

PEDAGOGÍA Y SOCIEDAD

ISSN: 1608-3784

RNPS: 1903

Vol. 22

No. 55



jul-oct
2019

Educación, sociedades y desarrollo científico según los
Objetivos de Desarrollo Sostenible en sociedades
latinoamericanas y caribeñas del siglo XXI

CONSEJO EDITORIAL

Directora

DrC. Yanetsy Pino Reina

Jefe de Edición

MsC. Lidia Esther Estrada Jiménez

Editora Científica

MsC. Nisdani de las Mercedes González Hernández

MsC. Kenialiss Solenzal Hernández

Maquetadora

MsC. Fortuna Rodríguez Bernal

Correctora de Estilo

MsC. Maritza Valdivia Fonseca

Traducción y Redacción en Inglés

MsC. Yenima Martínez Castro

DrC. Francisco Joel Pérez González

Diseñador

DrC. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo

Webmáster

MsC. Yamila Milagros Antúnez Pérez

CONTENIDOS

Editorial

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO.....1-3

Personalidades de la cultura

ESTUDIO MUSICAL REFERENTE A LA INTERRELACIÓN DE LOS PUEBLOS LAGOS DE MORENO Y SANCTI SPÍRITUS/MUSICAL STUDY CONCERNING THE INTERRELATION OF THE PEOPLES LAGOS DE MORENO AND SANCTI SPÍRITUS

Juan Enrique Rodríguez Valle.....4-28

Tema del número

EDUCACIÓN, SOCIEDADES Y DESARROLLO CIENTÍFICO SEGÚN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN SOCIEDADES LATINOAMERICANAS Y CARIBEÑAS DEL SIGLO XXI

Ensayo

PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN CUBA Y SANCTI SPÍRITUS/HISTORICAL PANORAMA OF MUSICAL EDUCATION IN CUBA AND SANCTI SPÍRITUS

Yasmine León-de la Paz; Anna Lidia Beltrán-Marín; Hanoi Guillot-Pérez.....29-51

NECESIDAD, POSIBILIDAD Y REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA OBRA MARTIANA/NEED, POSSIBILITY AND REALITY OF THE TEACHING OF THE MARTÍ WORK

Guillermo Luna-Castro; Hanoi Guillot-Pérez; José Andrés Álvarez-González.....52-70

Artículos de Revisión bibliográfica

LAS COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS EN LOS PROFESIONALES DE SALUD. COMENTARIO DESDE ECUADOR/THE ADMINISTRATIVE COMPETITIONS IN THE PROFESSIONALS OF HEALTH. COMMENT FROM EQUATOR

Rosangela Caicedo-Quiroz; Pilar Caicedo-Quiroz; Zeida María Montano-Rivero.....71-86

PODER SIMBÓLICO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR PARA DIFERENCIAR A LOS ALUMNOS MEDIANTE EL DISCIPLINAMIENTO CORPORAL/SYMBOLIC POWER OF THE SCHOOL INSTITUTION TO DIFFERENTIATE STUDENTS THROUGH BODY DISCIPLINATION

Sonia Escobar-Ayala; Maritza Librada Cáceres-Mesa.....87-103

CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA OPINIÓN PÚBLICA: REVISITACIÓN TEÓRICA DE UN CONCEPTO DESDE SU CARÁCTER POLÍTICO/SYMBOLIC CONSTRUCTION OF PUBLIC OPINION: THEORETICAL REVISITATION OF A CONCEPT FROM ITS POLITICAL CHARACTER
Ailén Rosa Martínez-Morgado; Tania Rendón-Portelles; Olver Yeisel Castro-Álvarez.....104-127

ACTIVIDADES EDUCATIVAS PARA LOGRAR LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA/EDUCATIVE ACTIVITIES TO ENHANCE SCHOOL- FAMILY RELATIONSHIP
Niarelys Meneses-Ruch; Noris Rodríguez-Izquierdo.....128-151

LA FORMACIÓN DE POSGRADO DEL INGENIERO AGRÓNOMO. APUNTES DESDE SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA/POSGRADUATE TRAINING OF THE AGRONOMIST. SKETCH FROM THE HISTORIC EVOLUTION
Wilde Sánchez- Bell; Ángel Deroncele- Acosta; Yamilé Brito-Sierra.....152-169

Artículos originales

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA SUSTENTADO EN TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN/TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN UNIVERSITY EDUCATION BASED ON INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION
José Rafael Abreu-Fuentes.....170-194

ACCIONES PARA DESARROLLAR LA INTERDISCIPLINARIEDAD DESDE LA ASIGNATURA ANATOMÍA PATOLÓGICA/ACTIONS TO DEVELOP INTERDISCIPLINARITY IN PATHOLOGY
Diogni Echevarría-Pino; Edelvis Cruz-Hernández; Yenny Rodríguez- Rodríguez.....195-212

EFICIENCIA ADMINISTRATIVA Y GESTIÓN DE RIESGOS. ESCENARIO ACTUAL DE LAS POLÍTICAS DE GESTIÓN DOCUMENTAL/ADMINISTRATIVE EFFICIENCY AND RISK MANAGEMENT. CURRENT SCENARIO OF DOCUMENTARY MANAGEMENT POLICIES
Luis Alberto García-Salmon; Mayra Marta Mena-Mugica; Luis Ernesto Paz-Enrique.....213-235

LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN EL USO RACIONAL DEL AGUA/THE SOCIAL APPROPRIATION OF KNOWLEDGE IN THE RATIONAL USE OF WATER
Ana Midiala González-Pérez; Lázaro Pablo García-Hernández; Yipsy Barnes-Díaz.....236-253

RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS ENTRE LAS DISCIPLINAS MATEMÁTICA Y LENGUAJES Y TÉCNICAS DE PROGRAMACIÓN/INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS BETWEEN DISCIPLINES MATHEMATICS, LANGUAGES, AND PROGRAMMING TECHNIQUES
Kennia Lorenzo-Román; Ana Teresa Garriga-González; Lissette Rodríguez-Rivero.....254-269

METODOLOGÍA CON ENFOQUE LÚDICO PARA EL TRATAMIENTO DE LAS MAGNITUDES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA/METHODOLOGY WITH FOCUS LÚDICO FOR THE TREATMENT OF THE MAGNITUDES IN THE PRIMARY EDUCATION

Soribel Martínez-Pinto; Andel Pérez-González; Martha Beatriz Valdés-Rojas.....270-294

EL ANÁLISIS DE CAMPOS CIENTÍFICOS A PARTIR DE LA DOCUMENTACIÓN. UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA/THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC FIELDS FROM THE DOCUMENTATION A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Luis Ernesto Paz-Enrique; Jorge Núñez-Jover; Roberto Garcés- González.....295-319

DESARROLLO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS DEL INGLÉS DE FORMA INTEGRADORA/DEVELOPING SPECIFIC ABILITIES OF THE ENGLISH LANGUAGE IN AN INTEGRATED WAY

Dunia Rocío Perera-Orellana; Francisco Joel Pérez-González; Reina Isabel Borges-Quesada

.....320-341

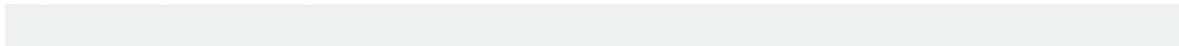
TOWARDS A MORE INCLUSIVE PEDAGOGY IN CUBAN EDUCATION: STRATEGIES FOR A CHANGE/HACIA UNA PEDAGOGÍA MÁS INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN CUBANA: ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO

Yanetsy Pino-Reina; Geonel Rodríguez-Pérez.....342-360

INSTRUMENTOS PARA DETERMINAR LAS POTENCIALIDADES Y CARENCIAS QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES PARA RESOLVER PROBLEMAS/INSTRUMENTS TO DETERMINE THE POTENTIALITIES AND DEFAULTS THAT STUDENTS HAVE TO SOLVE PROBLEMS

Idalberto Ramos-Ramos; Eduardo Hernández-Martín; Liosbel Fleites-Cabrera.....361-376

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS



Presentación del número

El presente número, n. 55, vol. 22, 2019, jul.-oct., tiene como tema: Educación, sociedades y desarrollo científico según los Objetivos de Desarrollo del Milenio en sociedades latinoamericanas y caribeñas del siglo XXI.

Al igual que en la edición anterior, publicamos una producción ensayística de una personalidad de la cultura cubana. En este caso, proponemos Estudio musical referente a la interrelación de los pueblos Lagos de Moreno y Sancti Spiritus, del investigador y musicógrafo espirituario Juan Enrique Rodríguez Valle.

Según los Objetivos de Desarrollo del Milenio, para el 2030 se prevé que la mayoría de los 193 países miembros de las Naciones Unidas hayan erradicado la pobreza; hayan obtenido la educación primaria universal, la igualdad entre los géneros, una mortalidad infantil y materna cada vez más baja; y hayan conseguido progresos en la disminución de casos de VIH/sida y el

sustento del medio ambiente. Para ello se requiere, entre otras medidas, una promoción y difusión incesantes de cómo podemos contribuir a tales transformaciones. Esa ha sido la motivación fundamental a la hora de elaborar este número.

Para fortalecer la divulgación de resultados científicos e investigativos cubanos y latinoamericanos en torno a dichos temas, destacamos artículos de gran valor y pertinencia que pertenecen al campo de las ciencias médicas y de la salud. En este sentido, no solo saludamos la apertura de nuestra revista al universo de dichas especialidades, sino que además celebramos que tales resultados indaguen en la tríada educación-salud-medicina como forma de llegar a un avance cada vez mayor de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relacionados con la salud humana. Con gran alcance, sobresale el paper “Las competencias administrativas en el profesional de la salud”, a partir de un estudio de caso en Ecuador. Sus autoras, la Licenciada en Medicina y Doctora en

Ciencias Pedagógicas Rosangela Caicedo-Quiroz, la docente y Directora de Asuntos estudiantiles del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología en Guayaquil Pilar Caicedo-Quiroz, así como la Doctora cubana Zeida María Montano-Rivero, presentan como resultado de estudios investigativos realizados en la maestría en Administración de Empresas, una revisión y análisis bibliográfico en relación con la administración en salud y las competencias que debe poseer el profesional de la salud para poder cumplir de forma exitosa este cometido.

En torno a la educación primaria universal y a otros niveles de los sistemas educativos cubano y latinoamericano, resaltamos varios artículos de revisión y de investigación que muestran interesantes resultados. Asimismo, destacan otros que insisten en la formación universitaria de pregrado y posgrado, temas ya recurrentes en los trabajos publicados de nuestra revista. En lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras, le damos continuidad a una línea que

desde hace unos años ha mantenido una presencia, aunque esporádica, en nuestras publicaciones. Esperamos mantenerla y que contribuya a promocionar mayor cantidad de artículos escritos originalmente en inglés en cada número.

Uno de los Objetivos con porcentaje minoritario en las sociedades actuales es el relacionado con la equidad de género y la igualdad de oportunidades y empleo entre hombres y mujeres. Esperamos poder contar en cada número, a partir de los siguientes, con resultados investigativos que aborden tales problemáticas en cualquiera de los universos que nos competen. Proponemos para el presente, el paper “Towards a more inclusive pedagogy in cuban education: strategies for a change”, de Dra.C. Yanetsy Pino Reina y el Ms.C. Geonel Rodríguez Pérez, escrito para el n. 55 originalmente en inglés, a partir de un experimento pedagógico y educativo sobre equidad de género con estudiantes de pregrado en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Español-Literatura.

En torno al Objetivo concerniente a la sustentabilidad del medio ambiente y las acciones para disminuir paulatinamente los efectos del cambio climático, ofrecemos el artículo “La apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua”, de la Dra.C. Ana Midiala González-Pérez y los licenciados Lázaro Pablo García-Hernández y Yipsy Barnes-Díaz, de Cuba, Sancti Spíritus, Yaguajay. Dicho resultado posibilita la socialización de una estrategia de intervención comunitaria dirigida a contribuir a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en pobladores del Consejo Popular Mayajigua en el municipio Yaguajay, como parte de un proyecto de investigación en función de la tesis de maestría en “Gestión del Desarrollo Local”, adscrita a la Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

Con cerca de una veintena de artículos en total, celebramos otro número temático, esta vez especializado en objetivos de gran importancia y necesidad para las sociedades actuales, especialmente de las naciones en vías de desarrollo. Más allá de si aumentan o no los factores de impacto, el número de citas y otras cuestiones relacionadas con el impacto de toda publicación, ojalá nuestros resultados hayan contribuido y continúen contribuyendo a la superación y crecimiento de quienes estamos implicados en el desarrollo proactivo y sostenible de la humanidad.

Dra.C. Yanetsy Pino Reina
Directora de la revista *Pedagogía y Sociedad*

Personalidades de la cultura

ESTUDIO MUSICAL REFERENTE A LA INTERRELACIÓN DE LOS PUEBLOS LAGOS DE MORENO Y SANCTI SPÍRITUS

MUSICAL STUDY CONCERNING THE INTERRELATION OF THE PEOPLES LAGOS DE MORENO AND SANCTI SPÍRITUS

Juan Enrique Rodríguez Valle

Graduado en Filología, Periodismo y Profesor de Música. Investigador Adjunto al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Cuba, miembro de la Filial de Música de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, Miembro de la Agencia Cubana de Derechos de Autor Musical y de la Unión de Periodistas de Cuba en Sancti Spíritus. Miembro del Comité Cubano del Consejo Internacional de la Música de la UNESCO. Email: rodriguezvalle2008@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1679-9860>

¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez Valle, J.E. (julio-octubre, 2019). Estudio musical referente a la interrelación de los pueblos Lagos de Moreno y Sancti Spíritus. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 4-28. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/923>

RESUMEN

La mestiza cultura latinoamericana y caribeña ofrece interesantes y pródigos acontecimientos artísticos que deja perplejo aquellos que desconocen nuestro interesante origen convertido en el ajiaco cultural, como expresara metafóricamente el eminente Don Fernando Ortiz. El presente ensayo aborda el proceso de transculturación

en Cuba y México y analiza elementos coincidentes en géneros musicales. Destaca compositores e intérpretes que han marcado un sello significativo en la cancionística de Lagos de Moreno y Jalisco, México y Sancti Spíritus, Cuba así como otros sucesos sociomusicales que fortalecen la hermandad cultural de ambos pueblos.

Palabras clave: géneros musicales; Jalisco; Sancti Spíritus

ABSTRACT

The mestizo Latin American and Caribbean culture offers interesting and lavish artistic events that perplex those who are unaware of our interesting origin turned into the cultural ajiaco, as metaphorically expressed by the eminent Don Fernando Ortiz. This essay deals with the process of transculturation in Cuba and Mexico and analyzes elements that coincide in musical genres. Highlights composers and performers who have marked a significant stamp in the songs of Lagos de Moreno, Jalisco, Mexico and Sancti Spíritus, Cuba as well as other sociomusical events that strengthen the cultural brotherhood of both peoples.

Keywords: musical genres; Jalisco; Sancti Spíritus

INTRODUCCIÓN

Para los cubanos, el yayabero espirituario; México es un país con bellos paisajes, algunos volcanes, buen clima y muchas revoluciones y ante todo deleitarse, gozar del corrido, la canción y el

bolero ranchero, interpretados por mariachis, admira y fabula la imagen del ".../ *típico mexicano* como ranchero de bigote, gran sombrero y pistola al cinto; parrandero, enamorado, celoso y muy valiente; y además cantador.../”¹, gustan disfrutar de algún que otro jarabe tapatío y el son jarocho”. (Kuri-Aldana y Mendoza Martínez, 1987, p.12).

“Son pocos los que tienen la paciencia intelectual necesaria para obtener algunos informes sobre lo que México es, sobre lo que ha sido y sobre lo que desea llegar a ser”, escribió el catedrático mexicano Arturo Arnaiz y Freg, (1971).

“No todos conocen la diversidad e igualdad de nuestras raíces, costumbres, etnias y tradiciones culturales que nos identifican como caribeños y latinoamericanos” (Rodríguez Valle, Documento inédito, b).

¹ Esta imagen artificial que, sin embargo, tuvo una enorme aceptación tanto entre los propios mexicanos como en el extranjero, transformó al primitivo mariachi rural, que era semejante al conjunto michoacano de arpa grande. Jas Reuter.

“Debemos reconocer, sin rubor ni amarguras, que nuestros dos pueblos, como ocurre en ciertas uniones apasionadas, se aman mucho y se conocen poco” (Marinello, 2000, p. 65.). Mostrar la compleja diversidad del pueblo mexicano, para lo cual parto de reconocer que: “*México es muchos Méxicos*. Lo es, no sólo por las dramáticas diferencias sociales que lo caracterizan, sino porque los antecedentes étnicos, las tradiciones culturales y los contextos ecológicos varían de una región a otra” (Escalante, 2008, p.11).

ANTECEDENTES CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

La cultura latinoamericana y caribeña es el resultado original de meros trasplantes religiosos y folklóricos llegados desde Europa y fortalecidos más tarde por diferentes etnias africanas; al transcurrir el tiempo son asimiladas por los aborígenes y ocurre la transculturación que origina la esencia de las culturas mestizas.

Muchos fueron los elementos étnicos-culturales que contribuyeron a la caracterización de nuestros pueblos, entre estos hallamos el contacto de ida y vuelta entre pueblos cercanos como es el caso de México donde llegaron, procedentes de Cuba, expediciones de conquistas y saqueo.

La condición de Sancti Spíritus como villa de tierra adentro, no la excluye del panorama de conquistas del momento; pues los hechos evidencian que se vinculó a tales actividades. Desde muy temprano, envió ganado caballar y vacuno hacia Centroamérica y Jamaica, además, con Francisco Hernández de Córdoba, en 1517, y Hernán Cortés, en 1518, salieron de Trinidad con varios grupos de españoles que residían en Sancti Spíritus para participar en el avasallamiento del territorio azteca. (Del Moral, 1958, p.62).

Las expediciones llevaban caballos, cerdos y un buen número de indios y africanos, como sirvientes, procedentes de Sancti Spíritus. También el rico hacendado Vasco Porcallo de Figueroa, extrajo recursos de la región así como del resto de sus haciendas de Trinidad, Puerto Príncipe y Remedios y, por último, se sumó a las fuerzas de Hernando de Soto para la conquista de la Florida. (Del Moral, 1958, p. 70).

Los primeros maestros de danza que llegaron a la Nueva España con Cortés: Pedro *el del arpa*, Benito Bejel o de Vejel, Ortiz *el músico...* gran teñedor de byola e amostraba a danzar y un hulano Morón, gran músico, vecino de Colimar... (Díaz del Castillo, 1955, p. 625)

Maese Pedro y Benito Bejel solicitaron, en 1526, un lugar para establecer una *escuela de danzar, por ser ennoblecimiento*

de la ciudad. El cabildo les otorgó un terreno de quince metros de ancho por nueve de largo, con renta de cuarenta pesos anuales.² (Ramos Smith, 1979, p. 21).

A Ortiz, quien ya había tenido una escuela en Trinidad, (Sancti Spíritus, Cuba), se le concedió, para su *escuela de danzar y tañer* un terreno en la calle de las Gayas. Esta calle pertenecía a las prostitutas y, al abrirse tres burdeles junto a su escuela, el maestro se mudó. Como Ortiz era también intérprete del *náhuatl*, a su segundo establecimiento se le llamó calle del *nahuatlato*. A su muerte, su casa se incorporó al convento de las monjas jerónimas, donde habría de vivir Sor Juana Inés de la Cruz. (San Miguel Nepantla, Nueva España, 12 de noviembre de 1648 - México, Nueva España, 17 de abril de 1695).

LAGOS DE MORENO, JALISCO,
MÉXICO, SANCTI SPIRITUS,

² Acta de cabildo, México 30 de octubre de 1526. En el siglo XVI hubo una calle llamada de Benito Bejel, que formaba parte del terreno actual Correo Central y otra llamada de la Danza.

CUBA...UNIDAD Y DIVERSIDAD HISTÓRICA

Lagos de Moreno

La mañana del miércoles 31 de Marzo de 1563 el español andaluz, Hernando Martel, acompañado de familias españolas y portuguesas fundó la villa de Santa María de los Lagos, hoy Lagos de Moreno. Martel trazó la Nueva Villa a partir del solar de la plaza mayor, hoy Jardín de los Constituyentes, al norte solar para la iglesia de La Asunción y al sureste, la Casa Real y del Ayuntamiento, traza reticular que se mantiene hasta nuestros días. (Calendarios, 2009, p. 5).

Su Parroquia fue construida en 1741 con piedra rosa y de estilo barroco. Destaca el antiguo Convento de monjas capuchinas, en un tiempo convertido en el Liceo Miguel Leandro Guerra y actualmente en Casa de la Cultura, la red de túneles subterráneos que interconectaban a las principales fincas e iglesias de la ciudad, el templo del

señor del Calvario, cuyo frontispicio es una rústica réplica de la Basílica de San Pedro y La Casa del Escritor Salvador Azuela.

La procedencia de la población prehispánica en la región laguense permanece en la oscuridad. Son varias las hipótesis existentes, pero faltan estudios antropológicos concluyentes. Esta región rica en flora y en fauna, ofrecía a los naturales el gratuito sustento entre los aguajes, lagunas y lagunetas. Siendo éste el punto más rico en la región, no es aventurado suponer que su control fuera objeto de disputa.

De acuerdo a los estudios realizados por los historiadores sobre la Gran Chichimeca, en ella se encontraban diversas familias prehispánicas, las principales fueron: Zacatecos, cazcanes, tecuexes y guachichiles. A esta última familia pertenecían los “guamares”, también conocidos como chichimecas blancos –no por la pigmentación de la piel sino por vivir entre calichales y tierras salitrosas– o ixtlachichimecas. A esta familia guamar

debieron pertenecer los pueblos que los peninsulares señalan como del Xiconaque y Cuxtique. (Chichimeca, 2016).

Sancti Spíritus

A finales del mes de mayo de 1494, arribó Colón y sus compañeros de hazañas a Ornofay; allí recogieron referencias acerca del Cacicazgo de Magón, que más allá, hacia el Oeste, reinaba un poderoso príncipe llamado igualmente Magón. EL 3 de junio de 1494, navegando entre los islotes del archipiélago Jardines del Rey en su sesión llamada cayo de las Doce Leguas, tocaron los “descubridores” Cayo Grande o Santa Marta, el más grande y el más oriental a 78 Km. al Sur de Tunas de Zaza y Cayo Bretón, muy extenso que ha servido de guía a los barcos de travesías, ¡conocían el cacicazgo indo cubano de Magón!

La ciudad de Sancti Spíritus fue fundada por el Adelantado español Diego Velásquez el 4 de junio de 1514, del Espíritu Santo bajo cuya advocación, el Padre Las Casas dijo misa y predicó su famoso **Sermón del**

Arrepentimiento (Rodríguez Valle, Documento inédito a).

La música que nos une (Géneros, estilos, intérpretes, creadores)

Música espirituana. Antecedentes

La mestiza cultura cubana ofrece interesantes y pródigos acontecimientos artísticos que deja perplejo aquellos, que desconocen nuestro interesante origen convertido en el ajiaco cultural, como expresara metafóricamente el eminente Don Fernando Ortiz. (La Habana, 16 de julio de 1881 – La Habana, 10 de abril de 1969)

Papa y malanga –del aborigen-;
Calabazas y nabos, -del africano-;
Tasajos y lacones, -del español,
¡Exquisito ajiaco criollo!

De la mezcla de sangre y cultura, surge una maravillosa música mestiza, criolla, memorias de un pedazo de tierra caribeña, historias y tradiciones, alegrías y tristezas: presencia musical en un pedazo de Cuba. ¡*Sancti Spíritus!*

Los habitantes eran indios del grupo agricultores ceramistas de Cuba, origen Arauco, procedentes del Norte de la

Venezuela Oriental; su primera manifestación artística fue el areíto integrado por música y danza que no dejó huellas al ser desmembrados los grupos aborígenes por los colonizadores; no obstante, este hecho no significó la pérdida total de su herencia cultural, que hasta hoy día se observa en la arquitectura rural, en los utensilios de cocina, las costumbres, las comidas, el léxico (palabras que hacen alusión a la flora, la fauna, objetos de la cultura material y nombres de lugares). Los colonizadores españoles, al exterminar a los aborígenes, se dedicaron al tráfico de esclavos procedentes de distintas regiones del continente africano. Este enfrentamiento entre lo hispánico y lo afro provocó una transculturación unida a la sincretización, dando origen a la formación autóctona de toda la cultura cubana. (Ortiz, 1973).

El conquistador o conquistado llegado desde la península ibérica, trasplanta su cultura popular y profana, paralelamente con las solemnidades y

festividades religiosas, su música, su melodía y ritmo, versos, rima y métrica, baile y danza, movimiento y colorido, cultura asimilada por los esclavos en el barracón, en el cañaveral o en la casona colonial, al tañer con maestría sus instrumentos provoca la más elocuente transculturación prodigada.

La toma de la Habana por los ingleses, provocó la emigración de familias hacia el interior del país; entre las ciudades que escogen para su asentamiento estuvo Sancti Spíritus. Con esta oleada migratoria penetró el lujo e hizo cambiar las costumbres sencillas de los vecinos de la villa. Debido a la revolución haitiana, muchos colonos franceses con algunos esclavos emigran para las villas más orientales de la Isla, también se refugian en Trinidad y Sancti Spíritus.³ *“Los emigrados franceses de Santo Domingo que habían llevado allí su industria e inteligencia y contribución al desarrollo y riqueza de la cultura trinitaria...”* (Sánchez, 1916)

³ Procedentes también al Louisiana, Sur de los EEUU.

Las primeras noticias sobre la música en la villa espirituana se encuentra en la figura del Br. Clérigo Presbítero, Pedro Peyret Compañóni, (Sancti Spíritus, 27 de julio de 1749 - 10 de mayo de 1789) que ejercía la plaza de organista de la Iglesia Parroquial, Espíritu Santo, La Mayor.

La génesis de la cultura espirituana se encuentra desde el período incipiente de la conquista y la colonización con los trasplantes de tradiciones religiosas y folklóricas procedentes de España. Una de estas tradiciones transplantadas fue el *fandango* de puro sabor popular, donde estaba presente la música interpretada por un conjunto denominado *parranda*; tradición que ha mantenido la esencia organológica hasta hoy día como identidad cultural cubana, caribeña. Proceso evolutivo de una de las acciones más interesantes del desarrollo de nuestra cultura musical.

Con el decursar histórico otras modalidades artísticas-musicales, a través de una diferente vertiente sociocultural de la parranda derivaron

la b unga, la guaracha, el piquete y/o la charanga, todas con el propósito de hacer música popularailable para satisfacer las necesidades recreativas de los hombres del campo y la ciudad.

En la primera mitad del siglo XIX, Pedro Valdivia, más conocido por Pedro Gálvez, (Sancti Spiritus, 1780 - 21 de octubre de 1860), establece la Academia de Música donde aprendieron todos los músicos que le sucedieron; además, fundó la primera orquesta espirituana.

Entre los discípulos del maestro Gálvez, se encontraba Pablo Cancio (Sancti Spíritus, 1820 - 31 octubre de 1889), quien concibió la idea de organizar otra Academia y Orquesta, a mediados del siglo XIX, de modo que la villa poseía dos Academias con sus respectivas Orquestas: la de Cancio, que denominó "Isabel II" en honor a la entonces Reina de España, le llamaron isabelinos a sus integrantes y la del maestro Gálvez, que la bautizaron con el peyorativo nombre de Orquesta de los Puñales. Ambas agrupaciones originaron

desagradables conflictos derivados de celos profesionales.

Surgen obras musicales que con la originalidad criolla, marcan una pauta en la cancionística cubana en Sancti Spíritus; hallamos, canciones antiguas como la titulada *Canción el llanto*, entre otras canciones amorosas, las cuales imprimen el criollismo en su giro melódico, canciones interpretadas a dos voces por terceras y sextas. Otro aporte es el referente al patrón rítmico sustentado

De la fusión de culturas penetra el lirismo italiano en el ambiente musical cubano a través de la ópera, lo religioso y lo vernáculo español, representado por la tonadilla escénica y la zarzuela. Con las versiones estilísticas surgidas de la mezcla de todo este caudal de elementos melódicos, rítmicos, armónicos y poéticos que se creaba y recreaba, tanto en las sociedades de Instrucción y Recreo, como en los cabildos, en los barrios, en el teatro.

El trovador espirituano, *Juan de la Cruz Echemendía* (Sancti Spíritus, 23 noviembre de 1864 - 21 enero de 1935)

mantiene larga estancia en La Habana donde se relaciona con los trovadores y rumberos de aquella ciudad, integrando **coros de clave y rumba habanera**, de ascendencia hispánica, resultado del trasplante de la música coral creada por José Anselmo Clavé (Barcelona, 1824-1874) que interpretaban los emigrantes catalanes residentes en La Habana y Sancti Spíritus.

Al residir definitivamente en su ciudad natal, Juan de la Cruz se convierte en un promotor espontáneo de la cultura musical espirituana; funda el *club o Sociedad La Yaya*, escuela de trovadores, en este centro se forma y establece el primer **coro de rumba y clave espirituana**. *La Yaya* es la sede permanente de tertulias y peñas de los músicos espirituanos.

En este espacio acogedor se crea y recrea la música criolla, la cubana, se conforman estilos y variantes musicales: la cancionística, el incipiente son, la trova... surge la música espirituana.

Como se puede apreciar, a finales del siglo XIX Sancti Spíritus fue una

interesante plaza musical, por la variedad en los géneros creados y la excelencia de intérpretes, rasgo este que se incrementó con la tradición trovadoresca y el surgimiento de figuras cultas y populares en el siglo XX.

DOS CREADORES, DOS OBRAS ESPIRITUANAS DEL GUSTO POPULAR EN JALISCO, MÉXICO

Rafael Gómez (Teofilito)

El trovador Rafael Gómez (Teofilito) (Sancti Spíritus, 20 abril de 1889 - 7 abril de 1971), comenzó en la música a los nueve años de edad. El aprendizaje musical nace de una discusión amistosa con Francisco Valle (Iznaga), bombardino, flautista y compositor. Aquella discordia hiere su dignidad y decide conocer los secretos de la música. Fueron sus maestros José Sola, Joaquín Flores y el propio Iznaga. Como intérprete, Teofilito ejecuta el timbal, el acordeón, la flauta, el clarinete y la bandurria, integra el grupo de música Los Líricos, la Banda Municipal de Música y distintas orquesta y conjuntos de la época.

Como creador musical transitó por todas las variantes de la cancionística, el género más productivo de su musa; además escribió valeses, piezas de cuadro, pasodobles, habaneras, congas y para el teatro; Eloína, pieza melodramática musical y la historia o Motivos de Pensamiento, título de la criolla que inmortalizó su creación artística. Según testimonio del compositor, su primera obra fue escrita en el año 1906 bajo el título de Sólo por ti. Fundó el trío Pensamiento con Arístides Castañeda y Miguel Companioni (hijo), donde ofreció el mensaje fiel de la trova espirituana.

Por las noches de fin de año en la tierra del Yayabo, se reunían los Coros de Clave para visitar los barrios. Los cantadores interpretaban las melodías de la clave espirituana: guitarra, tres, marímbula o botijuela, tambores de cuña, maracas, guía e inmenso coro de voces mixtas que entonaban bellas canciones. Uno de aquellos coros, como les llamaban, era dirigido por Rafael: el Coro de Jesús María.

El rescate del Coro de Clave incorpora a la creación activa a Teofilito. En el marco del I Festival de Música Popular Cubana, el 26 de agosto de 1962, se presenta por primera vez a los televidentes de toda Cuba la Clave Espirituana, allí estuvo presente Teofilito, con aquel inmenso coro y con sus claves del ayer lejano y creaciones recientes, fiel identidad cultural de una región cubana: Símbolo Caribeño.

Cuando nos referimos a Teofilito hay que mencionar su participación en los conjuntos campesinos, especialmente la tradicional Parranda Espirituana, a quien le entregó su máximo conocimiento como intérprete y compositor del punto yayabero.

La obra que por su fama ha trascendido las fronteras de nuestra Patria y que inmortalizó a Rafael Gómez, Teofilito, fue la criolla *Pensamiento*, creada el 19 de junio de 1915, en una fiesta campestre en honor a la señorita Rosa María Ordaz.

La música de Teofilito posee el jugo de la caña de azúcar y el aroma del ron, música que está llena de idílicos

romances y brotaron para disfrute y recreación de un pueblo.

PENSAMIENTO

Pensamiento, dile a Fragancia
que yo la quiero
que no la puedo olvidar
ella vive en mi alma
anda dile así,
dile que pienso en ella
aunque no piense en mí.

Anda pensamiento mío
dile que yo la venero
dile que por ella muero
anda y dile así
dile que pienso en ella
aunque no pienses en mí.

Miguel Rafael Companioni Gómez

El trovador Miguel Rafael Companioni Gómez (Sancti Spíritus, 29 de julio de 1881- La Habana, 21 de febrero de 1965), fue un fiel cultivador de las manifestaciones musicales más genuinas del pueblo cubano; inspirado creador del género musical de la cancionística. Hombre de pueblo, extrae del sentimiento de aquellos que lo rodean su padecer de amor, sus

vidas románticas y los convierte en versos y música; canciones bellas que admirarían todos porque eran parte del existir de ellos.

Sabe que no recobraría la vista, cruel acicate que lo hace recorrer caminos inesperados; estudio y aprendizaje, perfeccionamiento, gloria amarga y cumplió lo prometido a su padre mambí en los campos insurreccionales de 1895: *“si no veía con los ojos del cuerpo, había descubierto un mundo de trabajo con los ojos del alma”* (Testimonio de la familia, 1950).

El Coro de Clave espirituana, grupos humanos identificados o anónimos pertenecientes a lo más humilde del pueblo espirituano se reunían en las noches navideñas para expresar musicalmente sus alegrías y tristezas, sus dichas o infelicidades, sus sentimientos. Uno de aquellos coros de clave, el Coro Santana, fue el rincón espiritual para tranquilizar su espíritu rebelde. Junto a otros compositores contemporáneos integró la tertulia de La Yaya que presidiera Juan de la Cruz Echemendía.

Todo un repertorio trovadoresco: versos, melodías interpretadas en noches de serenatas espirituanas y surgidas, inspiradas, frente a la ventana de la casa de la mujer que amamos...El bolero *Mujer Perjura*, mundialmente conocido, ha sido, conjuntamente con *Pensamiento*, criolla del compositor Rafael Gómez, Teofilito; obras que identifican la trova espirituana.

Al desaparecer físicamente Miguelito Companioni, legó más de 300 composiciones, en su mayoría del género canción en su variante melódica y rítmica, que graba su nombre en la página de la historia de la música cubana.

Mujer Perjura

Si quieres conocer mujer perjura
los tormentos que tu infamia me causó
eleva el pensamiento a las alturas
y allá en el cielo pregúntaselo a Dios
pregúntaselo a Dios.

Tal parece que estás arrepentida
y que buscas nuevamente mis amores
acuérdate que llevas en la vida
una senda cubierta de dolor,
cubierta de dolor.

LA CANCIONÍSTICA - BOLERO

En la montañosa ciudad de Santiago de Cuba, donde la bohemia es hermana de la trova, cantadores y versadores, que con guitarra en ristre transitaban las empinadas calles, llevando su música a la amada mujer o a la mujer que no respondió a su cuita de amor... Así transcurría la postrimería del siglo XIX cuando un mulato santiaguero, de aquellos trovadores, creó una canción que poseía en su melodía y ritmo una variante que la definía como bolero... el bolero aquel, Tristeza, como ave peregrina cruzó los mares y fue adueñada por los hermanos trovadores de cercanas tierras latinoamericanas; que como nuestro terruño, sus habitantes también son bohemios, románticos y trovadores. Por múltiples razones sentimentales y emocionales, los mexicanos hacen suyo, como a un hijo adoptivo que miman, adoran, cuidan y crean el bolero.

Aquel bolero que nace, se desarrolla y crece en el oriente cubano, en escenarios de los barrios del Tívoli, de

los Los Hoyos, del Santiago de Cuba y en el decursar histórico, se columbia en la mecedora mexicana para desarrollarse con las composiciones de importantes creadores cuyos títulos son queridos, amados y recreados por los cubanos: Nuestro Bolero, México-Cuba pertenecen al *Patrimonio de la Humanidad*.

“.../El puente entre el bolero cubano y el mexicano lo construyeron Enrique Galaz, Ricardos Palmerín, Cuty Cárdenas, Domingo Casanova, Agustín Lara y posteriormente Luís Arcaraz, Joaquín Pardavé, los hermanos Martínez Gil, Gonzalo Curiel, Gabriel Ruiz y Consuelo Velázquez, entre otros” (Dueñas, 1990).

El embajador del bolero cubano en México fue Alberto Villalón Morales (Santiago de Cuba, 7 junio de 1882 – La Habana, 16 julio de 1955). En 1900 integró un grupo de guaracheros, con los que llegó a La Habana, donde impuso el verdadero estilo del bolero oriental. Dirige el Teatro del Parque de diversiones Palatino y organiza en 1906 la revista musical *El Triunfo del Bolero*.

En el Teatro Alhambra cuando en marzo de 1907 la compañía de discos Víctor instala un planta de grabación en La Habana, el trovador Adolfo Colombo (español nacionalizado cubano) graba, entre un grupo de danzas, guarachas y boleros, el título La Clave del Triunfo del Bolero, escrito por Villalón, que indica el auge del género por esos años (Dueñas, 1990).

El 5 de julio de 1907 el dueto costumbrista de Jesús Abrego y Picaso, grabó el primer bolero en tierra mexicana, es el mismo Tristeza, de Pepe Sánchez (Santiago de Cuba, 19 marzo de 1856 - 3 enero de 1918); pero con otro título, Un beso, que en México obtuvo gran popularidad en aquellos años.

Se había iniciado la ida y la vuelta del bolero, autores mexicanos firman boleros que son tan gustados en Cuba que el isleño aplatana, el pueblo lo siente como suyo y boleros de autores cubanos son tan mexicanos que han perdido la autoría para ser de ambos pueblos. Santiago de Cuba: los Hoyos, el Tívoli, la Plaza de Marte, recuerdan a

los bohemios trovadores difusores del bolero; santiagueros, cubanos...

Jalisco, México, no olvida el cadencioso bolero en las Academias Metropolitanas, Waikiki, o en el Salón México y sobre todo en las calles, que en serenatas, también está presente él... *El bolero*.

CANCIONES CUBANAS ARRAIGADAS EN MÉXICO

Uno de los más notables compositores extranjeros que ha radicado en México es el *jibarito* Rafael Hernández, originario de Puerto Rico. Como él, muchos otros autores en su época, lograron fama en México gracias a sus canciones; las cuales se hicieron tan populares que mucha gente llegó a pensar que eran mexicanas. Dicha popularidad se debió al hecho de que los géneros musicales más difundidos, como el bolero y el danzón, habían llegado del Caribe, principalmente de Cuba.

Es así como las primeras canciones compuestas por Agustín Lara y los hermanos Domínguez, entre otros

compositores mexicanos, tomaron como base rítmico el *cinquillo*, peculiar en las danzas cubanas que dieron origen al danzón. La canción bolero compuesta en México comparte en sus primeras etapas esta rítmica antillana, de la misma forma en que la danza habanera y su característico ritmo binario sincopado vinieron a proporcionar el ritmo fundamental de muchas canciones mexicanas de principios de siglo y del tango argentino, llegando a cautivar a algunos renombrados compositores europeos (Kuri-

Aldana y Mendoza Martínez, 1987, p. 15).

CREADORES E INTÉRPRETES MEXICANOS ARRAIGADOS EN SANCTI SPIRITUS

José "Pepe" Guízar Morfín nació en Guadalajara, Jalisco el 12 de febrero de 1912 y murió el 27 de septiembre de 1980. Realizó sus primeros estudios en su ciudad natal y se trasladó a la Ciudad de México en 1928, donde realizó estudios de música, declamación y poesía. Trabajó en la radiodifusora mexicana XEW, donde adquirió el calificativo del "Pintor Musical de México" por las frecuentes referencias a lugares de la provincia mexicana en sus canciones.

Composiciones populares	Intérpretes de sus Canciones
* Guadalajara.	* Mariachi Vargas de Tecalitlán
* Tehuantepec	* Mariachi "México" de Pepe Villa
* Como México no hay dos	* Jorge Negrete
* Corrido del Norte	* Pedro Infante
* Sin Ti	* Los Panchos
* Chapala	* María de Lourdes

* Pregones de México	* Antonio Bribiesca
* China Poblana	* Antonio Aguilar
* Sarape de Saltillo	* Hermanas Huerta
* Flor de Tabasco	* Lucha Villa
* Ciudad Blanca	* Vicente Fernández

Gonzalo Curiel Barba nació el 10 de enero de 1904 en Guadalajara, Jalisco y murió el 4 de julio de 1958 en la Ciudad de México. Inició su carrera musical en la ciudad de México en 1927, como pianista para grabación de rollos de pianolas. Después acompaña a Alfonso Ortiz Tirado, para posteriormente formar su propia orquesta. Fue miembro fundador de la Sociedad de Autores y Compositores de Música de la República Mexicana. En su ciudad natal cursó todos sus estudios, hasta el cuarto año de Medicina, carrera que estudiaba debido a que su padre le exigía un título profesional. Pero su gran vocación por la música se impuso, y en 1927 dejó la universidad para trasladarse a la ciudad de México. Ya instalado en la capital

trabajó como pianista en una casa de música, para la grabación de rollos de pianola.

Dentro de la música popular su obra fue muy amplia, pero sin duda es Vereda Tropical la canción con la que obtuvo mayores satisfacciones, debido a la popularidad que adquirió, tanto nacional como internacionalmente. Su canción también fue de las que más llegó al gusto de la gente.

En la mayoría de sus canciones escribió tanto la letra como la música, y también realizó algunas en coautoría, como El mar y En cada puerto un amor, con Ernesto Cortázar; Deseo, Sorpresa y He querido olvidar, con Alfonso Espriú. Con Ricardo el Vate López Méndez compuso Déjame, Tu boca y yo y Tu partida, mientras que con Mario

Molina Montes hizo De dónde vienes y Mira cuántas cosas. En mancuerna con Gabriel Luna de la Fuente creó Inevitablemente.

También compuso tres conciertos para piano y orquesta, con tres movimientos cada uno. Estas obras representaron la culminación de su sólida preparación y su carrera musical.

Gonzalo Curiel falleció de un infarto al miocardio, en su hogar, el 4 de julio de 1958. Sus restos reposan en el Panteón

Jardín de San Ángel, en la Ciudad de México.

En 2009, el Maestro Gonzalo Curiel Barba fue galardonado por la Sociedad de Autores y Compositores con el Reconocimiento Póstumo Juventino Rosas, una presea post mortem instituida para honrar a los autores mexicanos cuya obra haya trascendido las fronteras lingüísticas y culturales para gloria de México en el mundo y permanece vigente hasta hoy.

Canciones	Intérpretes
* Vereda tropical	* Pedro Vargas
* Morena linda	* Pedro Infante
* Dime	* Los Tres Ases
* Incertidumbre	* El Trío Avileño
* Caminos de ayer	* Elvira Ríos
* Un gran amor	* Fernando Fernández
* Son tus ojos verde mar	* Rosita Fornés
* Temor	* Antonio Prieto

BOLERO RANCHERO

El Bolero ranchero ha tenido mucho éxito, no sólo porque en cierta medida

ha vinculado a la canción romántica urbana con el conjunto musical mexicano por excelencia, sino por el

hecho de haber contado entre sus intérpretes a verdaderos ídolos de la canción popular: Pedro Infante y Javier Solís, por no señalar sino a los más notables, quienes hicieron verdaderas creaciones de canciones como: Amorcito corazón, Te quiero así, Flor sin retoño; en cuanto al primero y El loco, Llorarás, Cuatro cirios y Nobleza, en el caso del segundo.

En el aspecto de estructura musical, en el bolero ranchero se aprovechan los violines y las trompetas para las introducciones y para los diálogos a través de la canción; la guitarra, jarana vihuela sirven de apoyo rítmico-armónico, y el guitarrón para el bajo, resultan ser una bonita combinación que le da un carácter diferente a la interpretación del bolero, en el que generalmente se luce el conjunto en las introducciones e interludios.

Dado que este género apareció en la década de los cincuenta, como resultado de cierto mimetismo -pues era apabullante el número de tríos que ejecutaban boleros- todavía es arriesgado decir si persistirá con el

paso de los años; pero cuando menos en la actualidad tiene aceptación y está en el gusto de una buena parte de nuestro pueblo (Kuri-Aldana y Mendoza Martínez, 1987).

EL CREADOR DEL BOLERO RANCHERO

Rubén Fuentes, nació el 15 de febrero de 1926 en Ciudad Guzmán, Jalisco, donde hizo sus primeros estudios, recibiendo de su padre don Agustín Fuentes la enseñanza musical y con el apoyo de su madre doña Tommy Gasson, la ejecución del piano y el violín. La secundaria y la preparatoria las realizó en Guadalajara, donde continuó sus estudios musicales. Se integró al Mariachi Vargas de Tecalitlán en la Ciudad de México el año de 1944, primero como ejecutante, luego como productor, arreglista y director musical.

Rubén Fuentes fue el director musical de RCA Víctor de México durante las décadas de 1950s a 1960s. Por ello, fue el arreglista y productor musical de muchos de los más grandes cantantes de música ranchera, la mayoría de ellos acompañados por el Mariachi Vargas

de Tecalitlán. Cuando fue nombrado director artístico en la grabadora de discos RCA Víctor, renunció solamente como ejecutante y continuó en su cargo de productor, arreglista y director general del Mariachi Vargas de Tecalitlán. (Rubén Fuentes, 2016).

Pedro Vargas, Libertad Lamarque, Sonia y Miriam, José José, José Alfredo Jiménez, Amalia Mendoza, Lucha Villa, Domenico Modugno, Caterina Valente, Antonio Prieto, Pepe Jara, Luis Miguel y desde luego el Mariachi Vargas; solo por mencionar algunos, han sido intérpretes de su música. Él es sin lugar a dudas, uno de los más destacados compositores mexicanos de las últimas cinco décadas, su creatividad artística como compositor, arreglista y productor, han marcado la vanguardia de la canción vernácula.

PRESENCIA DEL CINE MEXICANO EN SANCTI SPIRITUS

(Muestra de la simpatía del pueblo espirituario por México a través de los filmes)

En el período comprendido entre 1939 y 1945, la industria

cinematográfica de las grandes potencias, en especial Estados Unidos, produjo mayoritariamente películas de propaganda bélica o pacifista. En el mercado de Hispanoamérica, cuyos millones de espectadores preferían los temas de entretenimiento, esa demanda la cubrió el cine mexicano, con sus comedias rancheras (de charros bebedores, pendencieros y enamorados) y sus dramas y melodramas. A esta etapa corresponde la llamada Época de Oro del cine mexicano. (Sociedad Cubana Mexicana de Estudios Culturales “Juan Marinello”, 2000, p. 65).

En Sancti Spíritus, con la presencia del inicio del cine, se profundiza el gusto por la música mexicana, es significativo que las primeras proyecciones de películas fueran procedentes de México. En el programa inaugural del Teatro Renacimiento ocurrido el miércoles 12 de septiembre de 1928, se

proyectó la gran producción *Ramona*, con la renombrada artista mexicana, Dolores del Río. El miércoles 10 de octubre de 1945, fue estrenada la producción *Un caballero de Jalisco*, con el famoso cantante mexicano Roberto Silva, que según el programa... *con bellísimas canciones al estilo de las grandes películas de Negrete*. En esta ocasión también se estrenó la primera serie mexicana titulada *En las garras del cuervo*, con el autor Pedro Armendáriz y el Trío Calavera, con el episodio 1º titulado, *Calaveras del terror*.

En la misma fecha ocurrió la reapertura del Teatro Principal, se presentó la compañía cubana de zarzuelas, comedias y revistas, dirigida por el popular *Enrique Arredondo*, en el elenco figuraban los bailarines mexicanos, *Cocula*, quienes fueron muy favorecidos por el gusto del público espirituario.

La presencia artística mexicana a través del celuloide en las salas cinematográficas espirituanas, permite comprender que no fuera casual la

simpatía y la admiración de músicos mexicanos que visitaran aquellos escenarios.

LA PARRANDA ESPIRITUANA - LOS CORRIDOS MEXICANOS

La Parranda Espirituana

Destacados estudiosos y especialistas de la música popular española coinciden en que el romance surgido en épocas de formación, tanto del idioma como de la música se cantaba ad libitum.

Es evidente que desde los primeros tiempos de la colonización el campesino cubano tomó melodías de romances para cantar sus coplas. Las más antiguas pudieron ser cuartetos desprendidas de la unidad del romance, por haberse grabado en la memoria de la comunidad expresar ideas o sentimientos más afines al espíritu de intérprete. (Orta Ruiz, 1982).

Las tonadas campesinas cubanas en su mayoría, se cantan sin otro arbitrio que el gusto y la necesidad del cantador,

quien utiliza los mismos recursos enfáticos, nemotécnicos, respiratorios y creativos que el antiguo juglar. Algunas tonadas se sujetan a una medida de tiempo (cantar en clave dicen los

espirituanos). Pero los improvisadores decimistas prefieren las tonadas libres, para dar mayor énfasis a la frase. (Orta Ruiz, 1982).

Organología de la Parranda Típica espirituana

Siglo XIX. Orquesta de los fandangos espirituanos. Parranda.

- ❖ Tumbandera
- ❖ Guitarra
- ❖ Bandurria
- ❖ Laúd
- ❖ Tiple
- ❖ Güiro
- ❖ Quijada de caballo, mulo o toro
- ❖ La reja, el triángulo o el machete
- ❖ Tambor pequeño o timbal
- ❖ La caja floja (tambora)
- ❖ Marímbula o botijuela
- ❖ Clave
- ❖ Versadores

Integrantes de las parrandas espirituanas en 1868: guitarras, tiples, güiros, botijuela y triángulo. En esta fecha se incorpora el acordeón y se le denomina Guaracha.

Parranda Finales siglo XIX, XX, XXI

Agrupación musical para amenizar las tradicionales

Fiestas Santiagueras o Santiago Espirituano

- ❖ Tres

- ❖ Guitarra
- ❖ Clave
- ❖ Güiro
- ❖ Tambor de cuña
- ❖ Machete o triángulo
- ❖ Marímbula o botijuela
- ❖ Guía, a dos voces
- ❖ Coro (los instrumentistas)

En la parranda de Sancti Spíritus el rango sonoro en que este se mueve, tiende a ser más grave que el de otros conjuntos que incluyen el laúd, sonoridad apoyada por la presencia del membranófono que ocupa el registro más grave dentro de la agrupación, el tambor de cuña a estilo de bongó que utiliza, delata influencia abakuá, (carabalí).

ESTRUCTURA ESTRÓFICA

Décima espinela

Esta estructura presenta como base dos redondillas⁷, entre las que aparecen dos versos, uno de los cuales sirve de enlace con la primera redondilla y el

otro con la segunda. Tradicionalmente empleó verso octosílabo, con rima consonante. Su fórmula es *abba-ac-cdde*.

Casi siempre en los cuatro primeros versos es presentado el tema que se va a desarrollar, el cual culmina en la segunda redondilla; los versos de enlace son utilizados para la introducción del desenlace. Frecuentemente, la primera redondilla aparece separada de los siguientes con un signo de puntuación: punto, punto y coma o dos puntos.

“Se le llama espinela por Vicente Espinel, al que se atribuye su invención, aunque hay ejemplos anteriores a los primeros que él escribió. Puede usarse igualmente como unidad suelta y como estrofa en serie.” (Rayneri, 1982). La

⁴ Redondilla es una combinación de cuatro versos de arte menor, que presenta rima abrazada: abba. Generalmente emplea el verso octosílabo, y a veces ha empleado pies quebrados en los pares, así como ha utilizado rimas asonantes en lugar de las consonantes que son características

décima espinela sigue siendo usada contemporáneamente; es la estrofa típica de los campos de Cuba.

“*Lira Maniguera, orgullo mambí*, surge en la lucha insurreccional entre España y los mambises, por la Independencia de Cuba; décimas en que si bien la poesía y las reglas de la métrica brillan por su ausencia, su alma de patriotas vibra en toda su energía:

A un español recalcitrante

Dime, patón mal nacido
¿Quién fue a tu tierra a buscarte?
¿Fue algún cubano a llamarte
Para que tú hayas venido?
Aquí te has aparecido
Sin camisa y sin calzones
Con tus grandes zapatones
Un jabuquito en las manos
Por eso los cubanos
Le tiran a los patones. (Martínez Moles, 1926).

Corridos mexicanos

Los corridos se gestaron en el sur de España y llegaron a la América con los colonizadores. Son formas muy alegres del cantar popular, una variación de los romances cantados, de ritmos vivos,

recogían sucesos, amoríos, hazañas lanzadas al viento por boca de cancioneros populares. El pueblo lo aprendía, los gozaba y los creaba.

Pero fue en México donde halló su culminación y la grandeza inusitada. El cronicón popular insuperable, lo que en Cuba significó la décima como fijación de sucesos generales, en México fue el Corrido, un auxiliar mayor de su historia. Es en México donde alcanza su plenitud, para registrar, desde la hazaña épica al lance de amores, hasta la protesta social más aguda.

Corrido: Los ambiciosos patones

Por ahí vienen los patones,
Los gringos americanos,
Diciendo que han de acabar
Con todos los mexicanos.

CONCLUSIONES

Recuerdos de nuestras tierras, historia y tradición, alegrías y tristezas, fuente inagotable de creación. Un ayer de conquista, colonización, amalgama de etnias y culturas, una sabiduría propia, definida. Identidad de nuestro patrimonio cultural... con orgullo de ser

lo que somos, una vez más seamos universales partiendo de nuestra cultura regional, latinoamericana, mexicana cubana, caribeña, hermandad de dos pueblos: Lagos de Moreno, Jalisco, México y Sancti Spíritus, Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arturo Arnaiz y Freg. A (1971). Panorama de México, En *El ensayo mexicano moderno*. t. II (2. Ed). (p. 477). México: Fondo de Cultura Económica.
- Calendarios. (2009). Lagos de Moreno, JI., México: Casa de Cultura C: C: L.
- Chichimeca. (2016). En Wikipedia Enciclopedia Libre. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Chichimeca>
- Kuri-Aldana, M. y Mendoza Martínez V. (1987). *Cancionero popular mexicano*. Vol. 1. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Del Moral, L. F. (1958). *Historia de Sancti Spíritus*, T I., Zaza del medio, Cuba: Imprenta Iris
- Díaz del Castillo, M. (1955). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España, (1632)*. México, D. F.
- Dueñas, P. (1990). *Bolero, Historia documental del bolero mexicano*. México: Asociación Mexicana de estudios Fonográficos, A.C.
- Escalante Gonzalo, P. (2004). El México Antiguo. En *Nueva historia mínima de México* (p.11). México, D. F.: El Colegio de México.
- Marinello, J. (2000). Sociedad Cubano-Mexicana de Relaciones Culturales. En *Homenaje y gratitud a México*, (p. 65). México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente L. Toledano.
- Martínez Moles, M. (1926). *Contribución al folklore*, T. III, 2da. Parte. La Habana, Cuba: Imprenta el Fígaro.
- Orta Ruiz, J. (1982). Decimistas populares cubanos: Sus remotos abuelos. *Cuba internacional*. 1.
- Ortiz, F. (1973). *Órbita*. La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC).
- Ramos Smith, M. (1979). *La danza en México durante la época colonial*. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.

Rayneri, I. (1982). *Métrica Hispánica*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

Rodríguez Valle, J. E. (s.f.). *Panorama histórico de la cultura musical en Sancti Spíritus: De Magón a Sancti Spíritus*. T. I (Documento Inédito a).

Rodríguez Valle, J. E. (s.f.). *Una Historia: México-Cuba*. (Documento Inédito b).

Rubén Fuentes. (2016). Wikipedia, la enciclopedia libre. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Rub%C3%A9n_Fuentes

Sánchez Sánchez, E. (1916). *Recuerdos de tiempos viejos: Tradiciones trinitarias*. Cienfuegos, Cuba: Imprenta Luis Felipe Martín

Sociedad Cubano-Mexicana de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales "Juan Marinello". (2000). *Homenaje y gratitud a México*. México D.F.: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales "Vicente L. Toledano"

Testimonio de la familia de Miguel Rafael Companioni Gómez. (1950).

Ensayo

PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN CUBA Y SANCTI SPÍRITUS

HISTORICAL PANORAMA OF MUSICAL EDUCATION IN CUBA AND SANCTI SPÍRITUS

Yasmine León-de la Paz¹; Anna Lidia Beltrán-Marín²; Hanoi Guillot-Pérez³

¹Licenciada en Educación Musical. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Departamento Educación Artística de la Facultad Pedagógica Universidad de Sancti Spíritus de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Email yleon@uniss.edu.cu

²Licenciada en Filosofía por la Universidad Estatal de Moscú M. V. Lomonosov (1990). Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (2005), Doctora en Ciencias Filosóficas por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (2008). Profesor Titular y Especialista en colaboración internacional del Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: anna@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9527-0083>

³Licenciada en Historia y Marxismo-Leninismo. Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Asistente. Departamento Historia y Marxismo de la Universidad de Sancti Spíritus de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Email hgperez@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2443-0721>

¿Cómo citar este artículo?

León de la Paz, Y., Beltrán Marín A. L. y Guillot Pérez, H. (julio-octubre, 2019). Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spíritus. *Pedagogía y Sociedad*, 22 (55), 29-51. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/735>

RESUMEN

La socialización de las investigaciones realizadas, que han arrojado como resultado la memoria histórica de la educación en general y de la educación musical en Sancti

Spíritus en particular, constituye uno de los objetivos del proyecto: “Acciones para desarrollar la identidad cultural en el contexto actual de la sociedad espiritana”. El ensayo es el resultado de una

investigación realizada sobre la educación musical en el territorio espirituario y se propone socializar los momentos más significativos del devenir de la educación musical reflejados en el texto *Panorama histórico de la educación musical en Sancti Spíritus*, por constituir en sí mismo un aporte a la identidad cultural espirituaña; sistematiza la información que sobre esta temática estaba dispersa en revistas, periódicos, libros, folletos, actas y otros documentos diseminados en las bibliotecas, archivos y centros de documentación y en lo adelante pueden ser consultados en el libro y empleados en la docencia, investigación, divulgación por los medios de difusión, para enriquecer el acervo cultural de las actuales generaciones.

Palabras clave: educación musical; historia de la educación; historia local; identidad cultural; patrimonio cultural; Sancti Spíritus

ABSTRACT

The socialization of the research carried out, which has resulted in the historical memory of education in

general and music education in Sancti Spíritus in particular, is one of the objectives of the project: "Actions to develop cultural identity in the current context of the spiritual society". This essay is the result of an investigation carried out on music education in the territory of Sancti Spiritus and aims to reveal the most significant moments of the evolution of musical education reflected in the text Historical Panorama of Music Education in Sancti Spíritus, since it constitutes in itself a contribution to our cultural identity, since systematizes the information on this topic was scattered in magazines, newspapers, books, brochures, minutes and other documents disseminated in libraries, archives and documentation centers and now can be consulted in the book and employees in teaching, research, dissemination by the media, to enrich the cultural heritage of the as current generations.

Key words: History of education; Music education; Cultural identity; Cultural heritage

INTRODUCCIÓN

La educación musical, como disciplina, se considera de gran importancia pues, a través de ella el estudiante se apropia de conocimientos histórico-musicales (técnicos y de apreciación), con los que vivencia las tradiciones y las raíces de la música, entrelazando todo ello con la identidad de un país plasmado en el patrimonio (cancionero); también cultiva el gusto por la buena música, tanto nacional como internacional, ampliando el universo cultural y desarrollando la personalidad de los educandos, en función de su proyección social.

A nivel internacional, la educación musical, asume lógicamente estas características, las que difieren en cuanto a: alcance (la educación en la sociedad tiene un carácter clasista), formas y métodos, pues está en correspondencia con las características del sistema económico, social, tradiciones culturales y pedagógicas de cada país.

En estas condiciones coexistieron y coexisten pedagogos que brindaron aportes a la educación musical

basados en la experiencia profesional, entre los más importantes, se encuentran: Emil Jacques Dalcroze (Austria, 1865-1950); Justine Ward (Estados Unidos, 1879-1975); Zoltán Kodaly (Hungría, 1882-1967); Heitor Villalobos (Brasil, 1887-1959); Edgar Willems (Bélgica, 1890-1978); Carl Orff (Austria, 1895 - 1982); Maurice Martenot (Francia, 1898-1980); Shinichi Susuki (Japón, 1898), Dmitri Kabalievsky (URSS, 1904-1987); Patricia Stokoe (Argentina, 1927-1996); John Paynter (Inglaterra, 1931); Murray Schafer (Canadá, 1933); Violeta Hemsy de Gainza (Argentina); y Ana Lucía Frega (Argentina).

Estos estudiosos basan sus métodos en diferentes componentes de la educación musical, por ejemplo, Dalcroze, fundamenta el ritmo como uno de los aspectos esenciales de la educación musical; Kodály creó un método de enseñanza de canto y de solfeo partiendo del folklore de su país; Carl Orff utilizaba un método basado en el ritmo de la palabra, que combinaba con movimientos; Patricia

Stokoe se reconoce como la iniciadora y continuadora del movimiento de la expresión corporal en América Latina. Pero estas no son las únicas vías para el acercamiento a esta disciplina, sino que también se puede incorporar la apreciación, a través de diferentes medios: la música grabada en casset, vídeo casset y documentos escritos que recogen la historia musical con sus amplias dimensiones en cada país, este es el caso de Ana Lucía Frega que ha escrito sobre la historia musical de América Latina.

En Cuba, también existieron y existen pedagogos que dedicaron sus horas laborales a la formación musical del hombre. Ya desde épocas tan tempranas como la etapa colonial hay noticias de un maestro que enseñaba música a sus alumnos: Gonzalo de Silva (1605).

En la etapa de la República neocolonial se conoce, como en la colonial, que los modelos imperantes de educación, y de educación musical, dependían de los intereses del gobierno, así se ve cómo bajo la influencia norteamericana, se crece y

se favorece, de cierta forma, la educación musical con la inclusión (en algunas escuelas) de los Kindergarten. A esta enseñanza dedicó especial atención Rafaela Serrano (1862-1938), pianista y pedagoga nacida en España que se asentó en Cuba en 1886, y favoreció la enseñanza musical de la época, pues escribió libros de gran importancia, como *Cantos escolares*, para uso de los Kindergarten.

Otras pedagogas destacadas fueron, Gisela Hernández (1912-1971) y Olga de Blanck (1916-1998) lo que se evidencia con la fundación en 1949 del Kindergarten Musical y el Coro Infantil. Entre 1954 y 1956 Olga y Gisela crearon para el aprendizaje de la música en los niños, el *Nuevo método pedagógico* y los *Juegos pedagógicos musicales*, textos que ayudaron a la interacción del educando con el mundo musical de forma dinámica y creativa.

Aunque de cierta forma la educación musical se favoreció, no es hasta el triunfo de la Revolución que la enseñanza musical llega a los

diferentes niveles (educación preescolar, primaria, media y media superior), en los años 60 se establece el desarrollo de la educación musical masiva en los programas escolares y en 1974 en la radio con la profesora invisible, a cargo de Cuca Rivero(1917); en este programa también colaboraron Mirta Aguirre, Gisela Hernández, Berta González y Olga de Blanck.

Entre los autores contemporáneos que han aportado valiosos textos sobre educación musical se encuentran: Carmen Valdés Sicardo (1981), María Teresa Linares (1987), Paula Sánchez Ortega (1982, 2000, 2003), y Dolores Flovia Rodríguez Cordero (2009). En el territorio espirituano, aunque hay valiosos libros que se relacionan con el patrimonio musical escritos por disímiles autores, como, Juan Enrique Rodríguez Valle (1986), Juan Eduardo Bernal Echemendía (1994), Jacqueline Valdés Toledo y Carlos Manuel Borroto (1996), y Noris Rodríguez Izquierdo (2005); no existe un texto que sistematice el camino recorrido por la educación musical en

Sancti Spíritus en los diferentes contextos históricos por los que ha transitado el país.

Lo anterior se ha corroborado a través de indagaciones en fuentes dispersas consultadas en diferentes lugares como: bibliotecas, archivos de historia, museos y casas de cultura, esta es una de las razones que infiere la carencia de bibliografía sobre la trayectoria de la educación musical en Sancti Spíritus en el programa de la asignatura Historia de la educación y la enseñanza artística que pueda ser utilizado como material de consulta por los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Educación, especialidad, Instructor de arte.

Por esta limitante los instructores de arte no conocen acerca de los aspectos importantes relacionados con la evolución de la educación musical en Sancti Spíritus de forma particular, ni reconocen en su totalidad las figuras representativas de la enseñanza musical en la localidad.

Esta es una de las razones que motivó la investigación realizada, la

cual tuvo como colofón la tesis presentada en opción al título de máster en Ciencias de la Educación: Texto: “Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spíritus” para la asignatura Historia de la Educación y la Enseñanza Artística. El presente ensayo esboza algunos de los momentos de esa indagación y tiene el propósito de socializar sus resultados. (León de la Paz, 2011).

DESARROLLO

Conocimiento histórico de la educación musical en Sancti Spíritus

El patrimonio cultural como parte de la herencia de una nación tiene gran importancia, por ser la fuente de la cual la sociedad bebe, para existir y recrear el futuro de su contexto; planificar realmente la instrucción de manera coherente, siendo analíticos y críticos más que memorísticos y estáticos, con verdaderas necesidades, es una de las tareas pilares para la construcción de la Identidad Nacional.

El patrimonio cultural de la nación se divide en: patrimonio cultural

arqueológico, patrimonio cultural histórico y el patrimonio cultural artístico, estos generalmente se entrecruzan formando variantes, las que se diferencian por la aproximación a los componentes de cada patrimonio cultural.

El patrimonio cultural histórico, está asociado de forma directa a la historia como proceso, la que se origina en las bases de la ciencia que lleva idéntico nombre. Según las antiguas escuelas, el punto de partida de la historia es la diferenciación de la escritura silábica y fonética de los ideogramas junto con sucesos inconexos y grandes personalidades descontextualizadas; pero en la actualidad los historiadores tienen como objeto principal de estudio a las culturas y sociedades reflejadas en documentos cuyos datos sirven para interpretar cómo se desarrolló la sociedad dentro de determinada época.

El contexto de la educación cubana actual demanda el estudio de los aspectos relacionados con la historia de la educación musical en Cuba y en cada territorio, desde el momento

mismo de la colonización hasta la actualidad puntualizando las influencias políticas, económicas y sociales que reflejaron el desarrollo de esta parte de la cultura en cada momento histórico: Colonia, República neocolonial, Revolución.

La importancia de conservar e investigar el patrimonio cultural histórico, específicamente, el desarrollo de la educación musical en Cuba y en Sancti Spíritus de forma particular, radica principalmente en que no sólo es un testimonio importante de la historia, y de cómo es ahora o lo fue en otro período histórico, sino que su preservación a través de un texto mantendrá viva la historia de la nación, la de Sancti Spíritus y la identidad cultural de sus ciudadanos, a la vez que constituye un punto de referencia para las diferentes generaciones a partir de su valor identitario si se considera que identidad cultural se produce a través del patrimonio y como una consecuencia de él.

La Villa de Sancti Spíritus, fundada en 1514 por el conquistador Diego Velázquez, constituye un valioso

tesoro histórico-cultural para orgullo de sus habitantes. Aquí, como en otras villas a lo largo y ancho del país, existió entre sus pobladores apego hacia la religión católica, la que contribuyó a su desarrollo social y cultural, inculcándoles no solo la fe católica, sino que también medió en su gusto musical.

Desde el siglo XVII se realizaban fiestas religiosas de gran arraigo popular: la de la Candelaria y la del Santo Patrón (Espíritu Santo), estas expresiones unidas a las misas cantadas constituyeron el inicio de una educación musical para los pobladores de la Villa.

Para el siglo XVIII, se mantiene el dominio ideológico y cultural de la iglesia católica y la influencia de la educación no escolarizada ni sistematizada en los niños. La educación se caracterizaba por el aprendizaje de la doctrina cristiana, moral, la lectura, escritura, nociones de aritmética, gramática, bordado, costura para las niñas y se incluía el canto.

Entre las instituciones que ejercieron influencia en la formación educativa

católica en los niños espirituanos están: la *Iglesia Mayor*(1680), en el *Hospicio de La Merced* (1650) y *Jesús de Nazareno* (1689).

Entre 1790 y 1898 se aprecia un desarrollo incipiente en las escuelas privadas y públicas, dado por el aumento de maestros y la introducción de métodos de enseñanza que propicia el razonamiento y la reflexión; se incrementan otras asignaturas y además la tendencia de la educación hacia el patriotismo; el máximo exponente de este ideal de educación fue el presbítero José Benito de Ortigueira que asumió la dirección de la Escuela Patriótica (clausurada desde el año 1822) y la Escuela Pública de Enseñanza Mutua que el público llamaba Escuela Lancasteriana.

A partir de esa fecha la instrucción en este pueblo siguió rutas bien orientadas por la solidez de los conocimientos transmitidos por tan ilustre profesor.

En el siglo XIX se perfilan dos vertientes fundamentales en la música espirituaña, una académica y

otra espontánea. Se ponen en práctica grupos e instituciones musicales como: Orquestas, bandas y conjuntos de cámara, primera academia de música fundada por Pedro Valdivia, más conocido por Galvez (la enseñanza de la música en Sancti Spíritus se afianzó en 1808 y sus precursores fueron Pedro Valdivia y Pablo Cancio).

Las academias de música existentes en la primera mitad del siglo XIX crearon las bases mediante la formación de músicos instrumentistas de respetable calidad, para que en la segunda mitad del siglo hubiera un florecimiento de la música en este territorio, desarrollo este que se puede apreciar por la gran cantidad de orquestas y bandas en existencia desde en 1850 a 1899. Esta proliferación de cultura hizo que Sancti Spíritus, durante esta etapa del siglo XIX, constituyera un símbolo en el país y fuera de él; existían en esta época 13 orquestas, 29 músicos (académicos, autodidactas y empíricos) y 8 sociedades que difundían la cultura.

Otra de las vertientes es la música

tradicional y folklórica que nace de la esencia del pueblo. En esta Villa por causa de la toma de La Habana por los ingleses y con la continuidad de los años, llegan hombres de distintos lugares de Europa y de América (Francia, España, Gran Bretaña, Portugal, Florida, etc.) quienes dejaron un flujo de culturas foráneas, también está la influencia de la cultura africana la que legó instrumentos, religión, ritmos, todo lo cual contribuye a la criollez e idiosincrasia nacional y espirituana, se inician géneros propios del lugar como: Los Fandangos, Parrandas, los Fotutos o comparsas de Aguinaldo, que contribuyeron a la educación musical de la población de forma espontánea.

Los avances de la educación y el renacer de la música en la Villa del siglo XIX trazó caminos con pasos gigantes a una perspectiva cultural más amplia en los años venideros.

Con la ocupación militar en el país, la educación de cierta forma se favoreció. El 21 de febrero de 1901 quedó definitivamente aprobada y firmada la Constitución por la cual,

según su artículo primero el pueblo de Cuba se constituyó en estado independiente y soberano y adoptó como forma de gobierno La República.

En la etapa republicana en Cuba y Sancti Spíritus en particular, se reforma el sistema de enseñanza primaria (que ya se había iniciado a finales del siglo XIX) que contenía entre otras asignaturas la música, sin obligatoriedad, se inició el XX incluyendo la enseñanza de esta manifestación en los seis grados de la escuela primaria elemental, suprimida en 1902 por la insuficiente preparación de los docentes.

En este período la Educación elemental fue regida por doctrinas norteamericanas en sus aspectos técnicos y administrativos, desde la Junta de Educación hasta los distritos municipales. Así la enseñanza de memorista en la etapa colonial, pasó a intelectualista, con la ocupación.

Los primeros textos escolares cubanos fueron traducidos de libros norteamericanos. Los cambios en la Enseñanza elemental, estaban dados por el trabajo manual (Sloyd) y el

Kindergarten. Se amplió el contenido de la enseñanza con la inclusión de asignaturas como: Geografía, Historia, Estudios de la Naturaleza, La Higiene, El Dibujo, Educación Física y la Música.

En 1934 con la creación del cargo de inspector de música en la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes se inicia desde esta dirección a cargo del maestro Joaquín Rodríguez Lanza la educación musical en las escuelas primarias, ya en 1937 es autorizado a organizar y desarrollar el canto en las escuelas públicas.

La Junta de Superintendentes de escuelas aprobó en 1950 un nuevo programa orientado y organizado bajo una proyección diferente. Lo que se propuso cuando estaba en el cargo de Inspector General de música el maestro César Pérez Sentenat. En 1953, vuelve al cargo Joaquín Rodríguez Lanza que pone en práctica nuevamente el programa de los años 40.

Sancti Spíritus se ve influenciado, como todo el territorio, por estos cambios. En 1904 los habitantes

piden un aula de Kindergarten, lo que no fue posible por la escasés de maestros, por lo que hicieron una solicitud para que los jóvenes con condiciones ingresaran en esta enseñanza en la Escuela Normal para Kindergarten de La Habana, que anualmente admitía 20 alumnos, de esta cantidad solo cinco plazas eran para Las Villas, los estudiantes debían ser mayores de 17 años y menores de 28, debían sentir cariño por los niños y poseer conocimientos de Aritmética, Geografía, Composición, Ortografía, Historia de Cuba y América, Fisiología, Higiene, Escritura, Canto y Piano.

Los estudios duraban dos años, luego los alumnos recibían los certificados y eran empleados en escuelas públicas por no menos de tres años y sueldo de 50 pesos como mínimo; esta solución, constituyó aunque no en su totalidad un camino para el desarrollo de la Educación Musical en las escuelas públicas. Un tiempo después se funda en Las Villas, La Escuela Normal, Jardines de la Infancia

Las escuelas públicas espirituanas,

como las restantes en el país, se regían por la administración nacional de Educación, por lo que en ellas se impartió la música como asignatura curricular, del que existe constancia en las escuelas urbanas, no siendo así en las rurales.

En Sancti Spíritus, como en otros lugares del país, en la ciudad hubo escuelas privadas, fundamentalmente de corte religioso, como: Colegio Presbiteriano Carlos de la Torre Huerta, Colegio del Apostolado, Colegio Academia Remington, Colegio La Natividad de La Salle, Escuela Santa Teresita, Escuela Hogar Asilo San Juan Bosco, Escuela Niño de Jesús de Praga, Colegio de San Fernando y Colegio Baustista; otras como, La Guardiola privada, no de carácter religioso. En algunas de estas, la educación comenzaba en los Kindergarten (Colegio del Apostolado, Escuela Academia Remington, La Salle).

Un ejemplo del movimiento cultural existente en las escuelas privadas fueron las bandas rítmicas de música: “La Remington”, La Presbiteriana “Carlos de la Torres”, el Apostolado

“Santa Teresita” y La Salle, constituyeron paradigmas del movimiento musical en la enseñanza elemental primaria de la época.

Es importante destacar que en La Salle, había un movimiento cultural protagonizado por los niños, la escuela contaba con: coros, tríos, dúos, cuartetos, agrupaciones de formato libre e incluso grupos de teatro, estos se presentaban en fechas elementales: actos cívicos, visitas de personas ilustres y fiestas de fin de curso.

En la etapa república existieron escuelitas sin programas oficiales, que preparaban a los niños en las primeras letras para su posterior ingreso en la escuela, ejemplo de esto son: la escuelita de Adela Guerra, la de Hortensia Méndez, la de Librada Cancio e Irene Polanco, estas eran, en alguna medida, “un alivio” para la enseñanza existente, pues como se sabe las condiciones educacionales de la época eran pésimas, otra de las escuelitas que asumía este papel pero con otras características, fue la de Fortuna Cacilda Valle Marín, esta maestra

autodidacta ubicó la escuela en su hogar debido al proceso docente que estableció y a la maestría pedagógica que desarrolló en dicho centro, obtuvo autorización oficial otorgada por el Ministerio de Educación, pronto esta escuela alcanzó reputación en el pueblo espirituario y en sus aulas fueron matriculados hijos de padres con posibilidades económicas, aunque sus puertas también fueron abiertas a hijos de obreros de pocos recursos financieros.

En el plan de estudio de la enseñanza primaria de este centro se impartió educación musical en esta asignatura, se utilizó como libro de texto *The Latin-American Song Book*, en el mismo se encuentran una serie de canciones de corte tradicional de origen español y latinoamericano, escritas en inglés y traducidas al español incluyendo la historia de cada una de ellas, ejemplo: “Al pasar por Sevilla” de España, “¿Dónde va Alfonso XII?” de España popularizada en América, “Al Ánimo” latinoamericana, “Doña Ana”, latinoamericana, “Al pasar por la barca”, española.

Esta escuela se mantuvo ejerciendo hasta el momento de la reforma, donde su directora hizo entrega espontánea del mobiliario y medios audiovisuales al subdirector municipal de Educación.

Con el triunfo de la Revolución, la educación como otras esferas sociales y económicas cambian, responden entonces a los intereses del pueblo. A la educación se le incorporan aspectos significativos, según las exigencias de los niños (del nivel primario) y la cotidianeidad educativa; por ello desde los primeros años de la década del 60 del pasado siglo se propicia el desarrollo de la educación musical.

Una de las primeras vías de hacer llegar el arte a los centros educativos fue la Brigada Raúl Gómez García, los primeros instructores de arte en las especialidades de música, teatro, danza y artes plásticas, jugaron un papel protagónico en la formación y desarrollo cultural de las masas. Otro ejemplo significativo de la preocupación del Estado por el crecimiento cultural de la población fue la constitución en 1961, del

Departamento de Educación Artística de la Dirección de Servicios Técnico-Docentes que más tarde se convierte en la sección de Educación Artística de la Dirección de Enseñanza General Politécnica y Laboral.

Este departamento fue creado para dar respuesta a las necesidades que tenía el país en los diferentes niveles en esta disciplina, así, comienzan las iniciativas para resolver tal problemática, con la inclusión en 1970, de asignaturas para la formación del maestros primarios, dirigidas a la apreciación e historia de la música y poco después se elabora un programa de Metodología de la Enseñanza de la Educación Musical, también en este año, se constituyen las Escuelas de Formación para Educadoras de Círculos Infantiles que tenían en el plan de estudio, asignaturas técnicas y de apreciación de la música, esta base preparatoria permitió que en el curso escolar de 1975 a 1976 se iniciara el perfeccionamiento de esta enseñanza en el nivel primario.

Asimismo en 1975, se inició el programa radial dirigido a la

educación musical de las escuelas primarias, creado por la profesora de música Cuca Rivero y la Dra. Consuelo Porto, Jefa de la sección de enseñanza artística del Ministerio de Educación; en él colaboraron: Olga de Blanck y Gisela Hernández. También contó con la participación de Mario Romeo (pianista) y Berta González (soprano).

El objetivo fundamental de este programa era desarrollar la sensibilidad por la música, brindar un repertorio infaltil variado y escucharlo con carácter apreciativo, pues tenía correspondencia con la edad del niño y se vinculaba con las demás asignaturas que recibía el estudiante, en él predominaba lo folclórico y lo popular. Estos son algunos ejemplos de los inicios de la educación artística, específicamente la musical en la escuela cubana.

La educación musical en la escuela primaria avanza hoy con las nuevas características que presupone: la video clase, los talleres de apreciación y de creación. La video clase es el hilo conductor de la enseñanza artística, la cual propicia

al estudiante las vías necesarias para el aprendizaje, tiene en cuenta que la televisión enriquece la memorización, esta novedad proporciona a la clase de educación musical un importante vínculo, el alumno como espectador se apropiará no solo de la información visual sino de los conocimientos musicales a transmitir (melodía, ritmo, etc.).

El profesor de la teleclases es el modelo capacitado que suple las carencias que hay en algunas escuelas de licenciados en estas materias, además, es el paradigma por el que se abogó para elevar la eficiencia en esta enseñanza, teniendo en cuenta que un maestro de primaria y secundaria no siempre tiene las aptitudes indispensables para impartir estas asignaturas por tanto no jugará un papel protagónico, pero sí significativo dentro del aula, pues, es el encargado de conducir el proceso docente educativo y se apropia del modo de actuación del especialista para luego impartir el encuentro complementario correspondiente a la teleclase. Otra premisa que apoya la evolución de la

enseñanza artística, específicamente la musical en las escuelas cubanas, son los talleres que imparten los instructores de arte, capacitados metodológicamente para estos tipos de enseñanza.

En síntesis, la educación musical en Sancti Spíritus recorrió un camino que estuvo influenciado por el contexto social de cada momento histórico por los que transitó el país, así se ve en la Colonia, el desarrollo de la educación musical de forma espontánea dígame de las fiestas religiosas celebradas en la Villa (La Candelaria, la del Santo Patrón) y las misas cantadas, en esta época la educación no era escolarizada, aunque, dentro de las asignaturas que se estudiaban se encontraba el canto, para el siglo XVIII hubo un incipiente desarrollo en la enseñanza elemental, pero no se consideraban asignaturas que tuvieran que ver con la música, en el siglo XIX toma gran importancia la enseñanza especializada de la música, hecho que va a potenciar el desarrollo de la educación musical de los pobladores de la Villa, unido a esto se

encuentra, la música de carácter tradicional y folclórica, que se concretan en géneros como: los Fandangos, las Parrandas, los Fotutos o comparsas de Aguinaldo que contribuyeron a la educación musical de la población de forma espontánea.

En la República neocolonial se promovió la enseñanza de la música (programas de música en las escuelas públicas, Kindergarten, clases de educación musical en la escuela de Fortuna Valle.) y se hizo extensivo el protagonismo de esta manifestación en actos, bienvenidas y bandas rítmicas en escuelas privadas.

El triunfo de la Revolución abrió el camino a esta enseñanza, influida por un proceso dialéctico que se afianza a la contemporaneidad, el que tiene en sus bases la cultura folklórica y tradicional del país y de la localidad.

Los conocimientos relacionados con la educación musical en Sancti Spíritus, se han puesto en manos de los instructores de arte a través del texto: *“Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti*

Spíritus”; el que ha contribuido a su formación profesional e identidad cultural. León de la Paz, (2010).

Características del texto:
“Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spíritus”.

“Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spíritus”(2011), se ha empleado en la docencia, aunque se encuentra en formato digital, tiene la posibilidad de informar al lector sobre el desarrollo de la educación musical en diferentes momentos históricos (Colonia, República neocolonial y Revolución) desde el contexto nacional hasta llegar a Sancti Spíritus, además, conserva parte de la historia espirituana, y favorece el proceso de apropiación y enriquecimiento cultural de los valores y en consecuencia, de la identidad cultural, a partir del estrecho vínculo que se produce entre lo cognitivo y lo afectivo si se tiene en cuenta que recoge la historia patrimonial de la educación musical en Sancti Spíritus, oportunidad que le brinda el material al estudiante de autorreconocerse.

En la introducción se define el concepto de educación musical y se esclarecen las dimensiones o líneas a través de las cuáles esta se manifiesta en la sociedad (educación musical especializada y educación musical masiva), así como una breve referencia de los capítulos que se sugieren, brindándole al lector una idea de los contenidos que refiere el texto. León de la Paz, (2010).

En su primer capítulo titulado: *Panorama de la educación musical en la Cuba colonial*, se desarrollan tres epígrafes, uno se titula: *Referencias sobre la educación musical en Cuba desde la llegada de los conquistadores*, trata el tema de la educación musical desde la comunidad aborígen, donde se distingue su desarrollo espontáneo a través del areíto como la máxima expresión artística entre los indocubanos, donde cantaban y hacían uso de diferentes instrumentos musicales dirigidos por el tequina.

Se hace referencia a la llegada de los españoles y su influencia en el desarrollo de la enseñanza musical a nivel nacional desde las primeras

evidencias, dígame de la efímera escuela de Ortíz en Trinidad; el trabajo del maestro criollo, Miguel Velázquez en la catedral de Santiago de Cuba, y las fiestas públicas como medio de instrucción a la población, donde se distinguen las de carácter religioso y uno de los elementos que identifican la cultura musical cubana, el negro africano.

La fiebre de la conquista por parte de los españoles, trajo al país el debilitamiento de la raza aborígen por lo que fue necesario proveer a la isla de una mano de obra fuerte. Entonces, desde diferentes lugares del continente africano, trajeron al negro. En tan temprana fecha como 1513, indios, españoles y negros (de diferentes etnias), coexistieron para originar la cultura cubana.

Los negros transfirieron consigo sus religiones en las que se imprimía un sello distintivo de música a través de sus cantos y la ejecución de instrumentos de percusión con un rico desarrollo rítmico. Los negros libres y esclavos, adoraban y cantaban a los dioses de su panteón en cabildos. Estas festividades religiosas se

desarrollaban en los barracones los domingos.

En las iglesias de esta etapa era común ver coros integrados por negros, dado por la falta de músicos religiosos profesionales para estos menesteres, lo que denota que, a pesar del racismo distintivo de la época, la música no se podía dar el lujo de tal discriminación pues por las venas de los africanos corría un torrente de aptitudes musicales.

A finales del siglo XVI, La Habana ganaba en actividad artística, se sabe de la presencia de ministriles o músicos de cuerda y viento que alegran las fiestas públicas como las de San Critóbal, San Marcial, San Miguel y el Corpus Christi.

Estas últimas se desarrollaron hasta el siglo XIX y en ellas, el teatro, la música y la danza, iban de la mano.

Estas son las primeras evidencias de una educación musical en Cuba: la práctica de la música en el areíto dirigido por el tequina en la comunidad aborigen; de la efímera escuela de Ortíz, en Trinidad; del trabajo del maestro criollo Miguel Velázquez, en la catedral de Santiago

de Cuba, y las fiestas públicas como medio de instrucción a la población.

Posterior a estos temas relacionados con los inicios de la Colonia, se presenta el segundo epígrafe del capítulo: *Pasaje a los siglos XVII, XVIII y XIX*, donde se relacionan algunos sucesos afines con la música religiosa y laica que propiciaron la instrucción de la población para esta época, aunque con un carácter poco sistemático, no es hasta la llegada del maestro de música Esteban Salas y Castro a la catedral de Santiago de Cuba que se puede hablar de una verdadera enseñanza de la música, él abrió las puertas a la música sacra en Cuba, que hasta entonces, se componía de meras reproducciones. Con él, la catedral de Santiago se convertiría en un verdadero conservatorio. Gracias a él, se interpretaron obras del clasicismo europeo, por primera vez, en tierras cubanas.

Durante estos siglos paralela a la música religiosa se encontraba la música laica, que contribuyó a la educación musical de la población de forma espontánea. En Santiago,

familias de músicos se dedicaron a los menesteres profanos de esta manifestación. En Santa Clara, existían ya pequeños grupos de guitarras y bandolas que interpretaban canciones de gran apego popular.

En los finales del siglo XVIII, aparecen agrupaciones de reducido número de miembros, que amenizaban los bailes de cuna donde se interpretaba la música del viejo mundo; también se hacían festejos en los cumpleaños del rey y cuando llegaban a la isla, visitantes de importancia jerárquica. En estos años, comenzó a conmemorarse: el Día de Reyes, el San Juan, San Pedro, el Santiago y Santa Ana, con desfiles de comparsas y cabildos.

Es en este epígrafe donde se destaca que en el siglo XIX la enseñanza de la música toma otra dimensión, ya que, es en este período cuando surgen academias y profesores en las diversas provincias de carácter privado, se avistó la preocupación de instituciones que intervienen como promotoras; se desarrolla una notoria actividad pedagógica dirigida a la

esfera especializada; fue fundado el conservatorio de música de La Habana el 1 de octubre de 1885 por Hubert de Blanck.

Por estos tiempos, se hizo notoria la consolidación de los géneros de la música cubana, impulsados por el transplante de culturas foráneas (donde toman vital importancia la hispana y la africana).

Estos temas a nivel nacional se particularizan posteriormente en el tercer epígrafe del capítulo: *En la Villa de Sancti Spíritus*, o sea, se dirigen a Sancti Spíritus, donde se tienen pocas referencias sobre el desarrollo de la educación musical a causa de la pérdida de los archivos, ocasionado por los incendios provocados por los filibusteros; aunque se conoce que desde el siglo XVII en la Villa se realizaban fiestas religiosas y misas cantadas, tradición que se mantendrá en toda la etapa colonial.

Se conoce también que hasta finales del XVIII se manifiesta en el dominio ideológico y cultural de la iglesia católica y la influencia de la educación no escolarizada ni sistematizada en los niños que

entonces aprendían entre otras asuntos el canto.

En el siglo XIX se perfilan dos vertientes fundamentales en la música espiritana que contribuyeron a una formación musical de los pobladores, una académica y otra espontánea esta última marcada por la música tradicional y folklórica.

En el segundo capítulo: *La Educación musical en las escuelas espiritanas de la República neocolonial* y específicamente en el primer epígrafe: *La Educación Musical en las escuelas elementales* se aborda el desarrollo de la educación en las escuelas desde el momento en que Estados Unidos ocupa el territorio nacional y se enfatiza en la influencia de esta cultura en dicho organismo, y de cómo fue regida por doctrinas del norte en sus aspectos técnicos y administrativos, desde la Junta de Educación hasta los distritos municipales, pasando de memorista en la etapa colonial, a intelectualista en la ocupación.

Se aborda el tema de la educación musical y su progreso en este contexto social, además de su

implementación en las escuelas privadas y públicas a partir de diferentes cursos y planes que se adoptan en determinados momentos.

En el segundo epígrafe: *Particularidades de la educación musical en Sancti Spiritus* se enfatiza en las diferentes formas que adoptaron las escuelas tanto públicas como privadas para el desarrollo de la educación musical, visto esto en: los planes de estudios, en las bandas rítmicas, en la intervención de la música en actos cívicos, de bienvenida, fiestas de fin de curso, etc; también se hace referencia a algunas maestras que con sus aportes contribuyeron al desarrollo de la educación musical en esta ciudad.

En el tercer capítulo, titulado: *La educación musical en la Revolución*, específicamente en su primer epígrafe: *Inicio y perfeccionamiento de la educación musical* se aborda la perspectiva y desarrollo de la enseñanza de la música en las escuelas, se tienen en cuenta los diferentes períodos de tránsito en función de solucionar las necesidades

de la educación en cada momento.

Se parte de los primeros intentos de hacer llegar el arte a cada rincón del país a través de las brigadas de instructores de arte (Brigada Raúl Gómez García), también, se abordan otros ejemplos significativos que beneficiaron la proyección de esta enseñanza en diferentes niveles.

Este capítulo adquiere otras dimensiones en su segundo epígrafe: *Algunas vías para el desarrollo de la educación musical en la actualidad*, donde se explican las diferentes alternativas que hoy se proyectan para la educación musical en las escuelas, en este caso: la video clase, los talleres de apreciación-creación, los talleres de apreciación y los de creación, donde se enfatiza en la labor del instructor de arte como protagonista del saber cultural.

Otra de las aristas que se detalla en este capítulo, específicamente en el tercer epígrafe: *Importancia del estudio y desarrollo de los componentes de la Educación Musical en las escuelas*, se refiere a las características que distinguen a la educación musical masiva y su

implementación en las escuelas de nivel primario, a partir del estudio de diferentes componentes (la educación vocal, la educación auditiva o perceptiva, la educación rítmica, la creación - improvisación, la lectoescritura, el juego y el folklore y la expresión corporal) se enfatiza en la importancia que se le consede a estos saberes, si se tiene en cuenta que:

La educación vocal, es uno de los procesos más importantes en el desarrollo de musicalización del individuo, se trabaja desde edades tempranas. Por medio del canto, los niños no solo adquieren conocimiento musicales; sino que su alcance educativo es más amplio, pues interactuan con la historia, las tradiciones, los valores desde una perspectiva artística.

La educación auditiva o perceptiva, está presente en los componentes de la educación musical. El hecho de que la música sea un medio sonoro infiere este presupuesto. El niño está expuesto a una constante información auditiva. Cuando se educa a un individuo desde edades tempranas

hacia este componente, adquiere sensibilidad hacia la música. Por esta razón, el educador musical debe hacer la selección de un buen material sonoro que reponda a los intereses del párvulo y contribuya a un desarrollo estético adecuado.

La educación rítmica: el ritmo, no es solo un componente de la educación musical; sino que este se manifiesta en la cotidianidad y como expresión de la vida del hombre. Así se siente en la regularidad de los latidos del corazón, de los pasos; en la sucesión de los días y las noches. Con el ritmo, se vive. Educar musicalmente el ritmo contribuye a una perspectiva más amplia del conocimiento del mundo y, por tanto, al desarrollo de la personalidad.

La creación-improvisación: el hombre contemporáneo está expuesto a un desarrollo social acelerado, lo que requiere un individuo creativo, capaz de resolver problemas que demanden resultados beneficiosos. El componente al que se hace referencia entre de opciones al educando, creándole habilidades para la solución de interrogantes y

necesidades musicales.

La lectoescritura: es un componente necesario. La escritura hace perdurar el discurso musical; mientras que la lectura permite la interpretación de las obras escritas y por tanto, los conocimientos históricos, biográficos, motivacionales que dieron origen a su creación.

El juego y el folclore: los juegos musicales constituyen una fuente de aprendizaje de conocimientos éticos, estéticos, morales, históricos y culturales. En ellos se imprime el sello del folclore. Los juegos cantados, juegos para bebidos y rondas, fueron legadas por el transplante de los colonizadores por la vía oral de generación a generación. Su preservación depende del conocimiento de las nuevas generaciones.

La expresión corporal: tiene un antecedente bastante antiguo en la historia de la humanidad, pues el hombre comprendió que los sonidos organizados generaban música, y a su compás, movían su cuerpo. Esta expresión no era otra cosa que la interiorización de esta manifestación.

Una de las razones por lo que se incluye la expresión corporal como componente de la enseñanza de la educación musical cubana, es por su carácter generalizador, ya que, en su proceso de desarrollo, intervienen casi todos los componentes que con anterioridad se han comentado, de lo que se infiere su importancia.

Los componentes de la educación musical que se trabajan en Cuba, están dirigidos al desarrollo de las capacidades musicales y creativas del individuo; lo que le permitirá percibir y comprender el arte musical y sus valores a través de la historia.

En el último epígrafe: *Promoción de la música infantil*, se refieren algunas vías que se han establecido a través de los años para promocionar la música infantil, entre ellas la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus que ha apoyado el desarrollo de la educación musical entre los niños, en programas variados dramatizados (“Buenos días, pioneros”, “Atardecer pioneril”, “Con el relevo”, “Hoy en tu colectivo”, “La Edad de Oro”, “Meñique”, “El Bugui-bugui”, “Para echar a volar”, “Las andanzas de

yayabito”, “La mariposa vuela”, “Cantando y Contando”, “Colorín cuentón”, “Calidoscopio”, “Vamos a andar”, “Mi cuento te cuento”) y musicales (“Musicanturriando”).

Dichos programas promocionan la música infantil de corte variado, incluyendo la cancionística nacional e internacional de moda; así como el repertorio de autores espirituanos que han concursado en el Festival Nacional de Música Infantil “Cantándole al Sol”.

Los festivales constituyen otra de las vías de promocionar esta música. La región de Sancti Spíritus fue una de las que inició estas prácticas por iniciativa propia, en el año 1976, con el *Festival del Creador de la Canción Infantil*. El nivel de participación era amplio, venían casi todos los municipios. El jurado estaba integrado por prestigiosas personalidades de la provincia y de nivel nacional. Para participar en cada certámen eran invitados actores y compositores reconocidos que laboraban para los niños, como Teresita Fernández. Ellos venían a hacer su aporte para darle realce al

espectáculo. Estos festivales se desarrollaron con sistematicidad cada año, hasta diluirse en lo que fue “Cantándole al Sol”.

El *Festival del Creador de la Canción Infantil* constituyó uno de los eventos más importantes de la región. Fue una vía para incitar a los autores de este género a componer, para así, deleitar a los niños con imágenes literarias y musicales cercanas al mundo que vivencian.

La educación musical debe sentar sus bases desde edades tempranas. La responsabilidad de la eficiencia de esta premisa, recae en la familia, la escuela y el medio social con el que interactúa cada infante.

CONCLUSIONES

En Sancti Spíritus existe un legado histórico sobre la educación musical que puede ser utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, Historia de la educación y la enseñanza artística como vía para formar ciudadanos con una cultura general integral, en función del desarrollo cultural a partir de los valores patrimoniales de la localidad,

lo que repercutirá favorablemente en nuestra identidad cultural.

El texto: “*Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spíritus*”, es, no sólo un medio de enseñanza, sus contenidos propician el autorreconocimiento de los estudiantes a partir de los vínculos que se establecen con la historia de la educación musical desde el contexto nacional hasta la localidad y su devenir por la Colonia, República neocolonial y Revolución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

León de la Paz, Y. (2010). *Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spíritus para la asignatura Historia de la Educación y la Enseñanza Artística*. (Tesis de maestría inédita) Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.

León de la Paz Y. (2011). *Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spíritus*. Inédito.

Ensayo

NECESIDAD, POSIBILIDAD Y REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA OBRA MARTIANA

NEED, POSSIBILITY AND REALITY OF THE TEACHING OF THE MARTÍ WORK

Guillermo Luna-Castro;¹ Hanoi Guillot-Pérez;² José Andrés Álvarez-González³

¹Máster, Profesor Auxiliar del departamento de Marxismo-Leninismo e Historia, de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí (Uniss), Cuba; líder e investigador de la tarea relativa al estudio de la obra martiana del proyecto "Historia, pensamiento e innovación educativa". ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8023-8518>, gluna@uniss.edu.cu. ²Máster, Profesora Asistente del departamento de Marxismo-Leninismo e Historia, de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí (Uniss); investigadora del proyecto "Historia, pensamiento e innovación educativa". ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2443-0721>, hgperez@uniss.edu.cu. ³Máster. Profesor Asistente del departamento de Historia, Marxismo y Leninismo de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí (Uniss); investigador del proyecto "Historia, pensamiento e innovación educativa" ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6290-509X>, jaalvarez@uniss.edu.cu

¿Cómo citar este artículo?

Luna Castro, G., Guillot Pérez, H. y Álvarez González, J. A. (julio-octubre, 2019). Necesidad, posibilidad y realidad de la enseñanza de la obra martiana. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 52-70. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/751>

RESUMEN

La vigencia del pensamiento de José Martí, si bien legítima, es asumida en la sociedad cubana de manera incuestionable y *a priori* solo a partir de la necesidad de su estudio establecida por personas especialistas de su obra o decisoras en diferentes ámbitos; lo cual ha limitado el verdadero alcance de esta trascendencia. Este artículo tiene como objetivo explicar el estado actual de esa vigencia, cuyo resultado es contraproducente con lo asumido generalmente; pues esta debe ser

estudiada no solo desde la categoría necesidad, sino también desde la posibilidad y realidad, además de exponer algunas acciones que pueden ser referentes iniciales para la enseñanza de este sistema de ideas en la universidad cubana. El artículo es resultado de los estudios doctorales del autor principal y de la investigación en la tarea "Determinación de las carencias en el estudio del pensamiento martiano en la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" y propuesta de una concepción didáctica que contribuya a

su aprendizaje y al trabajo educativo”, relativa al proyecto *Historia, pensamiento e innovación educativa*. Este es un ensayo elaborado, sobre todo, a partir de la aplicación de los métodos histórico-lógico y analítico-sintético en los estudios realizados.

Palabras clave: didáctica; enseñanza; José Martí; pensamiento martiano; vigencia de la obra martiana

SUMMARY

The validity of José Martí's thought, although legitimate, is assumed in the current Cuban society in an unquestionable way, only from the need of his study established by specialists of his work or decision makers in different areas, which has limited the true scope of this transcendence. This paper has the objective of determining the current status of that validity, whose result is counterproductive with what is generally assumed, which was studied not only from the category of necessity, but also from the possibility and reality, in addition to exposing some actions that can be initial references for the teaching of this system of ideas in the Cuban university. The article is the result of the doctoral studies of the main author and

the investigation of the task "Determination of the deficiencies in the study of Martí's thought in the UNISS and proposal of a didactic conception that contributes to their learning and educational work", relative to the project "History, thought and educational innovation". This is a scientific essay elaborated, above all, from the application of the historical-logical and analytical-synthetic methods in the studies carried out.

Keywords: didactic; José Martí; model; teaching; thought; validity

INTRODUCCIÓN

Las más importantes investigaciones sobre la obra de José Martí realizadas dentro y fuera de Cuba y la inmensa mayoría de los textos escritos sobre el tema, han explicitado, de manera conclusiva, que su vigencia en la sociedad cubana es reconocida por casi la totalidad de la población y, por ello, hay una necesidad extraordinaria de seguir estudiándola para hacer las adecuaciones pertinentes que permitan su máximo aprovechamiento.

Sin embargo, esta transcendencia incuestionable se considera solo a partir

de las necesidades establecidas — genuinas y adecuadas a la realidad— por las personas que se han especializado en estos estudios o son decisoras en diferentes ámbitos políticos, culturales o de otra índole; lo cual no solo ha dejado de excluir una verdad histórica que limita el alcance de esta vigencia —por omisión—, sino que casi no permite constatar otras formas de revelarla en las condiciones actuales. De hecho, esta es una constante evidenciada en las publicaciones de los más importantes estudiosos de la obra martiana (Armando Hart, Cintio Vitier, Ibrahim Hidalgo, Luis Toledo Sande, etc.¹ y en la pléyade más nueva que ha realizado estudios derivados del pensamiento general o particular de Martí y, aun en aquellos casos donde se hagan acotaciones divergentes sobre de la visión martiana en el contexto actual

¹ La necesidad del estudio de la obra martiana - de ahí su vigencia- es asumida por las personas investigadoras más importantes de la misma, de manera implícita o explícita en sus textos. Sus estudiosos más conocidos e incluso la mayoría de quienes puntualmente analizan su sistema de pensamiento dentro de Cuba e incluso en el extranjero, no solo asumen esta vigencia en su vida profesional, sino que ello está impregnado de modos de expresión que la revelan de muchas maneras y no necesariamente a partir de la utilización estrecha del concepto en cuestión.

(Ikeda, 2001; Mendoza, 2008; Vázquez, 2009; Martínez, 2011; por ejemplo). Prevalece la idea de esa trascendencia, aunque únicamente desde la necesidad de la misma.

Esas conclusiones han ido constituyéndose a partir de las investigaciones ejecutadas, durante años, como parte de los ejercicios doctorales del autor principal y las relativas al desarrollo del proyecto institucional de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí (Uniss) *Historia, pensamiento e innovación educativa*, en la tarea dos “Determinación de las carencias en el estudio del pensamiento martiano en la Uniss y propuesta de una concepción didáctica que contribuya a su aprendizaje y al trabajo educativo”, lo cual ha permitido la reestructuración curricular de la enseñanza de la vida y obra del Apóstol cubano.

En consecuencia, el objetivo rector de este trabajo es explicar el estado actual de la vigencia de la obra martiana en la sociedad cubana, asumida *a priori* y de manera profusa, partiendo para ello de un modelo de estudio mediante el cual se deconstruye la hipótesis generalizada de que el pensamiento de Martí está

vigente, desde diferentes métodos y a partir del sistema categorial necesidad, posibilidad y realidad; lo que ha permitido llegar a conclusiones más precisas, además de revelar también un modo de hacer que puede aplicarse en otros análisis de igual naturaleza y ser implementado en los sistemas pedagógicos correspondientes.

La asunción de esta concepción mínima no tiene la intención de crear cátedra a partir de un atrincheramiento demostrativo, sino de reflejar otras miradas que deben ser atendidas con urgencia por los actores decisores de la sociedad cubana, para diagnosticar y caracterizar los procesos educativos no desde lo formal o aparentemente correcto —problema medular de la educación y la estructura de los valores defendidos en Cuba, que debe enfrentarse desde la verdad genuina y científicamente demostrada—, de modo que se puedan tomar decisiones certeras para desarrollar aquellos.

En este sentido, a partir de la consideración de que toda nueva investigación en el campo de la ciencias didáctico-pedagógicas que contribuya al desarrollo profesional, cultural y

personal del estudiantado universitario cubano debería socializarse —en tanto posibilidad práctica para transformar el modo de expresarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra martiana—, el propósito de este artículo es exponer los resultados básicos de la investigación referida a la vigencia de la obra martiana y el modo que en la práctica educativa cubana ello puede considerarse.

DESARROLLO

Percepción de la vigencia de la obra martiana en la Cuba actual

En el proceso de investigación desarrollado en la Uniss en los últimos 5 años, prácticamente el cien por ciento de las personas encuestadas sobre si la obra, el ideario o el pensamiento de José Martí —considérese siempre un solo concepto— está vigente, respondió de manera afirmativa;² lo cual se debe, sobre todo, a la necesidad de que su

² En la investigación doctoral y del proyecto referidos, los indicadores estadísticos han validado esta idea: el 99,2 % de una muestra de 445 estudiantes y el 100 % de 62 profesores encuestados afirmaron, de manera incuestionable, que el pensamiento de Martí está vigente; dato que es corroborado por aproximadamente el 85 % de todas las publicaciones realizadas en internet y cuyos datos se han recopilado en 65 ocasiones diferentes

doctrina se conozca y aplique en el contexto actual. Otras preguntas que enfatizan la primera, tales como: ¿es necesario hoy el pensamiento martiano en Cuba?, ¿es posible la gestión de ese conocimiento?; fueron contestadas de modo afirmativo por la mayoría, lo que a veces ha sido puesto en duda por agentes externos al proceso.

Esta vigencia se argumenta e incluso demuestra —siguiendo el mismo patrón investigativo— a partir de los siguientes elementos: el nombre del héroe lo tienen escuelas, universidades, una orden estatal, un premio periodístico, múltiples calles, instituciones científicas o de promociones exclusivas (Centro de Estudios Martianos y Sociedad Cultural José Martí); además de estar presente en los medios de comunicación masiva, en una extensa literatura especializada y conmemoraciones, eventos dedicados a él, amén de que se estudia en los distintos niveles del sistema de enseñanza cubano.

La acentuación es todavía más abarcadora, cuando se pregunta sobre la vigencia del ideario pedagógico del Apóstol. Se asume ello de tal forma que, en los diferentes estándares de la

psicología social —aunque es evidente una percepción de ello más alta aun en las instituciones educativas cubanas— esa es una verdad casi incuestionable y tan contraproducente que políticamente es incorrecto el solo esbozo de no considerarlo así.

Sin embargo, cuando se hacen algunas preguntas sencillas y directas, por demás clarísimas, todo ello no parece tan seguro. El porcentaje mayor de las personas encuestadas —tanto en la sociedad como en la universidad espiritana— responden a las siguientes interrogantes de manera negativa: casi el 100% en algunos casos y en otros siempre por encima del 90%.

Algunas de las preguntas referidas son: ¿Qué biografía has leído de Martí? -Ninguna, ¿Cuántos textos has leído completamente de su obra? -Ninguno-, ¿Cuál es su ideario pedagógico?, -No sé, o mucho teque-; ¿Qué aspectos de la concepción educativa no se aplican actualmente en Cuba?,-Ni idea ¿los hay? -, ¿Cuál es su proyecto republicano? -Ni la menor idea, o mucha ambigüedad-.

De hecho, una de las paradojas más importantes es que el conjunto mayor de

las personas y específicamente del estudiantado universitario, no conoce en esencia la obra de José Martí, no ya alguno de sus conceptos medulares, sino ni siquiera una línea de su pensamiento y, en esa misma cualidad, son incapaces de hacer valoraciones que puedan considerarse trascendentes y menos aún escribir un ensayo sencillo y elemental sobre su vigencia real.

La contradicción entre el deber ser — decir absoluto— y el ser real — conocimiento verdadero— es extraordinaria. ¿Cómo la mayoría puede afirmar que el pensamiento de José Martí está vigente cuando nunca han leído ninguna de sus biografías y muy pocas veces han leído algún texto completo de él? Sencillo: manteniendo en su subconsciente lo que la psicología social asume como verdad incuestionable.

Es importante considerar, por demás, como explicación básica a esta asunción absoluta —de forma aparente se contradicen todos los métodos de estudios científicos—, que la vigencia del ideario martiano es asumida por la

generalidad de sus investigadores³ desde la necesidad del mismo en la sociedad actual. Asimismo, dicha vigencia es concebida desde las perspectivas individuales de esos pensadores; por lo que las demás personas, la cantidad más elevada, asumen esto sin reparos, además de que se excluyen dos categorías muy importantes, que se asumen *a priori* por los autores, para que se pueda materializar esa necesidad: la posibilidad y la realidad.

Es allí donde el mito surge, como sistema de creencias que asume la verdad como algo inalterable, que lo es en sí misma, sin que pueda contestarse, porque es tan real que todas las personas lo ven claramente.

³ Considerar tan siquiera poner como ejemplo algunos textos se torna superfluo en este caso, porque la mayoría de las personas investigadoras más importantes y las demás que han publicado en Cuba asumen esta teoría sin menoscabo en sus textos,(Fernández Retamar, Roberto; García Pascual, Luis; García Marruz, Fina; Hart, Armando; Hidalgo Paz, Ibrahim; Mañach, Jorge; Marinello, Juan; Mendoza Portales, Lisette; Pablo Rodríguez, Pedro; Portuondo, Fernando; Toledo Sande, Luis; Valdés Galarraga, Ramiro; Vitier, Cintio; etc.), incluso en todos los casos que consideran oportunamente que a Martí no se le puede traer a la fuerza a la actualidad y que hay elementos puntuales de su ideal que están superados por la realidad cubana de hoy.

Prácticamente se ha entronizado esta idea como un sistema de convicciones asumido por las mayorías, no solo en Cuba, sino en el extranjero, a partir de algo elemental: cada frase o doctrina de José Martí, puede corroborarse simplistamente en la actualidad y ese solo hecho lo hace valedero, sin que en ello medie más razonamiento. A partir de allí solo la afirmación continua y sistemática ha hecho el resto.

El trabajo científico desarrollado y explicitado aquí sucintamente, analiza estas paradigmáticas hipótesis para llegar a conclusiones diferentes.

Algoritmo científico para la deconstrucción del concepto vigencia

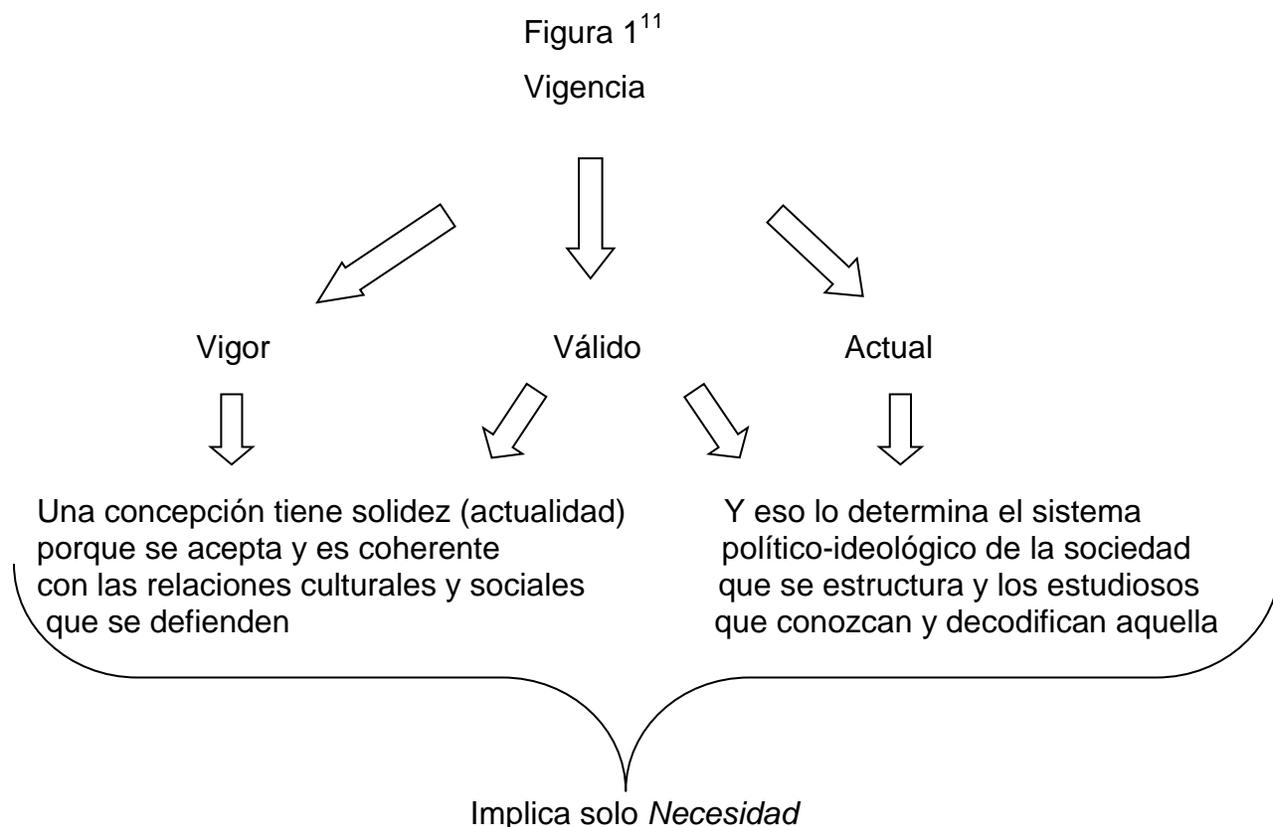
Interesa a los autores demostrar un nuevo principio para analizar la vigencia de una obra, en este caso la martiana; y para ello ha considerado oportuno simplificar los conceptos que puedan asumirse, en aras del entendimiento claro y directo de su teoría. En este sentido se asume que vigencia es “adjetivo que delata la cualidad de vigencia (de la combinación del verbo latino *vigere*, que significa “tener vigor”, la partícula *-nt-*, que significa “agente” y

el sufijo *-ia*, que significa “cualidad”) de una cosa. Lo vigente puede ser definido como aquello que está en vigor, que es válido o que es actual. El significado preciso del término vigente depende de si se refiere a un objeto, una costumbre o tradición, o a una persona” (Diccionario Abierto y Colaborativo, 2018).

Se acentúa, en cualquier diccionario de sinónimos y antónimos, que la vigencia denota “actualidad, permanencia, validez, efectividad, supervivencia, legalidad”, que algunos de los vocablos asociados son “efectividad, eficacia, trascendencia, legalidad, validez, presente, regalo, valor” y que algunos de las palabras que se constituyen en sus antónimos son “prescripción, cesación, anacronismo, inutilidad, postergación” (Arquetipo, 2008).

Se asumirán, sin embargo, únicamente los conceptos vigor, válido y actual — aunque presuponga un estudio simplificado, pero útil al efecto de demostrar la teoría que se expondrá—, pues la relación interdependiente de su significado permitirá seguir una línea mediante la cual se puede construir claramente el axioma deseado.

Desde la connotación actual y generalizada en Cuba y el mundo, la vigencia se determina sobre la base del siguiente esquema lógico:



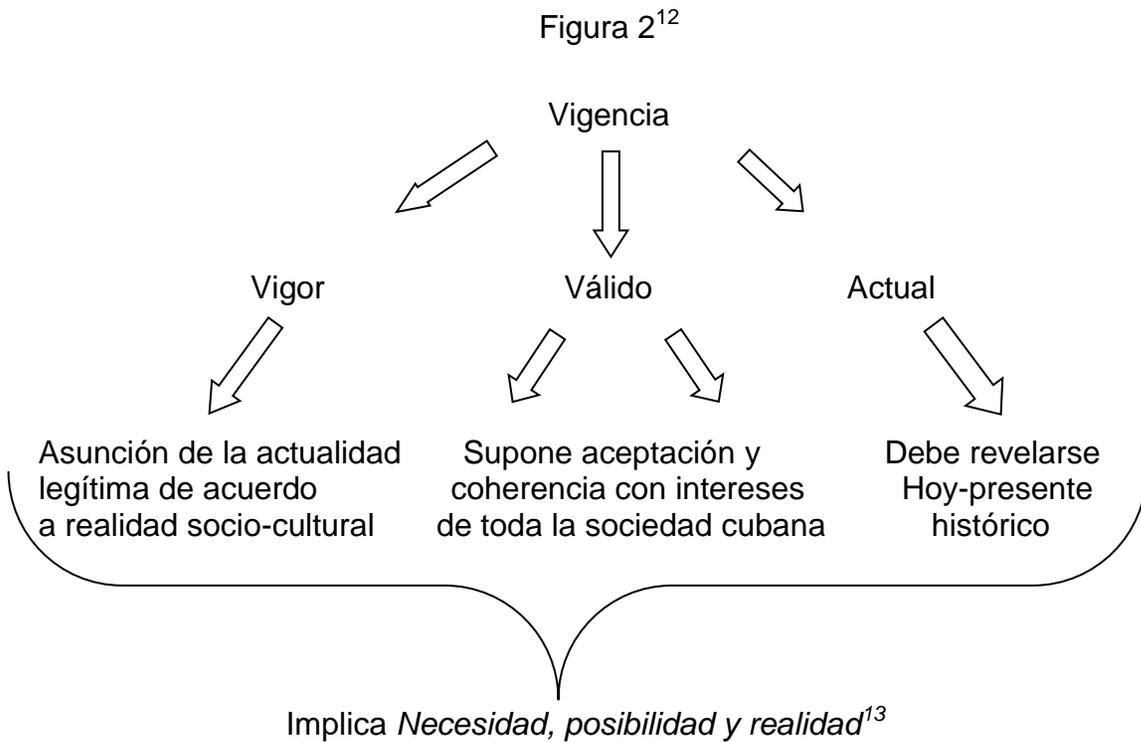
Fuente: Elaboración propia, 2019.

¹¹ Decodificación del concepto de *Vigencia* asumido solo desde la categoría *Necesidad*.
Fuente: autor Guillermo Luna Castro

Es decir, la obra martiana está vigente porque —y solo se analizará lo preponderante dentro de Cuba— tiene una gran actualidad de acuerdo a los cánones de los grupos políticos y culturales decisores, que al fin y al cabo son elitistas y muchas veces los únicos que la conocen; lo que implica aceptación por ellos, que magnifican sus preceptos y los asumen como válidos para el proyecto social que dirigen o al que defienden, y por ello mismo, es considerado parte sustantiva del sistema político e ideológico que se

desarrolla; todo lo cual determina su necesidad.

Lo anterior revela ingenuidad científica, que determina que algo debe asumirse por el mero hecho de que es necesario, con las propias cortapisas de este propio concepto, por lo que se considera oportuno —para lograr eliminar en la medida de lo posible tal puerilismo— que la vigencia se determine, desde las premisas anteriores, con un sistema categorial más amplio, que puede concretarse en los preceptos de otro esquema lógico:



Fuente: Elaboración propia, 2019.

¹² *Ibíd.* Decodificación del concepto de *Vigencia* asumido solo desde las tres categorías propuestas.

¹³ Categorías que expresan el vigor, la validez y la actualidad de la vigencia. La necesidad requiere la comprensión de la intención. La posibilidad está dada por los medios, técnicas, procedimientos, condiciones estructurales mínimas, entre otros aspectos, imprescindibles para ejecutar la necesidad. Y la realidad se debe considerar a partir de la ejecución directa de lo que se trate, por lo que es práctica: conduce a la realización y la enseñanza.

Lo anterior implica que los tres conceptos inicialmente considerados — para seguir con la línea de análisis, pero pueden ser otros, aunque en cualquier caso con diferente significación general—, determinan que la vigencia deba considerarse desde la necesidad, la posibilidad y la realidad; las que se estudian de manera particular a continuación para establecer su verdadera connotación en la realidad histórico-concreta y observar otra percepción muy distinta a la que se ha estado imponiendo hasta el presente.

En este sentido, se asume que la vigencia está determinada por la necesidad de ese conocimiento, como piensa la mayoría de los especialistas, pero también, de manera obligada, debe expresarse a través de la posibilidad y la realidad. Esas tres categorías se esbozarán de forma sucinta a continuación, para determinar los principios que deberían sustentarse y la percepción social de cada cual, siempre desde constructos, procedimientos y teorías propias, por lo que solo existe la entidad bibliográfica que se desprenda del mismo y no de otro precedente.

Necesidad: la necesidad o el propósito requiere la comprensión de la intención: hay que verificar si la respuesta, por ejemplo, a la pregunta de si el pensamiento de José Martí es necesario, consciente y no una simple afirmación o una negación automática, o, por el contrario, si ya el sistema ha hecho tan instintivas a todas las personas seguidoras, que no se entiende en realidad la esencia de esa y todas las preguntas, al mismo tiempo que hay que tener suficiente cultura para comprender la propia connotación del monosílabo correspondiente, pues simplifica argumentos y razones muchas veces desconocidas.

De lo que se trata entonces no es de considerar la sola necesidad actual del pensamiento martiano, sino el hecho de que la asunción social de esta necesidad sea consciente, porque de otro modo no se puede enseñar y aprender ese ideario. De hecho, hay necesidad de su estudio en el contexto actual, no para conocer la historia, sino para que sirva de instrumento o herramienta en la solución de múltiples problemas socio-económicos, políticos, culturales y de otros géneros. Si se

quiere arreglar la sociedad en que se vive o se desea estructurar nuevos cimientos para el sistema social que se anhele, debe pedírsele ayuda a Martí.

En este sentido, casi de manera general se cumple un principio: la vigencia se asume como necesidad del conocimiento y, en consecuencia, su actualidad; pero únicamente los especialistas y estudiosos más encumbrados saben por qué es necesario el pensamiento martiano —y del mismo modo por qué está vigente—. Sin embargo, una inmensa mayoría no tiene la menor idea de por qué esa necesidad, lo que permite afirmar que ni con respecto a la primera categoría, Martí está vigente. Puede inferirse esta teoría con este esbozo:

- Grupo 1: (minoría) asume necesidad y sabe por qué:
- Grupo 2: (mayoría) asume la necesidad, pero no tiene idea de por qué.

Posibilidad: está dada por los medios, técnicas, procedimientos, condiciones estructurales mínimas, entre otros aspectos, imprescindibles para ejecutar la necesidad. Todo ello existe en sentido general —aunque puede renovarse o

perfeccionarse— y se revela en la base bibliográfica, los estudios científicos, así como los espacios que permiten el desarrollo de estos.

En este sentido, hace falta conocer el problema real (hacia dónde se quiere ir) y buscar el instrumento que permita resolverlo o estudiar todas sus posibilidades y después, aplicarlo a las circunstancias que se habían previsto y a las que no. La posibilidad en este caso debe estudiarse desde dos condiciones diferentes:

- *primera:* las fuentes y medios existen, así que su desarrollo puede ser real, práctico y viable; pero
- *segunda:* las variables y escenarios para decodificar los medios y fuentes dependen de la visión individual o de grupos decisores tras esas personas -no por gusto el pensamiento de Martí es de los más manipulados- y eso inevitablemente puede conducir a que las mayorías no lleguen a conocer de verdad el ideario martiano. Hay que utilizar ese instrumento para que cumpla con esa necesidad legítima, no la

necesidad que otros quieren hacer cumplir.

Aun así, este es el factor menos decisivo, porque una vez que se inicie el proceso de acercamiento a la obra de José Martí, los medios se pueden ir asumiendo de manera constructiva y fiable. En resumen, se puede decir que:

- Grupo 3: (minoría) asume y crea condiciones, tiene visión múltiple, pero puede viciar el proceso de decodificación
- Grupo 4: (mayoría) puede asumir condición primera y verse modelado en la segunda por el grupo 3, al tener única visión para la decodificación.

Realidad: se debe considerar a partir de la ejecución directa de lo que se trate, por lo que es práctica: conduce a la realización y la enseñanza. El problema siempre ha estado, sin embargo, en la forma en que se ha concebido y cómo se ha ejecutado la misma. Esa realidad se ha estructurado en Cuba sobre la base de los siguientes pilares que legitiman el problema de la enseñanza de la obra de José Martí:

- falta de compromiso genuino con la misma y asunción de la impronta de los cambios actuales por encima de lo que debería haber sido dicha enseñanza;
- sustentación de que sus textos son difíciles, viejos y aburridos, solo para especialistas; sin crear márgenes para el desafío;
- imposición de un discurso manipulador, sobredimensionado y encartuchado;
- caricaturización de su imagen y pensamiento simbólico en los medios de comunicación masiva;
- incapacidad para defender con conocimiento de causa su legado cultural;
- dicotomía: problemas cotidianos vs cultivo del pensamiento y espiritualidad;
- amodorramiento conceptual con el que ha estigmatizado su figura;
- asunción del *héroe puro y sagrado* que no puede tocarse a fondo;
- inmutabilidad a la hora de *defender* su obra, contextualmente;

- facilismo y esquematismo profesoral a la hora de tratar sus textos;
- visión gnoseológica estrecha, limitante, adormecedora y sin integración de su vida y obra;
- presencia caricaturesca de sus ideas en actos públicos;
- utilización abrumadora, simplista y reductora de su fraseología;
- tergiversación de su pensamiento en aras de justificar conductas y modelos, al traerlo a la actualidad a la fuerza;
- modas “pedagógicas” sobre especialización y exclusión de las ciencias:
- falta de estrategia para enseñar su apostolado:
- miedo, abulia, desidia al asumir la dialéctica (criterios estrechos y dogmáticos vs los históricamente revolucionarios);
- matrices didácticas con marcado carácter y vicio escolástico;
- alejamiento de las concepciones científicas actuales y de las de Martí;
- análisis histórico prejuiciado de su obra;

- asunción de un legado desde la visión política *más correcta*.

Estos condicionamientos determinan una realidad impuesta y sujeta al:

- Grupo 5: (minoría) grupos 1 y 3: impone una nueva cualidad cognitiva: se aprende ¿Peligro? limitado y probablemente elitista
- Grupo 6: (mayoría) grupos 2 y 4 desconocen a Martí y no se aprende mucho ¿peligro? De tanto escucharse entre ellos, lo único que saben de Martí es que está vigente

En las conclusiones de una investigación sobre la vigencia de José Martí de acuerdo con el estudio del índice bibliométrico del buscador de Google Académico, se establece que “los elevados valores que alcanza José Martí como autor, lo ubicaría como un investigador de primera línea, en la actualidad, con un impacto notable en las Ciencias Sociales”. (González Alonso y Pérez González, 2015).

Figura 3¹⁴



¹⁴ Cuño de Vigencia: es una imagen de lo que refleja el buscador Google, en cualquier momento arbitrariamente seleccionado, resaltando la vigencia a priori de José Martí. Fuente: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=vigencia%20de%20jos%C3%A9%20mart%C3%AD>. Descargado 24-01-2019

La verdad histórica es muy distinta a la sociológica, en el sentido de que, muchas veces, lo que se considera inamovible o sólido bajo preceptos determinados, no lo es bajo otro prisma analítico.

La posibilidad y la realidad en la enseñanza del pensamiento martiano

Lo esencial es enseñar desde la propia concepción educativa del Apóstol cubano, amén de asumir los postulados científicos de avanzada en la enseñanza de sistemas de pensamiento. Sus líneas principales deben ser:

- Diseñar y generalizar un pensamiento propio y crítico.
- Asumir la decodificación paralela: el profesorado hace su decodificación previa y la compara con la del estudiantado, sin imposición alguna.
- Posesionar la enseñanza sin hipocresía, desde lo personal y profesional, de modo que pueda asumirse vida y obra desde una

perspectiva consciente y contextual;

- Desarrollar el análisis y la reflexión sosegada y profunda.
- Establecer una interrelación clara y armónica entre el nuevo y el anterior contenido, para hacer explícita la continuidad vivencial de este tema.
- Atender las concepciones alternativas que puedan tener el estudiantado y sus dudas: orientación clara y contexto legítimo.
- Hacer prevalecer la utilidad práctica de lo que va a enseñar.
- Interpretar cualquier realidad, cubana o extranjera, anterior o actual de la historia: se puede ir decodificando un texto paso a paso, frase por frase (para determinar algo elemental, lo que enseña Martí, solo eso) y posteriormente generalizar las ideas, particularizarlas y determinar sus esencias finalmente.

- Desestructurar su gramática y verbo para descubrir las primeras ideas propias en la delineación de sus conceptos y sus esencias dentro del todo.
- Contextualización del texto: deben asumirse cuatro: primero, el momento en que se escribió o discursó sobre el tema, para conocer el momento de madurez de su pensamiento; segundo, la época que refiere, que puede coincidir o no, tercero, el propio contenido de que se habla, sin lo cual poco se podrá entender y cuarto el actual, pues siempre debe observarse su vigencia real, sea cual sea el resultado del análisis, o sea, en qué medida real y práctica lo estudiado puede aportar en lo personal y profesional a cada persona. En ello es decisivo la preparación cultural de las personas que enseñan y aprenden, pues es un proceso conjunto.
- Estudiar cada texto martiano desde la información oportuna para situarlo en el tiempo, dónde y por qué fue escrito, conocer para quién(es) fue redactado, los personajes que aparecen en el mismo, los lugares mencionados, así como las circunstancias socio-políticas-culturales en que se produjo. De otro modo, no se puede explicar en las condiciones actuales y ser imparciales.
- Crear un clima favorable a la cultura del diálogo donde impere la seguridad, la confianza y el respeto a la opinión ajena y a la divergencia.
- Propiciar el respeto íntegro a las demás personas, sin importar su credo, filosofía, ideología, género, orientación sexual, filosófica e incluso ideológica; donde pueda conversarse y enseñarse a Martí sin complejo, pero sin abaratar la obra ajena.
- Utilizar un lenguaje claro, preciso y fácil de entender a la hora de transmitir las esencialidades de su sistema de pensamiento; por lo que el claustro debe desprenderse del vicio de enseñar a Martí utilizando sus mismos recursos y estructuras lingüísticas.

- Comunicar, ser coherente con lo que dice, en tanto ello equilibra la balanza de lo expresado: no se trata de enseñarlo todo, sino de ir administrando la información que se ofrece, entre la “más pesada” y la “más ligera”. Siempre, aun cuando se vaya a estudiar el texto más complicado y de difícil comprensión, debe equilibrarse el mismo sin ligerezas impostadas y con “traducciones” frescas y asequibles,
- Eliminar los subrayados en las lecturas, aun cuando eso es lo que más prevalece hoy día. No hay que distinguir entre ideas principales y secundarias, pues esa división resta posibilidades de comprender el texto en su todo. Esa “ciencia de su fraseología” ha hecho mucho daño o sigue haciéndolo: se trata de determinar acciones para ir acercándose a lo que quiso decir Martí, a partir de una lectura en este contexto sin forzar nada,
- Desarrollar un sistema de clases prácticas cuyo objetivo superior sea el de entrenar al estudiantado, sistemáticamente, en la decodificación oportuna de los textos martianos,
- Interpretar los textos utilizando el mismo código que el emisor, para determinar, de la manera más exacta posible, lo que quiso decir Martí, de modo que se puedan generalizar y concatenar esas ideas o conceptos desde lo personal,
- Enseñar a realizar diferentes lecturas: una primera de textos cortos, conocidos y admirados. Después otra donde se vaya “dilucidando” cada término, para después analizar frases, unir éstas y poder adentrarse en el todo. Puede ser al revés: de lo general a lo particular,
- Propiciar la formación de un juicio crítico en los educandos (información, análisis, escritura y publicación).

CONCLUSIONES

La obra martiana, imprescindible de manera insuperable en la sociedad cubana actual, está vigente únicamente por la necesidad determinada por personas especialistas o decisoras y, en

tanto ello sea así, su conocimiento será etéreo.

Analizar la vigencia de su obra desde las categorías necesidad, realidad y posibilidad determina un mejor diagnóstico sobre el conocimiento de la vida y obra del Apóstol cubano en la actualidad, lo que permite, por demás, asumir alternativas diversas para enseñarla.

BIBLIOGRAFÍA

Arquetipo grupo editorial (Ed.) (2008). *Diccionario de sinónimos, antónimos y parónimos*. Lima, Perú: LEXUS.

Diccionario Abierto y Colaborativo. (2018). *Significados*. Recuperado de <http://significado.net/vigente>.

[González Alonso, J.](#) y [Pérez González, Y.](#) (2015). Presencia de José Martí en la WEB: Martí como autor en Google

Académico (Parte 1). *Revista Publicando*, 2(1), 3-11. Recuperado de <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423819>

Ikeda, D. y Vitier, C. (2001). *Diálogo sobre José Martí, el Apóstol de Cuba*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.

Martínez, M. B. (2011). *Tu frente por sobre mi frente loca: Percepciones e inquietudes de mujer*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.

Mendoza Portales, L. (2008). *Cultura y valores en José Martí*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Vázquez Pérez, M. (2009). *Norteamericanos. Apóstoles, poetas y bandidos*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.

Artículo de Revisión bibliográfica

LAS COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS EN LOS PROFESIONALES DE SALUD. COMENTARIO DESDE ECUADOR

THE ADMINISTRATIVE COMPETITIONS IN THE PROFESSIONALS OF HEALTH. COMMENT FROM EQUATOR

Rosangela Caicedo-Quiroz ¹; Pilar Caicedo-Quiroz ²; Zeida María Montano-Rivero ³

¹Médico General. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora docente de la Unidad de Salud del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología en Guayaquil. Ecuador. Email: rcaicedo@bolivariano.edu.ec ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-9132> ²Licenciada en Educación. Docente y Directora de Asuntos estudiantiles del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología en Guayaquil. Ecuador Email: pili@bolivariano.edu.ec ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3099-6609> ³Licenciada en Educación Especial. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spiritus. Cuba. Email: zmontalvo@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9131-1001>

¿Cómo citar este artículo?

Caicedo Quiroz, R., Caicedo Quiroz, P., Montano Rivero, Z. M. (julio-octubre, 2019). Las competencias administrativas en los profesionales de salud. Comentario desde Ecuador. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55). 71-86. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/922>

RESUMEN

Este artículo emerge como resultado de estudios investigativos realizados en la maestría en Administración de Empresas realizada por los autores, su objetivo se centra en la revisión y análisis bibliográfico en relación con la administración en salud y las competencias que debe poseer el

profesional de la salud para poder cumplir de forma exitosa este cometido. El método analítico-sintético utilizado, parte de la revisión de literatura a partir de asumir y/o discrepar con los aportes de los diferentes autores consultados. Los resultados delimitan competencias administrativas asociadas a los

profesionales de la salud según corresponde al sistema de organización estructurado en las instituciones de salud y en relación con las demandas crecientes de centros asistenciales en Ecuador.

Palabras clave: administración; administración en salud; competencias administrativas; profesional de salud

ABSTRACT

This article emerges result of investigative studies carried out in the master in administration of companies carried out by the authors whose objective is centered in the revision and bibliographical analysis in connection with the administration in health and the competitions that the professional of the health should possess to be able to complete in a successful way this made. The analytic method - synthetic used, it leaves of the literature revision starting from assuming y/o to differ with the contributions of the different consulted authors. The results define administrative competitions

associated to the professionals from the health consideration to the organization system structured in the institutions of health and in connection with the growing demands of assistance centers in Ecuador.

Words key: competitions; administrative competitions; professional of health; administration; administration in health.

INTRODUCCIÓN

Una mirada al mundo de hoy, se presenta cargado de dinamismo y de persistente rivalidad de diversos modelos políticos, económicos y sociales. En el contexto latinoamericano se observa una “tendencia” a la participación consciente en las decisiones del Estado, en lo económico, lo político y lo social, pero que aún demanda perfeccionar calidad en los procesos formativos institucionalizados, en especial en profesionales de salud.

Precisamente, los procesos educativos buscan dar respuestas a las demandas de aquellos que

reciben sus servicios, en un escenario donde se revela el impacto de la ciencia y la técnica en los procesos sociales y su reflejo en el conocimiento de los hombres, de sus características y problemas; ello exige nuevas competencias y habilidades a fin de brindar una adecuada respuesta y así mejorar salud y calidad de vida, lo que debe iniciarse desde el desarrollo de competencias administrativas.

Las competencias administrativas han de transformarse y su conocimiento es necesario, orientado a crear en profesionales de salud una capacidad de acción en correspondencia con la actividad laboral que realiza, unido a las exigencias de una sociedad cambiante en la que ese profesional, no solo ha de saber hacer, sino querer hacer y hacer. Es un proceso de formación profesional, donde se busca respuestas a los problemas que emanan desde posiciones administrativas en la práctica, condicionado por las demandas del contexto sociocultural.

En este sentido, el campo educativo asociado a la formación profesional en la esfera de la salud, demanda de una sólida preparación, que reconozcan competencias administrativas necesarias para convertirse en creadores y transformadores, capaces de alcanzar una independencia cognoscitiva y práctica que les permita actuar en cualquier escenario para ejercer la profesión y que favorezca la creación y el desarrollo de la cultura en todas sus expresiones en beneficio de las diversas comunidades donde se insertan.

Por tal motivo, se han ido renovando los diseños de formación de profesionales que laboran en el sector de la salud en función de contribuir al desarrollo de competencias administrativas y así perfeccionar su desempeño. Estos aspectos aportan valiosos conocimientos teóricos y prácticos, y permiten comprender, explicar e interpretar los diferentes procesos y fenómenos que tienen lugar en

profesionales de salud en un determinado contexto histórico.

El presente artículo es de carácter referativo y permite determinar las principales características del proceso referenciado a partir de la consulta de alrededor de quince autores que han abordado la temática desde diferentes miradas. Para su desarrollo se ha empleado fundamentalmente el método de análisis – síntesis el cual permite arribar a conclusiones emanadas del exhaustivo proceso de consulta en diferentes fuentes bibliográficas.

SISTEMA SALUD

En Ecuador, en el Plan Nacional del Buen Vivir (Consejo Nacional de Planificación, 2013), se plantean nuevos retos orientados hacia la materialización y radicalización del proyecto de cambio de la Revolución Ciudadana para la construcción de un Estado plurinacional e intercultural y así alcanzar el Buen Vivir de las y los ecuatorianos, se establece la satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y

muerte dignas, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. Este Plan Nacional del Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de cada individuo se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada cual disponga.

El logro de estos propósitos impone retos en la formación de los profesionales de la salud, entre los cuales se encuentran:

- Conocimiento de los adelantos de la Ciencia y la Tecnología aplicados a la medicina.
- Herramientas para investigar e innovar durante su desempeño profesional.
- Apropiación del sistema de valores de la profesión.

- Preparación para el desarrollo de la medicina preventiva.

Para enfrentar con éxito estos retos, se hace necesario el perfeccionamiento de competencias, pero, ¿Cómo está organizado el sistema de salud?

El sistema de salud y sus subsistemas se concreta a través de una red de clínicas, hospitales y unidades médicas fundamentalmente, para lo cual se debe contar con una administración que se caracterice por su eficiencia, con el propósito de cumplir las metas que establecen los diferentes programas y proyectos de salud que son una respuesta a las necesidades que la sociedad demande.

En los profesionales de la salud, construir competentemente significa un adecuado cuidado y prácticas de atención a los pacientes, lo cual favorece calidad y calidez, cuestión que puede ser más efectiva si están asociadas a la gestión administrativa, en correspondencia con el contexto y la política de salud del país.

En el marco legal del profesional de salud de atención primaria cuenta con diversas funciones, resumidas en:

- La función asistencial: supone la atención coordinada de los distintos profesionales y está dirigida a los individuos, la familia y la comunidad, sanos o enfermos, fundamentalmente mediante acciones de promoción y prevención, además de labores de curación, rehabilitación y reinserción.
- La función docente: se dirige, en primer lugar, a la población, e incluye acciones de educación para la salud de la comunidad o de sus grupos.
- La función de investigación: dirigida a conocer la situación de salud de la comunidad, sus necesidades, estilos de vida, problemas de salud prioritarios, entre otros.
- La función de gestión/administración: se refiere a la organización del centro, a la planificación y

evaluación de las actividades y a la coordinación con otros niveles y zonas.

Esta última función está asociada a que el profesional desarrolle una serie de competencias administrativas, que le permitan adecuarse y resolver problemas de carácter profesional incorporadas a su esfera de actuación, haciendo uso de métodos para identificar las necesidades, valorarlas y dar soluciones idóneas a los problemas.

Desde esta mirada, se concibe la administración en salud como una disciplina de las ciencias de la salud, que, en otras palabras, se refiere a la administración de empresas aplicada a las instituciones proveedoras de bienes y servicios de salud, cuyo objeto social se establece como la recuperación o mejora en la salud de las personas y por consiguiente influir en la calidad de vida de la familia y la comunidad. En el contexto de las empresas de salud, a estas personas se les denomina cliente y/o paciente, en correspondencia con su

pertenencia al sector privado o público respectivamente.

La adecuada administración de las empresas de salud presupone que sus directivos o gerentes posean determinadas competencias para la gestión adecuada de los procesos internos y de aquellos que involucran a otros actores, instancias e instituciones comunitarias o del gobierno. En ocasiones ocurre que los directivos de algunas instituciones de salud no se corresponden con el perfil de un profesional de la salud, lo que implica determinadas anomalías en su proceso de gestión, lo ideal sería que estas pudieran ser administradas por aquellos profesionales del campo de las ciencias de la salud, toda vez que por su formación poseen dominio de las particularidades inherentes al proceso atención de salud, sin embargo no siempre poseen las competencias requeridas para el cumplimiento de estas funciones.

Es de vital importancia que los profesionales de la salud posean las competencias para la administración

de las instituciones de salud, de manera que puedan desarrollar una visión holística del sistema y de los procesos que le permitan optimizar los recursos humanos, técnicos y financieros y que la institución de salud alcance un alto grado de crecimiento y eficiencia.

Es un imperativo en la actualidad que la administración en las instituciones de salud esté a cargo de un profesional que posea un conjunto de conocimientos, habilidades, técnicas y valores que fundamente su ejercicio laboral en el que pueda desplegar de forma armónica una secuencia de acciones que le permitan lograr los objetivos, con la jerarquización de los problemas prioritarios a resolver.

Un administrador en salud debe tener una visión general del sistema y de los procesos que se desarrollan en beneficio de la salud y calidad de vida de la persona. Su visión y quehacer trasciende la administración de una clínica, hospital, unidad médica o centro de salud; en este sentido ha de ser capaz de diseñar, planificar, desarrollar, sistematizar, controlar,

evaluar los planes y programas de trabajo de estos, lo que le favorecería un proceso de retroalimentación, análisis y reorientación de acciones y metas.

Los cambios científicos y tecnológicos que se operan en el mundo de hoy, imponen profundas transformaciones en el sector de la salud, a partir de la necesidad de cambios en la visión, la misión y las prácticas con el fin de insertarse de forma efectiva y acelerada en la sociedad.

Esta exigencia expuesta, determina que el perfeccionamiento de los procesos administrativos no pueda ser enfrentado por vías tradicionales, que no respondan de forma exitosa a los cambios que se advierten dentro del contexto salud, de ahí la necesidad de reflexionar en la temática: competencias administrativas.

LA ADMINISTRACIÓN

Abordar la administración insta a evaluar el término desde la perspectiva etimológica. Proviene del

latín "administratio" que significa acción de administrar y el término de administrar está compuesto por dos vocablos: ad y ministrare, que significa conjuntamente "servir", llevando en forma implícita en su sentido que es una actividad cooperativa que tiene el propósito de servir.

La definición dada para la administración, destaca justamente su mismo origen etimológico cuando expresa ambos conceptos de cooperación y de servir para el logro de los objetivos.

Varios autores han definido la administración, entre ellos se destacan fundamentalmente Robbins y De Cenzo (2009), Bateman y Snell (2009) y Jones y George (2010). En sus trabajos coinciden en reconocer que esta constituye un proceso donde se establecen relaciones de cooperación y subordinación entre el administrador y los demás integrantes de la organización para el logro de los objetivos propuestos, con la eficiencia y la eficacia requerida.

Se enfatiza en el valor de plantear metas apropiadas que puedan ser logradas de forma óptima, cuyos resultados se expresen en la solución pertinente de los problemas que enfrenta la empresa y la propuesta de nuevos campos de acción para lograr su crecimiento y reconocimiento en el mercado.

La administración es un proceso que por su naturaleza posee un carácter general, cuyos principios y leyes son aplicables a cualquier tipo de empresa con la requerida contextualización. En el caso de las instituciones de salud se le denomina administración en salud o administración sanitaria. En relación con esta disciplina de las ciencias de la salud se reconocen los aportes de estudiosos del tema, como: Cordera (1983), Barquin (2003), Pavón y Gogeoascoechea (2004) y Martínez (2006). Se aprecia en la literatura especializada que este es un término que es identificado de diversas maneras: algunos autores reconocen las siguientes denominaciones administración en

salud, gerencia en salud, gestión sanitaria, gestión clínica, administración de empresas de salud, administración de servicios de salud y gerencia de servicios de salud.

De manera general, estos autores señalan que la administración en salud se inscribe en las ciencias sociales y que aporta un sistema de técnicas y procedimientos relacionados con la planificación, organización, dirección y control de las empresas públicas y privadas del sector salud, medio ambiente, recursos naturales, saneamiento básico urbano y rural, innovación tecnológica, mediante la optimización de recursos financieros, tecnológicos y humanos, en aras de elevar la eficiencia y eficacia en la entrega de servicios del sector y en la administración de los recursos.

Otro aspecto de interés, en función de las necesidades de dicho sector, resulta el reconocimiento de la necesidad de la formación de un administrador en salud. Este debe tener la capacidad académica, autonomía, valores y visión acorde

con la empresa que dirija para optimizar sus recursos materiales, económicos, humanos, tecnológicos y el conocimiento. Estos profesionales laboran primordialmente en las áreas directivas y gerenciales de las instituciones vinculadas al campo de la salud. El mayor rango de un administrador en salud equivale al de un gerente general de salud.

En otro punto de análisis, se identifica que los administradores en salud se han de especializar para el cumplimiento de diversas funciones en el contexto de la empresa, tales como operaciones, marketing de servicios de salud, finanzas y costos en salud, logística de medicamentos e insumos, gestión del talento humano, gestión de la calidad, gestión de camas hospitalarias, gestión de riesgos y seguros en salud, entre otras especializaciones.

La formación de los administradores en salud implica que estos se han de apropiar de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan manejar de forma adecuada

los servicios de salud y los recursos que estén a disposición de la institución sanitaria.

COMPETENCIA ADMINISTRATIVA

Desde su origen, según nos comenta Gallego (1999), competencia (significa en griego agon y agonistes), y estaba asociada al papel del protagonista de una acción en el teatro griego, es así como, el proceso de construcción de competencias se asocia a formar “protagonistas” dentro de una comunidad de saberes.

Estudios posteriores mostraron que el término competencia está asociado a actuaciones, pero con carácter social, cognoscible y una connotación axiológica al sobrellevar una responsabilidad. Condiciones presentes en la práctica y atención a la salud humana, en su condición de pleno bienestar biopsicoecosocial, en vínculo a las formas de actividad humana: práctica, cognoscitiva, valorativa y comunicativa; las formas de proyectarse: de compromiso, resistencia, trascendencia y amor; sustentado en el ser, hacer, saber y

convivir.

Diversos autores consideran la competencia como una capacidad cuyo resultado es un desempeño eficiente, sin embargo, al igualarlo a capacidad, la limita a características de la personalidad sin tener en cuenta lo social, en otro orden, es asumida como una habilidad operada a través de una secuencia de pasos.

La competencia suele ser vista también como elementos, sin considerar relaciones entre su estructura y funciones, aunque incluyen el éxito de la actuación del individuo o reconocen su carácter holístico, disminuyen las cualidades de la personalidad; sin embargo, existe una tendencia muy acertada, que la considera como un sistema de componentes de naturaleza compleja.

Lo expresado anteriormente revela las diferentes posiciones respecto al concepto, ahora bien, en el contexto del aula, los autores Sanz y Jiménez-Bernal (2018) no la limitan solo al saber enseñar determinados contenidos sino, incluye además

otras propuestas formativas de los diversos currículos de las diferentes carreras.

En el ámbito de la salud, sin embargo, las competencias administrativas afines, por las propias características de este sector, tienen su propia connotación y demandan actualización y profesionalización.

Al respecto, se realizó una revisión de la literatura científica con el objetivo de identificar las competencias administrativas relacionadas con la salud y valoran los aportes de autores como: Veloza y Cruz (2016), desde las valoraciones y aportes de los referidos autores se identifican tres grandes grupos de competencias para la administración en salud:

- Competencias generales.
- Competencias administrativas del recurso humano en salud pública.
- Competencias específicas.

En este sentido, Brunner (2002) señala que las competencias generales de un administrador en salud no solo se refieren al ejercicio

técnico, profesional o laboral del individuo, también contemplan aspectos básicos como el dominio del lenguaje, las matemáticas y las ciencias; aspectos ciudadanos como desenvolverse en un espacio social, relacionarse con los demás, ser capaz de asumir compromisos y responder a deberes colectivos.

Para la administración de servicios de salud podemos aplicar las dimensiones que plantean Lombana, Cabeza, Castrillón y Zapata, (2014).

- Dimensión praxiológica.

Comprende el saber hacer administrativo, que incluye las pautas para actuar y comportarse de acuerdo al rol, en esta dimensión se produce y se desarrollan habilidades que se constituyen en herramientas que garantizan resultados útiles.

- Dimensión epistemológica:

Abarca el manejo del conocimiento de forma que permite criticar el juicio, las normas y la validez del proceso de pensamiento y los métodos de lo verdadero.

- Dimensión axiológica:

Se refiera a la conducta ética, permite creer y legitimar el juicio de valores, la legitimidad de la conducta y el comportamiento hacen parte del deber ser y del bien.

- Dimensión ontología.

Se enmarca con los principios propios del ser, los fundamentos y las teorías sobre la realidad la razón de ser, el sentido de la naturaleza del individuo y su identidad.

La concreción de estas dimensiones en el ejercicio profesional por parte del administrador en salud, facilita la gestión desde una visión científico, en beneficio de la excelencia en el servicio de salud como expresión del buen manejo de los recursos, lo que generará competencias administrativas.

Por su parte, las competencias administrativas del recurso humano en salud pública son comprendidas por Mariño y Ortiz (2011) y Suárez (2013), como la expresión de una formación en aspectos éticos y sociales como consecuencia de formar perfiles adecuados que cumplan con el desarrollo de

competencias acordes con el proceso de globalización antes de desarrollar competencias específicas que le permitan procesos de transnacionalidad.

En relación con las competencias específicas que debe poseer un administrador en salud se destacan los trabajos de Ortiz Castañeda (2013), Risco de Domínguez (2014) y Arena (2014) entre otros, donde muestran que estas deben contemplar como mínimo el abordaje de temas como el manejo de las tecnologías de información y comunicación, el uso de las herramientas del mercadeo, la utilización del conocimiento en finanzas y contabilidad y el manejo de los idiomas.

El logro de estos propósitos impone retos a los profesionales de la salud, entre los cuales se encuentran:

- Conocimiento de los adelantos de la Ciencia y la Tecnología aplicados a la medicina.
- Herramientas para investigar e innovar durante su desempeño profesional.

- Apropiación del sistema de valores de la profesión.
- Preparación para el desarrollo de la medicina preventiva.

Para enfrentar con éxito estos retos, se hace necesario el perfeccionamiento de las competencias administrativas en los profesionales de salud, su capacitación y el enriquecimiento a través de la práctica.

Esta mirada epistémica explica la necesaria relación salud – competencia administrativa, ya que, ver a la salud y su determinación como un producto social, significa estudiar sus problemas interconectada a aspectos de dirección, en vínculo con su contexto y que se hacen visibles, a partir de la caracterización de los determinantes de la salud y de las premisas para su estudio, para lo cual es posible considerar el desarrollo de competencias administrativas en profesionales de salud (Caicedo, 2016).

CONCLUSIONES

- La administración como ciencia social posee un conjunto de herramientas que aplicadas en armonía con los fundamentos de las ciencias de la salud al ramo de los sistemas de salud, pueden contribuir a que los profesionales encargados de este proceso de gestión desarrollen una visión de conjunto del sistema, que les permita optimizar recursos humanos, técnicos y financieros, para poder situar a estas instituciones, en un lugar con reconocimiento social debido a su crecimiento y eficiencia de sus servicios.
- La formación de competencias en los profesionales de la salud para el ejercicio de administración en sus instituciones, constituye una necesidad para lograr la satisfacción de las crecientes demandas que la sociedad le plantea. Estas competencias expresan la integración de un

conjunto de saberes, destrezas y valores que en su conjugación determinan su profesionalización y por consiguiente el mejoramiento de los servicios de salud y en manejo pertinente de los recursos que se requieren para estos fines.

- La literatura especializada reconoce que las competencias para la administración en salud es un tema en el que aún es necesario profundizar tomando en consideración las crecientes demandas sociales y los continuos adelantos de la ciencia y la tecnología tanto en el campo de las ciencias de la salud como en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arena Ventura, C., Costa Méndez, I., Wilson, L., S, D.G., Tami-Maury, I., & y Salas Seguera, S. (2014). Global health competencies according to nursing faculty from Brazilian higher education institutions. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 22(2), 179-186.
- Barquin, M. (2003). *Dirección de Hospitales*, (7. Ed). México DF: Interamericana McGraw-Hill.
- Bateman, T. S. & Snell, S. A. (2009). *Administración. Liderazgo y colaboración en un mundo competitivo* (8va Ed). México: McGraw-Hill.
- Brunner, J. J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1_Brunner.pdf
- Caicedo Quiroz, R (2016). *La formación del Técnico Superior en Enfermería para la prevención de enfermedades desde el vínculo con la comunidad*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Cordera, A. & Bobenrieth, M. (1983). *Administración de Sistemas de Salud*. T. I y II. México, D.F: Cordera y Bobenrieth.
- Consejo Nacional de Planificación (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*.

- Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/Plan Nacional Buen Vivir 2013-2017.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Plan_Nacional_Buen_Vivir_2013-2017.pdf)
- Jones, G. R. & George, J. M. (2010). *Administración contemporánea* (6ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Lombana, J., Cabeza, L., Castrillón, J., & Zapata, A. (julio-Septiembre, 2014). Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 301-313.
- Mariño Sánchez, M., & Ortiz Torres, E. (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 16(3),1-11.
- Martínez Hernández, J. (2006). *Manual de higiene y medicina preventiva hospitalaria* (1ra ed). Madrid, España: Díaz de Santos Editores.
- Ortiz Castañeda, G. (2013). La libre competencia en el sector Salud. Enfoque crítico del proyecto de reforma al sistema de salud colombiano del año 2013. *Contexto*, 40, 129-159.
- Pavón, P. & Gogeoascoechea, M.C. (2004). La importancia de la administración en salud. *Revista Médica de la Universidad Veracruzana*, 4(1), 13-16.
- Risco de Domínguez, G. (2014). Educar por competencias a los profesionales de la salud para transformar la salud. *Revista Peruana de Medicina experimental y Salud Pública*, 31(3), 413-416.
- Robbins, S. P. & De Cenzo, D. A. (2009). *Fundamentos de la Administración: conceptos esenciales y aplicaciones*, (6ta ed). México: Pearson Educación.
- Gallego Badillo, R. (1999). *Competencias cognitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Sanz, E. M. & Jiménez-Bernal, M. (2018). Liderazgo educativo y social, desarrollo competencial y formación del profesorado: una revisión actual y pedagógica. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 279-302. Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/785>

Suárez Lugo, C. (2013). Mercadeo social como herramienta en función de la salud sexual en Cuba. *Revista*

Cubana de Salud Pública, 39, 950-960.

Veloza, M. C. & Cruz, J. (2015). Competencias administrativas del recurso humano en salud pública. *Hojas y Hablas*, 12, 190-199.

Artículo de Revisión bibliográfica

PODER SIMBÓLICO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR PARA DIFERENCIAR A LOS ALUMNOS MEDIANTE EL DISCIPLINAMIENTO CORPORAL

SYMBOLIC POWER OF THE SCHOOL INSTITUTION TO DIFFERENTIATE STUDENTS THROUGH BODY DISCIPLINATION

Sonia Escobar-Ayala; ¹Maritza Librada Cáceres-Mesa ²

¹Licenciada en Educación en Psicología por la Escuela Normal Superior de Hidalgo, Lic. en Ciencias de la Educación por el CENEVAL Acuerdo 286, Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y académica del posgrado del Centro Universitario Hidalguense, de la Universidad Humanista-Hidalgo y del Posgrado del Instituto de Educación Superior de Progreso de Obregón. Hidalgo, México. Email: sonyaae42@yahoo.com.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1692-8201>, ²Licenciada en Educación por la Universidad de Ciencias Pedagógica "Félix Varela", Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oviedo, España. Profesora Investigadora y Jefa del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Email: mcaceres_mesa@yahoo.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

¿Cómo citar este artículo?

Escobar Ayala, S. y Cáceres Mesa, M. L. (julio-octubre, 2019). Poder simbólico de la institución escolar para diferenciar a los alumnos mediante el disciplinamiento corporal. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 87-103. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/926>

Resumen

Se presentan los resultados parciales de una investigación etnográfica realizada en la escuela primaria "Ignacio Zaragoza", ubicada en la ciudad de Pachuca, durante el periodo 2014-2016. El objetivo general está orientado a analizar las

prácticas de diferenciación de los alumnos de primer grado en la escuela de educación primaria, considerando la existencia de una función selectiva y la categoría de poder simbólico. A través de la observación participante, se pudo comprender la realidad de las aulas, como espacio íntimo de los docentes en el ejercicio de su práctica, a través

del diario de campo y conversaciones informales durante la observación in situ, fueron recuperadas rutinas diarias desde donde se infiere la reproducción de las diferencias del espacio social, pues en la distribución de las aulas, había marcadas diferencias basadas en los capitales de los sujetos al representar las posiciones de honor; donde el alumno se disciplinaba con solo un gesto, con una mirada, un movimiento de los ojos o un sonido; referentes que desde una triangulación teórica le confieren rigor y credibilidad a los hallazgos que se reportan y se infiere que el poder simbólico institucional, sustenta los procesos de diferenciación de los alumnos como parte de la cultura escolar.

Palabras clave: poder simbólico, institución escolar, prácticas de diferenciación, etnografía.

ABSTRACT

The partial results of an ethnographic research carried out in the primary school "Ignacio Zaragoza", located in the city of Pachuca, during the period 2014-2016, are presented. The general objective is oriented to

analyze the differentiation practices of the first grade students in the primary school, considering the existence of a selective function and the symbolic power category. Through participant observation, it was possible to understand the reality of the classrooms, as an intimate space of the teachers in the exercise of their practice, through the field diary and informal conversations during the observation in situ, daily routines were recovered from where the reproduction of the differences of the social space is inferred, because in the distribution of the classrooms, there were marked differences based on the capitals of the subjects when representing the positions of honor; where the student disciplined himself with just a gesture, with a look, a movement of the eyes or a sound; referents that from a theoretical triangulation give rigor and credibility to the findings that are reported and it is inferred that the institutional symbolic power sustains the differentiation processes of the students as part of the school culture.

Keywords: symbolic power; school institution; differentiation practices; ethnography

INTRODUCCIÓN

El problema de investigación que condicionó el desarrollo de este estudio, se centró en el poder simbólico que poseen las instituciones escolares para diferenciar a los alumnos, contradicción que está presente en el discurso de igualdad que se promueve desde la normativa oficial, en particular en el artículo Tercero Constitucional donde se asegura que, en México, todos los niños sin excepción tienen derecho a la educación. En particular se tomó como objeto de estudio una institución educativa, la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza", ubicada en la zona centro de la ciudad de Pachuca, capital del estado de Hidalgo, México.

Las categorías y conceptos que contribuyeron a orientar la lógica metodológica de la investigación, surgieron básicamente de la elaboración de del estado de conocimiento, cuya función consistió en el análisis sistemático de la

valoración, conocimiento y la producción generada en torno a un campo de estudio determinado, con la finalidad de realizar; un análisis de categorías y conceptos de referencia, generar el referente teórico que apoya el estudio, para enfatizar líneas de continuidad y cambio desde una perspectiva crítica, analítica, reflexiva y a la vez valorar de forma colegiada, los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación (Hurtado de Barrera, 2010).

Por lo que el estado de conocimiento ha permitido analizar investigaciones relacionadas con el tema, en el ámbito internacional y nacional, todos ellos relacionados las prácticas de reproducción en las sociedades capitalistas que se erigen a partir de dos capitales básicos: el capital económico y el capital cultural, desde donde se delimitan la diferenciación de los estudiantes en el contexto de estudio. (Bourdieu, 1988).

Es importante mencionar que la idea inicial de investigación está relacionada con la función de clasificación y selección que la

escuela cumple sobre todo en las etapas iniciales de formación escolar. Teóricamente logró consolidarse esta idea, desde la comprensión de los referentes teóricos que sustentan el estudio, lo cual contribuyó a someter a escrutinio la autoridad legítima que el Estado le confiere a la escuela para educar en el contexto de la sociedad capitalista contemporánea. El análisis documental y el trabajo de campo, fueron dos momentos de un mismo proceso, referido a la investigación etnográfica o *descripción densa*, interpretaciones de interpretaciones, Geertz, (2003). Donde se precisaron algunas de primer nivel ubicadas en el registro detallado del trabajo de campo e interpretaciones de segundo nivel, sustentadas en el análisis documental, que fue de las primeras formas de organización del material empírico, consideradas categorías descriptivas, hasta la construcción de las categorías analíticas, que permitieron documentar, a partir de una observación participante, los eventos de mayor relevancia de la vida cotidiana como expresión

simbólica de su posicionamiento y diferenciación de los alumnos mediante la disciplina corporal, en la escuela objeto de estudio, como sustento de su comprensión; Cáceres Mesa, Pérez Maya y Chong Barreiro, (2016).

Una de las primeras reflexiones a las que se arriba en este estudio, hace referencia a la práctica misma de la investigación desde una perspectiva etnográfica, cuyo afán heurístico, orientada a analizar las prácticas de diferenciación de los alumnos de primer grado en la escuela de educación primaria, bajo el presupuesto de la existencia de una función selectiva a cargo de la escuela, las posiciones y el espacio que ocupaban tanto los alumnos como los docentes, hizo patente los criterios de diferenciación basados en el capital cultural y el capital económico.

DESARROLLO

El poder simbólico, un poder de dominación reticular

El poder simbólico para Bourdieu, (2007) constituye un sistema clasificatorio distintivo, que encierra

sistemas simbólicos, estructuras estructurantes que operan como instrumentos de conocimiento y construcción de lo real. Son símbolos que hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo y promueven la integración social. Así el poder simbólico, es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico de “solidaridad social” desde el símbolo, cuya función es la de establecer acuerdos en el proceso de comunicación. Desde los estructuralistas, Bourdieu (2007), localiza tres funciones políticas primordiales de los sistemas simbólicos:

- La integración real de la clase dominante, asegurando integración entre todos sus miembros y distinguiéndolos de las demás clases.
- La interpretación ficticia de la sociedad en su conjunto.
- La legitimación del orden establecido, por el establecimiento de distinciones o jerarquías y por la

legitimación de esas distinciones.

Derivado de estas premisas, el poder simbólico es un poder ideológico que se gesta en la cultura dominante y en palabras de Bourdieu (2007), oculta la división que realiza, en la comunicación para congregar y al mismo tiempo separar ya que la cultura excluye, debido a que genera instrumentos de diferenciación para cada clase, al parecer basados en los gustos y las preferencias que develan la pertenencia a un grupo.

Desde esta perspectiva de análisis, las aportaciones de Pérez, (2000), sobre la cultura escolar, permite comprender tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados de los actores involucrados en la vida escolar; como insumo que permite identificar intercambios de significados, conductas y rituales dentro de la institución escolar.

La investigación desarrollada, centró su interés en analizar las prácticas de diferenciación de los alumnos de primer grado en la escuela de educación primaria, bajo el

presupuesto de la existencia de una función selectiva a cargo de la escuela, tal como sucede en las sociedades capitalistas tomando como base la categoría de poder simbólico. Se trataba al parecer de una práctica basada en el sentido común, casi imperceptible y con frecuencia legítima, que de manera natural eliminaba a algunos alumnos, al imponer en el terreno de la comunicación los significados institucionales que eran considerados por los participantes como válidos, regulando las acciones (Bourdieu, 2002), con estos datos preliminares iniciamos el trabajo de campo, se privilegiaron los datos empíricos que la descripción densa aportó y que permitieron responder cómo diferenciar a los alumnos mediante la disciplina corporal, en la institución estudiada.

En este ámbito se infiere que la diferenciación de los alumnos de primer grado respondía a acuerdos socialmente establecidos por los participantes, fue interesante conocer que aquellos mejor posicionados en la escuela, no se distinguían por un

elevado aprendizaje de las asignaturas como pudiera pensarse, lo que se discutía en el nivel de las prácticas, era la obediencia irrestricta a una serie de principios institucionales que se transmitían en el nivel de la comunicación simbólica, regulando las acciones mediante acuerdos colectivos orientados al disciplinamiento, surgió entonces el análisis de la disciplina, como referente que influye en el proceso de diferenciación de los alumnos en dicha institución, categoría de análisis que emerge en el ámbito del estudio.

Las prácticas de diferenciación escolar se veían ligadas al disciplinamiento de los alumnos y se situaban en el terreno de la comunicación en la interacción en las entrañas de la escuela, las aulas, los patios y el contexto de la institución escolar. Las rutinas se sometieron a escrutinio y se incluyó el concepto de espacio social definido por Bourdieu, (2007), como un lugar en el que las distancias físicas son distancias sociales.

A través de la observación participante, se describieron las

rutinas que emergen en la cotidianeidad de la escuela, a partir de las cuales se erigen indicios sobre la interpretación que los involucrados hacían en ese espacio concreto, los horarios marcaban el tiempo dedicado al trabajo en las aulas, los largos periodos de silencio, el marcaje del tiempo dedicado al trabajo, tareas, segmentos de tiempo, vinculados al disciplinamiento, los cuales tienen un valor potencial para comprender las prácticas de diferenciación en dicho contexto.

A través de la escritura etnográfica en el diario de campo, se describió a las aulas, su equipamiento, su acomodo, sus recursos, ventanas inaccesibles a la mirada externa, tiempos de silencio, cómo el sonido del timbre de alto volumen marcaba horarios de descanso, entrada o salida, los primeros registros aparecían vagos, dispersos; referente que permitió comprender los significados compartidos que se generan en el ambiente escolar. Describir la subjetividad de algunos momentos, la alegría o el enojo, describir detalladamente lugares, actores,

comentarios informales, fue procedimiento metodológico de indiscutible valor, describirlo que sucedía, tal como sucedía sin dar paso a una interpretación de segundo grado, contribuyó a aplazar el impulso de interpretar los hechos y darles un significado a las acciones en el momento mismo en que sucedían, como cimiento que permitió la comprensión del poder simbólico en la cultura escolar .

La observación participante

Investigadores como Malinowiski, (1975), Geertz, (2003), Woods (2005) y Rockwell, (2009), fundamentan el papel de la observación participante, en la investigación etnográfica y los estudios de corte antropológico para el estudio de la cultura, solo pueden realizarse cuando se está inmerso en un lugar y se forma parte del grupo, pues es indispensable ver al mundo tal como lo miran los nativos, sin imponer una mirada externa, adentrarnos en ese mundo y ser uno más, pasando inadvertido. (Halbwachs, 2011).

Sin embargo, la observación participante fue compleja, el ingreso a

la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” se llevó a cabo como un investigador encubierto para documentar lo que sucedía ahí, todo ello con el consentimiento de la Directora de la Escuela. Formar parte de la escuela representó una oportunidad, pero también un riesgo, observar las rutinas diarias en el salón de clases significó entrar a los espacios más íntimos de la escuela, una intimidad que no era pública, sino privada y oculta. Describir los lugares, las formas de nombrar existentes en la institución y sobre todo documentar los privilegios que estos espacios representaban y las posiciones de honor de quienes los ocupaban, fue sorprendente descubrir, que un lugar simbólicamente representaba poder. (Bourdieu, 2002, Foucault, 1976 y Cáceres Mesa y Pérez Maya, 2017). El ingreso a la institución escolar, los porteros, el rol del observador, la selección de los informantes clave, fueron temas que formaron parte de la investigación y que se trataron a lo largo de este documento muy levemente, porque nuestro objetivo fue mostrar como la escritura

etnográfica se produce a la luz de la observación participante efectuando una tensión, entre las interpretaciones de primer nivel y de segundo nivel.

La comprensión e interpretación objetiva de las circunstancias fue indispensable para entrar a las aulas y compartir el espacio íntimo de los docentes para ser observado, un principio básico de la investigación etnográfica, no solo para los alumnos, también para los padres de familia. Las profesoras de primer grado no sabían cómo explicarse ni explicar la presencia de un extraño. Los tratados de la etnografía advierten sobre los momentos comprometidos que vive el investigador, al presenciar situaciones comprometedoras que exigen la comprensión de los significados compartidos por el grupo. A través de diferentes actividades y dentro de ellas la pelea de gallos, era una forma de ser parte del grupo, descubriendo en un gesto, un significado potencialmente significativo de pertenencia. El cuerpo del alumno se disciplinaba con solo un gesto, con una mirada, un

movimiento de los ojos o simplemente un sonido.

El diario de campo

El diario de campo fue un instrumento vital, tal como sucede con las investigaciones etnográficas (Hammersley, 2005); porque sirvió para describir detalladamente lo que sucedía en el lugar donde se realiza la investigación. Estar dentro de la escuela primaria "Ignacio Zaragoza", significó documentar por escrito en el diario de campo distintos sucesos. Al principio se documentó todo lo que sucedía en la escuela, pero al paso del tiempo el diario de campo, se complementó con el diario del investigador, una libreta en la que se anotaban algunas ideas que llegaban como ráfagas y otras anotaciones fueron fruto de las meditaciones reflexivas, sobre los sucesos vividos, las cuales alimentadas en ocasiones por la búsqueda de elementos teóricos que se fueron anotando en los registros ampliados del diario de campo, como referente que justifica la triangulación teórica que debe contener este tipo de estudio.

La falta de pericia en la observación y en el registro, no dejaba ver los límites de las descripciones, esa fue una dificultad, que se enfrentó al documentar el espacio de la institucional escolar. Las descripciones más tempranas generaron el surgimiento de las primeras categorías folk "(...) los salones de la dirección que son los que no se prestan "(...) los salones de atrás", "(...) los salones viejos" que eran las formas de nombrar los espacios áulicos, se documentó en el diario de campo como salón "A", "B" "C", como forma tradicional de las clasificaciones realizadas por la escuela, pero nombrados de una manera diferente.

El módulo de los salones de la dirección, los salones que no se prestan, eran exclusivos de una sola maestra una especie de propiedad otorgada a partir de acuerdos que significaban privilegio, estos salones contaban con el mejor equipamiento y materiales, mientras el primero verde, correspondía a los salones de atrás y el primero café, a los salones viejos con menor equipamiento. Se observó

a partir de la organización de los espacios escolares, una correspondencia con las clasificaciones tradicionales escolares y hacia el exterior, una distribución similar a las clases sociales de las sociedades capitalistas, tal como sucedía en el espacio social en el que se ubicaba la escuela primaria “Ignacio Zaragoza”.

El diario de campo incluyó charlas informales en los pasillos de la escuela, en las canchas, en la entrada, en la dirección en las aulas. Se registraron las charlas de las madres de familia que aparecían afuera de la escuela con media hora de anticipación respecto al horario de salida de sus hijos, este era un tiempo en el que las señoras comentaban toda clase de experiencias referidas a la educación de sus hijos, hablaban de los problemas de disciplina de sus hijos y del trato que les daba la maestra, de las evaluaciones, trabajos en aula y tareas, hasta el trato que las maestras les daban a sus hijos, se documentaron las rutinas basadas en el cumplimiento estricto de los

horarios de recreo, el trabajo en el aula, la salida y entrada, los festivales como el del Día del Niño, el Día de la Madre o el Día del Maestro, este último festejo duraba hasta dos o tres días con las interrupciones correspondientes.

Se tomaron fotografías de distintos espacios de la escuela con un permiso previo, las cueles formaron parte del archivo documental que sustentó el estudio, incluidas notas periodísticas, en las cuales se abordan temas sobre la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” como su aniversario o la acusación que se hizo en el periódico local a una profesora del primer grado grupo “A”, por golpear a una alumna. Los documentos y las fotografías del archivo de la investigación, sirvieron para ampliar los registros relacionados con la organización de los espacios de la escuela y los recursos con los que contaban las aulas; uno de los recursos que contribuyeron a comprender el papel del poder simbólico, para diferenciar a los alumnos en el disciplinamiento en la escuela.

Así, fueron emergiendo las primeras categorías empíricas, las primeras formas de nombrar (Woods, 2005); las clasificaciones de los alumnos en grupos representaban distintos recursos; los más capitalizados tenían acceso a los mejores recursos, aulas con ventanas hacia el patio y hacia la calle, ventiladores, libreros, pintura, limpieza, mobiliario. Los alumnos menos capitalizados estaban ubicados en salones cerrados, pequeños y sin ventilación, todo ello fue analizado a la luz del concepto de capitales de la teoría bourdiana. Así mismo se observó que las capacidades tanto de los alumnos como de las docentes, mostraban correspondencia con su capital cultural y éste con sus posiciones en la carrera magisterial, sueldos y reconocimientos, en el caso de los alumnos, calificaciones y posiciones de honor o deshonor, expresados en los lugares que ocupaban dentro del aula y la pertenencia de los alumnos a una familia era también de interés para las maestras.

Interpretaciones de segundo nivel, un trabajo documental

Las categorías analíticas

En la escritura etnográfica, las categorías folks cumplieron una función fundamental, se concentraron en la recuperación del lenguaje nativo, tal como se producía. Estas categorías produjeron un cúmulo de datos empíricos consultables en el diario de campo, este documento fue de particular valía, porque se trazaban mapas de los espacios áulicos y se tomaron posteriormente fotografías, sobresalieron los detalles más insignificantes que a manera de filigranas y aparentemente carentes de significado le dieron forma a un rompecabezas y fueron capaces de develar verdades profundas acerca del significado que se escondía detrás de objetos en un aula abigarrada con materiales y dos pizarrones, dos escritorios, dos libreros, cuya categoría folk se denominó “(...)un salón para dos maestras”, aludiendo al enfrentamiento entre dos maestras, una del turno matutino y otra del turno vespertino, en disputa por la ocupación del aula, cuando se habló del tema la directora dijo: “(...)un

salón es para dos maestras, no hay más porque las aulas del módulo de la dirección son salones que no se prestan”.

La escritura detallada propia del trabajo de campo, cesó a partir de que se inició el análisis de las interpretaciones de los nativos, es decir, las interpretaciones de segundo nivel, una interpretación que en principio se situó en la naturaleza del material empírico.

En este ámbito el estudio se orientó a generar las primeras aproximaciones al material empírico para organizarlo, iniciándose así un ejercicio de interpretación de las interpretaciones (Geertz, 2003). El diario de campo fue indispensable en este procedimiento, al permitir analizarlo que sucedió en el trabajo de campo; dio viabilidad a la localización de repeticiones y reiteraciones de conceptos, las prácticas de diferenciación de los alumnos, la función selectiva que se genera en la escuela. El análisis sistemático del diario de campo fue una constante metodológica, con la finalidad de rescatar los referentes que

permitieran comprender el poder simbólico de la institución escolar, en la diferenciación de los alumnos a través de la vida en la escuela, donde se infieren su disciplina como referente que les confiere una posición diferente en el contexto escolar y de aula.

La producción documental generada en el estudio, condujo al análisis de la información y la organización de los datos para sistematizarlos encontrando las regularidades, para dar paso a la comprensión del espacio social de la escuela objeto de estudio, sus recursos y las posiciones de quienes se encontraban en ellos. La escritura etnográfica en el informe de investigación, para Woods (2005) brinda la oportunidad de generar una teoría que da paso al descubrimiento y comprensión de realidad; el autor denomina a este momento de la investigación, un salto a la imaginación, cimentada en actitudes y aptitudes creativas (Cáceres Mesa y Pérez Maya, 2017).

Un grupo amplio de datos relacionados con el espacio de ubicación de la escuela, apareció

como un espacio de diferenciación tal como lo señala Bourdieu (2002) cuando dice que el espacio físico es un espacio social marcado por las diferencias de los capitales que poseen sus habitantes. Las casonas, calles, avenidas, tiendas, mercado e iglesia que rodeaba a la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” situada sobre la avenida Revolución en la colonia Periodistas, estaban inscritos en un espacio social cuyos habitantes disfrutaban de una forma de vida ceñida a espacios confortables y estéticos, toda esa información quedó anudada a un concepto denominado: “(...) *el espacio social de una escuela primaria de prestigio y éxito*”. La teoría había sido incluida en el análisis de este cuerpo de información, la interpretación giró sobre una base materialista, referida a las diferencias de capitales.

Otro nudo analítico develó las posiciones de honor de los alumnos de primer grado como una política de los detalles mínimos interpretado desde la teoría de la disciplina de Foucault, (1976). Ahí se trató la organización de los espacios en la

escuela primaria “Ignacio Zaragoza”, simbólicamente representativos de los capitales de los sujetos, otorgándole posiciones de honor mediante privilegios relacionados con los espacios, los mejores recursos, amplitud del salón, ventilación, materiales como: escritorio, libreros, orden, limpieza, tal como sucede con los que menos tienen en las sociedades capitalistas, los menos capitalizados rezagados a los espacios más depauperados.

La comunicación simbólica (Berstein, 1994), se convirtió en otro elemento analítico, desde la que se organizó un gran cúmulo de datos en correspondencia con una categoría analítica, denominada: códigos elaborados, convergentes con el posicionamiento de honor de los alumnos de primer grado. Los capitales de los alumnos, se encontraba al centro de la comprensión de una serie de códigos institucionales que contribuían a su posicionamiento, eliminando a los menos capitalizados, en función de una comprensión de los significados privilegiados por la escuela.

Esta categoría recibió la denominación de “códigos elaborados en el posicionamiento diferenciado de los alumnos de primer grado en el aula”, se asentó sobre la base de una teoría de la comunicación simbólica. Al respecto Berstein (1994), plantea con mucha claridad una relación entre los acuerdos colectivos y la comprensión en la comunicación, transmitidos en forma de códigos que es necesario interpretar; su teoría sobre la comunicación, se vinculó a la teoría de la construcción social de la realidad propuesta por Berger y Luckmann, (1993), autores que argumentan, cómo la comunicación en una institución se regula intersubjetivamente, mediante reglas y normas en forma de códigos institucionales que los sujetos en este caso los alumnos, deben interpretar apropiadamente si pretenden ser incluidos en el grupo, los conceptos de rol y función.

Esta investigación abrió la posibilidad de llevar a cabo la narrativa biográfica de la Señorita Profesora Berta Bárcena Bracho, representante de un paradigma disciplinario de la infancia

que se instauró a finales de los años 30 en la transición del México campesino al México industrializado. La escuela primaria “Ignacio Zaragoza” representa históricamente una tradición disciplinaria y las diferencias marcadas desde la comprensión de los detalles mínimos servían para generar diferentes posicionamientos.

CONCLUSIONES

El poder simbólico impone la definición del mundo en la escuela primaria pública, investigaciones recientes en torno al tema, fundamentan que la institución escolar, en este caso, la escuela primaria, posee un poder legítimo para diferenciar a los alumnos disciplinándolos, mediante una comunicación gestual (Foucault, 1976), que limita su acceso a los significados institucionales sobre todo a los alumnos menos capitalizados (Bourdieu, 2002).

Estudios desarrollados en países latinoamericanos como Brasil, Colombia y México, han incrementado sus aportaciones sobre el tema, sus investigaciones han sido

referentes de consulta, pues develan una maquinaria secreta que opera eficazmente para eliminar a los alumnos que no logran incorporar a sus acciones los significados institucionales compartidos, lo cual se adscribe ante situaciones de exclusión educativa. La investigación cualitativa y en particular la perspectiva etnográfica, ha contribuido eficazmente a reconstruir la vida simbólica de la cotidianeidad escolar desde los años 90 (Piña, 2003), a través de una “descripción densa” (Geertz, 2003), metodológicamente orientada a recuperar los fenómenos de naturaleza cultural, desde dentro de la institución escolar, por los docentes, apoyándose en la observación participante (Woods, 2005).

La escuela primaria “Ignacio Zaragoza” está ubicada en la colonia “Periodistas” en la zona centro de la ciudad de Pachuca, se ubica en un espacio social, ligado a una clase social alta compuesta por gobernantes y empresarios, cuyos capitales económico y cultural,

pueden concretarse en sus gustos, preferencias y consumos, casonas diseñadas arquitectónicamente, amplios espacios, varios autos en sus cocheras, jardines, servidumbre, un lugar que cuenta con “(...) un mercado exclusivo para gente exclusiva. “(...) la basílica a la Virgen de Guadalupe, así considerada por su belleza... por su esplendor” (Bourdieu, 2000). Institución que se ha distinguido históricamente por disciplinar a los alumnos y diferenciarlos exitosamente; lo cual constituye un poder simbólico que sustenta los procesos de diferenciación de los alumnos en dicha institución educativa.

Al interior de la institución escolar estudiada, se observó una reproducción de las diferencias propias del espacio social. En la distribución de los espacios, había marcadas diferencias basadas en los capitales de los sujetos “(...) los salones de la dirección que son salones que no se prestan”, “(...) los salones de atrás”, “(...) los salones viejos”. Las posiciones y el espacio

que ocupaban tanto los alumnos como los docentes en la escuela mencionada, hizo patente los criterios de diferenciación basados en el capital cultural y el capital económico. La escuela primaria “Ignacio Zaragoza” es una institución que se ha distinguido históricamente por disciplinar a los alumnos y diferenciarlos exitosamente, desde este referente como poder simbólico institucional, que tipifica dichas prácticas educativas. La comprensión de las pequeñas diferencias para algunos imperceptibles, forman una política de los detalles mínimos que contribuye a la eficaz clasificación que ahí se realiza.

La comunicación simbólica (Berstein, 1994), constituyó en un elemento clave de la disciplina del cuerpo del alumno, una teoría de la comunicación que puede observarse en los gestos, las miradas, los movimientos y posturas del cuerpo (Foucault, 1976), disciplinan corporalmente al alumno, para efectuar su diferenciación, un lenguaje, que va más allá de la

literalidad de las palabras, con el poder de modificar un comportamiento, un silencio, un gesto.

Las posiciones de honor fueron ocupadas por alumnos que aprendieron a interpretar apropiadamente las peticiones de los docentes en el nivel de la comunicación simbólica, la identidad institucional se ganaba la mayor parte de veces mediante acuerdos implícitos que los alumnos de primer grado podían entender apropiadamente, como poder simbólico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, T.H. y Luckmann, P. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Berstein, B. (1994). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.

Cáceres Mesa, M., Pérez Maya, C. y Chong Barreiro, M.C. (octubre, 2016). La evaluación de las Instituciones educativas para el Ingreso en el sistema nacional Del bachillerato. Reflexiones Teórico-metodológicas. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. 10.

Cáceres Mesa, M. y Pérez Maya, C. (octubre, 2017). Algunas reflexiones y experiencias sobre la Investigación cualitativa. Un Alto en el camino en el contexto del currículo de la educación Secundaria. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. 13.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Geertz, (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Hammersley, M. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia* 3. Ed. (Parte II). Caracas.

Recuperado de

<http://dip.una.edu.ve/mpe/017metodologia/paginas/Hurtado,%20Guia%20para%20la%20comprension%20holistica%20de%20la%20ciencia%20Unidad%20III.pdf>

Maliwowski, B. (1975). *La vida sexual de los salvajes*. Madrid, España: Morata.

Pérez G. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (3ª. Ed.). Madrid, España: Morata.

Piña, J. M. (2003). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. *Perfiles Educativos*, 78, 39-56.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Woods, P. (2005). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.

Artículo de Revisión bibliográfica

CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA OPINIÓN PÚBLICA: REVISITACIÓN TEÓRICA DE UN CONCEPTO DESDE SU CARÁCTER POLÍTICO

SYMBOLIC CONSTRUCTION OF PUBLIC OPINION: THEORETICAL REVISITATION OF A CONCEPT FROM ITS POLITICAL CHARACTER

Ailén Rosa Martínez-Morgado;¹ Tania Rendón-Portelles;² Olver Yeisel Castro-Álvarez³

¹Lic. en Periodismo, Redactora-reportera-editora del Telecentro Centrovisión Sancti Spíritus, Ha cursado varios posgrados internacionales sobre Género, Periodismo Audiovisual y Periodismo de Investigación. Celular: 52146253 Email: ailenrosamar@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2721-3463>

²Lic. En Periodismo, Redactora-reportera de la Agencia Cubana de Noticias Corresponsalía Sancti Spíritus, Editora-colaboradora del Portal de Arte Joven de la Asociación Hermanos Saiz, Ha cursado varios posgrados internacionales sobre Modelos de Prensa y Gestión de Contenidos, Periodismo y dinámica de la población Email: tania.rendon.portelles@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9680-4457>

³Lic. En Periodismo, Reportero y Jefe del Grupo Informativo de la Emisora Municipal La Voz de Cabaiguán, Sancti Spíritus Email: olver@rcabaiguan.icrt.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4188-7264>

¿Cómo citar este artículo?

Martínez Morgado, A. R., Rendón Portelles, T. y Castro Álvarez, O. Y. (julio-octubre, 2019). Construcción simbólica de la opinión pública: revisitación teórica de un concepto desde su carácter político. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 104-127. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/896>

RESUMEN

Las siguientes líneas de revisión bibliográfica constituyen una aproximación a la construcción simbólica de la opinión pública, uno de los enfoques teóricos más polisémicos en las Ciencias Sociales actuales. El estudio responde a una perspectiva

interdisciplinaria referida al concepto de opinión pública y su relación con los medios masivos de comunicación, valores socialmente compartidos, construcción simbólica y poder. Se logra ahondar en los postulados históricos y otros más contemporáneos en relación con las estrategias de que se valen los

mass media, desde discursos más atractivos y recursos tecnológicos, para fortalecer las élites políticas. Con el empleo de un método cualitativo se aplican instrumentos científicos como el análisis documental y de contenido. El objetivo es identificar los principales postulados teóricos existentes en relación con la construcción simbólica de la opinión pública, un concepto emergente en los estudios comunicológicos y que genera gran debate en cuanto a su definición.

Palabras clave: construcción simbólica de la opinión pública; medios masivos de comunicación; opinión pública; poder; política; valores socialmente compartidos

ABSTRACT

The following lines of bibliographic review constitute an approach to the symbolic construction of public opinion, one of the most polysemous theoretical approaches in the current Social Sciences. The study responds to an interdisciplinary perspective referring to the concept of public opinion and its relationship with the mass media, socially shared values, symbolic construction and power. The following

review manages to delve into the historical postulates and other more contemporary ones in relation to the strategies used by the mass media, from more attractive discourses and technological resources, to strengthen the political elites. With the use of a qualitative method, scientific instruments such as documentary and content analysis are applied. The objective is to identify the main theoretical postulates that exist in relation to the symbolic construction of public opinion, an emerging concept in communication studies and that generates great debate regarding its definition.

Keywords: symbolic construction of public opinion; socially shared values; massive means of communication; power; politics

INTRODUCCIÓN

En la antigua Grecia, terminologías como opinión popular, voluntad general y *vox populi*, entre otras, anuncian la existencia de criterios generalizados por un grupo de personas acerca de sucesos, objetos, leyes o asuntos problemáticos de manera general. Como concuerdan los filósofos Platón y

Aristóteles, estas opiniones parten del acto de la comunicación, puesto que el conocimiento empírico de los individuos, compartido, funda el sentido común de las mayorías (Monzón, 1997).

La utilización por vez primera del concepto se le atribuye al filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau, en 1750. Coetáneo con la Ilustración, el también autor de *El contrato social* se interesa por la connotación que adquiere la opinión del público en el marco de la Revolución francesa de 1789, donde la capacidad crítica del vulgo se erige desde progresivas tolerancias políticas, como los derechos a la libertad de expresión, reunión y pensamiento.

Arquetipo en la tradición clásica de las investigaciones sobre el término, el profesor alemán Jürgen Habermas (1981), introduce el referente crítico-representativo, de donde trasciende la naturaleza política del concepto:

Opinión pública significa cosas distintas según se contemple como una instancia crítica en relación a la notoriedad normativamente lícita del ejercicio del poder político y social, o como una instancia

receptiva en relación a la notoriedad pública, “representativa” o manipulativamente divulgada, de personas e instituciones, de bienes de consumo y de programa. (p. 261).

Para Habermas, la opinión pública enfrenta dos aristas de tratamiento: a través del discurso del poder, en el intento legitimador de sus intereses como clase dominante, y mediante el discurso de la sociedad, reproductor de la abierta manipulación a la cual se somete.

El investigador italiano Geovani Sartori (1989, p. 35) concuerda con este carácter político al afirmar que el estado de ánimo del público parte de las “corrientes de información referentes a la *res pública*¹”, la cual obedece a actitudes y comportamientos del aparato hegemónico.

Habermas (1981) explica el incremento de la discusión pública sobre temas políticos dentro de la esfera pública

¹ *Res pública* refiere la misma idea de esfera pública de Habermas. Es el contexto donde se desarrolla y sobre el que debate la opinión pública.

burguesa, donde “las personas privadas se unen como un público (...) para comprometerse en un debate sobre las reglas generales de las relaciones de gobierno en la básicamente privatizada pero públicamente relevante esfera de los intercambios de mercancías y el trabajo social” (p. 27).

En efecto, la prensa de los siglos XVII y XVIII, unida a la instauración gradual de nuevos espacios de reunión, fortalece el análisis cada vez más profundo sobre asuntos políticos. Las polémicas denotan un carácter inclusivo, donde la calidad de la crítica se coloca por encima del *statu quo* y las barreras imputadas por el Estado.

Según la óptica de Habermas, la esfera pública burguesa entra, un siglo después, en un fenómeno de refeudalización o crisis sistémica, producto de la mercantilización de la prensa. Los partidos encasillan la política en imágenes perfectas de sus líderes mediante técnicas de venta sensacionalistas. Esto provoca una despolitización paulatina de la población.

Bajo el velo de un supuesto interés público, los servicios

formadores de opinión promueven los objetivos particulares de grupos de interés organizados (...) para conferir a la autoridad pública el tipo de aura y prestigio personal que alguna vez otorgó la publicidad preparada de las cortes feudales (Thompson, 2008, p. 154).

El aporte indiscutible de Habermas a la teoría crítica social fue atribuir un carácter formativo a los medios de comunicación en alianza con el poder.

Otros estudios se desarrollarían a partir de la “falsa conciencia” de la concepción marxista de ideología. El académico español Dader (1992, p. 116) resume la premisa fundamental de esta doctrina:

Al ser la ideología de la sociedad la ideología de la clase dominante, ésta juega un papel de fuerza dominante (...) las clases desposeídas se ven imposibilitadas de manifestar sus opiniones porque los medios de comunicación están en manos de la burguesía.

Estos preceptos abrirían el camino para la transformación del término “público” en

“masa”, eje de los principales estudios² de finales del siglo XIX y principios del XX. Así, el público queda relegado a una colectividad necia e incapaz de organizar un debate racional.

La condición de público reflexivo y dialéctico pierde fuerza ante una comunidad de personas que se deja arrastrar por impulsos pasionales, pero desorientados, de opinión. A partir de 1930 los sondeos de opinión se reconocen en el marco de la política estadounidense y en otras regiones del mundo. Estas comprobaciones experimentales simplificaron años de tradición clásica, imponiéndose, en ese entonces, la tradición empírica.

Actualmente, la opinión pública se alza como “solución práctica” o bandera de paz dentro del pueblo y los gobiernos democráticos, pues se disputa entre dos perspectivas de investigación: una legitima la finalidad democrática del concepto, entendido como la sumatoria de criterios de la masa sobre una

problemática; en tanto la otra alerta sobre la manipulación de los medios una vez conocido el sentir del público sobre un tema.

Monzón (1997) sistematiza más de 50 conceptos en su obra *La opinión pública. Teorías, concepto y métodos*, hasta concebir la opinión pública como “la discusión y expresión de los puntos de vista del público (o los públicos) sobre los asuntos de interés general, dirigido al resto de la sociedad y, sobre todo, al poder” (p. 137).

La discusión incluye el dinamismo de las relaciones interpersonales, los diálogos y conflictos de intereses en la generación de un criterio. La expresión de cada punto de vista (juicios, pensamientos, voluntades, actitudes) adquiere un carácter público a través de su relevancia en la comunicación grupal, mediática o en forma de rumores. De esta manera, un conjunto de ciudadanos promueve el debate sobre asuntos de interés general para comprometer a los poderes políticos a dar respuesta –o solución– a los problemas.

Un estudio desde la contemporaneidad, del profesor y periodista cubano, Raúl Garcés (2007), incorpora el componente

² Entre los estudios más destacados del cambio de siglo se encuentran la Psicología de las multitudes (1901), del psicólogo norteamericano Gustave Le Bon, y La opinión y la multitud (1904), del sociólogo norteamericano Gabriel Tarde.

simbólico a la naturaleza política y comunicativa de la opinión pública, aun cuando reitera no encasillar los términos en el molde simbólico de un concepto. Este aporte de Garcés encauza el presente artículo, donde se asume como opinión pública al debate promovido desde los medios de comunicación mediante formas simbólicas, sobre un tema relevante a escala social, por la interacción grupal o interpersonal, y que responde al ejercicio del poder o se manifiesta en contra, y puede repercutir en su transformación.

La revisión de estas fuentes permitió establecer –previo análisis descriptivo– criterios unificadores acerca de un término aún polémico en las Ciencias Sociales. Por lo que se hizo necesario sistematizar varios aportes teóricos desde diversas disciplinas con el fin de ahondar en la opinión pública y su construcción simbólica en los medios masivos de comunicación, más si se tiene en cuenta que la bibliografía al respecto es prolífera y dispersa.

La novedad y aporte del siguiente resultado investigativo consiste en profundizar en los nexos entre política y

mass media desde enfoques más actuales, en aras de arrojar aspectos más esclarecedores acerca de la construcción social de la realidad y su estrecha imbricación con el poder y la manipulación o persuasión que este ejerce en función de crear una opinión pública favorecedora a sus intereses.

DESARROLLO

PUNTO DE PARTIDA: LA OPINIÓN PÚBLICA, COMPONENTES Y FUNCIONES

Aquellos modelos que explican la eficacia de la opinión pública la señalan como un proceso colectivo, de opiniones individuales y actores sociales que la desarrollan. Dentro de las variadas clasificaciones de opinión pública, se destaca el profesor norteamericano Bernard C. Hennessy, quien agrupa sus componentes según “la presencia de un tema, la naturaleza del público, sus creencias, la expresión de la opinión pública y el número de personas involucradas” (Hennessy, 1982; citado por Tuesta y otros, 1997, p. 270).

La opinión pública se formula a partir de posturas contrapuestas que surgen con relación a temas específicos. Según las experiencias y actitudes pasadas de los

individuos, se declaran sus aprehensiones sobre el tema. Para Monzón (1997), la opinión pública se compone de dos elementos básicos:

Con el término opinión se hace referencia a dos conceptos: el de opinión y el de actitud. En cuanto al término pública, se entiende en tres sentidos: pública referido al sujeto de la opinión pública, pública como aquella opinión que se exterioriza y pública como aquella opinión que se dirige a los asuntos de interés público (p. 139).

Es necesario diferenciar a los líderes de opinión del público en general. El investigador norteamericano Kimball Young aprecia que “los líderes pueden ser los primeros en plantear una cuestión; verbalizan los sentimientos de la masa colectiva y pueden manipular los intereses de las masas en favor de sus propios fines” (Young, 1991, p. 31).

Para el teórico norteamericano Vincent Price, otros actores en el proceso resultan “la clase política, los periodistas, la empresa periodística y las élites” (Price, 1994; citado por López,

2001, p. 130). Desde la personalización de la política, los medios de comunicación y los líderes políticos transmiten los mensajes a los públicos. Los políticos se tornan representantes del público y funcionan, así, como emisarios de la colectividad.

De este modo, la conformación de la opinión pública se afecta en dependencia de los intereses de la empresa periodística; la cual silencia criterios divergentes a sus propósitos y apoya a aquellos que la favorecen. Respecto al papel desempeñado por las élites de poder, el intelectual español Guillermo López (2001, p. 142) señala:

El público es fácilmente manipulable por los intereses de las élites, que introducen en el proceso de formación de las opiniones su visión de las cosas, que posteriormente será validada por la aquiescencia del público. Este último se limita muy a menudo a estar sistemáticamente de acuerdo con las opiniones emitidas desde las élites. De tal manera, lo que era una opinión incipiente se convierte en opinión pública,

una opinión pública impuesta por las élites mediante mecanismos persuasivos, entre ellos los medios de comunicación.

Como instrumento de accionar político, las encuestas destacan entre los componentes de la opinión pública. Su función más relevante consiste en sembrar la idea de que existe una opinión pública unánime, para reforzar, aún más, la hegemonía de las élites empoderadas.

Aunque existen criterios discrepantes en torno a la efectividad de las encuestas, la opinión del público se asocia a esta técnica para determinar estados de opinión generalizados. Así lo reconoce el sociólogo español Bouza (2006, p. 215) cuando alerta:

No sabemos muy bien lo que sea la Opinión Pública tras esos complicados debates, pero llamamos Opinión Pública a lo que expresan numéricamente las encuestas, es decir: al agregado numérico de conductas verbales públicas en tanto que respuestas a preguntas en un cuestionario.

Con esos datos trabajamos los sociólogos y desde esos datos vamos conociendo relativamente bien las conductas sociales del hombre.

A través de la encuesta, el investigador recauda datos sobre el tema que analiza. Más allá de modificar o manipular el proceso observado, busca reflejar las condiciones reales del contexto. Sin embargo, las encuestas – en el ejercicio masivo de legitimación, combate o cuestionamiento de decisiones políticas– esconden un trasfondo hipócrita y manipulador, más allá del respeto al criterio de las multitudes. Solo desde la estrecha relación entre sociedad y política, entre medios de comunicación masiva y poder, puede fundamentarse el tratamiento de temáticas previamente institucionalizadas (Bourdieu y otros, 2006).

Durante la primera mitad del siglo XX, el teórico de la Escuela de Chicago Herbert Blumer (1948) discrepa sobre la pertinencia de la encuesta para medir la repercusión de un tema en la esfera pública. En su artículo *Public Opinion*

*and Public Opinion Polling*³, el autor demuestra la influencia de los medios de comunicación en la emisión de opiniones de los individuos. Además, destaca la importancia de conocer quién es el portador de la opinión, qué arista defiende, sobre quiénes influye (en el caso del líder) y por cuáles instituciones se encuentra mediado (familia, grupo social, espíritu público).

Fermín Bouza (2006) le atribuye al perfeccionamiento metodológico del cuestionario una superación respecto a la óptica “simplista y platónica” de Habermas (1981) y Sartori (1989), quienes consideran que en “la opinión del público debe haber solo cosas del público para que sean verdaderas opiniones” (p. 218). Pero, no siempre la opinión publicada por los medios de comunicación es plural ni los temas parten de las mayorías.

Debido a la correspondencia entre los intereses de los medios y la clase política dominante, la opinión pública consiste en la opinión que ellos legitiman. No todas las corrientes de

opinión que coexisten en el entramado social se reflejan en los *mass media*. Por otra parte, la opinión pública constituye un proceso sumatorio y cuantificable de las opiniones públicas; susceptible, a su vez, de medirse a través de encuestas.

De esta manera, el poderío de las élites configura el modo de vida del ciudadano común a través de los media. No se trata de “confundir marcos jurídicos con realidades sociales”, como reprocha Bouza (2006), sino de establecer límites entre manipulación y “buenas intenciones” de registrar en las encuestas, con preguntas mejor formuladas y las emociones de los entrevistados.

Durante una conferencia sobre el funcionamiento de los sondeos y las encuestas, Pierre Bourdieu, uno de los pensadores más influyentes del siglo pasado, sentenció:

La opinión pública no existe, al menos no con la forma que le atribuyen aquellos que tienen interés en afirmar su existencia. He dicho que existen por un lado las opiniones constituidas, movilizadas, ciertos grupos de

³ En español, Opinión pública y opinión pública politizada (o en campañas electorales).

presión movilizados en torno a un sistema de intereses explícitamente formulados, y, por otro, disposiciones que, por definición, no son una opinión, si con esto entendemos algo que puede formularse como un discurso que quiere ser coherente (...), en la acepción que aceptan implícitamente los que realizan los sondeos de opinión o los que utilizan los resultados, [la opinión pública] no existe (Bourdieu et al. 2006, p. 245).

El proceso de aplicación de las encuestas revela una marcada manipulación de los *mass media*, desde la intencionalidad de las preguntas, formuladas por el investigador, hasta el procesamiento de los datos obtenidos.

Para el teórico italiano Rovigatti (1981; citado por Tuesta y otros, 1997, p. 272), “la opinión pública debe controlar el comportamiento de los individuos, grupos y autoridades; legitimar el poder; vigilar la vida política y estimular el proceso de formación de decisiones políticas”.

José Luis Dader (1992) enumera varias funciones de la opinión pública: la anticipatoria de normas, donde se expresa una voluntad colectiva que puede llegar a tener plasmación política; el control informal del poder político, si la fuerza de la opinión pública presiona a las instituciones políticas; consensuadora o de equilibrio, porque la opinión pública desempeña un papel de cohesión social; y la función de diálogo o intercambio, donde la diversidad de opiniones permite el desarrollo y enriquecimiento sociocultural de la sociedad.

LAS ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA OPINIÓN PÚBLICA DESDE EL ENFOQUE DE LOS EFECTOS COGNITIVOS

Durante los años 70 del siglo pasado, las indagaciones sobre el ámbito comunicacional experimentan un retorno hacia el fuerte poder atribuido a los media. La incapacidad del modelo de efectos a corto plazo de resolver problemas comunicativos mediante la persuasión, propicia el replanteamiento de interrogantes pendientes desde la Teoría Hipodérmica.

Con el avance vertiginoso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la relación comunicación-sociedad comienza a descifrarse en un contexto eminentemente mediático. El aumento de canales televisivos extranjeros, gracias a la cobertura vía satélite y al surgimiento de Internet, proporciona al individuo un influjo cultural desde cualquier latitud. A este fenómeno, Parisi (1988) le denomina “planetarización”, y constituye una condicionante para la regresión al poderío mediático.

Sartori (1989) refiere otra causa del traspaso, la “videopolítica”. Esta tendencia ilustra la subordinación del sistema político con el alcance masivo de la televisión, medio hegemónico por excelencia, para ejercer la supremacía mediante la propaganda de su accionar. Tales sucesos colisionan con la manera de estudiar los efectos de los *mass media*.

Hasta el momento, los resultados investigativos, aunque numerosos, se encuentran separados en pequeñas áreas temáticas. Se impone, por tanto, la necesidad de excavaciones más

profundas y multidisciplinarias a tono con las nuevas transformaciones en el campo.

Consciente de las debilidades de la tradición administrativa, Paul Lazarsfeld (1955), destacado exponente de la *Mass Communication Research* norteamericana, avizora la conveniencia inevitable de alargar la temporalidad de las pesquisas para dar explicación al nuevo entorno de las comunicaciones, ya que “solamente estudios a largo plazo (...) ofrecerán un cuadro realista del papel que la televisión desempeña en el desarrollo de la personalidad” (p. 73).

De esta manera, Lazarsfeld (1955) denuncia la disfuncionalidad de la relación lineal estímulo-respuesta, que enarbolaban los primeros investigadores. Alargar la temporalidad de los efectos posibilita complejizar premisas, ahora enfocadas hacia los conocimientos que el sistema social recibe a través del consumo de los medios. Los efectos limitados o a corto plazo, que se objetan en la influencia del mensaje mediático sobre el individuo en circunstancias episódicas, se convierten

en efectos cognitivos⁴ o a largo plazo; “[esto] implica el abandono del modelo transmisor de la comunicación, a favor de un modelo centrado en la significación” (Sandoval y otros, 2002, p. 6).

El desplazamiento también modifica la metodología investigativa: de la *survey* o método cuantitativo de recogida de datos, a la Sociología del conocimiento, que interpreta los sistemas colectivos de pensamiento de una época determinada. El interés en una nueva “ciencia de las ideas”, propuesta por el sociólogo húngaro Karl Mannheim, consiste en analizar todos los factores sociales que influyen en este entramado cognoscitivo para “proporcionar al hombre moderno una perspectiva revisada de todo el proceso histórico” (1936; citado en Thompson, 2008, p.68). Aunque Mannheim recibe fuertes críticas en su intento limitado de contraponer los conceptos de ideología total de las élites y utopía de las clases

emergentes, debe apreciarse la pertinencia de la sociología del conocimiento para reordenar la investigación hacia el papel de los medios masivos en la construcción social de la realidad, que configura la dimensión cognoscitiva de las masas.

De acuerdo con el académico cubano José Ramón Vidal (2002), los estudios sobre la conformación de la opinión pública se insertan en esta vertiente pues “dependen del estudio de los efectos cognitivos en el sentido de que los media determinan la orientación de la atención pública mediante su influencia directa en la construcción del ambiente” (p. 86).

Más allá de los efectos de reforzamiento de actitudes preexistentes, estos condicionan las imágenes del mundo. Para Vidal (2002), tres líneas investigativas fundamentales se concentran en las estrategias de construcción simbólica de la opinión pública por los medios de comunicación: la *agenda-setting*, la tematización y la espiral del silencio.

Estas se concentran en la imposición a las audiencias de los grandes temas y las agendas mediáticas. Además,

⁴ Los efectos cognitivos conforman “el conjunto de las consecuencias que sobre los conocimientos públicos compartidos por una comunidad, se deduce de la acción mediadora de los medios de comunicación de masas” (Saperas, 1987, p. 9).

observan el silenciamiento de temas sensibles al aparato hegemónico. Los teóricos estadounidenses Maxwell McCombs y Donald L. Shaw (1996) destacan la función orientadora de los medios a través de la fijación de sus agendas. El alemán Niklas Luhmann (1997) amplía estos postulados con la existencia de una estructura temática de la comunicación pública o tematización. Además, Elisabeth Noelle-Neumann escribe su obra paradigmática *La espiral del silencio* (1977), en la que reconoce que la opinión individual obedece al estado de opinión prevaleciente en la sociedad.

En una sociedad cada vez más distanciada, los medios de comunicación, en especial la televisión, actúan como sustitutos del vínculo grupal y, por tanto, del espacio de reunión. De forma paulatina, la opinión pública se ajusta a su espejismo mediático para debatir “imágenes mentales fiables del mundo que quedan fuera de su alcance” (Lippmann, 2003, p. 42).

Así, la problemática de los efectos redirecciona su perfil investigativo hacia las instancias en que los medios de

difusión masiva condicionan las experiencias del mundo más allá de las interacciones que nos rodean o, lo que es lo mismo, transita de los efectos limitados a corto plazo a los efectos cognitivos a largo plazo.

La enajenación del público en la configuración de sus agendas: la *agenda-setting*

En 1972, los investigadores norteamericanos Maxwell McCombs y Donald L. Shaw (1996) fundan la teoría de la *agenda-setting* o fijación de la agenda, basados en un análisis sobre el tratamiento dado a la elección presidencial de 1968, desde distintos periódicos. Los resultados investigativos develan la correlación existente entre los temas de interés público y mediático, pues el público conforma sus decisiones de voto a partir de la información consumida en los medios. La *agenda-setting* parte de que los *mass media* transfieren, en una suerte de omnipotencia, la relevancia de una noticia a los públicos.

Su antecedente más importante lo aporta el teórico estadounidense Bernard Cohen, al expresar que “la prensa en la mayoría de las ocasiones,

no tiene éxito diciendo a la gente qué ha de pensar, pero continuamente tiene éxito diciendo a sus lectores sobre qué han de pensar” (Cohen, 1963, pp. 120-121).

Para McCombs y Shaw (1996), los medios atesoran un gran poder de efecto cognitivo sobre los ciudadanos. Esta idea supone un cambio importante en el estudio de los efectos de los medios al determinar que la fijación de la agenda no se basa en acciones persuasivas de los medios de comunicación de masas, sino desde el establecimiento de guías simbólicas de atención pública. La *agenda-setting* se cimienta, entonces, en “la habilidad de los media para influir la relevancia de los eventos en las mentes del público” (p. 17). Durante la elaboración del proceso de construcción de agenda, el medio de prensa atraviesa cuatro fases fundamentales: la focalización de un acontecimiento, el *framing* o imposición de un marco interpretativo, el reconocimiento público del acontecimiento y la personificación del problema (Wolf, 1994).

Los medios priorizan acontecimientos a partir de posibles focos conflictivos para

el poder. No todos los temas requieren la misma cobertura. La diferencia estriba en el empleo de formas simbólicas para agrupar estos sucesos aislados en un único y fuerte inconveniente para la sociedad. El tema repercute desde individuos portavoces que concienticen sobre la necesidad de seguimiento al problema.

Shaw afirma que “los media, al describir y precisar la realidad externa, presentan al público una lista de todo aquello en torno a lo que tener una opinión y discutir” (McCombs y Shaw, 1996, p. 101); en otras palabras, los medios inciden inexorablemente en la conformación de la opinión pública.

Esta situación se agrava con la cobertura pobre o la no cobertura de todas las aristas del problema, a causa del difícil acceso a las fuentes o por simple acomodo del periodista.

Tres campos de acción encaminados a la jerarquización temática, la imposición de la agenda de los medios a la agenda colectiva y la transmisión de conocimientos al público, hacen de la hipótesis de la *agenda-setting* una obra relevante para el campo comunicacional porque alerta sobre las distorsiones

involuntarias que se originan en las rutinas productivas de los medios durante las fases de selección, organización y presentación de temas.

La agenda mediática puede toparse con diversas agendas públicas, entre las que se encuentran la intrapersonal (o de relevancia individual), que se corresponde con los problemas aledaños al contexto individualizado de cada persona; la interpersonal (o de relevancia comunitaria), referida a los temas determinados de las relaciones interpersonales del individuo; o la de percepción del sujeto sobre el estado de la opinión pública o aquellas opiniones que predominan en el ámbito colectivo, y que Luhmann amplifica con el concepto de tematización (McLeod-Becker-Byrnes, 1974; citado en Wolf, 1994).

Cada tema clasificado como “de interés público” se relaciona, en buena medida, con el concepto de *gatekeeper*, del psicólogo germano-estadounidense Kurt Lewin (1947), y luego con las nociones de *Newsmaking*. Estos axiomas consideran la distorsión involuntaria de los mensajes mediáticos como resultado de las dinámicas del proceso productivo,

y la subjetividad del criterio profesional de los periodistas de atribuir a determinados tópicos mayor importancia que a otros durante la conformación de los productos comunicativos. El periodista adquiere cada vez mayor relevancia porque decide qué temas proponer al público y cuáles desechar. Para los teóricos de la *agenda-setting*, esta decisión no tiene un interés manipulativo consciente sobre la audiencia, solo obedece a estrictos criterios profesionales.

Pero la conformación de la agenda mediática no depende solo de la decisión del periodista; sino también, del acceso a la información regulada por procedimientos oficiales y las relaciones con las fuentes que la proveen. Estas últimas constituyen un pilar en el funcionamiento de la comunicación pública. La mayor parte de los trabajos periodísticos tienen vínculos con las fuentes, ya sea como protagonistas o informantes de la noticia, o como criterios especializados o de respaldo. McCombs y Shaw cierran el concepto de *agenda-setting* al aporte de otras disciplinas complementarias que den sentido a la imposición de la agenda

mediática en la agenda del público. Sin embargo, es imposible obviar la importancia de esta teoría en la evolución de los estudios desde el paradigma de los efectos a largo plazo de los medios. Desde la teoría de la tematización, la concepción de opinión pública evoluciona a la noción de un proceso inmerso dentro de una estructura temática de la sociedad sobre una serie de temas de discusión fijados por los medios.

Los grandes temas de la tematización

La obra de Niklas Luhmann⁵ constituye una referencia obligatoria en las teorías contemporáneas de la opinión pública, porque redimensiona la manera de estudiarla. Si desde el pensamiento liberal esta surge en el debate participativo acerca de temas de relevancia, Luhmann advierte que, en el capitalismo tardío, la opinión pública

deja de producirse a través del consenso ciudadano.

Debido al distanciamiento de los individuos, los medios fijan temas comunes al espacio público a resolver por el Estado. En consecuencia, la opinión pública se inserta dentro de una estructura temática de comunicación pública o tematización: “Ante un número ilimitado de temas, la atención pública sólo puede manifestarse como limitada (...) El proceso de selección orienta la atención del público a un cierto número de temas y relegan otros” (Luhmann, 1997, p. 139).

A partir de esta definición, Luhmann comprueba la pertinencia del modelo de efectos cognitivos de los medios de difusión masiva. La imposición de temas relevantes de la comunicación social funge a lo largo de los siglos como un problema que no puede resolverse desde los impactos colectivos. Solo con estudios integrados sobre el establecimiento de los grandes temas se entiende el porqué de la relevancia de unos y el silenciamiento de otros (Vidal, 2002, p. 94):

El estudio de la tematización no se fundamenta básicamente en

⁵ Niklas Luhmann (1927-1998), sociólogo alemán reconocido por sus premisas sobre la sociedad de la complejidad. Su verdadero vínculo con la investigación comunicativa es mediante obras tan relevantes como la de F. Bockelmann, *Formación y funciones sociales de la opinión pública* (1983) o la de Franco Rositi, *Informazione e complessità sociale* (1978).

la investigación empírica sobre los medios de comunicación de masas, sino en la observación y la reflexión sobre los comportamientos globales del sistema de medios y de su relación con el sistema político y con la opinión pública.

En la teoría propuesta por Luhmann, en el texto *Observaciones de la Modernidad*, la tematización demuestra, además, la propaganda de discursos convencionales de la mediación política desde los medios de comunicación. El desarrollo tecnológico convierte el escenario mediático en artillería del poder político. En este sentido, la opinión pública se reduce al discurso mediático sobre una gama de temas que, para el público, representan una realidad. Vidal (2002, p. 93) concluye que la concepción de opinión pública de Luhmann resulta esa “estructura formada por temas institucionalizados, al obedecer a una valoración de relevancia por parte de los medios de comunicación de masas en función de las necesidades del sistema político”. Esta noción tan radical del sociólogo alemán constituye una secuela de la

creciente especialización que experimenta la sociedad de su época.

Precisamente, el poder articula la opinión pública a partir de la estrategia de adaptar la agenda temática de los medios informativos a las demandas de la sociedad. Paradójicamente, esta exposición constante del sistema político, desde el filtro de los medios, solo circunscribe la realidad a formas simbólicas que controlan la atención del público.

Aunque la obra de Luhmann parte de matrices sociológicas, su aporte más significativo atañe al campo de la comunicación, ya que coloca a los medios en el centro de la relación entre el poder y la colectividad de individuos. El fenómeno de la tematización trasciende las confrontaciones empíricas y se soporta de percepciones, observaciones y reflexiones complementadas, años después, por los estudiosos Bockelmann y Rositi.

Enric Saperas (1987, p. 91) reduce las investigaciones sobre tematización a ese “proceso de definición, establecimiento y reconocimiento público de los grandes temas, de los grandes problemas políticos que

constituyen la opinión pública, mediante la acción determinante de los medios de comunicación de masas”.

Protagonistas en la construcción simbólica de la opinión pública, los periodistas seleccionan, jerarquizan y discriminan los grandes temas del diálogo social contemporáneo. Sin embargo, ni el acelerado desarrollo tecnológico en el ámbito comunicacional, ni la concentración de los medios en conglomerados mediáticos al servicio del poder, desarticulan la capacidad de crítica y resistencia del individuo. De ahí el fracaso de la tematización: el intentar explicar desde la observación participante un vínculo tan complejo como la relación entre los sistemas político, social y mediático. Pese a las limitaciones, la importancia de la tematización para el estudio de la opinión pública estriba en la denuncia del carácter influyente de los *mass media* en el público. Desde esta perspectiva, la tematización avizora sobre la mediación política en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

El temor de los públicos al aislamiento: la hipótesis de la espiral del silencio

Elisabeth Noelle-Neumann debuta como investigadora al reaccionar ante el modelo de los efectos limitados. Según la politóloga alemana, la principal causa para abandonar este paradigma está relacionada con la aparición de la televisión, medio comunicativo que trae consigo un cambio en el funcionamiento de los *mass media* y que a su vez destruye la selectividad voluntaria de los productos comunicativos por los individuos. Noelle-Neumann en su obra cumbre *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social* (1977), ve en la opinión pública el fruto de la retroalimentación entre la comunicación colectiva y la interpersonal; o sea, en la interacción del sistema comunicativo con elementos de presión sobre los receptores, así como entre “la percepción que un individuo tiene de su propia opinión frente a otras opiniones dentro de la sociedad” (Vidal, 2002, p. 78).

El Antiguo Régimen y la Revolución (1856), del político e historiador francés Alexis de Tocqueville, constituyó uno de

los principales antecedentes para reflejar la formación de la opinión pública descrita en la espiral del silencio; al exponer cómo el desprecio por la religión de la Francia del siglo XVIII se torna en una actitud considerablemente divulgada por la sociedad de la época, debido al temor de algunos individuos al aislamiento. Esto refuerza la idea de que los medios de comunicación contribuyen en la formación del proceso en espiral, al privilegiar la transmisión de unas opiniones y silenciar otras, y al mostrar a los receptores cuáles deben ser las opiniones dominantes. La conformación de la opinión pública por los medios de comunicación está determinada también por el proceso de producción noticioso de la prensa. Más allá de reflejar la opinión pública, los *mass media* la anticipan y desatan así la lucha, el sometimiento o el aislamiento de los individuos respecto a las opiniones de los medios. El sistema mediático contribuye así a generar el proceso de la espiral del silencio, al privilegiar la difusión de unas opiniones y silenciar otras.

La hipótesis de la espiral del silencio se trata, por tanto, de un modelo teórico de corte sociológico. Al interior de la espiral se evidencian las principales etapas de creación de la noticia: recolección, selección y presentación del material informativo. Durante estas fases de elaboración de los productos comunicativos, la espiral ejerce una poderosa influencia sobre los públicos. Básicamente, la hipótesis de Noelle-Neumann funciona como una especie de filtro que discrimina entre los temas mediáticamente avalados, los jerarquiza, los legitima y, en consecuencia, somete a los públicos a aceptarlos.

Para la investigadora alemana, los medios no se limitan a reflejar la opinión pública; sino que además, desarrollan las opiniones que la conforman. Referido al tema, Elisabeth Noelle-Neumann determina cinco postulados básicos (1995): 1. La sociedad amenaza a los individuos desviados con el aislamiento; 2. Los individuos experimentan un continuo miedo al aislamiento; 3. Este miedo hace que los individuos intenten evaluar continuamente el clima de opinión; 4. Los resultados de esta evaluación

influyen en el comportamiento en público, especialmente en la expresión pública o el ocultamiento de las opiniones; y 5. Los *mass media* muestran un retrato de las tendencias que construyen el clima de opinión y, en ese sentido, constituyen una fuente imprescindible para la evaluación “cuasi-estadística⁶” que hacen los individuos sobre las opiniones prevalecientes.

Las deficiencias señaladas a esta teoría radican en ignorar la tradición histórica de la opinión pública como concepto político y al mismo tiempo, el valor del público como velador acérrimo de las decisiones gubernamentales. Además, concibe el temor al aislamiento como único estímulo para el individuo de hacer o no pública sus opiniones; del mismo modo, subestiman la capacidad de análisis del público al evaluar las corrientes de opinión dominantes.

Por otra parte, en la literatura sobre opinión pública, Jürgen Habermas (1981) ha devenido clásico y sus postulados constituyen aún principios en

⁶ La evaluación “cuasi-estadística” le permite al sujeto descubrir el porqué de ese temor al aislamiento, al observar su entorno y valorar la distribución de las opiniones sociales a favor o en contra de las suyas.

las investigaciones sobre el tema. El autor destaca en su estudio las condiciones que propiciaron el surgimiento de una esfera pública burguesa en la Europa de los siglos XVII y XVIII. Asimismo, la disolución de dicha esfera implicó una filiación crítico-racional, donde las élites políticas unieron sus fuerzas a la de los *mass media* para convertir la política en un espectáculo.

A diferencia del modelo de estudio habermasiano, Neumann (1995, p. 114) no solo concibe al público como un factor puramente político, sino que entiende a los receptores como un *public eye* en el que todos tienen participación. Desde sus postulados teóricos, la opinión pública resulta “aquella que puede ser expresada en público sin riesgo de sanciones, y en la cual puede fundarse la acción llevada adelante en público”.

Elisabeth Noelle-Neumann renuncia a la filiación crítico-racional de Habermas, por la tesis de control social. De acuerdo con ambos modelos, Garcés (2007, p. 42) expone que mientras en el modelo de Habermas el debate crítico-racional se erige como condición indispensable

para la formación de una voluntad general, en el concepto psicosociológico de Noelle-Neumann la obtención del consenso depende más de las percepciones y de la disposición de los individuos a subordinarse al clima de opinión dominante.

CONCLUSIONES

Investigaciones realizadas a partir de los modelos cognitivos o a largo plazo refuerzan la hipótesis sobre la responsabilidad de los medios en la creación de normas, valores y patrones morales reproductores de determinada ideología. La opinión pública deriva entonces en un conjunto de comportamientos que constituyen la expresión de las actitudes de las masas sobre asuntos de cualquier índole. Es así que “las opiniones están ligadas a tradiciones, valores, prejuicios o modas antes que a posturas racionales ligadas a los aspectos político-institucionales” (Dader, 1992, p. 104).

Asimismo, la opinión pública no solo es el efecto de un debate social en torno a diversos temas, sino es, además, legitimadora de valores y de normas consensuadas. Los valores suelen ser compartidos y aplicados por los sujetos

en una gran variedad de situaciones y contextos.

En consecuencia, sirven de punto de partida para la implantación de las ideologías; de este modo, se consideran como los máximos representantes del orden en la sociedad. Sin embargo, los individuos pueden también rechazar los valores imperantes en sus grupos al no sentirse identificados con ellos.

Los diversos grupos sociales, las clases empoderadas y las dominadas, específicamente, asumen los valores como una manera de expresar sus intereses, tanto para consolidar el poderío de unos como para legitimar la resistencia de los otros. A pesar de las diferencias ideológicas entre estos grupos, ellos comparten los mismos valores —dígase la igualdad, la inteligencia, la honestidad, entre otros— como ideales de lucha.

Por otro lado, Pierre Bourdieu tiene en cuenta a los valores dentro de los dos principios fundamentales para generar una opinión sobre temas políticos. En primer lugar, la competencia política; o sea, el interés reflejado por los públicos del tema en discusión, y en segundo, el *ethos* de clase o ética de clase, la cual

se considera como “el sistema de valores implícitos que las personas han interiorizado desde la infancia, a partir del cual se engendran respuestas para problemas muy diferentes” (Bourdieu y otros, 2006, p. 242).

Más allá de los valores en los que enfatiza Bourdieu, el sociólogo también establece la definición de *habitus*. Mediante este, las personas analizan la “arbitrariedad cultural” que el sistema político les impone, la aprehenden y la reproducen. La visión que cada persona tiene de la sociedad proviene de la posición que este ocupe en dicho contexto.

Los usos de los bienes culturales no solo se expresan mediante las posibilidades adquisitivas de los individuos, sino, también, por el conocimiento cultural que los mismos individuos poseen.

Las transformaciones de los modelos culturales y de los valores no constituyen el resultado del intercambio entre lo colectivo y lo individual, entre lo viejo y lo nuevo; sino que los valores rigen las opiniones de las multitudes, son aquellas creencias que los públicos tienen sobre lo que socialmente está

correcto. Teóricamente, la superación del modelo de los efectos a corto plazo por los estudios cognitivos o a largo plazo refuerza en la prensa la función de inculcar normas, valores y patrones morales dentro de la sociedad, en un proceso sólido e históricamente demostrado de construcción de la realidad.

En situaciones reales determinadas, los medios de difusión masiva operan sobre patrones de evaluación y legitimación. Además, trazan metas futuras personales para cada ser humano, que se tornan en aptitudes o actitudes (positivas o negativas) que se transmiten al colectivo en distintas circunstancias. En este sentido, no solo los sujetos reconocen los valores como patrones de vida; los *media* también. Dentro del quehacer rutinario de los medios de comunicación, la presencia de modelos y valores socialmente compartidos se refleja como aspecto esencial en tanto espacios para la construcción simbólica de la opinión pública. Sin embargo, los profesionales de los medios de difusión masiva poseen sus propios sistemas de valores,

los cuales incorporan a los productos comunicativos durante su concepción.

La influencia que la prensa ejerce sobre los ciudadanos es un proceso dinámico de formación de valores, en el que intervienen intereses de toda índole, como los económicos, los políticos y los culturales. La prensa plana, la radio y la televisión se configuran como informantes de la realidad y se desempeñan como formas de explicación de los acontecimientos en cada entorno sociocultural, sin olvidar su gran influencia política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumer, H. (1948). *Public Opinion and Public Opinion Polling*. En *American Sociological Review*. s/n.
- Bockelmann, F. (1983). *Formación y funciones sociales de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. et al.. (2006). La opinión pública no existe. En P. Bourdieu, (Comps.). *Comunicología: Temas actuales* (pp. 282-290). La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Bouza, F. (2006). *Desventuras de un concepto claro y distinto: Opinión Pública*. Barcelona, España: Paidós.
- Cohen, B. (1963). *La prensa y la política exterior*. Princeton: s/n
- Dader, J. (1992). *El periodista en el espacio público*. Barcelona, España: Bosh.
- Franco, R. (1978) *Informazione e complessità sociale*. Italia: De Donato editore.
- Garcés, R. (2007). *La construcción simbólica de la opinión pública* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Lazarsfeld, P. (1955). *La influencia personal*. Austria: s/n
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in Group Dynamics*. Polonia: s/n.
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. Madrid, España: Langre.
- López, G. (2001). *Comunicación electoral y formación de la opinión pública. Las elecciones generales de 2000 en la prensa española* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Valencia, Valencia, España.

- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- McCombs, M. y Donald L. Shaw (1996). *Influencia de las noticias sobre las imágenes de nuestra mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Monzón, C. (1997). *Opinión pública: Teorías, conceptos y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Noelle-Neumann, E. (1977). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona, España: Paidós.
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio*. Barcelona, España: Paidós.
- Parisi, D. (1988). *La guerra dei mondi. Appunti sulla planetarizzazione*. Italia: Il Mulino.
- Rositi, F. (1978). *Informazione e complessità sociale*. Italia: s/n.
- Sandoval, L. et al. (2002). Nuevos efectos y nuevos acentos en la investigación sobre me España dios. En L. Sandoval, (Comps.). *Nuevos efectos y nuevos acentos en la investigación sobre medios* (p. 6). Argentina: s/n.
- Saperas, E. (1987). *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas*. Barcelona, España: Paidós.
- Sartori, G. (1989). *Teoría de la Democracia* (Vol.2). Madrid, España: Alianza.
- Thompson, J. (2008). *Ideología y cultura moderna*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Tocqueville, A. (1856): *El Antiguo Régimen y la Revolución*. Francia: s/n.
- Tuesta, F. et al. (1997). No sabe, no opina. En F. Soldevilla, (Comps.). *Selección de lecturas de Análisis de medios* (Vol. 2) (pp. 260-272). La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Vidal, J. R. (2002). *Medios y públicos: un laberinto de relaciones y mediaciones*. La Habana, Cuba: Pablo de la Torriente.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, España: Paidós.
- Young, K. (1991). *La opinión pública y la propaganda*. México: Paidós.

Artículo de Revisión bibliográfica

ACTIVIDADES EDUCATIVAS PARA LOGRAR LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

EDUCATIVE ACTIVITIES TO ENHANCE SCHOOL- FAMILY RELATIONSHIP

Niarelys Meneses-Ruch¹; Noris Rodríguez-Izquierdo²

¹Licenciada en Biología, Máster en Ciencias de la Educación, profesora de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos, email niarelys.meneses@nauta.cu ²Licenciada en Educación Musical, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Profesora investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Raúl Ferrer Pérez, de la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez".Cuba, email nrizquierdo@uniss.edu.cu. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3658-395X>

¿Cómo citar este artículo?

Meneses Ruch N. y Rodríguez Izquierdo, N. (julio-octubre, 2019). Actividades educativas para lograr la relación escuela-familia. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 128-151. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/693>

RESUMEN

La familia tiene un papel central en la educación de sus hijos, es por ello que se dice que el hogar es la primera escuela y los padres los primeros maestros. Este trabajo es un artículo como resultado de un estudio de maestría para perfeccionar la relación escuela-familia de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Sancti Spiritus, tiene como objetivo: proponer actividades educativas para lograr la relación escuela-familia de estos estudiantes. En él se aplicaron

diferentes instrumentos y técnicas de la investigación pedagógica que posibilitaron constatar que la influencia directa en la preparación de las familias para que pudieran intervenir de forma positiva en la educación de sus hijos, posibilitó el alcance de peldaños superiores en la educación de estos estudiantes.

Palabras clave: actividades educativas; educación; familia

ABSTRACT

The family has a central role in the education of their children, which is why it is said that the home is the first

school and parents the first teachers. This work is an article as a result of a master's degree study to perfect the school-family relationship in students of the Military School Camilo Cienfuegos de Sancti – Spíritus. Thus this work aims to: propose educational activities to enhance school- family relationship of the students. T was applied different instruments and techniques of pedagogical research that made it possible to verify that the direct influence in the preparation of families so that they could intervene in a positive way in the education of their children made it possible to reach higher levels in the education of students.

Keywords: educative activity, education, family.

INTRODUCCIÓN

La familia se puede considerar como la forma de organización social más antigua y estable dentro del ser humano. Desde tiempos inmemorables el hombre y la mujer sintieron la necesidad de disfrutar y compartir cosas tan sencillas como

los sentimientos que producen el amor de pareja, el amor hacia los hijos y el cuidado y protección de seres queridos.

Los hombres fueron acumulando su producción y comenzaron a tener excedente que pudieron intercambiar por otros productos, lo que los hizo ser más poderosos y entonces sintieron la necesidad de saber cuáles eran sus hijos para poder dejarles sus bienes. Entonces el poder se fue trasladando de mujer a hombre, este comenzó a reinar en todos los ámbitos y era quien tomaba las decisiones más importantes.

En la segunda mitad del siglo XIX Marx y Engels fundaron una concepción social que dio las coordenadas para avanzar en la elaboración de la interpretación sobre la familia humana y el funcionamiento educativo de los hogares. Estos autores desde el Manifiesto del Partido Comunista, esbozaron la idea de que hasta entonces la educación familiar había sido la de la explotación de los hijos por los padres y plantearon que había que sustituirla por la educación social.

(Citado en Do Nascimento Pereira, 2016).

A lo largo de la historia de la humanidad la familia siempre ha sufrido transformaciones paralelas a los cambios de la sociedad. Dentro de ellas además de educar a sus miembros se encuentran las funciones de proteger y socializar, las que comparte cada vez más con otras instituciones sociales como respuesta a necesidades de la cultura. De aquí que las funciones de las familias se cumplen en dos sentidos: uno propio de esta institución, como es la protección psicosocial y el impulso al desarrollo humano y en un segundo lugar externo a ella, la adaptación a la cultura y las transformaciones sociales.

Ella no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hagan posible su desempeño escolar, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar y aprender activamente en comunidad. Dicha preparación demanda una gran variedad de recursos por parte de la

familia; éstos son económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, entre otros.

Es por ello que se considera de vital importancia la orientación familiar desde las instituciones docentes, Aquí se pueden retomar las concepciones de Torres, (2003) en el texto *Familia, Unidad, Diversidad*, al referirse a este particular señala, que las actividades dirigidas a este objetivo deben realizarse de forma tal que garanticen un crecimiento y desarrollo en el plano personal y también como grupos.

Estas influencias brindan conocimientos, ayuda a argumentar opiniones, desarrolla aptitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, contribuyendo a integrar en los padres una concepción humanista y científica de la familia y la educación de los hijos.

Se desea, se necesita que en cada ciudadano se formen las mejores cualidades, que se desarrollen intelectual, moral, política, estética, laboral y físicamente; este objetivo

coincide plenamente con los intereses de la sociedad, la escuela y la familia.

Se puede ver como Las Escuelas Militares a pesar de que se subordinan directamente al Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, los principios educacionales y el programa de estudio es el mismo que se aplica en el Ministerio de Educación, aunque el objetivo varía, el fin continúa siendo: formar a un joven que responda a los intereses de la sociedad socialista.

El objetivo de estas instituciones es formar bachilleres en ciencias y letras con elevadas cualidades morales, políticas, ideológicas y físicas, con una sólida base de conocimientos, hábitos y habilidades que permitan la continuidad de estudios en el nivel superior, a partir de jóvenes con inclinaciones por la profesión militar y la convicción de ser oficiales de las Fuerzas Armadas Revolucionarias.

En la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Sancti Spíritus donde estudian alumnos de 14 a 17 años de edad, esta situación se genera, puesto que no está exenta de tales

dificultades que presenta la familia cubana en la actualidad, se realizó esta investigación para perfeccionar la relación escuela-familia de los estudiantes de este centro.

Esta institución rige su trabajo por Unidades Estratégicas, las que son trazadas por año de instrucción y constan de cuatro direcciones estratégicas y para su desempeño la escuela diseña un plan de acciones.

Por lo que se plantea como: proponer actividades educativas para lograr la relación escuela-familia de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Sancti-Spíritus.

MARCO TEÓRICO

Dada la amplia trayectoria con la que cuenta el campo de investigación sobre la influencia de la familia en la educación de sus hijos, resulta imposible sintetizar sus resultados en unas pocas líneas. No obstante, puede señalarse que ya en la primera mitad del siglo XX se realizaron los primeros estudios destinados a analizar la relación existente entre las características de las familias y los logros educativos de los hijos.

Esta línea de trabajo se reforzó aún más a partir de finales de los años 60 del siglo pasado, impulsada por los resultados del conocido informe Coleman (1966), en el que se concluía que las variables familiares ejercían un mayor impacto sobre los resultados escolares, que las variables relativas a las escuelas. Este tipo de análisis, en el que han predominado los enfoques propios de la sociología y de la economía de la educación, han dado como resultado a lo largo de los años, evidencias claras sobre la relación entre el nivel socioeconómico y educativo de las familias y el rendimiento académico del alumnado, hasta el punto de que hoy día existen pocas dudas sobre la existencia de la misma.

Ello no supone, sin embargo, que se haya logrado establecer una relación causal clara entre las variables familiares analizadas en dichos trabajos, el logro escolar de los estudiantes, ni que se conozcan con precisión los mecanismos mediante los que operan los vínculos entre ellas.

Sin abandonar la atención a los factores señalados, que aún continúan siendo objeto de estudio, desde finales de la década de 1970 la investigación sobre las relaciones entre familia y escuela se vieron enriquecidas con una nueva perspectiva de análisis surgida de la psicología evolutiva y la psicología social. Las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, formuladas por autores como Bronfenbrenner (1978), comenzaron a plantear que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados que caracterizan el contexto en el que vive la persona.

No basta, por tanto, con entender qué factores ejercen su influencia sobre los niños, sino que resulta necesario conocer la interconexión que se produce entre ellos en los distintos ámbitos en los que estos se desenvuelven, dentro de los cuales juega un papel primordial la familia.

Partiendo de esta base, un amplio conjunto de investigaciones comenzaron a profundizar en el estudio de las relaciones e

interacciones familiares, recayendo el foco de atención en el análisis de la relación que los estilos educativos de los padres y sus comportamientos con los niños tienen sobre el desarrollo cognitivo y la motivación hacia el aprendizaje de ellos.

En estos trabajos interesan más, por tanto, las ideas, actitudes y actividades desarrolladas por los padres que sus características concretas en términos de nivel educativo, posición social u origen étnico, aunque este tipo de variables se consideran también como mediadoras de las interacciones que se producen en el interior de la familia.

Los estudios han puesto de manifiesto, además, que no es posible encontrar un único elemento en el que resida la clave de un adecuado desarrollo infantil, sino que resulta necesario comprender la interacción entre diferentes factores y considerar su carácter dinámico y cambiante, así como su dependencia del contexto social en el que se inscriben.

Desde una *perspectiva histórica*, las primeras investigaciones sobre la relación familia-escuela están dadas por Coleman, 1966, quien pone de manifiesto la escasa influencia de la escuela sobre los resultados escolares, otorgando el papel protagonista a ciertas variables sociales (especialmente a la posición socioeconómica de las familias), por encima de las instalaciones y medios de la escuela, y de la preparación y calificación del profesorado (Coleman, 1966). Las variables relativas al entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico se afirma, incluso, que existe relación entre un ambiente en el hogar favorable para el estudio y la educación.

Estos trabajos desarrollados subrayaron también la importancia de las relaciones familia-escuela, en este caso desde una perspectiva más centrada en el ámbito escolar. Así, los estudios que analizaban el tipo de interacciones entre los padres y los centros educativos pusieron de manifiesto que los niños cuyos padres estaban mejor informados

sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela y que tenían un mayor contacto con el profesorado obtenían un mejor rendimiento académico.

En paralelo, los trabajos enmarcados en el denominado movimiento de eficacia escolar dieron un nuevo protagonismo a esta cuestión, al determinar que uno de los rasgos que caracteriza a las escuelas de éxito es que estas cuentan con familias que muestran una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos y que tienden a participar activamente en los centros educativos.

“En estudios realizados en Cuba sobre familia a partir de los años 90 se han podido encontrar aportes de Arés Muzio, 1990, 2000, 2003, quien hace alusión a que la familia es la institución más importante para el desarrollo de un niño en las primeras etapas de su vida.

En términos generales, las diferentes líneas de investigación mencionadas vienen a confirmar una idea que en cierto modo puede resultar obvia, que la familia constituye un factor de primera importancia para el logro educativo de los hijos. A pesar de la

complejidad que entraña esta cuestión, lo cierto es que parecen existir características familiares, ideas, estilos y prácticas educativas de los padres que se asocian positivamente al rendimiento académico.

Este es precisamente el punto de partida del enfoque de implicación parental, que trata de utilizar las evidencias acumuladas por la investigación con el fin de contribuir a la mejora de los resultados educativos y que ha suscitado desde hace algún tiempo un interés renovado por la cuestión de las relaciones familia-escuela.

Los positivos efectos que pueden lograrse con una adecuada colaboración de estos dos contextos de actuación no se limitan únicamente a los estudiantes, sino que alcanzan también a las propias familias y a los centros educativos.

Referido a este planteamiento se aborda la definición de la familia por diferentes autores.

Engels concibe a la familia como una categoría histórica y analiza el papel de esta en la formación política,

económica y social con prisma materialista de las cosas destacando la importancia y trascendencia de esta institución. Demostró además que la conciencia social de las personas depende del modo de vida y que bajo la sociedad dividida en clases las contradicciones sociales se reflejan en las relaciones. (1975).

Según Arés Muzio:

La familia es el grupo familiar del ser humano que jurídicamente, se organiza sobre la base del matrimonio, el cual suele definirse como una institución social en que el hombre y la mujer se unen legalmente con el fin de vivir juntos, procrear, alimentar y educar. (1990, p. 4).

En época más reciente la propia autora en el libro *Psicología de la familia* considera, que aún persiste una visión idealizada retrospectiva de la familia vista como un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común, todos bajo un mismo techo, el hombre trabaja fuera de la casa y consigue los medios de subsistencia de la

familia, mientras la mujer en casa cuida de los hijos y del matrimonio.

Tras disgregar el concepto de familia queda definido como: la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia ha dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Por otra parte se puede precisar, según Báxter, 2002, que:

La escuela es la institución social a quien está dada la máxima responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones conjuntamente con otras fuerzas educativas a las que debe orientar, estimular y con las cuales coordinar la actividad educativa durante la vida escolar. (p. 193).

La pedagogía y la psicología contemporáneas tienen la tarea esencial de organizar un sistema coherente de educación desde el nacimiento del niño hasta su madurez

social, que debe realizarse, por una parte, en correspondencia con el modelo social que encarna las exigencias de nuestra sociedad hacia el hombre y por otra, en función de las características específicas de cada etapa de su desarrollo.

La labor coherente en la escuela con las demás fuerzas educativas es condición indispensable pues el proceso educativo no se limita solo al ámbito de la escuela sino ha de constituir un proceso unificado, sistemático, integrado, gradual, atendiendo al nivel de desarrollo alcanzado en la educación de cada escolar y de cada familia de las que todo educador, debe saber orientar para alcanzar los objetivos que se propone en su quehacer diario, como continuadores de la labor educativa.

El proceso educativo en su doble aceptación educación e instrucción es constitutivo propio de la esencia humana del hombre desde el momento histórico en que no solo hubo naturaleza, desarrollo genético de la vida biológica, sino que apareció la cultura por lo que fue necesaria su educación.

La escuela debe concebirse como una comunidad viviente y espiritual que no solo se limite a transmitir conocimientos, sino que evalúe y transforme tanto al educando como a los miembros de sus núcleos familiares cuando estos no sean capaces de cumplir con sus funciones.

Los padres en estrecha coordinación con la escuela deben colaborar ampliamente para poder lograr todo lo anteriormente expuesto.

Los cambios experimentados por la sociedad han contribuido a desdibujar, cada vez más, las fronteras entre ambas instituciones y sus funciones respectivas. Así, es un hecho, que en las últimas décadas, la escuela ha empezado a asumir en diversas ocasiones aspectos de la socialización primaria que antes correspondían a las familias y que, en paralelo, los medios de comunicación y la tecnología permiten que buena parte del aprendizaje que tradicionalmente se consideraba escolar se adquiriera en otros entornos, entre ellos el familiar.

No obstante, es evidente que ambas instituciones siguen constituyendo contextos de aprendizaje de importancia primordial en la actualidad y que las dos comparten la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. Familia y escuela tienen el objetivo común de educar a la persona, que es única y que necesita encontrar coherencia y continuidad entre los dos contextos. Ninguna de las dos debería afrontar en solitario el reto que supone la educación en nuestros días.

Por ello, en estos momentos las relaciones entre familia y escuela se plantean en términos de complementariedad y apenas se cuestiona la necesidad de lograr una adecuada colaboración entre ellas. Esta cooperación deberá respetar, el derecho fundamental de los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos. La familia ocupa una posición intermedia entre la sociedad y el individuo.

La familia y la escuela son instituciones sociales propias de nuestra civilización, en ellas transcurre gran parte de nuestras

vidas, son los nutrientes básicos de las primeras experiencias emocionales y educativas y su adecuado funcionamiento garantiza la seguridad y estabilidad necesarias para el normal desarrollo de los seres humanos desde las primeras etapas de la vida.

Los especialistas e investigadores de la familia consideran que, determinados comportamientos familiares, constituyen premisas fundamentales para el adecuado desarrollo de la personalidad del adolescente y para la adquisición de las bases de la conformación de cualidades, conductas y hábitos. Esto permite afirmar que la familia funciona como la primera escuela del adolescente y que sus padres, quieran o no, asumen el rol de sus primeros maestros, al ser portadores de las primeras experiencias educativas de sus hijos y mediatizar sus relaciones con el entorno social y con el legado histórico cultural de la humanidad.

La familia educa en todo momento, según sus posibilidades, de manera consciente o inconsciente,

sistemática o asistemática y de la forma en que se comporten y relacionen todos estos factores; cada familia, con sus particularidades y modo de vida propia, estará cumpliendo con mayores o menores resultados su función educativa, para ella y por supuesto para la sociedad.

La escuela al igual que la familia, educa en todo momento, pero con la diferencia de que su acción se produce de manera planificada, consciente, y sistemática. Además, sus objetivos se trazan sobre bases científicas, lo que la sitúa en una posición muy favorable con respecto a la familia, para favorecer y contribuir al proceso de socialización del adolescente.

La tarea de educar no es fácil. Los padres enseñan en la escuela más difícil del mundo, es decir la escuela para formar seres humanos. Se supone que sean expertos en todas las materias relacionadas con la vida por lo menos para explicar dudas y aclarar cosas que no se saben y no siempre tienen la preparación necesaria para poder guiar con éxito la educación del adolescente por lo

que el profesor debe saber orientarlos y guiarlos por el camino correcto.

La escuela es la institución que continúa y completa ese proceso iniciado en el hogar, es por ello que la familia y la escuela deben estar relacionadas y la primera actúa sobre la familia, tanto a través de la educación que le dan al hijo, como por la influencia que ejerce directamente sobre los padres.

El adolescente, en las relaciones con los demás, ya sea en el hogar o en las instituciones educacionales a la que asiste, observa, actúa, medita, compara, analiza y saca conclusiones. En ese proceso tiene lugar, entre otros aspectos, la formación de las normas morales, dentro de estas se considera de vital importancia y son objetos de atención en este trabajo las referidas a la convivencia social, es decir lograr una vinculación más estrecha de la escuela y la familia.

La escuela, como institución, tiene que orientar cada vez más su trabajo en el sentido de educar a la familia, para garantizar que esta asuma su responsabilidad educativa en una

dirección cada vez más acertada y positiva. Ha de acercarse cada vez más a la familia con los objetivos siguientes:

- Conocer el clima familiar en que se desarrolla la vida de los escolares.
- Unificar criterios y la línea de acción de la educación de las nuevas generaciones.
- Acercar a los padres al conocimiento de toda la actividad que realiza la institución educacional en la dirección del proceso docente–educativo.
- Aumentar la cultura pedagógica y psicológica de los adultos que tienen responsabilidad directa en la educación de los adolescentes.
- Lograr la vinculación de los padres a las actividades de la escuela.
- Desempeñar su papel como centro de la influencia cultural en la zona donde está enclavada.

Como puede apreciarse se trata de que el educador conozca la forma, el ambiente familiar en que viven sus alumnos, pues cada uno de ellos tiene una experiencia diferente, dada por el contexto social en el que se ha educado y cuyo conocimiento puede

dar al docente valiosos elementos explicativos de actitudes y resultados; para de esta forma poder aplicar actividades educativas que logren suplir las carencias detectadas en sus estudiantes y sus familias, se hace necesario definir el término a partir de los criterios de Rodríguez Matos, Smith Borges y Sánchez Oliveros:

La actividad educativa es, (...) una actividad social y su razón de ser es la de formar a niños y jóvenes en el saber científico, humanístico, estético, moral, a fin de que el desarrollo de todas sus capacidades en esos campos les permita participar plenamente en la vida de su sociedad. (2017, p. 3).

Por lo que se puede plantear que la concepción de la actividad educativa se inscribe dentro del paradigma científico, según el cual la realidad fundamental está determinada por la integración y la interconexión que se logra entre el objeto y el sujeto con una amplia visión del mundo, que implica también una nueva manera de concebir la relación del hombre con el hombre y de éste con el

ambiente que lo rodea. La vida, en general, no puede ser entendida sino a través de la existencia de una red infinita de relaciones recíprocas con el entorno.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Para el desarrollo de estas actividades se colegió con las familias de los estudiantes del pelotón 2 de 10. Grado de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Sancti-Spíritus y se decidió por consenso el día, el horario establecido y duración pues estas no deben exceder de una hora (poco más o menos). El contenido que se aborda en cada tema se adaptó al nivel escolar, utilizando un lenguaje asequible.

Se aplicó un pre experimento que atravesó por las tres etapas: diagnóstico, formativa y de control. En la formativa se introdujo la variable independiente contentiva del plan de actividades educativas que quedó conformado en aras de ser aplicado durante las reuniones de padres, incluyendo: Charlas educativas. Escuelas de padres. Grupos de reflexión y Talleres.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio constataivo, se elaboraron las siguientes actividades, las cuales fueron aplicadas con los sujetos de la muestra seleccionada donde estas se caracterizaron por su variedad, dinamismo, protagonismo de los padres y la comprensión de ellos pues, para “amar a un hijo nunca es tarde y para darle lo mejor de sí nunca demasiado temprano”, por lo que ambas instituciones deben unirse para lograr la formación integral de sus hijos.

Para el logro de estos resultados se proponen las siguientes actividades educativas:

Actividad 1: Escuelas de padres.

Título: “Subasta familiar”.

Objetivo: Caracterizar a la familia y sus prioridades.

Actividad 2: Charla Educativa

Título: “Reflexiono y aprendo sobre mis deberes como padre de familia”.

Objetivo: Conversar con los padres sobre lo que ellos conocen acerca de las ventajas que le atribuyen a la estrecha vinculación de la familia con

la escuela y los deberes como padres de familia.

Actividad 3: Taller sobre la relación de la familia con el adolescente.

Título: “Dilo en una sola palabra”.

Objetivo: Expresar criterios sobre el tema relación de la familia con el adolescente.

Actividad 4: Escuela de padres.

Título: “Amor con amor se paga”.

Objetivo: Valorar el cómo actuar correctamente ante cada situación que se les presente con sus hijos en un momento determinado.

Actividad 5: Escuelas de padres.

Título: “¿Cómo soy?”

Objetivo: Reflexionar acerca de los métodos adecuados para educar a los adolescentes.

Actividad 6: Escuelas de padres.

Título: “Completamiento de frases”.

Objetivo: Expresar ideas y preocupaciones acerca de la educación de sus hijos.

Actividad 7: Charla Educativa.

Título: “Sexualidad responsable”.

Objetivos: Interpretar el rol que les corresponde a los padres como educadores.

Actividad 8: Taller.

Título: “Abanico de ideas”.

Objetivo: Registrar lo positivo, negativo e interesante de los talleres

Actividad 9: Escuelas de padres.

Título: “10 deseos”.

Objetivo: Familiarizar a los padres con los principales valores que deben formar en sus hijos.

Actividad 10: Escuelas de padres.

Título: “Lluvia de ideas”.

Objetivo: Caracterizar el conocimiento individual de cada padre sobre educación familiar.

Actividad 11: Trabajo voluntario.

Título: “Soy útil en la escuela”.

Objetivo: Incorporar a las familias a las actividades escolares, fortaleciendo las relaciones hogar – escuela.

Actividad 12: Escuela de padres.

Título: “Se miran en mi espejo”.

Objetivo: Demostrar a los padres a actuar en determinadas situaciones cotidianas contribuyendo a fortalecer

las buenas relaciones de la familia y los deberes como padres de familia.

Materiales: Papel, impresora.

Desarrollo:

a) Se realiza la lectura del relato “El abuelo y el nieto”.

(Adaptación)

b) Leído el texto se realizan varias preguntas que propicien la reflexión:

- ¿Cómo valoran la actitud asumida por el hijo del anciano?
- ¿Cómo se encontraba el pobre anciano?
- ¿Cómo valoran la actitud del adolescente? ¿Por qué?

c) El debate se puede estimular a partir de la siguiente frase martiana: “Las cualidades de los padres quedan en el espíritu de los hijos, como quedan los dedos de los niños en las alas de la fugitiva mariposa”.

d) Se intercambian opiniones bajo la guía del profesor.

e) ¿Qué ventajas que le atribuyen a la estrecha vinculación de la familia con la escuela y los deberes como padres de familia?

f) Se pregunta a los padres: “¿Qué saberes y sabores se llevan de este encuentro?”

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estos resultados, de todos los instrumentos aplicados en la etapa inicial: encuestas, visitas al hogar, entrevistas, observación a las escuelas de educación familiar, así como el análisis de los registros de asistencia y evaluación y la observación a clases, permitieron llegar a las siguientes regularidades:

- Los miembros de la familia no conocen en su totalidad el reglamento de la escuela.
- Los padres no siempre participan en las reuniones, ni asisten sistemáticamente a las actividades planificadas por la escuela.
- Existe falta de comunicación entre padres e hijos, escuela-familia.
- Los padres no aprecian adecuadamente la función e importancia que tiene en la vida de sus hijos el correcto funcionamiento de la relación escuela-familia y tienen como tendencia a culpar a la escuela y a la sociedad de los problemas que tienen sus hijos y subestiman el papel que debe y puede jugar la familia.

- En mucho de los casos desconocen el desempeño docente de sus hijos, solo se preocupan por las notas de los trabajos de control, dando poca importancia a las actividades sistemáticas y la integralidad que debe tener un Camilito.
- No todos se interesan por participar en las actividades escolares y no están motivados lo suficiente para influir sobre sus hijos para que estos eleven sus resultados académicos.

Existe potencial dentro de los miembros de la familia, el nivel escolar es relativamente alto, el mayor por ciento de los padres están casados y los que están separados en su mayoría tienen buenas relaciones, apoyan a sus hijos en la decisión de estudiar en este centro, respetan la disciplina existente, el deseo de conocer más acerca de sus hijo, la mejor forma de ayudarlos y valoran la importancia de influir positivamente en el rendimiento docente de estos. Aprecian

el papel que juega la escuela en la formación de su descendencia y consideran que tienen aptitudes para ser buenos oficiales de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR).

En la constatación final se aplicaron nuevamente estos instrumentos, los que permitieron valorar los cambios ocurridos en la muestra seleccionada a partir de la introducción de la propuesta de solución.

En la **dimensión cognitiva** las encuestas y las visitas al hogar, permitieron constatar el nivel de educación de los padres, el clima psicológico que predomina, la preocupación por los estudios de sus hijos y las características de la atención que le brindan en el desarrollo de las tareas escolares, así como una mejor comunicación y dominio de la escucha.

En esta constatación final de los resultados la encuesta a los padres permitió arribar a las siguientes conclusiones.

Ítem 1

	Frec	%	A veces	%	Nunca	%
Oyes asuntos personales de tus hijos	19	92,8	2	7,1	0	0
Buscan sus hijos sus consejos	15	71,4	4	14,3	4	14,3
Se siente usted orgulloso de su hijo	20	96,4	0	0	1	3,6
Hace algo especial con su hijo	15	71,4	8	28,6	0	0

En el Ítem 1, en el que se indaga la frecuencia en que los padres se comunican con sus hijos se pudo observar que el clima psicológico entre los alumnos y sus familiares es mejor, ya que ellos comenzaron a darle la debida confianza y a demostrarle preocupación por sus asuntos y problemas personales, recordando su labor como educadores de sus propios hijos.

Ítem 2

En el hogar.....	Marcaron.	%
No permiten que el adolescente participen en las conversaciones de los mayores	4	14,3
A veces no somos una familia unida pero nos queremos.	0	0
Cada uno de nosotros intenta querer al otro.	0	0
Nos sentimos seguros y queridos.	21	96,4
Solo los padres aconsejan a los adolescentes.	0	0
Todos los miembros de la familia han visitado la escuela en ocasiones.	21	96,4

En el Ítem 2 que se plantea acerca del apoyo y el afecto familiar se puede reafirmar lo anteriormente planteado, además de que la atención que le brindan al desarrollo emocional de sus hijos va en aumento, siendo a la vez menos egoístas, y ya la mayoría permiten que el alumno plantee sus puntos de vista en las conversaciones familiares.

Ítem 3

¿Es su hijo un estudiante de 90 o 100 puntos?	Sí	%	Creo que sí	%	No lo sé	%	No	%
	0	0	1	3,6	0	0	21	96,4

En el Ítem 3 en el que se investiga acerca de la atención que brindan a sus hijos en el desarrollo de tareas escolares y de su preocupación por los estudios de estos, se puede demostrar que no solo se limitan a conocer sobre los problemas

académicos de los estudiantes, sino que aportan ideas para el mejoramiento de este, trabajando en conjunto con la escuela.

Ítem 4

Asiste usted a la escuela.....	Marcaron	%
Todas las semanas	4	14,3
Todos los meses	15	71,4
Cuando hay problemas.	2	7,1
Cada dos o tres meses.	2	7,1

En el Ítem 4 donde se pone de manifiesto la participación de los padres en las actividades de la escuela y del apoyo a estas, se cuantifica que la mayoría participan y apoyan las actividades escolares y extraescolares de sus hijos posibilitando una mayor comunicación entre ellos, dando a demostrar su preocupación para con las tareas docentes de sus hijos.

Ítem 5

Se siente usted satisfecho con la escuela respecto a.....	Sí	%	No	%	Regular	%
Claustro de profesores.	17	85,7	0	0	4	14,3
Relaciones del profesor con el alumno	14	68,9	0	0	8	27,6
Disciplina de la escuela.	21	100	0	0	0	0
Organización	21	100	0	0	0	0
Actividades recreativas.	17	85,7	0	0	4	14,3

En el Ítem 5 podemos observar que ya los padres se sienten más identificados con la escuela, ya que opinan que esta brinda la información suficiente sobre el estado académico de sus hijos, además de estar conformes con la disciplina y la organización de la misma, queda por sentado también la participación de estos en las actividades culturales planificadas por el centro.

Al concluir el pre-experimento se les aplicó a los estudiantes la misma **entrevista** de la etapa inicial para constatar la eficacia del experimento en la práctica y dio los siguientes resultados.

Ítem 2:

	Marcaron	%
Menos de 5 minutos.	0	0
De 5 a 15 minutos.	2	7,1
Ninguno.	1	3,6
De 31 a 60 minutos.	0	0
De 1 hora a 2 horas.	10	66,6
4 horas por semana	2	7,1

En el Ítem 2 se puede apreciar que en una semana típica la mayoría de los alumnos plantean que sus padres se pasan mucho más tiempo dialogando con ellos. Lo que nos evidencia la mejoría en la comunicación entre padres e hijos y en la atención que le brindan.

Ítem 3

	Frec.	%	A veces.	%	Poco.	%	Nunca.	%
No confían en mí	0	0	5	17,8	0	0	10	66,6
Me gritan	0	0	2	13,3	3	20	10	66,6
Se pelean	1	6,6	4	14,3	0	0	10	66,6
Demuestran que me quieren	14	93,3	0	0	1	6,6	0	0

En el Ítem 3 se pone de manifiesto que la relación entre padres e hijos se encuentra fortalecida. Ya que los alumnos se sienten más queridos y protegidos.

Ítem 4

	Sí	%	Más o menos	%	No.	%
Mantiene su familia estrechos lazos con abuelos y demás parientes.	10	53,3	4	14,3	1	6,6

En el Ítem 4 se evidencia que la familia en su mayoría mantiene estrechos lazos con sus parientes. Solo 1 de estas no se relaciona con ellos, todo está dado por los conflictos antes mencionados.

Ítem 5

En el hogar.....	Marcaron	%
Donde me siento seguro y querido.	10	66,6
Donde cada uno de nosotros intenta querer al otro.	4	26,6
Donde a veces me siento querido y a veces no.	0	0
Donde generalmente me siento incómodo y quisiera estar en otro lugar.	1	6,6
Donde me siento cómodo, aunque no somos una familia unida y amante.	0	0

En el Ítem 5 se puede observar que los alumnos en su mayoría se sienten queridos en su hogar evidenciando lo hasta ahora planteado, ya que se puede observar la conformidad de estos para con sus familiares.

Ítem 6

	Frec.	%	A veces	%	Poco.	%	Nunca	%
Me ayudan a hacer las tareas.	14	93,3	0	0	1	6,6	0	0
Te preguntan ¿Cómo te fue hoy en la escuela?	14	93,3	1	6,6	0	0	0	0
Siempre están muy ocupados para ayudar	1	6,6	1	6,6	8	53,3	5	33,3
Me asignan tareas para realizar en el hogar.	10	66,6	3	20	2	13,3	0	0
Busco mandados en la bodega.	10	66,6	3	20	2	13,3	0	0

En el Ítem 6 se constató que los padres tienen mucho más tiempo dedicado a compartir con sus hijos y continúan apoyándose en ellos para realizar las tareas del hogar.

Nota Promedio

100-90	%	89-80	%	79-60	%	- 60	%
8	53,3	5	33,3	1	6,6	1	6,6

Como se puede observar todo lo que hasta aquí se ha planteado ha beneficiado de forma cuantiosa a estos alumnos, ya que mejoraron de forma significativa su aprovechamiento docente con la ayuda de sus familias y por tanto su rendimiento académico.

Para el estudio de la **dimensión afectiva** se aplicó la observación a las escuelas de educación familiar, así como el análisis de los registros de asistencia y evaluación y la observación a clases.

En estas se analizó la forma en que los docentes se relacionan con los familiares durante el desarrollo de las mismas y/o las reuniones de padres. La comunicación entre ambas partes mejoró en un 100%, ya que los profesores se trazaron como estrategia citar a los padres no solo para plantearle problemas del comportamiento de sus hijos, sino de igual forma resaltar las cualidades de estos, además ya las reuniones no son monótonas y el rol protagónico no es solo del profesor, todo confluía

como un proceso donde el debate entre padres y docentes prevalecía, ya las intervenciones son con tono colaborativo. Por todo esto la asistencia a las reuniones y a las actividades planificadas por el centro fueron en aumento, realizándose en conjunto.

En la realización de dichas actividades se pudo comprobar la relación escuela- familia e incluso la comunidad se favoreció al mostrarse, estos padres que no disponían de mucho tiempo, más activos en las actividades de los Comité de Defensa de la Revolución (CDR) intentando involucrarse más con sus hijos, lo que contribuyó a formar en ellos los valores que exige la sociedad cubana y el cuidado que necesita la revolución.

También se constató un mayor apoyo por parte de los padres hacia sus hijos con respecto al estudio y las tareas escolares estimulando en gran medida el aprovechamiento docente de estos.

Después de aplicadas las actividades educativas para el trabajo con la familia se observaron mejores relaciones entre los padres y los estudiantes.

Al revisar los registros de asistencia y evaluación se pudo apreciar que los resultados del aprendizaje se comportaron de la siguiente forma:

Asignaturas	Promedio
Matemática	97
Español	90
Historia	95

Para la observación de clases se visitaron las asignaturas anteriormente mencionadas (tres visitas en cada asignatura) en las que se pudo comprobar que la participación de los estudiantes mejoró considerablemente, pues la mayoría levantaban la mano, en aras de participar y predominó el nivel más productivo al realizar una mayor cantidad de preguntas, aunque hubo estudiantes que nunca se manifestaron y participaban cuando el profesor se lo indicaba, pero en estos momentos los resultados son mejores.

En cuanto a la toma de notas, en esta etapa ya lo estaban haciendo la mayoría de los estudiantes.

La disciplina mejoró considerablemente, así como los niveles de interés y atención.

Ya se comenzó a apreciar la realización de mayor cantidad de tareas extra clases, en lo cual, según los propios criterios emitidos por los estudiantes, influyó el nivel de exigencia y control por parte de la familia y la mejor organización del tiempo, tanto en la escuela como en el hogar.

Como se puede ver:

- Al valorar los resultados se aprecian cambios en cuanto a la vinculación de la familia con las actividades de la institución educativa, así como en reconocer la importancia de mantener estos vínculos para lograr un adecuado desarrollo y formación de sus hijos, lo cual se corrobora en las respuestas dadas en la encuesta y lo observado durante la realización de las diferentes actividades.

- Al realizar las comprobaciones correspondientes a cada uno de los indicadores según la escala valorativa, se aprecian avances en la preparación de la familia tomadas como muestra a partir de los vínculos que se establecen (familia-escuela). Adquirieron experiencias de cómo emplear métodos educativos adecuados y reflexionar sobre sus modos de actuación que propicien la adecuada formación de sus hijos en correspondencia con los objetivos que persigue el sistema de educación cubano.
- Con la aplicación de las actividades se pudo constatar que el vínculo de la familia con la escuela alcanzó peldaños superiores, lo que favorece una formación integral del adolescente.

CONCLUSIONES

La relación escuela-familia en los estudiantes se basa en la concepción que se asume a partir del basamento, tanto legal como científico, sustentado en ciencias tales como la

Psicología, la Filosofía, la Pedagogía y la Sociología. Posibilita conocer la adecuada relación que debe establecerse entre ambas instituciones en correspondencia con las características de la educación familiar en la enseñanza preuniversitaria y las posibilidades de influencia en este contexto.

La propuesta de actividades educativas para lograr la relación escuela-familia de estos estudiantes se desarrolló de manera efectiva e influyendo directamente en su preparación, para que estas puedan intervenir de forma positiva en la educación de sus hijos desde el hogar; resultó gratificante el nivel de relaciones que al término de la investigación se logró entre las propias familias y la escuela, no solo en el contexto escolar, sino fuera de este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arés Muzio, P. (1990). *Mi familia es así*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Báxter Pérez, E. (2002). *La educación en valores, papel de la escuela, en: compendio de*

Pedagogía. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Bronfenbrenner, U. (1978). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.

Coleman, J. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Do Nascimento Pereira, A. M. y Castellanos Medina. D. (2016). *Experiencias entorno a la orientación a la familia para la educación sexual de sus hijos*. II Jornada Científica Internacional del Cecess. Universidad de Sancti Spíritus. Cuba

Engels F. (1975). *El Origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

Rodríguez Matos, R., Smith Borges, C., Sánchez Oliveros, Y. (Noviembre, 2017). *Actividades educativas para orientar a las familias de los escolares que presentan manifestaciones de agresividad de la escuela primaria "Ciro Frías Cabrera", del municipio Imías*. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/11/actividades-educativas-familias.html>

Torres González, M. (2003). *Familia, Unidad, Diversidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Artículo de Revisión bibliográfica

LA FORMACIÓN DE POSGRADO DEL INGENIERO AGRÓNOMO. APUNTES DESDE SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA

POSTGRADUATE TRAINING OF THE AGRONOMIST. SKETCH FROM THE HISTORIC EVOLUTION

Wilde Sánchez- Bell; ¹ Ángel Deroncele- Acosta; ² Yamilé Brito-Sierra³

¹Médico Veterinario, Profesor Auxiliar, Máster en Medicina Veterinaria Preventiva, Universidad de Oriente, Sede "Julio Antonio Mella", Santiago de Cuba, Cuba. wilde@uo.edu.cu; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8831-2524> ²Licenciado en Psicología, Máster en Ciencias Sociales, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Universidad de Oriente, Sede "Julio Antonio Mella, Santiago de Cuba, aderoncele84@gmail.com ; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X> ; ³Ingeniero agrónomo, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Universidad de Oriente, Sede "Julio Antonio Mella", Santiago de Cuba yamilebs@uo.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-2069>

¿Cómo citar este artículo?

Sánchez Bell, W. Deroncele Acosta, A. Brito Sierra, Y. (julio-octubre, 2019). La formación de posgrado del ingeniero agrónomo. Apuntes desde su evolución histórica. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 152-169 Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/858>

RESUMEN

En el artículo se realiza un estudio histórico-lógico sobre el proceso de formación del ingeniero agrónomo con el objetivo de revelar las características y tendencias que lo han guiado, tomando como criterio de periodización, la práctica pedagógica empleada (objetivo, contenido, forma), la relación universidad-centros de investigación-empresas y la creación de instituciones de investigación

científicas agropecuarias, la puesta en vigor de la reforma universitaria y la creación del Ministerio Educación Superior como punto de partida para delimitar etapas, se obtienen rasgos distintivos, que contribuyen al conocimiento de la formación agronómica de posgrado en Cuba.

Palabras clave: formación de posgrado; ingeniero agrónomo; manejo animal

ABSTRACT

In present it investigation accomplishes a historic logical study on the process of formation of the agronomist for with the objective of revealing characteristics and tendencies that they have conducted it , taking the used pedagogic practice (objective contend, way), the relation university centers of investigation as a periodization criteria and the creation of scientific agricultural institutions, the setting in force of the university reform and the creation of the Ministry Higher Education like starting point to delimit stages, they obtain distinctive features, that they contribute to the knowledge of postgraduate agronomic formation in Cuba.

Key word: Agronomist; animal management; postgraduate training

INTRODUCCIÓN

La formación de posgrado en los últimos años ha mostrado un creciente interés por parte del sector laboral como expresión de la relación universidad-empresa-sociedad (Deroncele, 2015), ello como consecuencia de la velocidad de los constantes cambios científicos y tecnológicos, que les exigen a los

profesionales mantenerse actualizados para su desempeño profesional. Según García, (2001); Lastre, (2003); Hernández, Rodríguez, Piñón, del Canto, Guerra & Portela, (2009), la formación de posgrado en Cuba antes de 1959, era muy incipiente, limitándose a escasas y aisladas actividades, propiciadas por la llamada Escuela de Verano de la Universidad de la Habana, con la participación esporádica de algún profesional pudiente en cursos de especialización organizados por instituciones norteamericanas.

Al triunfo de la Revolución, a partir del necesario vínculo que debía tener la Educación de Posgrado con la problemáticas de la sociedad, se enfrentó a un sistema universitario que se había mantenido al margen de las exigencias y demandas del sector productivo. En esta etapa, las universidades desarrollaron actividades de posgrado que aunque no respondían a una planificación, resultaron ser las iniciadoras de un proceso que hasta entonces no se conocía, distinguiéndose la inexistencia de conceptos, estrategias y reglamentaciones que encaminaran

su propósito y la relación con la producción científica y las necesidades de la sociedad.

No es hasta 1962, cuando el gobierno revolucionario emite la Reforma Universitaria, momento histórico, en el que se suceden un conjunto de acontecimientos de carácter social, político y económico que sentaron las bases para el desarrollo de la formación de posgrado del ingeniero agrónomo, como parte de la estrategia para el desarrollo del sector agropecuario del país.

Desde entonces y a partir de las ideas de nuestro máximo líder histórico, Fidel Castro Ruz, quien impulsó la creación de múltiples centros de investigación científica en la rama agropecuaria; la educación de posgrado, como forma superior de la formación agronómica, ha estado fuertemente involucrada en el mejoramiento de los niveles de desempeño de la esfera agroalimentaria, especialmente en la satisfacción de las demandas de producción de alimentos, considerados como uno de los principales problemas que afectan a la sociedad cubana en el orden

económico. En este artículo se realiza un estudio histórico-lógico con el objetivo de revelar las principales características y tendencias que han guiado la formación de posgrado del ingeniero agrónomo, con énfasis en el manejo animal.

DESARROLLO

Al estudiar la evolución histórica del proceso de formación de posgrado del ingeniero agrónomo, es preciso analizar las etapas por las cuales ha transitado, de modo que facilite una mejor comprensión. Para revelar sus principales características, se propone como criterio de periodización, el desarrollo e institucionalización de la formación de posgrado del ingeniero agrónomo en Cuba, considerando, la práctica pedagógica empleada (objetivo, contenido, forma), la relación universidad-centros de investigación-empresa y la relación producción vegetal y animal, como indicadores de análisis.

Abordar la historia de la formación de posgrado del ingeniero agrónomo, separada del resto de las profesiones agropecuarias, presenta cierto grado de

complejidad, no obstante la sucesión de una serie de acontecimientos relacionados con el desarrollo agropecuario en el país, en la que ha tenido una importante participación la educación agrícola superior cubana, en los últimos sesenta años, permiten ubicar precisamente, dicha formación, en este contexto histórico.

De ahí que se toman como puntos de partida, la creación de instituciones de investigación científicas agropecuarias, la puesta en vigor de la reforma universitaria en 1962 y la creación del Ministerio Educación Superior en 1976, hechos que contribuyeron significativamente a elevar el nivel de formación de profesionales especializados para impulsar los ambiciosos planes de desarrollo de la rama agropecuaria que implementaba la revolución desde sus inicios, considerándose estos sucesos como **hitos históricos**, que marcan el progreso de este proceso en tanto, permiten identificar las siguientes etapas:

- Primera etapa (1962-1974).
Condicionamiento de la

formación de posgrado para los profesionales de la rama agropecuaria.

- Segunda etapa (1975-1990)
Estructuración de la formación de posgrado para los profesionales de la rama agropecuaria.
- Tercera etapa (1991-2000)
Reordenamiento nacional de la formación de posgrado del ingeniero agrónomo.
- Cuarta etapa: (2000-actualidad)
La contextualización de la formación de posgrado del ingeniero agrónomo.

Primera etapa (1962-1974).

Condicionamiento de la formación de posgrado para el ingeniero agrónomo.

El proceso de formación de posgrado del ingeniero agrónomo se inició en la década del 60 con la organización de los llamados “cursos de verano” que impartían profesores extranjeros de distintos países, a los que asistían fundamentalmente profesores universitarios; paralelamente comenzó a producirse el envío de especialistas cubanos al extranjero,

principalmente a los países socialistas de Europa, con el fin de alcanzar una calificación superior en materia de educación de posgrado. Entre 1960 y 1970 cursaron aspirantura y especializaciones en la Unión Soviética los primeros docentes que asegurarían la docencia y la investigación agronómica. (Lastre, 2003).

En 1965 se crea el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNIC), con el objetivo de preparar y superar profesionales al más alto nivel en el campo de las ciencias naturales, biomédicas y tecnológicas, así, sobre la base de una reglamentación interna elaborada al efecto, a fines de la década de los años 60 se realizaron las primeras defensas de las entonces denominadas tesis de maestrías y doctorados.

A principios de los años 70, se defendieron también tesis de maestría en el Instituto de Ciencia Animal (ICA) y en la Universidad de La Habana; según Hernández et al, (2009), la experiencia de estas instituciones abrió el camino para posteriores defensas y el

condicionamiento para la formación de posgrado de los profesionales de la rama agropecuaria y en especial la formación de posgrado del ingeniero agrónomo.

En el período desde 1971-1981, los colectivos docentes de las carreras agropecuarias recibieron un importante impulso a partir de la colaboración internacional recibida del entonces campo socialista, a través de asesores de alto nivel procedente de Bulgaria, las entonces URSS y RDA, a través de los planes de asistencia y cursos cortos, así como la formación de un número significativo de Doctores en Ciencia en esos países. (Lastre, 2003).

Durante esta etapa la superación profesional que recibía el ingeniero agrónomo en la base productiva, se caracterizaba por tener un elevado carácter práctico en la que predominaban como actividades docentes, los talleres, seminarios, reuniones de trabajo, conferencias, etc., todas ellas con cortos espacios de duración entre 1-2 días, no existía un programa preconcebido, de ahí que sus objetivos se establecían en correspondencia con la necesidades

de introducción de nuevas técnicas y tecnologías en los diferentes escenarios de producción agropecuaria.

Estas actividades estaban centralizadas por el Ministerio de la Agricultura y se desarrollaban de forma ordenada en las diferentes regiones del país, eran impartidas por especialistas de este ministerio y otros pertenecientes a los centros de investigación de la rama agropecuaria; para su desarrollo disponían de suficientes recursos materiales que facilitaba la reproducción de documentos de manera muy sencilla; los profesionales que participaban por lo general tenían ya alguna experiencia de trabajo en la actividad en particular. (Consulta personal Ingeniero Agrónomo Jorge García Lafuente, 2019).

En esta etapa la relación universidad-centros de investigación-empresas aún cuando eran incipientes, se complementaban con la sistemática realización de congresos, simposios, talleres y conferencias de carácter nacional e internacional a fin de promover el intercambio entre

investigadores, productores y docentes de la rama agrícola. Paralelamente la creación y funcionamiento de múltiples instituciones de investigación científicas en la rama agropecuaria. Desde 1962, iniciaron el desarrollo de programas de los primeros cursos de posgrados, entrenamientos, especialidades, maestrías y doctorados, destacándose las siguientes:

La Estación Experimental de Pastos y Forrajes "Indio Hatuey (EEPF), fundada el 8 de marzo de 1962; su aporte a la formación de posgrado del ingeniero agrónomo, ha estado dirigida a la obtención de nuevas variedades de pastos y forrajes, el desarrollo de nuevos alimentos y sistemas sostenibles para la ganadería, lo que permite intensificar la producción pecuaria, la generación de múltiples servicios ambientales, el estudio de los aspectos socio-económicos y la gestión e innovación tecnológica en el entorno rural ganadero.

Instituto Cubano de Investigaciones de los Derivados de la Caña de Azúcar. Creado en 1963 por el

Comandante Ernesto Che Guevara, con el objetivo de lograr el aprovechamiento integral y diversificado de la caña de azúcar, sus principales contribuciones a la investigación y el posgrado se constatan en las áreas de tecnologías para el mejoramiento de la producción vegetal, nuevos productos para la alimentación humana y animal nuevos productos farmacéuticos, producciones limpias y biotecnología de los derivados.

El Instituto de Ciencia Animal (ICA). Fundado en 1965, dedicado a la investigación relacionada con alternativas alimentarias, manejo y genética animal para Cuba y el área tropical, aportando grandes avances en las áreas de la veterinaria y la agricultura al país, su misión se ha centrado en generar, desarrollar y transferir las mejores y más rentables tecnologías en el campo de la producción agropecuaria tropical.

Centro Nacional de Sanidad Agropecuaria (CENSA, 2016). Fundado en 1969, esta institución que tiene la responsabilidad estatal de realizar investigaciones para llevar a cabo la detección y caracterización

de agentes causales de enfermedades y plagas, entidades infecciosas, metabólicas, tóxicas, contaminantes y residuales de cualquier tipo, presentes en especies animales y cultivos agrícolas.

Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas (INCA). Institución científica cubana creada en el año 1970, para dar respuesta a la política estatal de desarrollo de las investigaciones del país, como centro de investigación y superación posgraduada de la rama agrícola y para la extensión de sus resultados a la práctica productiva y la capacitación a productores.

Centro de Investigaciones para el Mejoramiento Animal de la Ganadería Tropical (CIMAGT). Fundado en el año 1970, a sugerencia del Comandante en Jefe Fidel Castro con el objetivo de crear un centro de Investigaciones para el desarrollo de la reproducción animal como soporte técnico de los programas de la inseminación artificial, está autorizado por el Ministerio de Educación Superior (MES para impartir Posgrados, Doctorados, Maestrías y Especialidad en Reproducción Animal.

En 1973, se crea la Comisión Central Agropecuaria, la que funcionó hasta 1987, dirigida por el MINED primero y por el MES después, compuesta por los Rectores, Vicerrectores y Decanos de los Centros y Facultades Agropecuarias del país. Abarcó integralmente en sus planes de trabajo el desarrollo de la Educación Superior Agropecuaria (PDCA, 1988). En ella se proyectaba el desarrollo estratégico y el perfeccionamiento sistemático de las actividades de formación del profesional, la preparación científica y pedagógica de los profesores, el trabajo metodológico, la integración con la producción, la actividad científico-investigativa y la internacionalización de la Educación de Posgrado.

A modo de resumen se puede afirmar que en esta etapa tuvieron lugar la formación de las primeras especialidades y doctorados en la rama agropecuaria en el extranjero, también comienzan la formación de especialistas en las recién creadas instituciones científicas de Investigación agropecuaria, dicha

formación tenía un carácter funcional, dirigidas a satisfacer esencialmente la demanda de recursos humanos calificados que necesitaban los planes de desarrollo agropecuarios.

La superación y capacitación profesional eran desarrolladas fundamentalmente por especialistas de centros de investigación perteneciente al Ministerio de la Agricultura, signadas por un elevado carácter práctico, dirigidas a la introducción e implementación de nuevas técnicas a nivel de campo, a través de entrenamientos, talleres y seminarios.

Si bien la relación universidad-empresa estaba sustentada por vínculos insipientes desde la perspectiva del posgrado y la investigación, existía una relación más estrecha entre los centros de investigación-empresa, debido a la urgencia de introducir nuevas tecnologías para el mejoramiento de la explotación ganadera como la Inseminación artificial, cruzamiento y mejoramiento racial y establecimiento de nuevas variedades de cultivos.

Segunda etapa: (1975-1990)
Estructuración de la formación de

posgrado para los profesionales de la rama agropecuaria.

El Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975, señaló un momento importante para la Educación Superior y dentro de ella, la educación de posgrado, concediéndose particular atención a garantizar una adecuada estabilidad, alta calificación y superación continuada de la fuerza profesoral de los centros de nivel medio y superior, donde se reafirma además la superación profesional como vertiente de la educación de posgrado y el trabajo metodológico, regidas por resoluciones ministeriales.

A fines del año 1975, la Educación de Posgrado fue sometida a un profundo análisis crítico como parte de la evaluación de la Educación Superior Cubana, a raíz de ello la Resolución sobre Política Educacional del Primer Congreso del Partido, estableció la necesidad de elevar la calificación de los graduados de nivel superior a tenor de los avances científicos y tecnológicos y la necesidad de organizar cursos de posgrado especializados y el sistema de grados científicos.

Con la a creación del Ministerio de Educación Superior en 1976, se oficializó la Red de Centros de Educación Superior Agropecuaria; este hecho constituyó un acontecimiento histórico, que ha tenido una significativa influencia en el desarrollo y perfeccionamiento que ha experimentado la Educación Agrícola Superior Cubana en los últimos 43 años y ha jugado un rol importante en los avances sistemáticos en la formación de recursos humanos, la generación de conocimientos, las relaciones internacionales y su vinculación con la sociedad.

A finales de 1977, quedaron sentadas las bases del Sistema Educación de Posgrado, este período fue el más intenso en la historia del posgrado, conformado por dos subsistemas: El Sistema de Grados Científicos y el Sistema de Superación Profesional; el primero selectivo, que posibilitó la formación científica, el segundo, de carácter masivo y dirigido a la superación continua de los egresados universitarios. (Lastre, 2003).

Durante la etapa de 1976-1991, la formación de posgrado del ingeniero

agrónomo, se caracterizó fundamentalmente por la realización de posgrado académico, a partir de la selección de un nutrido grupo de profesores noveles, egresados de carreras agropecuarias con el objetivo de realizar formación doctoral en área de la Ciencia Agrícola y Animal en países del extinto campo socialista, aprovechando la colaboración con el Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME), este hecho representó el 96 % de los doctores formados en el exterior; por el nivel de contribución a la formación de posgrado de los ingenieros agrónomos, se destacaron países como Alemania, Bulgaria, Checoslovaquia y la URSS.

En esta etapa la relación universidad-centros de investigación-empresa, en función de la formación de posgrado, se fortaleció a partir del incremento de una red de instituciones y centros de investigación agropecuaria, con el propósito de acercar la superación profesional a todas las regiones del país.

El nivel científico alcanzado en dichos centros de investigación, permitió el surgimiento una series de

publicaciones de carácter científico y otras de corte técnico y divulgativas, que se configuraron como una forma para autosuperación profesional, además sirvieron de vía para la extensión y generalización de los resultados obtenidos en dichas instituciones, todo ello como expresión del estrecho vínculo entre del quehacer investigativo con los problemas productivos.

Por su grado de contribución se citan a continuación en orden cronológico las que tuvieron un mayor impacto y relevancia en la superación del ingeniero agrónomo, especialmente en el área de la producción animal.

El Instituto de Investigaciones de Sanidad Vegetal, 1976, constituye una de las organizaciones del Sistema Nacional de Ciencia e Innovación Tecnológica Agraria, debidamente acreditada en el Registro Nacional, con Categoría I desde el año 2003 y cuenta con más de 30 años de labor científica y de servicios especializados en el tema. Es el soporte científico y rector del servicio estatal de protección de plantas del país

La revista Pastos y Forrajes, 1978. Es el órgano oficial del Ministerio de Educación Superior (MES) para esta rama en cuyos objetivos y propósitos están: divulgar los resultados de las investigaciones que se realizan en la Estación Experimental de Pastos y Forrajes "Indio Hatuey" y otros centros vinculados a temáticas agropecuarias, tanto nacionales como extranjeras y contribuir al mejoramiento de la producción animal.

Revista de Protección Vegetal, (1986). Publicación seriada del Centro Nacional de Sanidad Agropecuaria (CENSA) de la República de Cuba, es un medio de divulgación y un espacio para la discusión de problemas acuciantes de la sanidad vegetal en Cuba y en la región Centroamericana.

Por otra parte las asociaciones científicas (Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales, Asociación Cubana de Producción Animal y la Asociación Consejo Científico Veterinario), jugaron un importante rol en la organización y celebración de Congresos,

Simposios, Conferencias Científicas y Talleres.

Creación de la Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales, 1987 (ACTAF) Tiene como misión integrar a técnicos y profesionales agropecuarios y forestales, por un desarrollo agrario y sostenible, basado en el paradigma de una agricultura sostenible sobre bases agroecológicas, para lo cual trabaja en todo un amplio proceso de capacitación de sus asociados y la sociedad cubana en sentido general.

Como principales rasgos distintivos de esta etapa se pueden señalar la existencia de una mayor coordinación con los diferentes organismos de la producción y los servicios ramales y territoriales, a partir del funcionamiento de la Comisión Central Agropecuaria , quien proyectaba el desarrollo estratégico y el perfeccionamiento sistemático de las actividades de formación del profesional, la preparación científica y pedagógica de los profesores, el trabajo metodológico, la integración de la producción, la actividad científico-investigativa, y la

internacionalización de la Educación de Posgrado.

Por otra parte quedaron establecidos los objetivos didácticos del posgrado, con la actualización, complementación, especialización y reorientación, sujetos a los perfiles terminales del pregrado y la introducción de los métodos activos de enseñanza en la Superación Profesional.

De igual manera se crearon diversas Sociedades Científicas y Centros de Investigaciones en la rama agropecuaria, algunos adscritos al Ministerio de la Agricultura y otros al Ministerio de Educación Superior, lo que permitió una mayor atención por parte de los programas de posgrado, a los lineamientos y objetivos económicos priorizados, lo que evidenció un mayor fortalecimiento en el vínculo Universidad-Centros de Investigación-Empresa.

Tercera etapa: (1991-2000)
Ralentización del proceso de formación de posgrado del ingeniero agrónomo.

La crisis económica o período especial de los años 90, conmocionó todos los ámbitos de la vida

económica y social del país, ello obligó a que se adoptaran medidas emergentes en todas las esferas, la educación no quedó exenta de esta situación, como consecuencia, la formación de posgrado del ingeniero agrónomo disminuyó considerablemente, la carencia de recursos y el incremento en las deserciones, exigió cambiar la concepción de dicha formación.

Tempranamente, desde 1987 se venían ocurriendo cambios en la estrategia nacional de formación de posgrado para Ciencias Agronómicas, cuyas bases estaban fuertemente sustentada en las relaciones con los países del campo socialista, es así que se comenzaron a tomar medidas por los organismos nacionales para aprovechar los doctores y líderes científicos formados en el exterior y en Cuba para desarrollar investigaciones que permitieran obtener una mayor cantidad de doctores a nivel nacional.

Luego de la ruptura de los vínculos con estos países el proceso de formación en esta área fue muy limitado, siendo asumida en menor

medida por los centros de investigación de la rama agropecuaria concentrada en su mayoría en el occidente del país. (Consulta personal con los profesores Osmar Alarcón Méndez & Francisco Sagaró Zamora, 2019).

Durante esta etapa se suscita un importante hecho de carácter normativo institucional, relacionado con la puesta en vigor de la Resolución Ministerial 193/93, MES (1993), "Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba", el que precisó conceptos, estructuras, funciones y procedimientos generales, además de las formas del posgrado. En los inicios de 1996 se adoptó un nuevo reglamento MES (1996), que ratificó los subsistemas y el papel rector del Ministerio de Educación Superior en el establecimiento y control de los planes nacionales y la responsabilidad de los Organismos Centrales del Estado, los Consejos de Administración del Poder Popular en los territorios y las Asociaciones Económicas, con la superación continua de los profesionales.

A partir de los cambios normativos suscitados en el Ministerio de Educación Superior y como resultado del desarrollo de los claustros universitarios, se orienta de manera estratégica la descentralización de la Educación de Posgrado; es así que esta actividad pasa a ser una responsabilidad de cada provincia, en este contexto se incrementa notablemente la aprobación de programas de Maestría y diplomado como principales formas del posgrado académico y superación profesional respectivamente.

De esta forma en 1994 cobran fuerza la creación de departamentos agropecuarios en provincias en las que no existían estos estudios con el objetivo de impulsar la actividad de posgrado y coordinar el funcionamiento de las Unidades docentes, ubicadas en las empresas agropecuarias; escenario en el que además de la formación inicial, se integraban los profesionales de la producción y profesores universitarios en actividades de posgrado para el ingeniero agrónomo.

La puesta en marcha del proyecto Red Nacional de Transferencia de

Tecnologías para la Ganadería (Agrored), durante el periodo 1997-2003, coordinado por el Instituto de Ciencia Animal, la Estación Experimental de Pastos y Forrajes "Indio Hatuey" y el Instituto de Investigaciones de Pastos y Forrajes, permitió establecer vínculos de trabajo en organizaciones no gubernamentales como las Asociaciones Cubanas de Producción Animal y de Técnicos Agrícolas y Forestales (ACPA y ACTAF), así como con la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), con las cuales se logró consolidar la relación universidad-centros de investigación-empresas en función de la capacitación y difusión de tecnología al sector agropecuario.

Como principales rasgos que caracterizaron esta etapa se destaca la considerable disminución de actividades de posgrado en la década de los 90. La puesta en vigor del primer reglamento de posgrado y el establecimiento del Sistema de Evaluación y Acreditación de las maestrías y las especialidades favoreció el tránsito de la formación

de posgrado en el exterior, para ser asumida gradualmente por las universidades y centros de investigación a nivel nacional.

De igual manera, la descentralización estratégica de la Educación de Posgrado, hacia cada provincia posicionó los programas de Maestría y diplomado como principales formas del posgrado académico y superación profesional para los ingenieros agrónomos.

Consolidación de los sistemas ramales de superación de los organismos productivos, que permitieron concentrar esfuerzos, recursos materiales y el potencial humano a nivel de centros de investigación-universidades y empresas y la potenciación de las actividades de posgrado a través de los Polos Científicos en centros y programas científicos priorizados en los territorios.

Cuarta etapa: (2000- hasta la actualidad) La contextualización de la formación de posgrado del Ingeniero Agrónomo.

Durante esta etapa se produce un sustancial perfeccionamiento de la formación de posgrado, a partir de la

modificación del *Reglamento de posgrado de la República de Cuba. Resolución Ministerial 132/2004*, (MES, 2004) la cual estableció que la formación académica, solo pueden ser proyectados y ejecutados por centros de Educación Superior, previamente aprobados por este y a propuesta de la Comisión Asesora para la Educación de Posgrado (COPEP); de igual forma estableció que la superación profesional (curso, el entrenamiento y el diplomado (solo pueden ser ejecutados por Centros de Educación Superior y Centros especialmente autorizados para ello.

Más adelante se emitieron las Resoluciones Ministeriales 166/2009 y la 184/2011, ambas regulatorias del procedimiento y documentación requerida para el desarrollo de un programa de posgrado. (Caballero & Fernández, 2013).

A tenor de la puesta en práctica de este conjunto de regulaciones, durante esta etapa, el proceso de formación de posgrado académico para la ingeniería agronómica, ha experimentado un notorio incremento, un ejemplo de ello lo constituye la

amplia apertura de programas de maestrías y otras modalidades académicas, en la que los ingenieros agrónomos han tenido la oportunidad de insertarse, especialmente en la región oriental y que a continuación se citan en orden cronológico:

Nutrición animal, Universidad de Granma, 2001; Ciencias agrícolas, Universidad de Granma, 2003; Producción animal sostenible, Universidad de Granma, 2003; Desarrollo agrario sostenible, Universidad de Guantánamo, 2005; Producción animal sostenible en el trópico, Instituto de Ciencia Animal (ICA), 2012; Nutrición y Biofertilizantes, Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas (INCA), 2013; Especialidad en Extensión Agraria, Universidad de Holguín, 2015; Especialidad en Aprovechamiento Forestal, Universidad de Pinar del Río, 2015.

Por otra parte el inicio de la universalización de la Educación Superior y con ella la apertura de la carrera de agronomía en los centros universitarios municipales, desde finales de la primera década de los años 2000, ha permitido ir

configurando nuevos espacios para ampliar los alcances de la Educación de Posgrado como del quehacer universitario.

En el modelo de universalización el posgrado se desarrolla además en Centros Universitarios Municipales, ello ha posibilitado en el orden teórico un mayor desarrollo profesional de los docentes que imparten posgrado en ese nivel y el aprovechamiento de las potencialidades de recursos humanos calificados existentes, que ha permitido mediante la relación universidad-centros de investigación-empresa dar respuesta de manera integral a las demandas de superación profesional en cada municipio.

Desde esta perspectiva se percibe un notorio avances en la profundización de la epistemología del posgrado; en este contexto formativo, autores como Fleites, García, Espinosa, & Fleites, (2012), han estudiado la gestión del posgrado, abordando aspectos como la planificación, la satisfacción de las necesidades y la evaluación del impacto de la superación.

Por otra parte De la Cruz, Boullosa & Guevara, (2014), al abordar la dinámica del posgrado en el contexto de universalización, como parte del sistemático proceso de transformaciones de la Educación Superior, realzan la necesidad de la caracterización del entorno socioproductivo y la evaluación sistemática del desempeño profesional, como vía para equilibrar la intencionalidad formativa social, con la valoración del resultado de la actividad transformadora del individuo en el ejercicio de su profesión.

Como principales rasgos de esta etapa se revela, la alta demanda y masividad en la formación de posgrado, debido a las crecientes exigencias en la calidad del capital humano así como un significativo avance en el empleo de la alianza centros de investigación–universidad a nivel territorial y los sistemas de producción en la implementación de diversas modalidades de posgrado y transferencia de tecnología hacia el sector agropecuario.

CONCLUSIONES

La formación de posgrado del ingeniero agrónomo, se desarrolló a

partir de la concurrencia histórica de tres elementos fundacionales: la creación de los Centros de Investigaciones Agropecuarias, el Ministerio de Educación Superior y la Comisión Central Agropecuaria.

La formación de posgrado para ingenieros agrónomos transitó desde la formación en el extranjero, para ser asumida gradualmente por las universidades y centros de investigación a nivel nacional.

La descentralización estratégica de la Educación de Posgrado, hacia cada provincia posicionó los programas de Maestría y Diplomado como principales formas del posgrado académico y superación profesional respetivamente para los ingenieros agrónomos.

El modelo de universalización, ha permitido un significativo avance en el empleo de la alianza centros de investigación–universidad–empresa, en la implementación de diversas modalidades de posgrado y transferencia de tecnología hacia el sector agroproductivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, M. O. y Sagaró, Z. F. (2019). *Consulta personal*. Facultad e

Ingeniería Química y Agronomía. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.

Caballero, M. G. F & Fernández, C. Z. (julio-octubre, 2013). La organización del trabajo de la secretaría de posgrado en la Universidad de Ciencias Pedagógicas. *Pedagogía y Sociedad*. 37, Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/239>

Centro Nacional de Sanidad Agropecuaria, (CENSA). (2016). *Posgrado* Recuperado de <http://www.censa.edu.cu/index.php/category/postgrado/>

De la Cruz, S. Boullosa, R. Armando, T. y Guevara, R. O. (2014), Resultados más significativos del posgrado en una universidad cubana. Perspectivas del proceso desde el contexto del municipio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* 14. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/134>

Deroncele, A. (2015). Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional. Tesis de

doctorado. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

García, L. J. (2019). *Consulta personal al Ingeniero Agrónomo, 1976-2002: Especialista en Alimentación animal y Explotación de maquinaria agrícola*. Santiago de Cuba, Delegación Provincial de la Agricultura

García Valero, M. Á., Espinosa Martínez, I. & Fleites, C. L. (2012).

La planificación de la superación en la universidad de ciencias pedagógicas: evaluación de su impacto. *Pedagogía y Sociedad*, 33.

Recuperado de [http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-](http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/301)

[sociedad/article/view/301](http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/301)

Fleites, C. L., García Valero, M. Á. & Espinosa Martínez, I. (2012). La satisfacción de las necesidades de superación: evaluación de su impacto. *Pedagogía y Sociedad*, 35.

Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/293>

Hernández, H. R., Rodríguez, P. M., Piñón, G. J., del Canto, C. C. Guerra, G. S. y Portela, F. R. (2009). *Política y estrategia para la formación doctoral y posdoctoral en el sistema política y nacional de educación en Cuba*. Recuperado de

<http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4798.pdf>

Lastre V., L. G. (2003). *Modelo de Gestión Territorial de la Educación de posgrado para el sector empresarial*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Granma, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (1993). *Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. Resolución Ministerial 193/93*. La Habana, Cuba: Autor.

Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de posgrado. Resolución No. 132/2004*. La Habana, Cuba: Autor.

Artículo Original

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA SUSTENTADO EN TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN UNIVERSITY EDUCATION BASED ON INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION

José Rafael Abreu-Fuentes

Licenciado en Educación, Mención Castellano y Literatura, Máster en Dirección, Doctorado en Ciencias de la Educación, varias publicaciones de carácter internacional, Docente instructor, Universidad Politécnica Territorial del Oeste del estado Sucre, Cumaná, Venezuela, Email: Srjos2021@Gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0495-2805>

¿Cómo citar este artículo?

Abreu Fuentes J. R. (julio-octubre, 2019). Liderazgo transformacional en la educación universitaria sustentado en tecnología de la información y comunicación. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 170-194. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/864>

RESUMEN

El sistema educativo pasa por cambios producto de los diversos enfoques políticos, económicos y sociales, de allí este artículo se plantea como objetivo contribuir con elementos teóricos referente al liderazgo, pensamiento social, la tecnología, el yo; la educación como acción para la liberación del sujeto, la comunicación y el diálogo en las habilidades intelectuales del docente universitario en relación con las Tecnologías de la Informatización y las Comunicaciones. La metodología cualitativa permitió contextualizar y analizar la realidad

objeto de estudio de manera holística y dinámica. Desde esta postura Freire aborda la transformación según el ritmo de la realidad de los sujetos claves, además permite interpretar la diversidad de transmisiones y conciencias independientes e inconfundibles en la que algunos autores establecen y comprenden las diferentes miradas antes enjuiciar. El método de investigación utilizado es la fenomenología, el cual parte de la necesidad de conocer la experiencia vivida, en particular el proceso para profundizar en los conceptos de comprensión, relación e interpretación

fundamentales de la fenomenología y hermenéutica.

Palabras clave: liderazgo; liderazgo transformacional; tecnologías de la información y la comunicación

ABSTRACT

Currently, the educational system undergoes hasty changes resulting from various political, economic and social approaches, hence this article is proposed to contribute theoretical elements related to Transformational Leadership in University Education: Sustained in Information and Communication Technology. The approach of the object of study is the university teacher who lacks strategies to lead knowledge through the use of technology. To address these approaches on leadership, social thinking, technology and the self; education as an action for the liberation of the subject, communication and dialogue in the intellectual skills of the university teacher in relation to Information and Communication Technologies. The qualitative methodology allowed me to contextualize and analyze the reality under study in a holistic and dynamic way. From this position, Freire tackled the transformation according to the rhythm of the reality of the key subjects and opened the stage to interpret the diversity of transmissions and

independent and unmistakable consciences for an authentic approximation of reality; Foucault and Zemelman, led me to establish Habermas and understand the different perspectives before judging, Habermas (2010) facilitated me as is the basic dimension of human praxis, the teaching action to describe the ontological dimension as relativistic, to appropriate reality from a social construct. The research method is phenomenology from Heidegger's perspective which starts from the need to know the experience lived, in particular the process to deepen the concepts of understanding, relationship and fundamental interpretation of phenomenology and hermeneutics.

Keywords: Leadership; transformational leadership; information technology communication

INTRODUCCIÓN

Las tendencias en la educación universitaria en el orden social, económico, político, científico y tecnológico han generado una revisión del modo de concebir la realidad académica e investigativa. Las exigencias hablan de establecer un nuevo modelo de gestión universitaria que conserve suficiente flexibilidad y que al mismo tiempo busque romper las líneas ya establecidas sobre bases tradicionales entre el Estado, las

universidades, el sector productivo y la sociedad. A un siglo de los hechos, sucintados **1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, en la cual**, se reclamó la transformación radical de la educación superior en las instituciones públicas y en la que se planteaba en el documento conocido como **"Manifiesto Liminar"**.

En él, declaraban la lucha en contra de un régimen universitario calificado como "anacrónico", y se exigían avanzar hacia un "gobierno estrictamente democrático", abriendo paso a una nueva institución que superar un estado de cosas que amparaba métodos docentes viciados en un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Por las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, acogían el espíritu de rutina y de sumisión.

Sin embargo, hoy día las ideas de Bass, et al. (2003), sobre este hecho permite evocar la revuelta del Mayo francés, dada la trascendencia histórica de este movimiento ya que **la esencia reformista radica en el rehúso de un compartimento que en la actualidad aun estanca, limita la innovación en las universidades de Latinoamérica que por un lado**

desplaza el eje pedagógico del docente y de las asignaturas hacia el propio alumno, y por el otro se redefine a sí misma en relación con la problemática circundante. Toda universidad tiene la responsabilidad dual de ser parte del universo del Estado docente para fomentar el conocimiento, cosa que suele medirse con parámetros establecidos y otra dimensión que puede expresarse con la palabra 'pertinencia', que lamentablemente se evoca menos, pero que es relevante en cuanto a cuán pertinente es la universidad a su entorno.

Tanto es así, que se han tenido que tomar acciones para transformar el *statu quo* que ha prevalecido en la educación universitaria para alinearse a los cambios y elevar las competencias en investigación, desarrollo tecnológico e innovación del personal docente, y que su vez adquieran nuevas herramientas para el aprendizaje permanente de los estudiantes.

Estas conductas o roles amplían el ejercicio del liderazgo en el docente y permiten que evolucionen positivamente los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que van más allá del simple hecho del dictado de clase, para extenderse a las

acciones de guiar, orientar, planificar, dirigir y controlar de por sí.

Esto implica, desde la perspectiva de Bass y Avolio, (2006), que las labores cotidianas que cumple el docente universitario en un aula de clases con sus alumnos para lograr el desarrollo integral de éstos, incluya todo un trabajo previo donde el docente debe asumir un rol de líder social, teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno.

No obstante, la transformación genera la resistencia al cambio como algo natural en las personas dentro de las organizaciones. Sin embargo, en la actualidad no se debe resistir al cambio, sino aceptarlo porque este se produce muy rápido, es inevitable y permanente. Más bien ha pasado a ser la norma, estas etapas de transición han sido analizadas desde diferentes ángulos, lo cual ha llevado a identificarla con diversas denominaciones. Desde la óptica filosófico-cultural, (Lyotard,1984) la denomina posmodernidad; desde el punto de vista de la evolución de la sociedad mundial y el desarrollo tecnológico, (Toffler,1995) la ha llamado la época de la Tercera Ola; mientras que otros autores la han enfocado desde el aspecto productivo, como es el caso de (Drucker,1994) quien la bautizó como sociedad pos-

capitalista o sociedad del conocimiento. Finalmente, en cuanto a la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos (Castells, 1998) la ha denominado sociedad de la información abierta.

Ciertamente, la Sociedad de la Información se plantea desde la postura de Bennis, y Nanus, (2001) hechos que están generando profundas transformaciones en todos los aspectos del saber: la economía, el trabajo, la política y por supuesto la educación. En este nuevo paradigma social, centrado en la generación del conocimiento, bajo un liderazgo transformacional para el procesamiento de la información, sin lugar a dudas, el papel de las universidades conjuntamente con un docente comprometido, podría ser clave para que los países puedan superar de manera efectiva las exigencias que esta nueva sociedad demanda a la par del alto desarrollo logrado en las tecnologías de la información y la comunicación y puede impactar de forma positiva a la sociedad contemporánea que está transformando de manera acelerada la forma en que la gente trabaja, vive y se relacionan.

Para Bracho y García (2013), el papel del líder y su liderazgo es vital para el desarrollo de la Educación Superior. La evidencia científica pone de manifiesto la importancia del liderazgo dentro de las organizaciones. En este sentido, Cruz Ortiz (2017) afirma que el liderazgo es una habilidad cuyo propósito es influir en las personas para promover cursos de acción que garanticen el cumplimiento de objetivos y metas dentro de una organización.

Por su parte, González y González (2014), aducen que las universidades y sus docentes tienen la responsabilidad y el compromiso de contribuir con el desarrollo de la sociedad, adquiriendo competencias de liderazgo para transformar el ámbito académico, mediante procesos de capacitación continua.

Bajo estas premisas, y considerando la importancia del liderazgo transformacional, como factor que influye positivamente en el mejoramiento de la calidad de la gestión de las instituciones educativas De Haro y García Izquierdo (2015), sostienen que se hace necesario conducir una investigación cuyo propósito es generar supuestos teóricos acerca del liderazgo transformacional en la educación universitaria, de manera particular en

la Universidad Politécnica Territorial del Oeste del Estado Sucre "Clodosbaldo Russian" (UPTOSCR) sustentado en la tecnología de la información y comunicación.

Para llevar a cabo esta investigación, se fundamentó en un enfoque epistemológico introspectivo vivencial, bajo el paradigma cualitativo y apoyado en el método fenomenológico, a fin de construir el conocimiento a partir de las interpretaciones que se obtendrán de los actores sociales producto de las interacciones y acontecimientos dentro del fenómeno objeto de estudio.

Consideraciones teóricas acerca del liderazgo. Antecedentes.

El origen de la teoría sobre liderazgo transformacional se puede ubicar en la necesidad de humanizar y democratizar la administración, ésta surge de la idea de desarrollar las llamadas ciencias humanas dentro de la filosofía pragmática de John Dewey, la psicología de Kurt Lewin (Guevara Ramos, 2015) y la experiencia y conclusiones de Hawthorne (Mayo, 2013), son capitales para el humanismo en la administración. También se vincula con las relaciones humanas, por lo que se conoce como escuela humanística de la administración y fue desarrollada por Mayo (2019), movimiento que

constituyó la reacción y oposición a la teoría clásica de la administración. Se planteó como necesidad de corregir la fuerte tendencia de la deshumanización del trabajo, surgida con la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente. De esta manera poco a poco se libera de esos conceptos rígidos y mecánicos de la antigua teoría (clásica), para abrir espacios que se adecuen a nuevos patrones de vida, las relaciones humanas, todo ello enfocado a una democratización de conceptos administrativos más fuertes.

Lo planteado y aplicada por el autor antes mencionado sobre Liderazgo transformacional en las organizaciones universitarias y bordado por Drucker, (2002), permiten visualizarlas como una creación social del ser humano desde tiempos remotos, aliado en sus aspiraciones de progreso y desarrollo mediante el simple sentido común del constructo “la unión hace la fuerza”, para conformar unidades colectivas o grupos que, aunados a destellos de inteligencia y voluntad, han determinado en gran medida el rumbo de la humanidad desde las cavernas hasta los rascacielos inteligentes, adaptándose a su medio ambiente; producto y productor de su entorno.

Por ello, Díaz Castillo y Quiñones Lizarraga, (2018) confirman que el liderazgo transformacional, es proceso permanente y dinámico, produce resultados tangibles mediante efectos intangibles, porque concierne al aspecto humano, que por su naturaleza es impredecible y subjetivo, donde el compromiso que se asume para ejercer el liderazgo comúnmente está vinculado a un sistema de valores, que no es muy diferente al de sus seguidores.

El liderazgo es objeto de estudio e investigaciones, al respecto Bracho y García (2013), citan entre los más destacados análisis comparativos, donde recopilan estudios realizados a lo largo de treinta años que evidencian el impacto que representa el liderazgo en los resultados académicos de los estudiantes. De igual manera Quea (2014) aborda el liderazgo desde el inicio del siglo pasado, donde es definido a partir de las características de control y poder centralizado hasta llegar a los conceptos más contemporáneos como el de Cruz Ortiz, Salanova y Martínez (2011), en su libro “*Comportamiento organizacional*” lo define como: “la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o el establecimiento de metas” (p.123).

En este sentido, Contreras y Barbosa (2013) sustentan la tesis que ninguna institución, sea un negocio, un hospital o una universidad, puede pretender sobrevivir, mucho menos tener éxito, si no está a la altura de los parámetros fijados por los líderes en su campo en cualquier parte del mundo. Por lo tanto, las instituciones están obligadas a hacer el mayor esfuerzo para ser receptivas al cambio. Un líder transformacional está para promover esos cambios.

Bennis y Nanus (2011) lo afirman de la siguiente manera:

La fuerza central que se encuentra detrás de las organizaciones de éxito y que ayuda a las organizaciones a desarrollar una nueva visión de lo que puede ser, y luego las moviliza para el cambio hacia la nueva visión (...) un factor esencial del liderazgo es la capacidad para influir y organizar el significado para los miembros de la organización (p. 13).

Este autor permite complementar su postura de Cambio del modo de transformación con el de Paso del Fordismo al Toyotismo, lo que dio origen a un sistema de organización mediante el cual se estructura el ritmo y normas al establecer producciones

interactivas, disminuyendo los tiempos para realizar tareas, mediante la utilización de tecnología especializada con propósitos únicos, lo que conllevó a obtener una integración horizontal de la producción, para establecer un elevado stock que permita eliminar interrupciones entre los enlaces, lo que permitió aumentar la producción de bienes estandarizados.

El liderazgo transformacional y su capacidad para el cambio

Las universidades requieren hacer cambios que permitan acercarse a las tendencias educacionales que están ocurriendo de manera acelerada en el mundo, a los efectos de contribuir no sólo a la resolución de problemas globales, sino también al desarrollo la nación. Esos cambios desde las opiniones de Burns (2003), requieren de un liderazgo orientado a guiar a las personas, tanto profesores, no docentes y estudiantes, a implementar mejoras en el ámbito universitario. Siendo entonces las universidades uno de los sectores de cardinal importancia para consolidar una sólida educación y formación. Para tal fin, es pertinente concebir un liderazgo desde estas instituciones para producir cambios profundos en beneficio de la sociedad.

Al respecto, Cabezudo Ríos y García Panaijo (2016), definen al liderazgo transformacional como:

Capacidad para cambiar el statu quo de la organización y una visión convincente de los que podría ser una nueva organización (...) en consecuencia, buscan transformar o cambiar los valores, creencias o actitudes básicas de los seguidores, de manera que estén dispuestos a desempeñarse más allá de los niveles mínimos especificados por la organización (p. 87).

En este sentido, se puede inferir que uno de los aspectos cruciales para afianzar los cambios organizacionales, pasa por transformar al individuo, por transformar la vida de las personas, con énfasis en los rasgos de personalidad (actitudes, creencias, hábitos, pensamientos, valores, filtros, emociones). Estos rasgos, que por su naturaleza se caracterizan por ser subjetivos porque no son tangibles, condicionando los patrones de comportamiento del individuo y del conjunto de personas que pertenecen a una organización, en este caso los que hacen vida en las universidades. En

definitiva, el liderazgo transformacional aplica, si se logra transformar las maneras de pensar, sentir y actuar de las personas.

Por lo cual, el liderazgo transformacional se centra en sus consecuencias, esto es, en los resultados del ejercicio del liderazgo transformacional en relación con determinados efectos. Desde esta perspectiva, encontramos tres enfoques metodológicos. El primero de ellos y más productivo, analiza el efecto del liderazgo a nivel individual. Concretamente, se refiere a los efectos que el liderazgo produce en sus seguidores. Numerosos estudios se han centrado en poner de manifiesto el importante papel en el bienestar de los trabajadores. Castro Silva (2015), confirma esta relación mostrando que el ejercicio del liderazgo transformacional se relaciona positivamente con el bienestar (satisfacción de los seguidores) y negativamente con la depresión.

Un país con tecnología es igual a un país con una gran economía, mejor educación, mejor calidad humana e infraestructura, por lo que es momento que se descubra este mundo y se comience a mejorar las tecnologías existentes o incluso a desarrollar las propias, desde las Universidades. Sin embargo, a pesar de todos los aportes

a nivel tecnológico, diversos docentes universitarios rehúyen al uso de las TIC con fines educativos o comunicativos; los mismos que suelen reducir los contenidos con el propósito de simplificarlos y culminar la asignatura sin abrir los espacios formativos para problematizar la realidad y construir nuevas subjetividades. Es decir, que como práctica de vida, hacen uso de una acción académica que niega toda posibilidad para analizar y resolver problemas con técnicas específicas. En el aspecto formación más que calificación, no intercambian ni construyen saberes, los imponen, no revisan las producciones de sus estudiantes, actividades que pudieran hacerse mediante tutorías individuales y de pequeños grupos a través de las TIC. Tal es el caso de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre "Clodosbaldo Russian", la cual le ofrece al profesorado en sus sedes, proyectos y programas académicos de formación, creación intelectual, desarrollo tecnológico, innovación, asesoría y vinculación social con prioridad.

Esta universidad comprende una visión y misión de ser conocida como una institución integrada, de excelencia académica y su permanente preocupación por alcanzar

estándares óptimos de calidad en el quehacer académico; de prestigio y liderazgo a nivel regional y nacional; con un eficiente sistema integrado de gestión; orientada al desarrollo de una cultura hacia la excelencia; vinculada permanentemente con los distintos actores y sectores del ámbito regional, al ofrecer un ambiente académico basado en el análisis crítico, orientado por el liderazgo, el humanismo y el compromiso social, respetando la biodiversidad y la dignidad humana, formando estudiantes de manera integral en un modelo centrado al aprendizaje, que los incorpore a tareas de análisis y solución de problemas teóricos y prácticos a través de su participación cercana en los procesos de investigación. No obstante, a pensar de que la universidad cuenta con todos estos beneficios que le permiten al docente desarrollar su liderazgo transformacional se pudo detectar mediante conversaciones sostenidas (octubre, 2018) las debilidades que son evidentes, los informantes claves de la universidad señalaron que entre los indicadores que pudieran dar razón de esta situación, se encontraban la resistencia al cambio, la ausencia de alfabetización tecnológica y la escasa motivación para incorporar las TIC al proceso de transformación debido a la

falta de formación y capacitación de los mismos en ese ámbito.

Estas causas tienen que ver con la desconfianza existente entre la educación virtual, la escasa cultura informática en la comunidad universitaria y en general, la poca disponibilidad de centros para el acceso a las TIC, son otros de los problemas que hay que enfrentar a nivel nacional y regional. Además, en algunas aulas universitarias se desconoce el valor de la evaluación con las TIC.

Con base en la experiencia como estudiante, docente e investigador de la institución objeto de estudio, puedo aseverar que hasta el presente, el impacto de las TIC ha sido muy endeble debido a factores asociados particularmente, a algunas tensiones que experimentan los docentes, y que pudieran estar afectando su disposición para admitir las TIC en su trabajo cotidiano como es el caso de negarse aceptar trabajos digitalizados, realizar evaluaciones a través de video conferencia o utilizar cualquier otra herramienta tecnológica. Otros aspectos que se suma a lo antes planteado es la escasa preparación para hacer uso de las TIC y su incorporación al desarrollo del currículo; todo lo cual, pudiera también estar influyendo en la constitución de

subjetividades en docentes y estudiantes. Por otro lado, al docente universitario se le dificulta promover el uso de las TIC para no perder de vista su integridad como profesional de la docencia, según su criterio.

Perspectiva de investigación

Desde esta visión, la metodología se suscribe en un paradigma cualitativo, la cual permite contextualizar y analizar la realidad objeto de estudio de manera holística y dinámica (Hurtado, 2000) y permite profundizar en las formas de conocimiento que han sustentado las actuaciones y experiencias de los entrevistados en los distintos escenarios del quehacer educativo. En este caso, interpretar críticamente el Liderazgo transformacional Educación universitaria en cuanto al uso y aplicación de Tecnología de la Información y Comunicación, basada en un sistema de racionalidad administrativa a fin de abordar a través del constructivismo transformacional la realidad del docente universitario, con miras a enriquecer así el proceso interpretativo que implica la acción en la gestión de insertarse en un mundo hipercomplejo y versátil para el docente de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste del Estado Sucre "Clodosbaldo Russian".

Por consiguiente, se aproximó a la realidad social estudiada holísticamente, se accedió a investigar las relaciones que se generan en el contexto de los actores objeto de estudio, para comprender la relación entre la realidad del proceso y reflexionar acerca de la Liderazgo transformacional Educación universitaria. El proceso se enmarca en un ámbito participativo, reflexivo y de construcción social entre los actores involucrados, que consienten evaluar la realidad, en sintonía con las exigencias laboral referente a la Tecnología de la información y comunicación. Por tanto, el investigador se involucró, propiciando una relación dialéctica, subjetiva e intersubjetiva de manera permanente a través de una entrevista a profundidad semi-estructurada.

En consecuencia, ontológicamente, se considera la realidad sistémica compleja, abierta a un conjunto de interacciones de los actores sociales involucrados en el proceso, porque la investigación se fundamenta en la concepción del «Ser» humano, como sujeto dinámico, relacionado con el quehacer educativo en marcado en Liderazgo transformacional en Educación universitaria. En la investigación, la ontología refleja todo lo que tiene que ver con la naturaleza

del docente universitario (objeto de estudio) desde esta postura, Freire abordó la transformación según al ritmo de la realidad de los sujetos claves; Foucault (1991) permite establecer y comprender las diferentes miradas antes de condenar o enjuiciar, Freire abre el escenario para interpretar la diversidad de señales y conciencias independientes e inconfundibles para una auténtica objetividad de la realidad, Habermas (2010) facilitará considerar como es la dimensión básica de la praxis humana la acción comunicativa, para describir la dimensión ontológica como relativista, para ello el autor se apropia de la realidad desde el constructo socio-educativo.

El problema investigado sobre el Liderazgo transformacional en educación universitaria tecnología de la información y comunicación, se caracteriza por ser de dimensiones muy particulares, propias de cada persona y sectores que intervienen en el proceso de gestión educativo, por tanto, la perspectiva de investigación cualitativa permitirá interpretar los significados de las acciones humanas de los sujetos claves que participan en el proceso de investigación, planteando su visión y subjetividad en torno a la funciones que desempeñen, para así conocer la experiencia de

cada protagonista, partiendo del hecho de que las experiencias son disímiles en cada uno de ellos.

El método de investigación

Partiendo de lo señalado, el método de investigación que se ajusta al objetivo del presente estudio es la fenomenología desde la perspectiva de Heidegger (2006). Es una interpretación, aclaración explicativa del sentido del ser, un mundo socio-histórico donde la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa por medio del lenguaje.

En este sentido, Heidegger (2006) considera que la investigación científica más que un método requiere de un ser (investigador) que interprete su realidad y objeto de estudio en su cotidianidad. Por tanto, la fenomenología hermenéutica es una filosofía de vida que se genera y construye en la misma temporalidad del ser que investiga porque el modo de ser del ser investigador es interpretar constantemente su realidad objeto de estudio y su relación con el medio ambiente en el que se desarrollan. En consecuencia, el camino a seguir en las investigaciones fenomenológicas debe ser el que imprime el objeto de estudio, lo que indica que cada investigación fenomenológica hermenéutica

contempla su método particular, que se va construyendo en el mismo transitar de la investigación.

Análisis entrevistas en profundidad.

Para proseguir reflexionando sobre el proceso educativo y dar cumplimiento al objetivo específico número dos, referido a develar la visión paradigmática de los docentes universitarios, en relación al estudio desde las dimensiones ontológicas, epistémicas, gnoseológicas y axiológicas, en la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre "Clodosbaldo Russian, se desarrolló la técnica de la entrevista en profundidad a los informantes claves seleccionados intencionalmente, de acuerdo a los criterios antes descritos, considerando principalmente aquellos que mostraron empatía y disponibilidad de cooperar con el estudio, los cuales se redefinieron y emergieron producto del propio proceso de investigación de campo.

La entrevista en profundidad en esta investigación cualitativa fue un recurso de investigación de gran valía, lo cual permitió conducirla como una conversación fluida, sin mucha formalidad, logrando con ello, mayor autenticidad en el diálogo. Las entrevistas se llevaron a cabo, al término del lapso del semestre de estudio, con la intención de obtener

mayor información de lo ocurrido durante el proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo las interacciones docentes-discentes.

Entrevistas a los Actores Social Docente.

Antes de dar inicio formalmente a las entrevistas se conversó con los docentes sobre el objetivo de la investigación, lo que admitió perfilar el marco de acción de los encuentros cara a cara y por ende la familiarización con la temática en estudio, lo que permitió así la fluidez de la entrevista con preguntas abiertas, donde emergieron diversas interrogantes de acuerdo a la dinámica de la conversación con cada uno de los actores sociales.

En este marco de ideas, la metodología cualitativa permitió identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica y manifestaciones del estudio de cualidades como un todo integrado, que forma o constituye una unidad de análisis, los cuales contribuyen a darle una significación propia. En consecuencia, la estructura y secuencia de las preguntas no estandarizadas la determinó la misma dinámica de la conversación, donde el diálogo fluido permitió discernir, y exponer interrogantes abiertas y específicas al tema de interés, por ser

con fines heurísticos, por lo cual se utilizó el análisis del discurso para procesar las respuestas, considerando los instrumentos utilizados (recursos tecnológicos, libreta de notas).

Es por eso que, al inicio de la primera interacción con los informantes claves, una vez explicado el objetivo del estudio, agradecida la colaboración prestada y el uso del grabador como herramienta de trabajo, se efectuaron preguntas generales correspondientes al perfil del docente, formación académica, años de servicio, experiencias y vivencias formativas entre otras.

El segundo encuentro cara a cara admitió reforzar, especificar dudas surgidas por parte de la investigadora, precisar conceptos y ampliar información sobre las opiniones o creencias emitidas por los actores sociales, con respecto a la temática en estudio. Donde los actores describieron las circunstancias de cómo ven la gestión e integración de las TIC en los procesos de orientación y la articulación del currículo, desde las políticas de educación universitaria en estos tiempos de cambios vertiginosos.

Por medio de las entrevistas se obtuvo un panorama general de la formación, la visión paradigmática de los docentes universitarios en relación al

estudio desde las dimensiones ontológicas, epistémicas, gnoseológicas y axiológicas, de donde emergieron las asimetrías y simetrías que se dan en la interacción entre los facilitadores del proceso orientación aprendizaje, contextualizado con la vinculación de esta última con el Liderazgo transformacional orientado a la integración de las TIC, en el marco de las políticas públicas del nivel universitario a partir de una visión socio-crítica- constructiva del proceso educativo transformador.

Seguidamente, se presenta resumen de la información, a través de matrices, donde se vaciaron los

hallazgos de los encuentros con los informantes claves, a partir del cual emergieron categorías y subcategorías, que coinciden con las categorías generadoras: Liderazgo transformacional (LTransF), Educación universitaria (EU) y Tecnológico de la Información y Comunicación(TIC), actor social Docente (ASD).

A continuación, se despliegan tres categorías determinadas para toda la investigación y se presentan para todos los actores sociales con las correspondientes subcategorías.

Resumen de hallazgos informantes claves

Matriz 1. **Categorización:** Liderazgo transformacional

Descripción	Interpretación	Categoría/código	Subcategoría
... Existe debilidades en la relación significativa entre el liderazgo transformacional y evaluación de gestión pedagógica en docentes de la Institución Educativa Superior Tecnológica posee poco incentivos (ASD 1)	Emerge en este segmento desde la voz del actor clave, que la formación profesional esta direccionada por él o ella, haciendo referencia al deber ser en función Transformacional del Docente.	Liderazgo transformacional y valoración (ASD)- (LTrans F),	<ul style="list-style-type: none"> Formación profesional inadecuada asignación académica
... hay debilidad para el uso de las TICs en el contexto universitario , considero que la planificación sigue siendo un proceso que debe ser fortalecido por los docentes... (ASD 2)	Desde este segmento se refleja la poca, de direccionalidad del docente universitario por el uso de las TCs en el área, en función de atender las necesidades académicas, motivar sus actores y potenciar las capacidades intelectuales.	Perfil profesional (ASD)- (LTrans F),	<ul style="list-style-type: none"> Vulnerabilidad Académica en el uso de las TICs
Bueno, realmente no se respetan los lineamientos de cambios , porque hay muchos problemas con eso, pues no se cuenta con el espacio adecuado para hacer uso de las TICs..._(ASD 3)	Desde esta perspectiva se refleja la inquietud de apropiarse respetan los lineamientos de cambios, además de las irregularidades que afectan directamente la calidad académica y por ende el uso de herramientas tecnológicas en beneficio de los alumnos y de la planificación...	Lineamientos Curriculares (ASD)- (LTrans F),	<ul style="list-style-type: none"> Falta de escenarios de aprendizaje para desarrollar actividades didácticas
...Otra irregularidad que existe es que los bloque de horas limitan el uso de esta herramienta tecnológica en beneficio de los alumnos y de la planificación.. (ASD 4)			

<p>Hay unidades curriculares que debe combinar la teoría con la práctica a través de la tecnología, lamentablemente no podemos dar las actividades prácticas, porque la universidad no cuenta con laboratorios (ASD 4)</p>	<p>Desde estas reflexiones la entrevistada considera de gran valía para las universidades el uso de la tecnología, sin embargo se necesita de contar con espacios de aprendizaje adecuados que potencien las capacidades productivas del saber pedagógico de los discentes-docentes.</p>	<p>Adecuadas a las exigencias (ASD)- (LTrans F),</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuar espacios para el abordaje de la teoría con la práctica
<p>...la universidad no cuenta con convenios, acuerdos donde los docentes puedan realizar sus actividades prácticas......donde se pudieran llevar los estudiantes a realizar esas actividades prácticas si tuviéramos la formación y la plataforma tecnológica. ... (ASD 5)</p>	<p>Se muestra la preocupación del actor social, relativo a que, la universidad pueda conformar alianzas estratégicas en pro de garantizar el desarrollo de actividades prácticas de los educandos y realizar permanentemente intercambio de saberes de contar con el recurso de las TICs.</p>	<p>Alianzas estratégicas (ASD)- (LTrans F),</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja calidad académica ▪ Fortalecimiento institucional ▪ Ausencia de Equipos audiovisuales ▪ Herramientas educativas: Servicio de internet, Aulas virtuales, entre otras.

Fuente: Elaboración propia

Resumen interpretación categorial:

Durante el desarrollo de la conversación con los actores sociales, se evidenció la debilidad de poseer un Liderazgo transformacional en Educación universitaria para el uso de la Tecnología de la información y comunicación desde el escenario donde se llevó a cabo el estudio, planteado actualmente, consideran que hace espacios para desarrollar estas competencias.

Se observó en la entrevistada gran preocupación por la realidad universitaria y específicamente por las condiciones en que hoy día reciben clases los discentes, mencionando las principales problemáticas que según su criterio se presentan en la especialidad, destacándose prioritariamente lo pertinente a la vulneración de los lineamientos

curriculares e inadecuadas condiciones de los escenarios de aprendizaje, falta de laboratorios, gran apatía y desmotivación que reina en todos los miembros de la comunidad universitaria, fallas en la aprehensión de saberes por parte de los discentes, producto en buena medida de la inadecuada gestión de la especialidad. En la narración es evidente la realidad que viven los docentes, que soportan todas las debilidades en la calidad de la enseñanza, por tener limitaciones para desarrollar las actividades prácticas internas y externas al recinto universitario, lo que les impide de esta manera, confrontar la teoría con la práctica, alejando de su orientación áreas de gran relevancia dentro de su perfil profesional como: alimentos y bebidas, recreación, desarrollo

ambiental, donde la demostración es significativa para la formación integral. Sin embargo Centurión (2017), permite comprender que hay debilidades para plantearse retos para la educación superior e implicarse en procesos intensivos de desarrollo del liderazgo que proporcionen a los participantes una retroalimentación integral en un

ambiente de apoyo, al apropiarse de la tecnología como un recurso que no posea fronteras. Las universidades necesitan líderes transformacionales para poder alcanzar su misión, metas y objetivos; donde haya una debilidad, que el docente universitario vea una fortaleza.

Matriz 2. Categorización: Educación universitaria (EU)

Descripción	Interpretación	Categoría/código	Subcategoría
... La gerencia universitaria “implica la coordinación (ASD 1) de un conjunto de factores (funciones, recursos... (ASD 2) y relaciones) que deben ser correctamente direccionados y articulados para conducir al cambio... (ASD 3)	Se reflexiona sobre la necesidad de una interacción más estrecha y efectiva, las partes, en aras de conocer fortalezas y debilidades que permitan construir un proceso educativo de calidad que parte principalmente del Ser - humano.	La gerencia universitaria transformación-al (ASD)- (EU),	<ul style="list-style-type: none"> La universidad debe direccionar los cambios.
...creo como docente universitario que hay que desafiar los procesos e identificarme con los que se debe transformar para la sostenibilidad y perdurabilidad de la universidad... pero al usar las Tics se pierde lo humano de enseñar... (ASD 4)	Es un hecho que el docente está claro con su función dentro de la transformación universitaria. No obstante es obvio que las atribuciones del éxito o fracaso, son factores que determinan la motivación, donde influyen muchos elementos internos y externos como el temor a perder su autonomía académica.	Éxito o fracaso, son factores que determinan la motivación al innovar (ASD)- (EU),	<ul style="list-style-type: none"> Reina el desinterés, apatía en la comunidad docente
Uuuu!!! Eso aquí es muy preocupante, hay de todo, pero falta mucho principalmente porque hay docentes que no tienen componente ideas de las funciones universitarias, les falta ese compromiso con los estudiantes, tienen esto como para “matar un tigrito”, entonces no hay responsabilidad, amor por el oficio y menos con estos sueldos, así que innovar con las TICs sin el quipo y llevar el trabajo a casa No... (ASD 5)	La reflexión de la entrevistada, deja entrever que la educación se debe impartir y compartir con amor. La humanidad del docente desde el alma, más que desde el cerebro ayuda al discente a formarse con confianza y autoestima, puesto que se forman personas para construir un mundo más humanizado, y esto lleva a vencer los obstáculos.	La humanidad del docente Universitario (ASD)- (EU),	<ul style="list-style-type: none"> Docentes con mística de trabajo Compromiso con el otro y con el cambio No hay responsabilidad por la labor docente.

Fuente: Elaboración propia

Interpretación categorial:

Dentro de esta perspectiva reflexiva, lo entrevistados consideraron pertinente el rescate de los valores universitarios, principalmente los valores éticos de la comunidad universitaria y específicamente de los docentes como prototipos del educando en la Universidad

Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russian”, basados en su actuación y en la conciencia como seres humano ante actitudes concretas de su comportamiento como facilitador del proceso orientación-aprendizaje, que debe tener para impartir sus conocimientos. Puesto que, desde la postura

transformacional, el docente es imprescindible para reforzar los valores éticos, pues son los que le dan a la vida humana, tanto individual como social, su sentido y finalidad.

De ahí que, el ser-humano-prestador de servicio educativo, desde la postura de Cifuentes Páez (2016) debe estar impregnado de estos valores y principios morales que le permitan actuar desde una conciencia humanista y sostenible. Para ello, como actor social considera de gran valía que la universidad posibilite la transformación de las capacidades individuales, convirtiéndolas en fortalezas organizacionales para

ponerlas al servicio de la organización y con ello, permitir su sostenibilidad y perdurabilidad al apropiare de la tecnología como un recurso que abre puertas y fortalece el aprendizaje.

La universidad en el siglo XXI afronta grandes retos, para continuar aportando al desarrollo de la sociedad, desde del cumplimiento de sus funciones misionales como investigación, docencia y extensión, que permitan renovar y adquirir conocimientos del quehacer universitario y así mitigar debilidades pedagógicas, que se han hecho muy evidentes en el personal docente en los últimos años.

Matriz 3. Categorización Tecnológica de la Información y Comunicación (TIC).

Descripción	Interpretación	Categoría/código	Subcategoría
-------------	----------------	------------------	--------------

<p>Te puedo decir yo presento inquietud hacia las nuevas tendencias tecnológicas en la educación... (ASD 1)</p>	<p>De esta reflexión de los actores sociales, emerge la necesidad que tienen planificar y crear los espacios para potenciar estas tendencias.</p>	<p>Potenciar tendencias (ASD) (TIC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de analizar espacios ▪ Fomentar la prácticas
<p>Se están presentando cambio en la forma de relacionarse los estudiantes entre sí, esto es nuevo para nosotros los profesores e incluso para la institución, ya que la formación es poca.....(ASD 2) Aunque la tecnología es un recurso que puede ser flexible, personalizada y de múltiple soporte, como, por ejemplo, adaptada a cada una de las necesidades del estudiante, sus competencias, el uso de internet y la telefonía móvil. ...(ASD 3)</p>	<p>De la opinión de los actores surge la necesidad apropiarse de nuevas tendencias para relacionarse con los estudiantes entre sí.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir con el desarrollo
<p>Con la incorporación de las TIC, se debe considerar que las universidades del país tienen un gran desafío al asumir las nuevas tendencias e incorporarlas en sus ambientes tanto presenciales como virtuales, de manera que puedan visualizarse todas las posibilidades de enseñanza ...(ASD 4)</p>	<p>De las reflexiones de los actores surge la necesidad de reforzar las condiciones esenciales para cumplir en las instituciones y aprovechar de manera efectiva el poder de las TIC</p>	<p>Nuevas tendencias (ASD) (TIC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ suficiente acceso a las tecnologías digitales y a internet en los salones de clase.
<p>La aplicación y uso de la tecnología, pudiera ser la forma de la ruptura de las barreras espacio temporales entre docentes y estudiantes, los entornos de aprendizaje más flexibles e interactivos, así como el auto-aprendizaje... el aprendizaje colaborativo, cooperativo, la formación permanente, entre otros. ...(ASD 5)</p>	<p>Se evidencia que a pesar de reconocer la utilidad, es vital, que también deben poseer las habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y herramientas digitales</p>	<p>Corresponsabilidad ASD) (TIC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacitación docente. ▪ Disposición contenidos educativos en formato digital

Fuente: Elaboración propia

Interpretación categorial:

Los entrevistados comparten la perspectiva indican que, si bien las universidades reciben dotaciones tecnológicas con los criterios necesarios para el uso de las TIC tanto para sus procesos académicos y administrativos, esto queda ensombrecido por nivel de conocimiento y destreza de los docentes, los cuales aún no tienen el nivel necesario para su correcta gestión aplicación. Desde la consideración de estas competencias, se puede expresar que los docentes formados y capacitados en materia tecnológica potenciarían los beneficios

de las TIC, y que las instituciones educativas deben garantizar un mínimo de actualización en sus plataformas tecnológicas, así como incorporar políticas o lineamientos necesarios para su gestión y aplicación. Se considera, que a medida que el docente universitario va adquiriendo la formación en TIC, se va haciendo una incorporación de estas herramientas en el proceso educativo de manera progresiva y sostenida, proporcionando la seguridad necesaria en el uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de lograr cambios educativos considerables.

Análisis de la información a través de la triangulación de datos

Asimismo, en el presente estudio se empleó la triangulación de información, cuyo proceso permitió el cruce dialéctico de las categorías y subcategorías surgidas de las narraciones de los informantes claves en la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russian, arrojando concordancias y discrepancias sobre la temática relacionada con el objeto de estudio. La información se utilizó de acuerdo a los criterios de pertinencia y relevancia para distinguir lo útil al estudio y lo que fue desechado.

Sobre la base de las ideas expuestas, en la búsqueda de la coherencia de las diversas interpretaciones del objeto de estudio para su aproximación a la realidad, las partes fueron sometidas a criterios de validez y confiabilidad. Para la validez y fiabilidad de la investigación se llevó a cabo la triangulación de los datos de los actores sociales entrevistados; en ese particular, con anterioridad, de manera fidedigna los distintos aportes suministrados por los informantes claves de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russian, permitieron la validez interna y aportaron elementos significativos, para generar constructos

que orienten el proceso teórico educativo basados en la gestión e integración de las TIC en los procesos de orientación y la articulación del currículo, desde las políticas de educación universitaria.

Sobre la base en la experiencia de los actores sociales entrevistados, se interpretó la realidad educativa y estableció en la triangulación de información, la que consistió en la utilización de varias fuentes de información sobre un mismo objeto de estudio, con el propósito de contrastar la información recopilada.

Es una herramienta enriquecedora que le confiere al estudio rigor, profundidad, complejidad de la consistencia en los hallazgos encontrados en la narración de los entrevistados, lo que permitió reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno. González y Urbina (2013), señalan que la triangulación “consiste en contrastar datos provenientes de diversas fuentes, técnicas, métodos, investigadores e interpretarlos desde distintos enfoques teóricos” (p.166).

En este caso, se utilizó la triangulación de fuentes, donde se manejó una variedad de datos provenientes de cinco (5) actores sociales a nivel universitario, conformado por docentes que laboran

en el área, que presentaron concordancia y discrepancia, admitiendo la verificación y comparación de la información recopilada en diferentes momentos. Permitiendo una visión más amplia del proceso de formación profesional en turismo. En este sentido, Martínez (1999), plantea que:

...el enfoque cualitativo trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, es el estudio de un todo integrado que forma o construye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que un producto determinado, una persona. (p.89).

El análisis sirvió para determinar el rol de los actores sociales entrevistados, en el fenómeno observado y las características que le acompañan en el momento. También implicó el uso de teorías de los actores sociales para su interpretación y de su carácter intersubjetivo. De ahí que, el enfoque de investigación cualitativa es por naturaleza dialéctico y sistémico. Siempre tiene un carácter fenomenológico que expresa la razón dialéctica que surge en la relación

intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio. El método fenomenológico aporta la intersubjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos.

Hurtado y Toro (2001), los cuales citan a Martínez (1999), sostienen que el método fenomenológico estudia los fenómenos tal como ocurren de manera fiel, como son percibidos por el hombre, permite el estudio de los hechos desde el marco de referencia interno del sujeto que vive y las experiencias (p.105).

Asimismo, Castro Silva (2015), define:

El proceso de triangulación hermenéutica como la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación (p.68).

Ahora bien, el proceso práctico de triangulación de la información se inició una vez finalizado la recopilación y selección de los datos producto de las entrevistas en profundidad, su triangulación y la vinculación con el marco teórico, específicamente lo pertinente a la literatura especializada

sobre la visión paradigmática de los docentes universitarios en relación al estudio desde las dimensiones ontológicas, epistémicas, gnoseológicas y axiológicas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las conclusiones de los hallazgos por cada entrevistado permitió conocer la opinión de los diferentes actores sociales con respecto a la temática en estudio, lo que accedió a organizar nuevas discusiones a través de las categorías y subcategorías que emergieron en la investigación con la finalidad de conferir el carácter de un cuerpo integrado y sentido como totalidad significativa.

Los hallazgos de informaciones pertinentes y relevantes, facilitan la triangulación por cada grupo de actores sociales. Para ello, se aplica la inferencia que permite conclusiones en términos de las coincidencias o divergencias que resulta del cruce de información. La triangulación entre grupos de informantes claves permitió establecer las relaciones de comparación entre los actores sociales indagados en función del tema analizado en la investigación, enriqueciendo el escenario intersubjetivo para construir los significados.

Para la interpretación de la información, se contó con elementos

teóricos de base, la visión paradigmática de los docentes universitarios en relación al estudio desde las dimensiones ontológicas, epistémicas, gnoseológicas y axiológicas en el Liderazgo transformacional orientado a la integración de las TIC, en el marco de las políticas públicas del nivel universitario, a partir de una visión socio-crítica-constructiva del proceso educativo transformador. Esta interpretación de la información, constituyó un momento hermenéutico donde se construyó el nuevo conocimiento desde el paradigma cualitativo y apoyado en elementos teóricos desarrollados por los entrevistados, los cuales permitirán la construcción de nuevas teorías desde la visión del investigador.

El supuesto reflexivo del presente trabajo puede ser formulado del siguiente modo: La universidad del nuevo siglo exige del docente universitario, la adopción de nuevos roles que se expresan en la condición como formador y del estudiante como sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, dicha actitud debe ser entendida como resultado de un nuevo contexto socio-cultural y económico que no agobie al hombre contemporáneo, donde el docente

universitario puede ser un elemento de conocimiento y cambio desde una visión amplia para potenciar las nuevas tendencias tecnológicas a nivel universitario. En lo actual las universidades se deben percibir hacia lo global, ya sea por el hecho que los docentes que trabajan con creciente frecuencia puedan abordar las nuevas tendencias tecnológica desde una gestión transformadora, lo que implica que sus métodos de trabajo, organización y de actividades tienen que presentar un carácter global.

Heidegger (2006) contrasta dos formas de actuar técnicamente sobre esta realidad, y permite traer a la luz y controlar. Traer a la luz refiere una gestión transformadora como un componente más entre otros en el proceso productivo de una realidad cambiante, el cual revela o “descubre” la naturaleza de un artefacto como una herramienta que viabiliza el aprendizaje significativo. Mientras que en el controlar, los sujetos están en dominio del proceso productivo y la eficiencia no es empleada como guía el proceso. Este es el tipo de actuar tecnológico donde Heidegger (2006) lo entiende como un elemento que subyuga el ser humano. En consecuencia, el Liderazgo transformacional, debe ser objeto de pura estrategia, donde lo que prima

como valor supremo es la eficiencia y la efectividad.

CONCLUSIONES

Lo abordado tiene su principal característica en la sociedad del conocimiento la cual se ajusta a la velocidad y cambio que experimenta el conocimiento científico, donde el Liderazgo transformacional en la Educación Universitaria se sustenta en Tecnología de la Información y Comunicación, la cual está llamada a desempeñarse con un sólido bagaje científico y tecnológico y centrada actitud crítico-reflexiva, capaz de sentir y razonar con todas sus potencialidades en la búsqueda de mejores opciones de desarrollo, que proporcionen mayor participación y competitividad. Por tanto, la universidad y su gerencia, deben fundamentar su acción social, en nuevas y dinámicas concepciones epistemológicas, realizando cambios estructurales principalmente en lo académico, involucrando a sus actores en la constante promoción de estrategias didácticas y nuevos espacios para el aprendizaje, para mantener una capacidad de respuesta permanente a las complejas exigencias del contexto epocal.

Para brindar resultados tendientes a transformar el núcleo de conocimientos básicos de cualquier

área del conocimiento. En esta sociedad hoy día, se requiere estar preparado para el auto-aprendizaje, un aprender a aprender, donde todo es posible y la incertidumbre no parezca ser la única constante del devenir científico.

La educación, en su sentido más amplio, juega un papel preponderante, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para generar transformaciones en la sociedad. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo, por lo que debemos reconsiderar la organización del conocimiento, derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Esto implica reformular las políticas y programas educativos, manteniendo la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales se tiene una enorme responsabilidad como docentes.

En este orden de ideas, Freire (2000) cuestiona a la educación tradicional de su época, haciendo referencia a la concepción bancaria de la educación. Desde esta concepción, el profesor lo

sabe y lo puede todo, mientras que el alumno no sabe nada y es totalmente dependiente.

Aunque de estas consideraciones han pasado 33 años, la rigidez de estas posiciones que niegan a la educación como proceso de búsqueda del conocimiento, aún se mantienen presentes en el sistema educativo actual. Por ello es propicio sostener que la educación se debe basar en la realidad del hoy y del ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, B. M. et al. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207–218.
- Bass, B. y Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto. California Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4451074.pdf>
- Bennis, W. y Nanus, B. (2001). *Líderes: Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona, España: Paidós.
- Bracho, O. y García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, 15 (2), 165-177. Recuperado de https://www.researchgate.net/.../322974014_Liderazgo_Transformacional_Como_Estrat.
- Burns, J. (2003). *Transforming Leadership*. New York: Grove Press.
- Cabezudo Ríos, M. M., y García Panaijo, R. (2016). *Liderazgo y Clima Organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Primarias*

Públicas de las Comunidades Shipibas de Yarinacocha. (Tesis de Licenciado en educación primaria bilingüe). Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú.

Castells, M. (1998). *La Era De La Información. Economía, Sociedad Y Cultura. Siglo XXI 1.* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/33066653066_La_Era_De_La_Informacion_Economia_Sociedad.

Castro Silva, J. (2015). *Dimensiones del liderazgo transformacional predominantes en la directora de la institución educativa privada Federico Villarreal de la provincia de Talara.* (Tesis de maestría inédita) Universidad de Piura, Perú.

Centurión Julca, L.H. (2017). *Influencia del estilo de liderazgo de los directivos de las facultades sobre el clima organizacional de la Universidad Peruana Unión.* (Tesis de maestría inédita). Universidad Peruana Unión, Perú.

Cifuentes Páez, P. (2016). *Desarrollo y Perfeccionamiento del liderazgo en la práctica docente.* (Tesis de maestría inédita). Tecnológico de Monterrey, Colombia.

Contreras, F. y Barbosa, D. (2013). *Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: Implicaciones para el cambio organizacional.* *Revista Virtual*, 39,151-164.

Cruz Ortiz, V. (2017). *Liderazgo Transformacional: Estudios empíricos desde una perspectiva de grupos y de multinivel.* Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405452/2017_Tesis_Cruz%20Ortiz_Valeria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cruz Ortiz, V., Salanova, M., y Martínez, I. (2011). *Liderazgo*

Transformacional y su relación con el Capital Psicológico Positivo Grupal. III Jornada de Emociones y Bienestar, Madrid, España.

De Haro, J. M. y García Izquierdo, M. (2015). *Inteligencia emocional y liderazgo transformacional en una muestra de directivos españoles: un estudio exploratorio.* *Revista Ansiedad y Estrés*, 21(1), 71–81.

Díaz Castillo J. E. y Quiñones Lizarraga, A. J. (2018). *Relación entre el liderazgo transformacional y la gestión educativa de una institución educativa parroquial.* *Florencia de Mora.* (Tesis de maestría inédita). Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Drucker, P. (2002). *Los Desafíos de la Gerencia del Siglo XXI.* México: Norma.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc29/art19.pdf>

Drucker P. (1994). *Gerencia Para El Futuro.* Barcelona, España: Norma.

Recuperado de [Bdigital.Unal.Edu.Co/26323/1/23890-83545-1-PB.Pdf](http://bdigital.unal.edu.co/26323/1/23890-83545-1-PB.Pdf)

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad.* Madrid, España: La Piqueta.

Recuperado de <https://www.amazon.es/Saber-verdad-Genealogía-Ediciones-Piqueta/dp/8477310777>

Freire, P. (2000). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación.* Barcelona, España: Paidós.

González, O y González, L. (2014). *Impacto del estilo de liderazgo del docente universitario en el rendimiento académico del estudiante.* *Multiciencia*, 14 (4), 401-409.

González, O. y Urbina, R. (2013). *Investigación universitaria herramienta de transformación social.* *Revista Formación Gerencial*, 12 (2), 193-210.

Guevara Ramos, E. (2015). *Las Aportaciones De Kurt Lewin*. Recuperado de <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj17/art04.pdf>

Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Trotta

Heidegger, M (2006). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis. Recuperado de <https://web.ua.es/en/.../el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.p...>

Hurtado, I. (2000). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnica y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Hurtado León I. y Toro Garrido J. (2001). *Paradigmas Y Métodos de Investigación En Tiempos De Cambio* Recuperado de

<https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/Paradigmas-Libro.Pdf>

Lyotard, J. F. (1984). *La Condición Postmoderna. Informe Sobre El Saber*. Madrid, España: Ediciones Cátedra. Recuperado de

Cmap.Javeriana.Edu.Co/Servlet/Sbrea_dresourceservlet?Rid=1KBWV3GHX...321

Martínez, M. (1999), *Nuevos Métodos Para La Investigación Del Comportamiento Humano*. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm/comportamiento.html>

Mayo E. (2013). *Teoría Relaciones Humanas Elton Mayo*. Recuperado de <Jokasico.Blogspot.Com/2013/03/Elton-Mayo.Html>

Quea, L. (2014). *Hacia Una Educación Redentora*. Recuperado de <https://isaacquea.wordpress.com/2014/01/30/2014-Hacia-Una-Educacion-Redentora/>.

Toffler, A. (1995). *La Creación De La Nueva Civilización*. México: Plaza & Janés Editores. Recuperado de

<https://es.slideshare.net/enlazame/La-Creacin-De-Una-Nueva-Civilizacin>

Zemelman, H. (2000). *Conocimiento y Sujeto Sociales, Contribución al estudio Del Presente Sobre El Pensamiento Teórico Y Pensamiento Epistémico*. *Jornadas 111*.

Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/8289>.

Artículo Original

ACCIONES PARA DESARROLLAR LA INTERDISCIPLINARIEDAD DESDE LA ASIGNATURA ANATOMÍA PATOLÓGICA

ACTIONS TO DEVELOP INTERDISCIPLINARITY IN PATHOLOGY

Diogni Echevarría-Pino¹; Edelvis Cruz-Hernández²; Yenny Rodríguez-Rodríguez³

¹Doctora Especialista de 1. grado en Medicina General Integral y Anatomía Patológica. Profesor Asistente de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus” Faustino Pérez”. Cuba; email diogni@infomed.sld.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6689-0796> ²Doctor Especialista de 1. grado en Medicina General Integral y Ortopedia y Traumatología. Profesor asistente de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus” Faustino Pérez”. Cuba; email edelvisc@infomed.sld.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6590-3444> ³ Doctora Especialista de 1er grado en Medicina General Integral y Anatomía Patológica. Profesor asistente de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus” Faustino Pérez.” Cuba yennyrr@infomed.sld.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4310-8578>

¿Cómo citar este artículo?

Echevarría Pino, D., Cruz Hernández, E. Rodríguez Rodríguez, Y. (julio-octubre, 2019). Acciones para desarrollar la interdisciplinariedad desde la Asignatura Anatomía Patológica. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 195-212. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/843>

RESUMEN

El artículo es el resultado de una investigación efectuada con el objetivo de realizar una propuesta de acciones para contribuir al enfoque interdisciplinario en el proceso docente educativo de la asignatura Anatomía Patológica. La población estuvo conformada por el claustro de profesores de esta asignatura de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y un total de 217 estudiantes del segundo año de la carrera de

Medicina, con una muestra intencional de 27 de estudiantes. Se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes, se analizaron documentos y se propusieron varias acciones que fueron evaluadas por el comité de expertos las que fueron validadas.

Palabras clave: acciones; anatomía patológica; interdisciplinariedad; proceso docente educativo

ABSTRACT

It was made an investigation with the objective of proposing actions in

order to contribute to the interdisciplinary in the docent educational process of Pathology signature. The population included the teachers of Pathology signature from Medical Sciences University of Sancti-Spíritus and 217 students of the second year, with an intentional sample of 27 students. Some questionnaires were applied to teachers and students, and some actions were proposed, these were validated by the experts committee.

Key words: interdisciplinary; docent educational process; actions

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación médica se ha transformado en función de una formación que gira a través de ejes longitudinales del conocimiento, asumidos desde las relaciones de interdisciplinariedad.

El término interdisciplinariedad surge históricamente como resultado de dos motivaciones fundamentales: una académica (epistemológica) y otra instrumental. La primera pretende reunificar el saber y lograr un cuadro conceptual global y la segunda pretende investigar multilateralmente la realidad y la necesidad de obtener

un saber rápidamente aplicable, en consonancia con la creciente interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad (CTS).

La relación interdisciplinaria puede ser considerada una relación sistémica entre disciplinas condicionadas por objetivos comunes. En esa relación sistémica, cada disciplina establece nexos estrechos, a fin de lograr el cambio en el interobjeto.

La interdisciplinariedad puede diseñarse en las disciplinas académicas mediante nuevas formas de organización curricular, formas de acción de los profesores al desarrollar la actividad académica y como cambios en las formas de comunicación e interacción.

En el contexto del proceso docente-educativo, el concepto interdisciplinariedad abarca no sólo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas (Fiallo 2001 y Álvarez, 2004).

Otros autores más contemporáneos también han abordado el tema, los que coinciden con estos puntos de vista (Morales 2012, Rondón, 2018 y Duarte Gandaria 2019).

A pesar de las investigaciones existentes en esta temática, los autores de este trabajo se propusieron contribuir al enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Anatomía Patológica en el segundo año de la carrera de las Ciencias Médicas.

Por lo que el objetivo es socializar un sistema de acciones para contribuir al enfoque interdisciplinario en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Anatomía Patológica.

MARCO TEÓRICO O REFERENTE CONCEPTUALES

En la formación de los profesionales de Medicina, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha carecido de estrategias que conduzcan a un adecuado desarrollo, no se ha fortalecido la inclusión en el mismo de la enseñanza con enfoque interdisciplinar como aspecto potencializador de

dicho desarrollo (Morales, 2012).

La enseñanza tradicionalista ubica al profesor en el centro del proceso y emplea métodos reproductivos, en los cuales los alumnos deben repetir de memoria el contenido, aún sin comprender lo que significa. A los métodos de la enseñanza tradicionalista se opusieron pedagogos de avanzada, que se interesaban porque los alumnos fueran el centro de atención en el proceso y que permitieran desarrollar las capacidades de los alumnos, entre los que podemos mencionar a J. E. Pestalozzi (1746-1827), J. F. Herbart (1776-1841) y A. Diesterweg (1790-1866).

La interdisciplinariedad facilita el aprendizaje de los estudiantes, quienes reciben los conocimientos debidamente articulados, a la vez que revela el nexo entre los distintos fenómenos y procesos de la realidad que son objeto de estudio, superando la fragmentación del saber. Los capacita para hacer transferencias de contenidos y aplicarlos en la solución de problemas nuevos. Implica formar en los estudiantes valores y

actitudes y una visión del mundo globalizadora.

Para los profesores resulta imprescindible entender la esencia de la interdisciplinariedad si desean el éxito de su labor pedagógica. Los marcos disciplinares rígidos que imperan actualmente entre el profesorado de la asignatura Anatomía Patológica son uno de los escollos que entorpecen la interdisciplinariedad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes de la carrera de Ciencias Médicas no son una excepción y precisan de un proceso enseñanza-aprendizaje donde se apliquen estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje más renovadoras.

La interdisciplinariedad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Medicina y de la asignatura Anatomía Patológica en específico, se fundamenta de modo general en el materialismo dialéctico.

La interdisciplinariedad significa, ante todo, un cambio de actitud frente a los problemas del conocimiento, una sustitución de la concepción fragmentaria por una

unitaria del hombre y de la realidad en que vive (Perera, 2000).

La relación objetivo-contenidos-métodos-medios en los que se plasme la relación interdisciplinaria exige formas organizativas que permitan el desarrollo de acciones conjuntas

La práctica pedagógica ha demostrado lo valioso del desarrollo de formas organizativas que promuevan momentos de verdaderas síntesis interdisciplinarias en los estudiantes (Mañalich, 1998).

Otros autores más contemporáneos han investigado sobre este tema y coinciden con lo planteado anteriormente (Rondon, 2018)

La educación en Cuba tampoco está exenta de las contradicciones a las cuales se enfrentan estas corrientes. Aquí también se asume el reto de la necesaria descentralización; del currículo en acción, mucho más flexible; pero sin perder la unidad y coherencia del sistema, ni el principio clasista e ideológico que lo guía al responder a los intereses del pueblo y garantizar el acceso universal y gratuito a la educación.

También se trata de perfeccionar la formación de los nuevos profesionales, de aplicar nuevos enfoques, estrategias y propuestas de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que eleven su calidad, pero siempre sobre el presupuesto ideológico del beneficio y el acceso de la mayoría.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para este estudio se declara como unidad de análisis el proceso enseñanza- aprendizaje de la asignatura Anatomía Patológica.

La población estuvo conformada por el claustro de profesores de la asignatura Anatomía Patológica de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y un total de 217 estudiantes del segundo año de la carrera de Ciencia médicas, con una muestra intencional de 27 de estudiantes de un grupo que reúne las mismas características que los otros 7 restantes y los 7 profesores, pues todos participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se aplicaron métodos y técnicas que se sustentan en la dialéctica-materialista.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el objetivo de conocer el estado inicial de la preparación de los docentes de las Ciencias Básicas Preclínicas, para la enseñanza de los contenidos de la asignatura Anatomía Patológica y el conocimiento de los estudiantes de un grupo de segundo año de Medicina, se desarrolló la siguiente investigación.

Se consideró como población los 7 docentes de la asignatura Anatomía Patológica de la Facultad de Ciencias Médicas Dr. "Faustino Pérez Hernández" de la provincia de Sancti Spíritus, que enseñaron dicha asignatura en el curso 2014-2015.

El análisis de la situación inicial de la preparación de los docentes de las Ciencias Básicas Preclínicas, se realizó a partir del dominio que ellos poseían de los contenidos científicos y didácticos necesarios para enseñar la asignatura Anatomía Patológica con enfoque integrador, para ello se aplicó un conjunto de técnicas e instrumentos entre los que se distinguen: el análisis de documentos, encuestas y entrevistas.

A continuación se presenta el análisis de los principales resultados obtenidos.

Análisis de documentos

Los documentos analizados fueron el plan de trabajo metodológico y la preparación de las asignaturas del departamento de Medios diagnósticos.

Se aplicó una entrevista estructurada con el propósito de constatar la preparación de los docentes para la enseñanza de los contenidos anatomopatológicos con enfoque integrador.

De los 7 docentes entrevistados, 5 alegan no sentirse preparados para la enseñanza integrada de los contenidos anatomopatológicos debido a su formación especializada en las Ciencias Básicas Preclínicas. También se refirieron a la falta de estrategias y vías que favorecieran la preparación de los docentes para asumir los desafíos que hoy enfrenta la universidad, específicamente la formación del Médico General.

De los 7 docentes que conformaron la población, 4 manifestaron limitaciones para la implementación de la enseñanza con enfoque integrador, desde las diferentes

formas de organización de la docencia, 5 enumeraron algunos ejemplos, donde predominó la falta de medios de enseñanza.

Encuesta a los estudiantes de segundo año de la carrera de Medicina.

Este instrumento se aplicó con el fin de constatar los criterios de los estudiantes de medicina sobre la preparación de los docentes para la enseñanza de los contenidos anatomopatológicos con enfoque integrador.

Los estudiantes refirieron que con frecuencia el docente utiliza medios de enseñanza pero sólo para presentar el contenido sin establecer las relaciones entre los contenidos que el medio favorece.

En relación con las evaluaciones plantearon que las tareas docentes con frecuencia no requieren para su solución de la integración de los contenidos anatomopatológicos con el entorno social.

Acciones para el desarrollo de la interdisciplinariedad desde la clase de Anatomía Patológica

El término acciones surge a mediados del siglo XIX con un significado puramente jurídico. Se estudiaron diferentes términos:

Acciones:

Según el criterio de Galperin, (1982) la acción está formada por componentes estructurales y funcionales, los primeros se refieren a: motivo, objetivo, objeto, operaciones y proceso. Los segundos están expresados en la orientación, la ejecución y el control y se encuentran interrelacionadas íntimamente.

En el componente estructural el estudiante puede ser motivado al despertarle el interés mediante el vínculo con experiencias anteriores o con nuevos intereses hacia el objeto de estudio, ¿para qué se estudia, qué valor posee, qué importancia social tiene, qué resulta interesante y novedoso?

La parte ejecutora tiene que ver con la realización del sistema de operaciones, es la parte del trabajo, donde se producen las transformaciones en el objeto de la acción. Es la forma en que el sujeto ejecuta lo que se le orienta y ocupa un papel protagónico; así ejecuta actividades que le permitan desarrollar las operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción y generalización) para potenciar la formación de conceptos

o la adquisición de una habilidad. En esta acción o etapa, se puede motivar, ofrecer ayuda, lo que no significa sustituir la acción del sujeto, sino lograr que él lleve el mínimo de apoyo necesario para que, con su esfuerzo individual, alcance el éxito.

La parte de control de la acción está dirigida a seguir la marcha de la acción y a confrontar los resultados con los modelos dados. Se puede motivar al estudiante durante esta etapa, cuando se le enseña a valorar y ajustar las metas; escucharle, respetar sus puntos de vista, atender sus problemas y establecer compromisos, al lograr una buena comunicación docente-estudiante, estudiante-estudiante.

Para conformar la propuesta, fue necesario tener presente los elementos que la particularizan en su concepción: búsqueda del cambio cualitativo, tránsito de lo general a lo particular, flexibilidad y respuesta a las necesidades y condiciones específicas de la población seleccionada, la que posee intereses profesionales comunes, coeficiente de inteligencia promedio, desarrollo intelectual

reflexivo y posibilidades crecientes de autorregulación.

Estas acciones se estructuraron según los criterios de Galperin (1982) expuestos anteriormente.

La propuesta de acciones, parte esencialmente de los criterios de la escuela histórico-cultural de Vigotsky, 1981 en lo referido a que el estudiante es el sujeto activo y consciente de su actividad de aprendizaje. Se han de tener en cuenta sus necesidades, intereses, potencialidades y posibilidades de enfrentar con éxito el trabajo socializado.

El plan temático de la asignatura está estructurado de la siguiente forma:

- I. Introducción a la Anatomía Patológica
- II. Lesión y muerte celular
- III. Inflamación-Reparación
- IV. Trastornos inmunológicos
- V. Trastornos metabólicos
- VI. Trastornos circulatorios
- VII. Trastornos del crecimiento, diferenciación celular y neoplasias
- VIII. Enfermedades infecciosas
- IX. Enfermedades ambientales y nutricionales

Después de realizado un estudio profundo de los contenidos de la

Anatomía Patológica y de analizar el programa de esta asignatura, se pudo constatar que la Unidad "Trastornos Circulatorios" no es la más extensa; consta de trece horas/clase, distribuidas en 4 horas de Conferencias, 4 horas de Clases Prácticas, 2 horas de Seminarios y 3 horas de Trabajo Independiente; abarcando una serie de contenidos que resultan complejos para los estudiantes, si no se enseñan por medio de métodos y de procedimientos metodológicos que exijan el empleo de la interdisciplinariedad como vía de vínculo con los conocimientos precederos que poseen los estudiantes de las asignaturas que reciben en el primer año y el primer semestre del segundo año de la carrera.

Al analizar los resultados obtenidos en el análisis de los instrumentos aplicados se obtiene que, los contenidos antes referidos generalmente se abordan por parte de los profesores de una forma reproductiva, esquemática y rígida, lo cual atenta contra el desarrollo de la interdisciplinariedad. Sin embargo, el tema presenta posibilidades para aplicar métodos

que lleven a estos estudiantes a transitar del nivel reproductivo al productivo y de aplicación, pues se observan contenidos nuevos de importancia para el futuro profesional que contienen una gran cantidad de conocimientos precedentes en el estudiante, por lo que pueden establecer relaciones con profundidad y de rigor científico profesional.

Lo planteado demuestra que en el programa donde se establecen los objetivos generales a cumplir de este tema y los temas anteriores contribuyen a la formación de habilidades, como: explicar, argumentar ejemplificar y observar, pero no son suficientes para el desarrollo de los estudiantes, pues no se analizan los nodos interdisciplinarios con las asignaturas que les precedieron.

Se hace necesario determinar cuáles son las relaciones que se establecen entre la asignatura Anatomía Patológica y otras asignaturas a fin de determinar cuáles son los nexos existentes que se emplearon para diseñar las acciones que se proponen.

Anatomía: aporta las características de los órganos en su estado normal:

tamaño, peso, forma y ubicación en el cuerpo humano. Histología: aporta las características histológicas de las células, los tejidos, órganos en su estado normal. Fisiología: aporta las diferentes funciones de células, tejidos, órganos y sistemas en su estado normal.

A continuación se ejemplifica la propuesta de acciones en el tema "Trastornos circulatorios".

Acción 1: Clase 1.Tema VI. Trastornos circulatorios.

Objetivos:

- Definir los trastornos circulatorios por medio de análisis de ideas esenciales contribuyendo así a la formación de la concepción científica del mundo.
- Clasificar los trastornos circulatorios según su extensión o grado de afectación a partir de los conceptos estudiados de forma tal que los estudiantes logren la integración de los conocimientos.

Método: Expositivo-ilustrativo

Medios de enseñanza: Pizarra y computadora

Orientación: El profesor realiza la introducción y reparte un material docente en el que se plantean conceptos por diferentes autores sobre los trastornos circulatorios se les da un tiempo para esto.

Acción número 1 de los alumnos.

Los estudiantes leen y analizan los diferentes conceptos de los trastornos circulatorios y determinan en que coinciden y en que no coinciden los conceptos dados por los diferentes autores.

Ejecución: El profesor invita a los estudiantes ir a la pizarra la cual se encuentra dividida en dos para que expongan las ideas comunes o coincidentes de los diferentes conceptos dados por los diferentes autores y las ideas novedosas. El profesor realiza un debate reflexivo acerca del tema y concluye con el concepto más novedoso.

Teniendo presente el conocimiento del estudiante de otras asignaturas y de temas de la asignatura impartidos anteriormente el profesor va creando en intercambio con los estudiantes, las clasificaciones en cuanto a la extensión o grados de afectación de los trastornos circulatorios. El profesor puede realizar algunas preguntas, que

posibiliten a los alumnos asimilar el modo de actuación para orientarse en la solución de problemas, que pueden ser de la siguiente forma:

¿Qué es lo conocido? ¿Qué es lo desconocido?

Los alumnos, a la vez que responden las preguntas, asimilan el modo de actuación para orientarse. Como parte de esta acción, el profesor puede continuar realizando preguntas, lo que posibilitará a los alumnos seguir orientándose; algunas de ellas pueden ser las siguientes:

¿En qué lugares del sistema cardiovascular se pueden originar estos trastornos? ¿Por qué causas pueden producirse los mismos?

Cuando estamos ante un paciente ¿Estos trastornos se presentan con la misma sintomatología y presentan los mismos signos?

Es recomendable que se escuchen todas las respuestas posibles en la que se demuestre a los estudiantes que deben tener presentes los conocimientos adquiridos en clases anteriores y en otras asignaturas.

A continuación, el profesor y los alumnos pueden realizar las conclusiones de la clase, en las que se haga referencia al concepto más

novedoso y a la clasificación de los diferentes trastornos circulatorios.

Control: Con esta clase se realiza la introducción al estudio del tema "Trastornos circulatorios". Se propone la aplicación de métodos según la actividad del profesor y la independencia del estudiante, como una vía para contribuir al desarrollo de la interdisciplinariedad, en la que el profesor orienta en la solución de problemas, los alumnos asimilan los conocimientos. El profesor propicia un diálogo, en el que los alumnos exponen sus ideas, en la que se muestren los conocimientos adquiridos tomando como punto de partida los elementos del conocimiento que poseen los estudiantes de otras asignaturas.

Acción 2: Clase 2; Tema VI. Trastornos circulatorios.

Objetivo: Caracterizar los distintos tipos de trastornos circulatorios, profundizando en la patogenia, los cambios morfológicos y funcionales que originan, la evolución y pronóstico contribuyendo al desarrollo del estudiante en los estudios de casos.

Método: Expositivo-ilustrativo

Medios de enseñanza: Pizarra y computadora

Orientación: El profesor realiza la introducción de la actividad e ilustra diferentes órganos que no muestran alteraciones patológicas y otras ilustraciones que muestran alteraciones patológicas.

Los estudiantes observan las diapositivas donde se exponen los diferentes órganos y determinan qué alteraciones estructurales se observan en cuanto a su color, forma, tamaño y localización.

Ejecución: El profesor, a través de preguntas a los estudiantes, expresará sus ideas concluyendo cuales son los factores involucrados en la patogenia de los diferentes trastornos circulatorios.

Se les pueden realizar preguntas como por ejemplo:

¿Qué causas pueden provocar un infarto? ¿Qué características morfológicas presenta un infarto cardíaco y uno pulmonar? ¿Pueden producirse por las mismas causas? ¿Según lo que usted observa qué causas la producen?

Los estudiantes se invitan a la pizarra y pueden realizar esquemas de las diferentes causas y patogenia de los diferentes trastornos circulatorios.

Es recomendable que se escuchen todas las respuestas posibles en la que se demuestre a los estudiantes que deben tener presentes los conocimientos adquiridos en clases anteriores y en otras asignaturas.

A continuación, el profesor y los alumnos pueden realizar las conclusiones de la clase, en las que se haga referencia a las causas, patogenia y morfología de los diferentes trastornos circulatorios.

El profesor orienta la clase práctica explicándole al estudiante que el grupo se dividirá en 2 subgrupos, en una parte se tratarán las características macroscópicas y en el otro subgrupo las características microscópicas, la cual se realizará a través de la discusión de situaciones.

Control: Con esta clase se concluye el estudio del tema "Trastornos circulatorios". Se propone la aplicación de métodos según la actividad del profesor y la independencia del estudiante, como una vía para contribuir al desarrollo de la interdisciplinariedad, en la que el profesor orienta la realización de las diferentes actividades, los alumnos asimilan los conocimientos.

El profesor propicia un diálogo, en el

que los alumnos exponen sus ideas, y se demuestren los conocimientos adquiridos.

Validación por criterio de experto:

Para dar cumplimiento a la aplicación del método se realizaron los siguientes pasos:

- Selección de los expertos.
- Recopilación del criterio de los expertos sobre la aplicabilidad de las acciones para el logro de la interdisciplinariedad en las clases de Anatomía Patológica.
- Valoración de los resultados del trabajo por criterio de expertos.

Análisis de los resultados

Características generales de los expertos: los expertos seleccionados fueron 16 por cumplir con los requisitos planteados para corroborar la propuesta, las características generales de los expertos en relación a la categoría científica todos son doctores o máster.

Con relación a la categoría docente el 30% fueron asistentes, el resto profesores auxiliares.

Resultados de las preguntas relacionadas con la primera dimensión.

De los resultados relativos a la dimensión 1, se concluye:

- El 76,4 % de los encuestados manifestaron que los profesores estaban sensibilizados con la necesidad de un cambio para enfrentar los retos del siglo XXI.
- El 53% de los encuestados opinaron que los profesores están conscientes de cómo la utilización de las tecnologías contribuye a que los profesores dispongan de más tiempo para el desarrollo de habilidades en la solución de problemas prácticos aplicando conocimientos de anatomía patológica.
- El 88,2% de los encuestados opinaron que las Acciones dan prioridad a la modelación lo que contribuye a la preparación de los estudiantes.
- Los criterios más importantes dados, relativos a las acciones que deben realizar

los profesores para lograr un cambio en la enseñanza de la Anatomía Patológica, que permita enfrentar los retos del presente siglo son: la aplicación consecuente del Plan de la disciplina, la aplicación adecuada de los contenidos a la solución de problemas relacionados con el perfil del egresado que se está formando, la realización de investigaciones en educación, un correcto trabajo metodológico y buen dominio de las TIC.

- Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 1 con la categoría docente y científica de los encuestados.
- Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 1 con la experiencia que tienen los encuestados respecto al trabajo con problemas.

El análisis de estos resultados demuestran que:

- En general los profesores de Anatomía no están sensibilizados con la

necesidad de un cambio para enfrentar los retos del siglo XXI.

- No todos los profesores están conscientes de que un buen uso de las tecnologías contribuye a que se disponga de más tiempo para el desarrollo de habilidades de modelación.
- La mayoría de los profesores opinaron que una estrategia didáctica que dé prioridad al trabajo con problemas prácticos contribuye a la preparación de los estudiantes.

Resultados de las preguntas relacionadas con la segunda dimensión.

De los resultados respecto a la dimensión 2, se concluye:

- El 88,2% de los encuestados opinaron que el desarrollo de la interdisciplinariedad ayuda a los estudiantes para comprender un concepto por necesidades de otras ciencias.
- El 100% de los encuestados opinaron que el proceso de abstracción— generalización

presente en la aplicación de la anatomía patológica de un concepto, ayuda a comprender la importancia de las abstracciones en una teoría.

- El 88,2% de los encuestados opinaron que las observaciones sobre la definición científica contribuyen a evitar errores de imprecisiones en esta operación conceptual.
- Los criterios más importantes para que la Acciones contribuyan a elevar el nivel de los profesores para realizar acciones propiciadoras de que los estudiantes desarrollen habilidades en la transferencia de conocimientos. Se dan pasos concretos para la transferencia de aprendizajes y están bien fundamentados y son concretos.
- Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 2 con la categoría

docente y científica de los encuestados.

- Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 2 con la experiencia que tienen los encuestados respecto al trabajo con problemas utilizando conocimientos de la anatomía patológica.

Resultados de las preguntas relacionadas con la tercera dimensión.

De los resultados respecto a la dimensión 3, se concluye:

- El 88,2% de los encuestados opinaron que las acciones propuestas elevan el nivel de los profesores para comprender mejor y atender más el estudio de los estudiantes.
- El 82,3% de los encuestados opinaron que la aplicación de los conocimientos de la anatomía patológica eleva el nivel de los profesores para entender la utilización de estos contenidos como herramienta en la solución de problemas profesionales.

- Los criterios más importantes sobre qué valores le atribuye la alternativa didáctica para elevar el nivel de los profesores, expresado desde el punto de vista pedagógico son: ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y es una herramienta para la superación de los profesores y el desarrollo de la interdisciplinariedad de los estudiantes.

Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 3 con la categoría docente y científica de los encuestados.

- Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 3 con la experiencia que tienen los encuestados respecto al trabajo con problemas.

Resultados de las preguntas relacionadas con la cuarta dimensión.

De los resultados respecto a la dimensión 4, se concluye:

- El 82,3% de los encuestados opinaron que el procedimiento para el estudio de un concepto después de definido, contribuye a evitar el error de no considerar el estudio de su extensión.
- El 94,1% de los encuestados opinaron que la aplicación del estudio de un concepto dota al profesor de una herramienta para profundizar en el procedimiento de los conceptos una vez definidos.
- Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 4 con la categoría docente y científica de los encuestados.
- Hay una correspondencia en la evaluación realizada en la dimensión 4 con la experiencia que tienen los encuestados respecto al desarrollo de la interdisciplinariedad en los estudiantes.

En el análisis de los resultados se demuestra que los problemas expuestos y las acciones que conforman la propuesta de este trabajo, constituyen herramientas

muy importantes, entre otros aspectos, para:

- Mejorar las deficiencias de los estudiantes en el desarrollo de su perfil profesional.
- Lograr una verdadera motivación de los estudiantes para así contribuir a la transferencia de aprendizajes.
- Facilitar el desarrollo de la interdisciplinariedad de los estudiantes de esta carrera.
- Permitir a los profesores utilizar un enfoque interdisciplinar cuando impartan estos contenidos.

Los resultados alcanzados en la evaluación de la aplicabilidad de las acciones propuestas, para alcanzar la interdisciplinariedad desde la clase de Anatomía Patológica, mediante el criterio de expertos permiten afirmar que con el empleo de esta propuesta se logra que los estudiantes aprendan los contenidos de la asignatura de una mejor manera logrando la motivación y la comprensión de los procesos que tienen lugar en los diferentes órganos afectados por

diversas afecciones partiendo de sus conocimientos previos sobre las células, tejidos y órganos en su estado normal.

CONCLUSIONES

La interdisciplinariedad constituye un elemento importante en la didáctica de cualquier asignatura y aplicarla en la Anatomía Patológica permite la asimilación de los conceptos y procesos que se imparten con mayor facilidad por los alumnos que reciben esta asignatura.

Los contenidos de la asignatura y su conexión con otras precedentes permiten que los profesores empleen métodos diferentes al impartir esta asignatura, carencia que han plasmado en los instrumentos aplicados.

Las acciones posibilitan dar una solución a la problemática detectada, siempre que sean adecuadas a los intereses de los estudiantes, se ajusten a la temática que se imparte y se parta de los elementos del conocimiento que poseen los estudiantes para introducir los nuevos conceptos y procesos.

La valoración de las acciones por criterio de expertos permite plantear

que son aplicables para lograr la impartición de los contenidos de la asignatura Anatomía Patológica con una visión interdisciplinaria, interrelacionado conocimientos de asignaturas precedentes como son la Anatomía, la Histología y la Fisiología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. C. (2004). *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Álvarez González, A. M. (1998). *Tareas para la estimulación de la interdisciplinariedad con un enfoque motivador y de implicación cognoscitiva en los escolares primarios*. (Tesis de maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
- Duarte Gandaria, O. 2019. *Estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para la comprensión de textos científicos*. Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/694>

Galperin, P. Y. (1982). Desarrollo de la investigación de las acciones mentales En *Introducción a la Psicología*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fiallo, J. (2001). *La interdisciplinariedad como principio básico para el desempeño profesional en las condiciones actuales de la escuela cubana*. Seminario Nacional para educadores. (Tabloide III). La Habana, Cuba.

Mañalich, R. (1998). Interdisciplinariedad y didáctica. *Revista Educación*, 8-11.

Morales, X. (2012). *La preparación de los docentes de las ciencias*

básicas biomédicas para la enseñanza de la disciplina morfofisiología con enfoque integrador. (Tesis de doctorado inédita). Sancti Spíritus, Cuba. Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán "Silverio Blanco Núñez".

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

Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.

Artículo Original

EFICIENCIA ADMINISTRATIVA Y GESTIÓN DE RIESGOS. ESCENARIO ACTUAL DE LAS POLÍTICAS DE GESTIÓN DOCUMENTAL ADMINISTRATIVE EFFICIENCY AND RISK MANAGEMENT. CURRENT SCENARIO OF DOCUMENTARY MANAGEMENT POLICIES

Luis Alberto García-Salmon¹; Mayra Marta Mena-Mugica²; Luis Ernesto Paz-Enrique³

¹Docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Máster en Periodismo. Doctor en Ciencias de la Información. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. E-Mail: lgarcia@utm.edu.ec ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7860-8508>; ²Profesora Titular. Departamento de Ciencias de la Información. Facultad de Comunicación. Doctora en Documentación e Información Científica. Universidad de La Habana, Cuba. E-mail: mmena@dict.uh.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8343-4274>; ³Profesor adjunto del Departamento de Ciencias de la Información. Doctorando en Ciencias Sociológicas. Dirección de Información Científico Técnica. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba. E-mail: luisernestope@uclv.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9214-3057>

¿Cómo citar este artículo?

García Salmon, L.A., Mena Mugica, M. M. y Paz Enrique, L. E. (julio-octubre, 2019). Eficiencia administrativa y gestión de riesgos. Escenario actual de las políticas de gestión documental. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 213-235. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/895>

RESUMEN

La gestión documental como área de la administración está relacionada con la prevención de riesgos. Existe en el orden teórico y metodológico un déficit de literatura científica publicada en torno a los diferentes aspectos que dentro de la gestión documental se relacionan con la gestión de riesgos. Se identifica una carencia de fuentes que relacionen el impacto de las tecnologías de la

información y las comunicaciones con la gestión documental. Se planteó como objetivo del estudio: establecer las relaciones entre las tecnologías de la información y las comunicaciones con las políticas de gestión documental y gestión de riesgos. Para la obtención de resultados se emplean métodos en los niveles teórico y empírico, fundamentalmente en el análisis documental. Se identifican los

aspectos teóricos que inciden en la gestión documental y se establecen las relaciones entre gestión documental y gestión de riesgos.

Palabras clave: gestión de riesgos; gestión documental; tecnologías de la información y las comunicaciones; políticas de gestión documental

ABSTRACT

Document management as an area of administration is related to risk prevention. There is a shortage of scientific literature published in the theoretical and methodological order around the different aspects that within the document management are related to risk management. A lack of sources that links the impact of information technologies and communications with document management is identified. The aim of the study was to establish the relationship between information technologies and communications with the policies of document management and risk management. To obtain results, methods are used at the theoretical and empirical levels, mainly in the documentary analysis. The theoretical aspects that affect the

document management are identified and the relationships between document management and risk management are established.

Keywords: documentary management, information and communication technologies, document management policies, risk management.

INTRODUCCIÓN

La eficiencia administrativa en las últimas décadas constituye un término con amplias variaciones en su definición. El desarrollo vertiginoso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), imponen actualizaciones constantes en el entorno organizacional. La información se convierte en un activo decisivo para aumentar ingresos y competitividad en cualquier rama de la economía a nivel local, nacional e internacional. En este sentido, definir sistemas de información menos vulnerables a los riesgos, constituye una prioridad sustantiva en la oferta de productos o servicios. La gestión de documentos es un área de la administración. Se relaciona con

tareas, procesos y procedimientos para el logro de mayor eficacia en cuanto al uso de los documentos administrativos. También se asocia con el control documental, su flujo y vida útil desde que se origina hasta que se destruye o almacena permanentemente. La gestión documental contempla los procesos de creación, producción, identificación, clasificación y descripción de los documentos como resultado de los procesos administrativos y de negocios en entidades públicas y privadas.

El nivel desarrollo de la gestión documental en las entidades públicas por lo general no se equilibra con los progresos sociales de los distintos gobiernos nacionales. El desarrollo actual de gobiernos abiertos en ocasiones, no sistematizan el cambio hacia una verdadera transformación de la administración pública. La madurez de la gestión documental en los sistemas de información permite maximizar los beneficios sociales, expresados en términos de democracia, participación y transparencia de la gestión

gubernamental. A decir de Nahabetián (2015) “operar en un entorno de carácter electrónico global en permanente cambio implica una interesante oportunidad para las organizaciones” (p. 19).

Existe en el orden teórico y metodológico un déficit de literatura científica publicada en torno a los diferentes aspectos que dentro de la gestión documental se relacionan con la gestión de riesgos. De igual forma, aunque ha sido abordada la influencia de las TIC, no se identifican fuentes que muestren como las herramientas y medios tecnológicos han influido en la gestión de documentos electrónicos. Identificar los enfoques en los que se manifiesta la gestión documental contribuye a la toma de decisiones y a la formulación de políticas en torno a las organizaciones. Se plantean como objetivos del estudio: 1) identificar aspectos teórico conceptuales en torno a la gestión documental y su relación con las TIC y 2) establecer las relaciones entre políticas de gestión documental y gestión de riesgos.

MARCO TEÓRICO

De Gestión Documental a *Records and Information Management*

La gestión documental se encarga de "proveer un control sistemático sobre los documentos archivísticos para documentar los procesos de negocios, la toma de decisiones y las transacciones" (Wright, 2013, p. 20). El documento de archivo da prueba de la actividad que realiza una organización. Contiene información que proporciona las acciones de la administración y de las actuaciones de los funcionarios. Ponjuán, Mena y Rodríguez (2014), plantean que el documento archivístico puede entenderse como información relativa a las acciones diarias que realiza una organización para realizar sus propósitos. En consecuencia, le sirven tanto para mantenerse informada de sus propias acciones, como de evidencia o prueba de las mismas. Contribuye a la memoria organizacional y social. El documento archivístico tiene la función de servir de prueba, testimonio, evidencia y memoria de las acciones de las organizaciones y de las personas.

La terminología a criterio de Bustelo (2015) varía en dependencia al área donde se desarrollan los estudios la gestión de documentos. Como equivalente se encuentra *records management* o *recordkeeping*. Las normas ISO la definen como el área de gestión responsable de un control eficaz y sistemático de la creación, la recepción, el mantenimiento, el uso y la disposición de los documentos. Los mismos son incluidos en los procesos para incorporar y mantener, en forma de documentos, la información y prueba de las actividades y operaciones de la organización (ISO 15489, 2001).

La norma ISO 15489 se centra en los principios de la gestión de documentos. Establece los requisitos básicos para que las organizaciones puedan establecer un marco de buenas prácticas para mejorar de forma sistemática y efectiva la creación y mantenimiento de sus documentos. Lo anterior apoyado por la política y objetivos de la organización (Alonso, García y Lloveras, 2007). Responde a la evolución de los planteamientos del

record management norteamericano y del record keeping australiano. Se enfoca en la gestión integrada de documentos (de origen canadiense) con el enfoque basado en procesos y las normas de calidad (Guillamón, 2005).

Dentro de los principios de la norma se propone una metodología para diseñar e implementar el sistema de gestión de documentos, definir los procesos técnicos, elaborar las herramientas principales (cuadro de clasificación, calendario de conservación, tabla de acceso y seguridad) y establecer las actividades de evaluación, medición y aprendizaje que lleven a la mejora continua del sistema. En la norma se destaca el uso de metadatos para los procesos de descripción archivística. Se incluyen los requerimientos de los documentos electrónicos y su gestión (Cabezas Mardones, 2014).

El documento de archivo es considerado un bien público al cual deben tener acceso todos los ciudadanos. Los modelos y paradigmas en torno a la gestión archivística en la actualidad han sido

marcados por el desarrollo tecnológico. La concepción de la archivística integrada o archivos totales está mediada por el auge de internet. La gestión de documentos es un concepto y una actividad cuyos orígenes se sitúan a comienzos de los años treinta del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica cuando se configura el sistema archivístico nacional (Font, Ruiz y Mena, 2012). Para los registros documentales electrónicos a criterio de Méndez (2003) es preciso tener en cuenta una serie de consideraciones que caracterizarán el cambio de paradigma en el comportamiento descriptivo y la recuperación de información en el seno de los archivos:

- Es difícil definir la unidad archivística o el documento de archivo en un ámbito informativo hipertextual como el de la Web. Se añaden las características que circundan de manera genérica a los Objetos de Información Digital (DLOs) y que afectan también a la descripción archivística

como: la falta de normalización en la producción de contenidos digitales, la dispersión documental y la fuerte interrelación (bien por cuestiones temáticas o de tipología documental electrónica) entre distintos documentos ubicados en distintos servidores; la inconsistencia o falta de persistencia de los URL (Uniform Resource Identifiers) que sirven para localizar y acceder al documento electrónico, la cuestionable fiabilidad y autenticidad del documento archivístico electrónico; así como las características más intrínsecas del documento digital como la intangibilidad o ausencia de identidad física, la repetibilidad, la transportabilidad, la heterogeneidad de los datos que lo conforman, y la propia naturaleza distribuida de su ubicación.

- En el entorno de la información electrónica de la Web es complicado extrapolar el trabajo archivístico tradicional basado en principios o reglas archivísticas tradicionales. Algunos de los aspectos que influyen son el respeto al origen del documento o adaptarlos a la naturaleza del objeto archivístico digital. Existen dos modelos o corrientes en la gestión de registros documentales electrónicos: el modelo del continuum y el modelo del ciclo de vida.

Sobre los enfoques, modelos y desarrollo de la teoría en torno a la gestión documental y la archivística se destacan los estudios de Malheiro (2006), Dorado y Mena (2009), Montilla y Mena (2013), Araujo (2014), Moreira (2014), Alonso, Noble y Saravia (2015). El modelo del ciclo de vida en la gestión documental surge aparejado a la archivística norteamericana. A criterio de Detlor (2010) el modelo se diferencia al de descripción continua a partir de la

definición estricta de las funciones de los archiveros y de los gestores de documentos: valoración y descripción. Los registros documentales se describen luego de la inclusión en un archivo.

El modelo del ciclo de vida ha sido efectivo en el marco archivístico tradicional. Desde el modelo los registros se crean, mantienen y preservan dentro del entorno de sus productores. A criterio de Méndez (2003) el proceso archivístico durante esa fase activa incluiría: la creación de un esquema de clasificación, el desarrollo de agendas de conservación y la definición de los principios de acceso. Los registros, en este modelo, podrían convertirse en inactivos y pasar el umbral archivístico, donde se ordenan, describen y se ponen a disposición de diferentes grupos de usuarios.

El modelo del contínuum proveniente de la archivística australiana entiende la gestión documental como un sistema integrado de procesos de gestión a lo largo de toda la existencia de los registros (Mckemmish, 1999). En este modelo

los documentalistas no los valoran ni describen retrospectivamente. La valoración y la descripción empieza en el momento en que se crean los registros o incluso antes (Castillo y Ravelo, 2016). Los datos descriptivos se generan a lo largo de la existencia del registro (Choo, 2002). Los metadatos pueden ser creados en cualquiera de las fases del documento digital (a saber, valoración, control, preservación, recuperación, acceso, uso, transferencia y disposición). Los distintos metadatos podrán generarse bien automáticamente en el servidor, por el creador del registro digital, por el usuario o por los profesionales de la gestión archivística (Best, 2010). El modelo de Gestión de la Documentación Administrativa Australiana ha sido uno de los más extendidos y empleados a nivel global.

En la gestión documental y la archivística son temas que evidencian mayor desarrollo debido a que desde la práctica tradicional hay gran número de publicaciones. En las últimas décadas cobra vigencia el

término de registro a partir del cambio de paradigma a Documento Electrónico y Gestión Electrónica, por lo que son temáticas emergentes que tienen un crecimiento exponencial (Salazar y Sossa, 2015). La gestión documental y de información electrónica son temáticas en alza. Se suman las concepciones de gobierno electrónico (e-government), gobierno abierto y sociedad electrónica (Foster, Shurtz y Pepper, 2014).

Las tecnologías de la información y las comunicaciones han transformado las formas y medios en torno a la gestión de documentos electrónicos. Los orígenes del fenómeno tecnológico en esta área a criterio de Martín (2000) se inicia a finales de los 60 a partir del trabajo de un equipo de investigadores de IBM encabezado por Charles F. Goldfarb. La creación del GML (Generalized Markup Language) para gestionar la documentación de valor legal de IBM es el primer lenguaje no propietario de marcado de texto. En 1986 se crea la norma internacional ISO 8879:1986 para lo que fuera el principal lenguaje en la gestión

documental electrónica: SGML (Standard Generalized Markup Language).

El SGML representa para los profesionales de la documentación de gran relevancia debido a que contiene el principio de independencia de los datos para una gestión de la información abierta (Méndez, 2003). Es un modelo de creación de gramáticas y sintaxis para el marcado del contenido de los documentos a través de etiquetas definidas por el usuario. Permite la presentación de documentos a través de hojas de estilo. La representación de las relaciones hipertextuales explícitas e implícitas en y entre documentos. La descripción normalizada de la estructura lógica de tipos documentales (Martín, 2000).

Otros de los lenguajes desarrollados para la gestión de documentos digitales son el marcado orientado a la presentación de los documentos (*procedural markup*). El lenguaje tiene como principal desventaja el no registrar la estructura lógica del documento. Lo anterior no favorece que se registre desde el punto de

vista estructural y desde la semántica con que se ha construido el documento. El uso del lenguaje XML ha supuesto grandes ventajas para la gestión de documentos y contenidos. El uso de metalenguajes a partir de los metadatos del documento ha favorecido el almacenamiento electrónico y la recuperación de información de forma más eficaz.

La proliferación de los archivos virtuales es una práctica cotidiana actualmente. Esto ha creado cambios de paradigmas en las formas de procesar, almacenar, conservar y diseminar la documentación ligado a las características físicas de las fuentes. La diversidad de documentos hipertextuales y el uso del XML como lenguaje para la descripción documental han supuesto grandes oportunidades.

A criterio de Martín (2000) XML ha sido orientado hacia dos tipos de aplicaciones:

1. Las que se contempla al documento como un todo (*document applications*). Estas aplicaciones se enfocan en la definición de la estructura

documental para la gestión electrónica de los documentos, independientemente de su presentación.

2. Las que el elemento fundamental es la gestión, almacenamiento e intercambio de los datos (*data applications*), por parte de sistemas de bases de datos.

Los metadatos a través de XML, constituyen una de las infraestructuras operacionales de la Web Semántica y una de las claves de la interoperabilidad de la información electrónica de la que no puede sustraerse la archivística y la gestión de documentos (Méndez, 2003). Para los profesionales de la documentación automatizada, el mundo de la información electrónica integra ambas visiones. La influencia de las TIC en la gestión documental y archivística es analizada por Cruz (2002). El autor citado establece que las TIC deben comprenderse no sólo como herramientas que agilizan y mejoran la gestión archivística, sino también como el entorno donde son creados, cumplen su función y se

conservan los documentos. Para Cruz (2002) resulta prioritario conectar los archivos en red y a las redes, abrir también el acceso a los usuarios.

Los usuarios de la información actualmente se caracterizan por hacer uso intensivo de las TIC. La generación nacida inmersa en el mundo cibernético, se denomina nativos digitales. Rodríguez (2008) afirma que son niños y jóvenes nacidos después de la década de 1990, para quienes lo digital es ya parte de sus vidas y las dominan más rápido que los inmigrantes digitales. Premsky (2010) denomina a las generaciones que no crecieron con las nuevas tecnologías como inmigrantes digitales. Son aquellas personas que les ha tocado adaptarse a los nuevos cambios. A los nativos digitales les gusta compartir y distribuir el máximo de la información que reciben de forma rápida (Escofet, López y Álvarez, 2014), (Puerta, 2012).

Lo anterior ligado al desarrollo de herramientas para la gestión de documentos electrónicos supone

mayor rapidez en la gestión de documentos. A criterio de Cruz (2002) el trabajo del documentalista será caracterizado por la instantaneidad, la descentralización y la colaboración e intercambio de información. Los usuarios esperan respuestas ágiles. A lo interior intervienen aspectos presentes en la gestión de documentos como la normalización terminológica, la descripción y la adopción de algún formato común de intercambio (Castillo, 2016).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio clasifica como descriptivo con aporte teórico. Se enfoca en identificar los presupuestos que desde la gestión documental tienen relación con la gestión de riesgos. Para la obtención de resultados se aplican métodos en los niveles teórico y empírico. En el nivel teórico se emplean los métodos analítico-sintético, histórico-lógico, inductivo-deductivo y sistémico-estructural. En el nivel empírico se emplea el análisis documental clásico a partir de la consulta de fuentes y bases de datos especializadas sobre las temáticas que se abordan.

La técnica empleada que facilita la recogida de información es la revisión de documentos. Esta facilita la localización de referentes teóricos sobre la temática en cuestión a partir de un exhaustivo análisis documental. Las bases de datos y fuentes consultadas para la recuperación de referentes fueron SciELO, DOAJ, EBSCO y revistas especializadas en el ámbito de la archivística y la gestión documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gobierno abierto, Gobernanza de la Información y Gestión de Riesgos. Escenarios actuales de la Gestión Documental

Las iniciativas de gobierno abierto han encontrado en la gestión documental un sustento teórico-práctico para su consolidación. El manejo oportuno de la información se revierte en beneficios para las organizaciones incluyendo la esfera gubernamental pueden advertirse los principales retos y oportunidades. Como consecuencia se implantan sistemas de gobernanza, fundamentados en la transparencia, acceso a la información y protección

de datos (Ramírez, 2015). El impacto de las TIC otorga mayor dinamismo a los procesos documentales y capacidad adaptativa para solucionar disímiles problemáticas de la sociedad contemporánea.

El e-gobierno constituye una forma de gestión gubernamental de novedosa implementación por sus facilidades de acceso e interactividad con los ciudadanos. Bustelo (2011) considera que para gestionar la información hay que implicarla en los demás sistemas utilizados o desarrollados por las organizaciones. Un ejemplo en concreto puede ser MIREG (*Managing Information Resources for eGovernment*). Lo anterior conlleva el uso sistemático de herramientas que tienen el potencial de automatizar y distribuir en red los procesos internos y externos de las Administraciones Públicas. Favorecen la presentación de servicios de modo fácil y eficiente (Cruz, 2015).

La democracia toma vital importancia en el contexto de los gobiernos abiertos. La participación como eje transversal para la confección de políticas públicas se consolida en la

utilización de sistemas de gestión de información que propicien el encuentro de gobernantes y ciudadanos. Lo que remite a “crear transparencia de los actos públicos, desburocratizar, favorecer todas las formas de cogestión de los ciudadanos” (Sánchez, 2015, p. 65). Para ello se ha descrito el rol de los sujetos implicados en los niveles de información, consulta, implicación, colaboración y delegación.

La gestión electrónica de documentos permite que se diseñen e implementen adecuados Sistemas de Gestión Documental en las comunidades. Estos sistemas deben estar compuestos por archivo de oficinas, archivos centrales y archivos históricos que presten servicios a las instancias de gobierno y la ciudadanía (Rodríguez, 2016, p. 36).

El desarrollo de las TIC impone a los archivos mayor dinamismo. Entender la gestión desde esta perspectiva permite satisfacer “una ciudadanía

cada vez más demandante de información oportuna y confiable” (Ramírez, 2015, p.137).

El principal reto para descentralizar la toma de decisiones radica en la utilización eficiente de los recursos tecnológicos y en la alfabetización de los implicados para el acceso al debate público. Prado y Navarro (2016) argumentan que “la aplicación de los conceptos, técnicas e instrumentos de gestión o administración a las unidades de información se ha ido incorporando de manera progresiva” (p. 401). Una de las soluciones más viables en la actualidad lo constituye la implementación de sistemas de información que satisfagan las demandas de los usuarios.

Estos servicios básicamente se corresponden con el desarrollo de archivos especializados en informaciones que permitan corroborar la responsabilidad empresarial y gubernamental. Aunque la práctica habitual en este sentido se ha desarrollado verticalmente a lo largo de la historia de la misma humanidad, no se

evidencia de forma sinérgica. Por tanto, de forma aislada las instituciones evidencian la presencia de la gestión documental, pero funcionando de forma descoordinada. Lo anteriormente expuesto remite a concluir que los sistemas de gestión documental permiten capturar, gestionar, almacenar, preservar y presentar contenidos y documentos relacionados con los procesos organizativos (Tramullas, 2015).

En la sociedad contemporánea la información reviste vital importancia a partir de sus criterios de usabilidad. Las necesidades de información en diversos grupos sociales generan espacios de consumo institucionalizados. Esto le aporta al sector de los servicios un sustento para la satisfacción de usuarios heterogéneos. La gobernanza de la información facilita según Hagmann (2013) “mejorar la velocidad y eficacia de las decisiones y procesos (eficiencia)”, lo que favorece un “uso máximo de la información en términos de creación de valor” (p. 232).

El autor Ponjuán (2012) señala que la gobernanza de la información

constituye un “componente estratégico de las organizaciones de todo tipo” (p. 9) sustentado en la participación para responder a las necesidades de participación de todo consumidor o usuario. Esto consolida a los ciudadanos desde roles más democráticos para la gestión documental, enfocados en la consulta, elaboración de contenidos y toma de decisiones. También favorecería el “desarrollo de servicios públicos más abiertos, transparentes y eficientes” (Sebastián y Cardama, 2016, p. 50). De este modo los ciudadanos mantienen una estrecha relación con la información, lo que propicia la construcción colectiva y política pública más inclusiva.

El gobierno abierto que se fundamenta epistemológicamente en los postulados de la gobernanza de la información, permite una mejora en las relaciones autoridades-ciudadanos. Las tendencias corruptas en los estilos de dirección, son atenuadas a partir de la actualización dinámica a la información que se les brinda a los ciudadanos. La buena práctica de estas iniciativas permite

“centralizar el acceso a todos los portales de los estados y municipios, presentando a su vez publicaciones, documentos e información estadística” (Sour, 2017, p. 125). Lo anterior puede constituir un fracaso de implementación, cuando la brecha digital y el analfabetismo digital superan el número de ciudadanos que pueden convertirse en usuarios de dichos servicios.

La información que se apoya en las TIC para su difusión, custodia y almacenamiento; puede estar sujeta a riesgos como cualquier recurso de la sociedad contemporánea. Como consecuencia se deben manifestar términos de seguridad para estos activos que facilitan la productividad y competitividad de las organizaciones ya sean gubernamentales o privadas. Los autores Valencia y Orozco (2017) señalan que “diversas formas de virus, pasando por los recientes ataques de ransomware hasta amenazas sofisticadas como los ataques día cero” (p. 76) son parte de los riesgos que deben minimizarse. El modelo de seguridad empresarial debe contemplar la seguridad de los

activos de información, tanto para la protección para aplicaciones, bases de datos, host y red interna ante contingencias de diversa índole (Dávalos, 2013, p. 21).

Los Sistemas de Gestión de Seguridad de la Información (SGSI) aunque no se limitan a la protección informática se interrelacionan con esta, debido a la sinergia de ambas actividades. En la actualidad existen estándares que favorecen el establecimiento, implementación, operación, monitoreo, revisión, mantenimiento y mejora de los SGSI (ISO, 2017). La administración de riesgos requiere en primer lugar “conciencia de los riesgos” y posteriormente la designación de las responsabilidades y manejo de estos (Ruiz y Bodes, 2014, p. 62). La realización de diagnósticos que evidencien el estado del subsistema de información, resulta fundamental para estimar su impacto en los objetivos de la organización. La gestión de riesgos constituye un método que garantiza una rendición de cuentas confiable.

Políticas de gestión documental en el escenario del Gobierno abierto, la Gobernanza de la Información y la Gestión de Riesgos

La toma de decisiones organizacionales constituye un proceso de carácter informacional que en las últimas décadas ha generado la atención de múltiples áreas disciplinares (Rodríguez, Castellanos y Ramírez, 2016). La gestión documental como proceso gerencial genera la evidencia y prueba de actos y transacciones que se desarrollan. Lo anterior contribuye a una efectiva toma de decisiones, prevención de riesgos, así como la rendición de cuentas transparente y veraz que se debe establecer en los territorios. (Rodríguez, 2016).

La gestión documental constituye un componente fundamental en los procesos organizacionales (Castellanos, Rodríguez y Martínez, 2017). Garantiza el almacenamiento de información de tipo administrativo. Lo anterior se revierte en que los documentos archivísticos se puedan organizar y preservar para su consulta en los procesos de decisión

(Haber y Más, 2015). Las organizaciones y las personas se enfrentan a la necesidad de gestionar la información de manera eficiente (García, 2010). Para el logro de este fin es necesario una correcta gestión de documentos. Lo anterior se sustenta en que los documentos son la base de toda la actividad organizativa (Cruz, 2015), (Hoffman, 2017).

Una opción para la gestión documental óptima es la creación de políticas y sistemas integrados (Prado y Navarro, 2016). La gerencia estratégica constituye una vía para la elaboración y diseño de políticas de gestión documental (Paredes y Escobar, 2014). El diseño de políticas en torno al ámbito archivístico ha sido impulsado fundamentalmente por dos organizaciones internacionales: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Internacional de Archivos (CIA).

Las políticas y programas de gestión documental pueden constituyen un conjunto de instrucciones, acciones y normativas (incluyendo a las

complementarias) que detallan las operaciones para el desarrollo de los procesos de la gestión documental al interior de cada entidad. Los principales procesos que se desarrollan en este sentido son la producción, recepción, distribución, trámite, organización, consulta, conservación y disposición final de los documentos. Las políticas deben contemplar la gestión de riesgos, fundamentalmente en la perdurabilidad de los documentos y su conservación. La pérdida de documentos de carácter legal y probatorio deviene en perjuicios para cualquier organización (Paz y Hernández, 2017).

La implantación de políticas y programas de gestión documental persiguen los siguientes objetivos:

- Destacar el papel activo dentro de las organizaciones de los documentos y sistema archivístico Institucional.
- Mostrar el rol de los documentos y sistema archivístico como un proceso administrativo para la satisfacción de demandas y necesidades de información.
- Resaltar (en el caso de los gobiernos abiertos) el rol de los documentos y archivos de la administración pública, aspectos necesarios para la participación ciudadana, transparencia y gestión pública.
- Controlar la producción de documento a partir de las funciones y procesos estratégicos de las organizaciones.
- Establecer procedimientos, trámites administrativos y flujos documentales.
- Normalizar modelos y formatos para la producción de documentos.
- Estandarizar el empleo de equipos, soportes, formatos y metadatos para el control y producción de documentos.
- Regular el recibo, transferencia, distribución, control, almacenamiento y conservación de documentos.

- Emplear normas éticas y de trabajo acorde con los aspectos relativos a la legalidad, transparencia, finalidad, responsabilidad, confidencialidad, seguridad y accesibilidad.
- Crear condiciones de trabajo óptimas que garanticen el procesamiento, almacenamiento, distribución, uso, consumo y control documental.
- Crear políticas de valorización documental acorde con los objetivos y función social de la organización.
- Implementar el desarrollo de procesos básicos de aplicación como transferencias, organización, procesamiento, conservación y disposición final de los documentos.
- Proponer acciones para visibilizar la información de carácter público atesorada y crear otras para conservar la información de carácter interno de las organizaciones.
- Favorecer la recuperación de la información en forma rápida y oportuna.
- Disponer de acciones para encausar a los archivos como centros indispensables en las organizaciones y la comunidad, aspecto que debe favorecer que estos sean identificados como útiles para la administración e importantes en los lugares en los contextos en los que estén enmarcados.

CONCLUSIONES

La gestión como área de la administración se relaciona con tareas, procesos y procedimientos para el logro de mayor eficacia en cuanto al uso de los documentos administrativos. Como actividades relacionadas se encuentra el control documental, flujo, creación, producción, identificación, clasificación y descripción de los documentos como resultado de los procesos administrativos y de negocios en entidades públicas y privadas.

Las TIC han favorecido cambios en la gestión documental a partir de las

características de los documentos electrónicos. La cibernsiedad y el nuevo entorno tecno-social han sido propicios para la creación de formatos y metadatos en la gestión documental, aspecto que favorece la fácil difusión y la transparencia en los procesos de administración.

La seguridad de la información es un factor importante para proteger los activos de información de una organización. La implementación de un sistema de gestión de la información, evidencia la necesidad de identificar y controlar riesgos. Esto constituye una complejidad adicional al proceso de desarrollo de un sistema de gestión de seguridad de la información. Entender los archivos como elemento fundamental de los sistemas de información, permite establecer medidas de confianza en la toma de decisiones y la transparencia gubernamental.

El diseño de políticas de gestión documental debe estar enfocado, en la gestión de riesgos en las organizaciones. Las políticas deben contemplar aspectos como el control documental y la conservación de las

fuentes. Las políticas deben estar enfocadas en las organizaciones y procurar contemplar aspectos relativos al control y los criterios para la difusión de los documentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J., García, M. y Lloveras, R. (2007). La norma ISO 15489: un marc sistemàtic de bones pràctiques de gestió documental a les organitzacions. *Item: revista de biblioteconomia i documentació*, 47, 41-70.

Alonso, L., Noble, L. y Saraiva, I. (2015). El concepto de paradigma en la Archivística como problema epistemológico. *Palabra Clave*, 4(2), 109-128.

Best, D. (2010). The future of information management. *Records Management Journal*, 20(1), 13-24.

Bustelo, C. (2011). Los grandes temas relacionados con la gestión de documentos: desafíos y oportunidades. *El profesional de la información*, 20(2), 129-133.

Bustelo, C. (2015). La serie de normas ISO 30300—management system for records. La gestión de los documentos integrada en la gestión

de las organizaciones. *Acervo*, 28(2), 72-83.

Castellanos, A., Rodríguez, Y. y Martínez, A. (2017). Comportamiento de la producción científica en Gestión de Información, Gestión del Conocimiento e Inteligencia Organizacional en revistas brasileñas indizadas en la categoría LIS en WOS entre 2008-2014. *Revista Publicando*, 4(11), 108-134.

Castillo, J. (2016). La estructuración de sistemas de gestión de documentos y archivos como base para la implementación de un sistema de preservación digital. *Cuadernos de Investigaciones de Ciencias de la Información*, 1, 39-55.

Castillo, J., Ravelo, G. (2017). El proceso de valoración documental a la luz de los actuales debates archivísticos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(3), 273-283.

Choo, C. (2002). *Information Management for the Intelligent Organization: the Art of Scanning the Environment*. New Jersey: ASIS.

Cabezas Mardones, C. (2014). Transparencia activa: Gestión de documentos electrónicos y datos en

Chile. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 93, 1-18.

Cruz, J. (2002). Pasado y futuro de la profesión de Archivero. *Biblios*, 3(12), 1-9.

Cruz, M. (2015). La gestión de la información en la administración pública desde la perspectiva de la recuperación de la información. *Ibersid*, 9, 63-69.

Dávalos, A. (2013). Auditoría de seguridad de información. *Fides et Ratio*, 6(6), 19-30.

Detlor, B. (2010). Information management. *International Journal of Information Management*, 30(2), 103-108.

Dorado, Y. y Mena, M. (2009). Evolución de la ciencia archivística. *ACIMED*, 20(1), 1-16.

Escofet, A., López, M. y Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 9,1-19.

Font, O., Ruiz, A. y Mena, M. (2012). Diagnóstico sobre la gestión documental y de archivos en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Cuba: Caso de estudio.

Revista Española de Documentación Científica, 35(4), 573-598.

Foster, M.; Shurtz, S. y Pepper, C. (2014). Evaluation of best practices in the design of online evidence-based practice instructional modules. *Journal of the Medical Library Association*, 102(1), 31-40.

García, O. (2010). Modelo teórico para el desarrollo del aprendizaje organizacional en el contexto de los nuevos paradigmas de la sociedad de la información. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 19, 1-11.

Guillamón, F. (2005). La gestión documental y la norma ISO 15489: 2001 Record Management. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 78, 43-52.

Haber, A. y Más, A. (2015). Aplicaciones de la Inteligencia Organizacional en la gerencia y en la gestión de la ciencia, la tecnología y el medio ambiente en La Habana. *Revista Cubana Información en Ciencias de la Salud*, 26(2), 125-47.

Hagmann, J. (2013). Information governance –beyond the buzz. *Records Management Journal*, 23(3), 228-240.

Hoffman, W. (2015). Gestão da Informação e Inteligência Competitiva: uma Abordagem Estratégica das Organizações Públicas e Privadas. Recuperado de: <http://www.comunidadefb.com.br/noticias/wpcontent/uploads/2010/03/Relatorio-1-IC-180310.pdf>

ISO. (2001). *Information and Documentation. Records Management*. Geneva: International Organization for Standardization.

ISO. (2017). ISO Survey 2015. Recuperado de <https://www.iso.org/the-iso-survey.html>

Malheiro, A. (2006). Informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico. Porto: Afrontamento.

Martín, B. (2000). Estructuración de la información mediante XML: un nuevo reto para la gestión documental. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/910>

Mckemmish, S. (1999). Describing Records in Context in the Continuum: the Australian Recordkeeping Metadata Schema. Recuperado de

http://rcrg.dstc.edu.au/publications/arc_hiv01.htm

Méndez, E. (2003). La descripción de documentos electrónicos a través de metadatos: una visión para la Archivística desde la nueva e-Administración. *Revista d'Arxius*, 5, 47-82.

Montilla, L. y Mena, M. (2013). Estado de desarrollo de la archivística clásica hasta los años 30 del siglo XX: Tres manuales archivísticos de trascendencia universal. *Biblios*, 52(2013), 43-58.

Moreira, S. (2014). O clássico e o pósmoderno: algumas reflexões acerca da ar-quivologia a partir do pensamento de Hilary Jenkinson e Terry Cook. *Informação Arquivística*, 3(1), 42-59.

Nahabetián, B. (2015). Protección de datos y gestión documental: Decálogo ampliado para la sociedad de la información. *Revista de la Facultad de Derecho*, 39, 13-24.

Paredes, A. y Escobar, L. (2014). Lineamientos estratégicos para la gestión de archivos universitarios. *Multiciencias*, 14(2), 152-161.

Paz, L. y Hernández, E. (2017). La gestión documental enfocada en la conservación preventiva de documentos. *Bibliotecas*, 35(1), 1-20.

Ponjuán, G. (2012). Gobernanza de la información y bibliotecarios: vínculos y desafíos. *Abinia*, 14(1), 7-12.

Ponjuán, G., Mena, M. y Rodríguez, Y. (2014). *Fundamentos de la Gestión Documental, de Información y del Conocimiento*. La Habana: Félix Varela.

Prado, M. Navarro, M. (2016). Propuesta de un modelo de Sistema Integrado de Gestión de la Información Documental para las organizaciones, en *Revista General de Información y Documentación*, 26(2), 387-415.

Premsky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid, España: Institución Educativa SEK.

Puerta, M. (2012). Las minorías digitales para las Ciencias de la Información. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 8-9, 31-49.

Ramírez, J. (2015). Evolución reciente y contribución de la gestión de documentos a las políticas de

transparencia y las estrategias de gobierno abierto en México. *Acervo*, 28(2), 134-146.

Rodríguez, D. (2008). Nuevas tecnologías Web 2.0: Hacia una real democratización de la información y el conocimiento. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/11814/1/Rodriguez-DianaTRABAJOelis.pdf>

Rodríguez, Y. (2016). La Gestión de Información para el desarrollo local / territorial en Cuba: información, gobierno y ciudadanía. *ALCANCE Revista Cubana de Información y Comunicación*, 5(11), 35-54.

Rodríguez, Y., Castellanos, A. y Ramírez, Z. (2016). Gestión documental, de información, del conocimiento e inteligencia organizacional: particularidades y convergencia para la toma de decisiones estratégicas. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 27(2), 206-224.

Ruiz, M. y Bodes, A. (2014). La Gestión Documental y su Impacto en el Sector Empresarial Cubano. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 2(1), 60-75.

Salazar, M. y Alonso, E. (2015). Estudio bibliométrico sobre la producción bibliográfica y científica en archivística, desde la perspectiva de las bases de datos Library and Information Science y Science Direct. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/18362>

Sánchez, J. (2015). La participación ciudadana como instrumento del gobierno abierto. *Espacios Públicos*, 18(41), 51-73.

Sebastián, M. y Cardama, S. (2016). Gobierno y Parlamento abierto: la participación ciudadana en el tratamiento y visualización de la información pública. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 39(1), 47-56.

Sour, L. (2017). Gobierno electrónico y corrupción en México (2005-2010). *Innovar*, 27(66), 123-136.

Tramullas, J. (2015). Gestión de contenidos, 2005-2015: una revisión. *Hipertext.net*, 13,1-15.

Valencia, F. y Orozco, M. (2017). Metodología para la implementación de un Sistema de Gestión de Seguridad de la Información basado

en la familia de normas ISO/IEC 27000(2017). *RISTI*, 22(6), 73-88.

Wright, T. (2013). Information culture in a government organization: Examining records management

training and self-perceived competencies in compliance with a records management program. *Record Management Journal*, 23(1), 14-36.

Artículo Original

LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN EL USO RACIONAL DEL AGUA THE SOCIAL APPROPRIATION OF KNOWLEDGE IN THE RATIONAL USE OF WATER

Ana Midiala González-Pérez; ¹Lázaro Pablo García-Hernández; ²Yipsy Barnes-Díaz³

¹Dr. C. Ana Midiala González Pérez. Profesora Auxiliar. Centro Universitario Municipal (CUM) “Simón Bolívar”. Municipio Yaguajay. Sancti Spíritus, Cuba. Email: anamidiala@uniss.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6742-8296> ²Lic. Lázaro Pablo García Hernández. Centro Universitario Municipal (CUM) “Simón Bolívar”. Municipio Yaguajay. Sancti Spíritus, Cuba. ³Lic. Yipsy Barnes Díaz. Centro Universitario Municipal (CUM) “Simón Bolívar”. Municipio Yaguajay. Sancti Spíritus, Cuba.

¿Cómo citar este artículo?

González Pérez, A., García Hernández, L. P., Barnes Días, Y. (julio-octubre, 2019). La apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 236-253. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/597>

RESUMEN

El presente trabajo resume los principales resultados alcanzados en el Consejo Popular Mayajigua en el municipio de Yaguajay, como parte de un proyecto de investigación en función de la tesis de maestría en “Gestión del Desarrollo Local”. El artículo pretende socializar los principales resultados de la estrategia de intervención comunitaria dirigida a contribuir a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua. Se realizó la revisión bibliográfica del objeto de estudio, así como la consulta a los documentos primarios en la apropiación social del conocimiento y el

funcionamiento de los Consejos Populares. Se aplicaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos matemáticos para el procesamiento de datos. El diagnóstico general realizado a los sujetos que integran la muestra, mostró las potencialidades y necesidades requeridas para el diseño de la estrategia, determinando dos núcleos básicos fundamentales para su accionar (la preparación del grupo asesor y a los pobladores) y organizar su implementación a partir de seis direcciones y 24 acciones. Su aplicación permitió valorar su efectividad a partir de la significatividad de la diferencia entre el

estado inicial y período final, la cual permite apreciar que se contribuyó a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua.

Palabras clave: apropiación social del conocimiento; consejo popular; intervención comunitaria; uso racional del agua.

ABSTRACT

The present investigation resumes the main results in Mayajigua Popular Council in the municipality of Yaguajay. As a part of an investigation project in function to the mastery thesis in "Management of the Local Development". The article pretends to socialize the main results of the strategy of community intervention. The bibliographic review was done on the aspects of the object of study, as well as the consultation of the primary documents in the social appropriation of knowledge and the functioning of the Popular Councils. Theoretical, empirical and mathematical statistical methods were used for data processing. The general diagnosis applied to the subjects included in the sample, showed the potentialities and needs required for the design of the strategy, determining two basic nuclei that are fundamental for its functioning (the preparation of the advisory group and the

settlers) and to organize its implementation from six areas and 24 actions. Its application made possible to evaluate its effectiveness based on the significance of the difference between the initial state of the sample and its final period, which allows us to appreciate that it contributed to the social appropriation of knowledge in the rational use of water.

Keywords: social appropriation of knowledge; popular council; community intervention strategy; rational use of water.

INTRODUCCIÓN

La falta de sistematicidad en la gestión para el desarrollo a través de la formulación e implementación de estrategias locales y la excesiva operatividad, además de la dependencia de actividades no productivas, convierten los municipios actuales en zonas altamente vulnerables. Ante esta situación, cabe preguntarse: ¿Podrían los municipios desempeñarse eficientemente en un rol de gestores de desarrollo real? Ello implicaría que tuvieran, como mínimo:

- Capacidad técnica e información que les permita decidir bien y oportunamente.
- Adecuado alcance en su gestión.

- Autoridad para articular actores y acciones en una estrategia de desarrollo local.
- Respaldo popular activo, expresado en participación de la población en la autotransformación.

Pero para esto sería necesario un proceso de fortalecimiento municipal dentro del cual la capacitación adecuada, que posibilite la apropiación del conocimiento que requiere saber hacer y no replicar fórmulas importadas, constituye componente esencial. Cada municipio es heterogéneo, cada asentamiento es diverso, cada barrio es distinto, cada persona es diferente. Preparar para la diversidad de soluciones sería la esencia de la capacitación precisa, que debería revertirse en la incorporación de nuevos estilos y métodos de trabajo.

Pérez de Cuellar en el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo “Nuestra Diversidad Creativa” en 1996 expresó: “El desafío que tiene ante sí la humanidad es adoptar nuevas formas de pensar, actuar y organizarse en sociedad” (p. 2).

Al respecto María del Rosario Revello precisó: “... y en esas formas de desarrollo tendrían un importante papel los municipios, como escala de

construcción del desarrollo local “allí donde hay un contacto más íntimo entre el Estado y la sociedad” (Revello, 2000, p. 1).

La evolución de la educación siempre ha estado ligada a los avances de la sociedad. Existe una unión que se evidencia entre el conocimiento, la ciencia y las tecnologías, y de forma directa o indirecta los pueblos transitan hacia el desarrollo. En sí, el conocimiento debe ser organizado, sistematizado y direccionado para articularse con la sociedad para el buen progreso armonioso de los pueblos.

El conocimiento constituye hoy un factor decisivo de la vida económica, social, cultural, política de la humanidad.

La apropiación social del conocimiento ha sido abordada por varios investigadores, entre los que se encuentran: Pérez de Cuellar, 1996; Núñez Jover, 1999; Morín, 1999; Nonaka y Takeuchi, 1999; Revello, 2000, entre otros, los que expresan ideas coincidentes en cuanto a la teoría de creación de conocimiento y que constituye un factor decisivo de la vida económica, social, cultural, política de la humanidad.

La presente investigación se proyecta a satisfacer necesidades en la apropiación social del conocimiento en el uso racional

del agua en el Consejo Popular Mayajigua, lo que responde a la línea de investigación: Desarrollo rural, intervención comunitaria y calidad de vida en el contexto local.

A pesar de los esfuerzos que se realizan en dotar a la población del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua, la observación de las expresiones sociales y los reiterados brotes de enfermedades, demuestran que existen insuficiencias en apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua, lo que se manifiesta en insuficientes conocimientos para determinar la calidad del agua, en la cultura para su uso racional, la prevención de focos contaminantes y afectaciones por los eventos hidrometeorológicos.

En lo anteriormente planteado se pone de manifiesto una contradicción entre insuficiencias del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua y la necesidad de dotar a la población en la apropiación social del conocimiento, ante el nuevo reto en la gestión del conocimiento y sus perspectivas de desarrollo local en todas las esferas. De lo anterior, se deriva el siguiente interrogante: ¿Cómo desde la Gestión del Consejo Popular se puede

contribuir a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua? Como objetivo general se plantea socializar los principales resultados de la estrategia de intervención comunitaria dirigida a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua.

MARCO TEÓRICO

Cuba es un país en desarrollo que ha apostado fuertemente al conocimiento. Desde hace más de cuatro décadas. El país ha venido impulsando una vigorosa Política Social del Conocimiento, cuyo acto fundacional fue quizás la masiva Campaña de Alfabetización de 1961. Momento clave en esa trayectoria fue la Reforma Universitaria de 1962 que instaló la investigación y el postgrado como funciones básicas de las universidades y los convirtió en parte de la gestión cotidiana de nuestras instituciones de educación superior, articulándolas fuertemente a la formación de los estudiantes, profesores y la vida social del país.

Al hablar de Política Social del Conocimiento es necesario hacer referencia a la construcción de estrategias deliberadas orientadas a la producción, apropiación, difusión y aplicación del

conocimiento, a fortalecer sus bases institucionales y la definición de agendas que proyectan objetivos y prioridades de amplio y favorable impacto social.

La existencia de una Política Social del Conocimiento es lo que hace posible un amplio proceso de apropiación social del conocimiento y dota al mismo de una amplia función social.

Por Apropiación Social del Conocimiento se entiende el proceso mediante el cual, el pueblo:

1. Participa de actividades de producción, transferencia, adaptación, aplicación de conocimientos.
2. Accede a los beneficios del conocimiento. (Núñez Jover, 2006, p. 1).

Desde luego que la Apropiación Social del Conocimiento puede y debe tener impactos económicos y productivos. Pero también la educación y el conocimiento, pueden ser fuente de autoestima en las personas, contribuir al desarrollo de la personalidad y la felicidad de los seres humanos, ser recursos esenciales para promover la auténtica democracia y niveles muy superiores de integración y participación social. La educación y el conocimiento pueden ser fuente de

cultura, justicia, equidad y solidaridad, servir para mejorar la salud, mejorar los servicios culturales, aumentar la producción de alimentos y preservar el medio ambiente.

En la gestión del conocimiento deben estar presentes los siguientes indicadores:

1. Identificar “los Actores”.
2. Construir redes locales.
3. Construir “conectividad”.
4. Estimular y organizar interacciones (circulación del conocimiento).
5. Crear en las empresas “capacidad absorbitiva”.
6. Armar “ciclos cerrados” (Dirección de Proyetos).
7. Implementar la “capacitación toda la vida”.
8. Seleccionar, capacitar y evaluar los cuadros.
9. Construir infraestructura
10. Construir y evaluar indicadores. (Reyes Fernández, 2015).

El desarrollo social implica que:

- Las personas, los seres humanos, la mejoría de su calidad de vida, como principal objetivo de las transformaciones.
- Las personas como actores centrales del desarrollo.

- El crecimiento de la producción, de la economía, enfatizando que la dinámica tecnoproductiva y económica debe basarse cada vez más en el conocimiento y la innovación.
- Equidad y justicia social como valores dominantes en las políticas.
- Cuidado ambiental.
- El papel del aprendizaje. Los agentes del desarrollo deben aprender permanentemente y tener la posibilidad de utilizar lo aprendido (Núñez Jover, 2006).

Para lograr una eficiente gestión social del conocimiento y un adecuado desarrollo social es imprescindible el funcionamiento oportuno del Consejo Popular, ya que es el órgano del sistema más vinculado a los Delegados, al pueblo y a los centros laborales; él está investido de la más alta autoridad para el desempeño de sus funciones, representando a la demarcación donde actúa y también a los órganos del Poder Popular municipal, provincial y nacional.

Los Consejos Populares se crean en ciudades, pueblos, barrios, poblados y zonas rurales. Cada uno comprende cinco circunscripciones como mínimo. Se integran por los delegados elegidos en

las circunscripciones que comprenden y a ellos pueden pertenecer, además, representantes designados por las organizaciones de masas, las instituciones y entidades más importantes de la demarcación. El Consejo Popular, en el marco de su competencia, tiene entre otras las atribuciones y funciones siguientes:

- a) Trabajar activamente para que se satisfagan las necesidades asistenciales, económicas, educacionales, culturales y sociales de la población y en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados;
- b) Coordinar, cuando resulte necesario, las acciones de las entidades existentes en su área de acción y promover la cooperación entre ellas;
- c) Promover la participación de la población, de las instituciones y entidades de la demarcación para desarrollar iniciativas que contribuyan a lograr el mayor avance en las tareas que se propongan, así como cohesionar el esfuerzo de todos;

- d) Apoyar el trabajo de prevención. (Ley # 91 de los Consejos Populares, 2000, p. 7).

En la actividad del Consejo Popular, la participación popular constituye la vía fundamental para realizar su labor. Ella está presente desde la identificación de los problemas y necesidades, sus posibles soluciones y la adopción de decisiones, así como en la planificación, desarrollo y evaluación de las principales acciones que se ejecutan en la demarcación. El Consejo Popular, mediante métodos participativos de trabajo, coordina e integra a los delegados, las organizaciones de masas, instituciones, entidades y vecinos para identificar de forma sistemática los problemas y necesidades que afectan la comunidad y sus posibles soluciones, organiza y promueve el esfuerzo colectivo de los vecinos para solución de sus propias necesidades, mejorar la convivencia y la calidad de vida, decide estrategias de trabajo a desarrollar, en un período determinado y realiza la evaluación y control de los resultados de las acciones ejecutadas.

Una de las primeras necesidades identificadas en los Consejos Populares es el uso racional del agua, es el recurso que dio origen a la vida, es una sustancia

tan valiosa como el oro y el petróleo, constituye uno de los elementos estratégicos del mundo. La Tierra, con sus diversas y abundantes formas de vida que incluyen a más de 6 000 millones de seres humanos, se enfrenta en este comienzo del siglo XXI con una grave crisis del agua.

La Política del Estado Cubano en este sentido se manifiesta en la aprobación del Decreto-Ley 138 /1993 |Decreto-Ley 138 /1993 Sobre las Aguas Terrestres, por lo que es recomendable estudiar este documento dada su importancia en la gestión del agua en Cuba. Las evaluaciones periódicas de la gestión del agua deben conducir a la realización de proyectos de mejora organizacionales o comunitarios destinados a la normalización de las actuaciones, al mejoramiento de la infraestructura y a la interiorización y creación de valores en las personas para su uso racional.

MATERIALES Y MÉTODOS

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 y enfoque de sistema. Los mismos posibilitaron la sistematización de la información teórica, así como el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos, el diseño de la estrategia, la evaluación de los resultados y la elaboración de conclusiones.

Métodos del nivel empírico: Revisión de documentos normativos y resoluciones, observación, entrevistas, encuestas, así como el experimento, específicamente se utiliza 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.

Resultados y planificación de las actividades principales

Para la organización de la estrategia de intervención comunitaria que se propone en esta investigación los autores asumen el criterio expresado por De Armas Ramírez

(2003), que considera tomar en cuenta los aspectos siguientes:

I. Introducción – Fundamentación: Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.

II. Diagnóstico: Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

III. Planteamiento del objetivo general.

IV. Planeación estratégica: Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.

V. Instrumentación: Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.

VI. Evaluación: Definición de los logros u obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado. (p. 21).

En la representación gráfica de la estrategia dirigida a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua,

específicamente en los repartos 20 de Diciembre y Frente Norte de Las Villas, se potencia la secuenciación de la misma desde su estructuración interna.

Gráfico No. 1 Representación gráfica de la estrategia de intervención comunitaria. Fuente: elaboración propia.

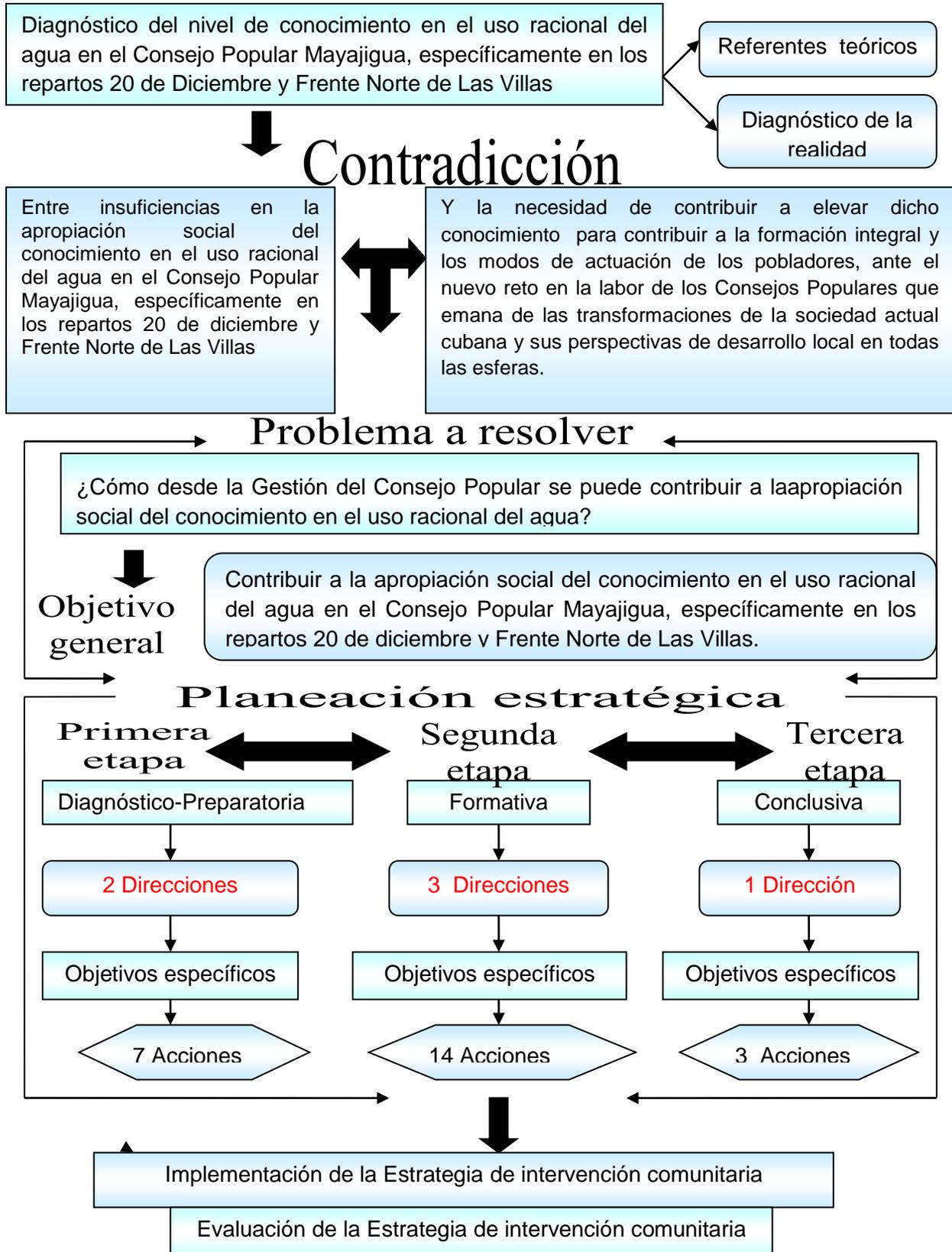
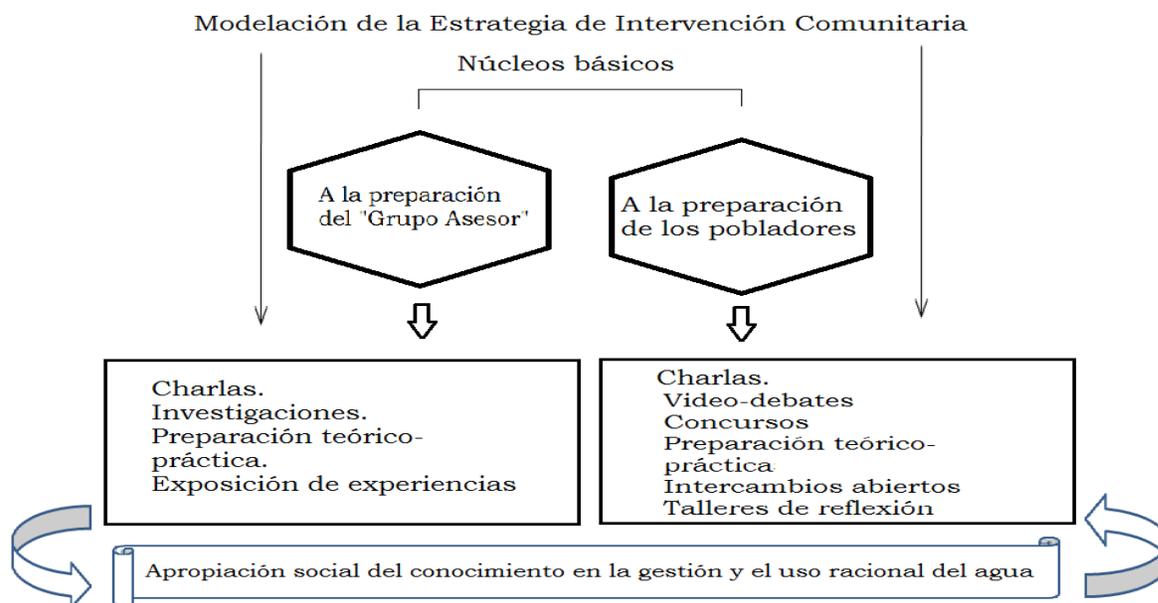


Gráfico No. 2 Modelación de la estrategia de intervención comunitaria. Fuente: elaboración propia.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Principales resultados obtenidos

La población para el estudio estuvo integrada por 420 habitantes de los repartos 20 de diciembre y Frente Norte de Las Villas en el Consejo Popular de Mayajigua. Para el desarrollo del pre-experimento se seleccionó de forma dirigida la muestra no probabilística de los sujetos de investigación, la cual estuvo conformada por 100 habitantes que representa el 24,0% de la población, con edades comprendidas entre 20 y 50 años, por ser estas personas las responsables de viviendas, que se someten al estímulo

experimental consistente en una estrategia.

Como parte del diagnóstico inicial se realizó el análisis de documentos, constatándose que en las resoluciones y leyes (Ley 91 aprobada en la Asamblea Nacional del Poder Popular, en la sesión del día 13 del mes de julio del año 2000, correspondiente al Quinto Período Ordinario de Sesiones, de la Quinta Legislatura) que norman el trabajo de los Consejos Populares se traza el camino y las vías a seguir para apoyar el trabajo de prevención en diferentes aristas, evidenciado en:

- a) En la Ley 91 se plantean las vías y acciones a realizar por parte de los Presidentes de los Consejos Populares para apoyar el trabajo de prevención y la importancia de la participación popular en la solución de problemas y necesidades de la comunidad.
- b) En las diferentes resoluciones que norman el trabajo de los Consejos Populares a partir del año 2000 no se derivan proyecciones en documentos oficiales y actividades relacionadas con el tratamiento a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua.
- c) La principal acción se dirige a las medidas preventivas a tomar en caso de intensas lluvias, prolongados períodos de sequía, eventos climatológicos como ciclones, brindando capacitación a través de actividades tales como programas de la TV local, el estudio de radio del municipio, en los CDR, personal de salud, donde se reflejan los medios con que contamos, las actividades fundamentales que se deben cumplir y la actitud de la población

en cada una de las fases establecidas.

Otro instrumento aplicado es una entrevista a seis dirigentes de entidades en el Consejo Popular de Mayajigua, con el objetivo de conocer la preparación que poseen en cuanto a la aplicación de acciones para la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua. Los seis sujetos entrevistados integran el grupo asesor del Consejo Popular.

- a) Los dirigentes entrevistados no han participado en acciones secuenciadas dirigidas por el Consejo Popular, que incidan directamente sobre una muestra de la población para la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua.
- b) Todos coinciden que es necesario buscar otros escenarios que propicien el intercambio abierto con los habitantes y explotar temáticas que no han sido lo suficientemente tratadas para preparar a la población.

El tercer instrumento aplicado en la fase diagnóstica de la estrategia educativa es una encuesta a los habitantes del Consejo Popular Mayajigua, específicamente en los repartos 20 de diciembre y Frente Norte

de Las Villas, con el objetivo de conocer su criterio acerca del uso racional del agua. Para su valoración se utiliza una clave. La aplicación de los instrumentos demostró las carencias de la muestra seleccionada en la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en los elementos sobre el uso racional y productivo del agua, en la prevención de riesgos asociados a la calidad del agua y a eventos extremos del clima, además los incorrectos modos de actuación de los pobladores hacia el uso racional del agua, específicamente en la toma de medidas para la prevención de riesgos asociados a la calidad del agua.

Durante el desarrollo de las acciones se tuvo en cuenta el enfoque vivencial, partiendo de los presupuestos psicológicos (Olivares y Mariño, 2007, p. 11):

- Conocimiento de sí mismo
- Conocimiento y relación con los demás
- Conocimiento del mundo
- Vínculo de lo afectivo y lo cognitivo
- Favorecer la curiosidad intelectual
- Desarrollo y creación de un clima comunicativo

- Atención a la efectividad de experiencias vividas
- Creación de motivaciones positivas hacia el uso racional del agua.
- Alta sensibilidad humana
- Soluciones creadoras para la adaptación a las nuevas necesidades

La estrategia fue objeto de evaluaciones sistemáticas a partir de: observación participante en el desarrollo de las acciones, la autovaloración y valoración realizadas por los pobladores y un taller de reflexión final, que permitió determinar la calidad en el logro de los objetivos planteados.

A continuación se realiza un resumen de las etapas, las direcciones que la integran y de cada acción.

PRIMERA ETAPA: Diagnóstico-Preparatoria

DIRECCION I: Diagnóstico del estado inicial de la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua, específicamente en los repartos 20 de diciembre y Frente Norte de Las Villas.

Objetivo específico: Diagnosticar el estado inicial de la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua.

ACCIÓN 1. Análisis de la caracterización sociocultural de los pobladores.

Responsable: Investigador.

Participantes: pobladores en el Consejo Popular Mayajigua, específicamente en los repartos 20 de diciembre y Frente Norte de Las Villas.

Formas de evaluación: Valoración de la caracterización sociocultural de los pobladores en el Consejo Popular Mayajigua.

Plazos para la realización: Primera semana de enero de 2016.

ACCIÓN 2. Elaboración de los instrumentos para la determinación del estado inicial.

Plazos para la realización: Segunda semana de enero de 2016.

ACCIÓN 3. Aplicación de los instrumentos elaborados para el diagnóstico del estado inicial

Plazos de realización: Tercera semana de enero de 2016.

ACCIÓN 4. Procesamiento de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados

Plazos de realización: Cuarta semana de enero de 2016.

DIRECCIÓN II: Planificación de las acciones que integran la estrategia de intervención comunitaria.

Objetivo específico: Planificar las acciones que se desarrollarán en las etapas formativa y conclusiva.

ACCIÓN 1. Planificación de las acciones que se desarrollarán en las etapas formativa y conclusiva.

Plazos para la realización: Primera semana de febrero de 2016.

ACCIÓN 2. Determinación de los plazos de cumplimiento, participantes, responsable y forma de evaluación de cada una de las acciones propuestas.

Plazos para la realización: Primera semana de febrero de 2016.

ACCIÓN 3. Aprobación de la estrategia en la Sesión Ordinaria de la Asamblea del Poder Popular en el municipio Yaguajay.

Responsable: Secretaria de la Asamblea del Poder Popular del municipio Yaguajay.

Participantes: Miembros de la Asamblea del Poder Popular del municipio Yaguajay.

Plazos para la realización: Sesión Ordinaria de la Asamblea del Poder Popular en el municipio Yaguajay en febrero de 2016.

SEGUNDA ETAPA: Formativa

DIRECCIÓN III: Contribuir a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua desde la comprensión y demostración sobre el uso racional y productivo del agua.

Se desarrollaron cinco acciones.

DIRECCIÓN IV: Contribuir a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua desde la comprensión y demostración sobre la prevención de riesgos asociados a la calidad del agua.

Se desarrollaron tres acciones.

DIRECCIÓN V: Contribuir a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua desde la comprensión y demostración sobre la prevención de riesgos asociados a eventos extremos del clima.

Se desarrollaron seis acciones.

TERCERA ETAPA: Conclusiva

DIRECCIÓN VI. Evaluación del nivel alcanzado en la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua, específicamente en los repartos 20 de diciembre y Frente Norte de Las Villas.

Objetivo: Evaluar el nivel alcanzado en la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua.

ACCIÓN # 1. Taller de Reflexión.

Objetivo: Reflexionar con los pobladores acerca de los conocimientos y experiencias adquiridas en el desarrollo de las acciones propuestas.

Plazos para la realización: Tercera semana de junio 2016.

ACCIÓN # 2. Aplicación de los instrumentos para comprobación final del estado alcanzado en la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua

Plazos para la realización: Cuarta semana de junio 2016

ACCIÓN 3. Taller de Reflexión con los representantes de organismos y delegados de las circunscripciones en el Consejo Popular.

Se realizará el rediseño de la estrategia para próximas aplicaciones, a partir de los resultados de la evaluación de los indicadores para medir el nivel alcanzado en la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua, del cumplimiento de los objetivos de cada Dirección y de la valoración de la calidad con que se desarrollaron cada una de las acciones.

Participantes: Investigador y representantes de organismos y delegados de las circunscripciones en el Consejo Popular.

Plazos para la realización: Primera semana de julio 2016.

Para determinar el nivel alcanzado por los pobladores en la apropiación social del

conocimiento en el uso racional del agua se aplicaron los mismos instrumentos que en el diagnóstico inicial. Utilizando la clave se realiza el análisis cuantitativo tomando como referencia la matriz de valoración de los datos. La aplicación de los instrumentos demostró los avances de la muestra seleccionada en la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en los elementos sobre el uso

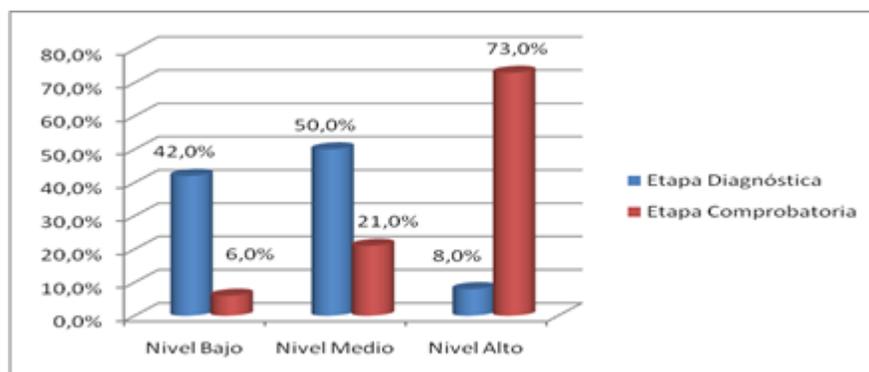
racional y productivo del agua en la prevención de riesgos asociados a la calidad del agua y a eventos extremos del clima, además se utilizaron correctos modos de actuación de los pobladores hacia el uso racional del agua, específicamente en la toma de medidas para la prevención de riesgos asociados a la calidad del agua.

Análisis cuantitativo comparativo de la encuesta y observación en la etapa diagnóstica y comprobatoria.

Tabla No. 1. Fuente: elaboración propia.

Nivel de desarrollo alcanzado por los pobladores	Etapa Diagnóstica		Etapa Comprobatoria	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nivel 1 (Alto)	8	8,0	73	73,0
Nivel 2 (Medio)	50	50,0	21	21,0
Nivel 3 (Bajo)	42	42,0	6	6,0

Gráfico No. 3. Fuente: elaboración propia.



CONCLUSIONES

Como resultado de esta investigación se logró arribar a las conclusiones generales siguientes:

1. El análisis de los fundamentos teóricos que avalan la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular permitió definir las bases científicas para la formulación de la Estrategia de intervención comunitaria.
2. El diagnóstico general realizado a los pobladores seleccionados como muestra en el Consejo Popular Mayajigua, mostró las potencialidades y necesidades en la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua.
3. El diseño de la estrategia de intervención comunitaria dirigida a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua permitió determinar dos núcleos básicos fundamentales para su accionar (la preparación del grupo asesor y a los pobladores) y organizar su implementación a

partir de seis direcciones y 24 acciones.

4. La aplicación de la estrategia permitió valorar la efectividad de la misma a partir de la significatividad de la diferencia entre el pretest y el postest, la cual permite apreciar que se contribuyó a la apropiación social del conocimiento en el uso racional del agua en el Consejo Popular Mayajigua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional del Poder Popular. (2000). *“Ley # 91”*. La Habana, Cuba: Comisión de Órganos Locales.
- De Armas Ramírez, N., et al. (2003). *Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa: Curso 85*. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” Villa Clara. Evento Internacional de Pedagogía 2003, La Habana.
- Morín, E. (1999). *Los 7 Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000117740_spa
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *Teoría de Creación de Conocimiento*. Recuperado de

https://es.wikibooks.org/wiki/Gesti%C3%B3n_del_conocimiento/Modelo_de_creaci%C3%B3n_del_Conocimiento/Teor%C3%ADa_de_creaci%C3%B3n_de_conocimiento_por_Nonaka_y_Takeuchi

Núñez Jover, J. (2006). *Conocimiento y sociedad: pensando en el desarrollo*. Universidad de La Habana, Cuba. Documento Digital.

Núñez Jover, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/nunez01.htm>

Olivares Molina, E. M. y Mariño Castellanos, J. T. (2007). *Motivación profesional pedagógica: un reto para las ciencias pedagógicas*. La Habana, Cuba: Academia. Recuperado de

www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduc.a.cu/medias/pdf/4764.pdf

Pérez de Cuellar, J. (1996). *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo: Nuestra Diversidad Creativa: Del Prólogo del Presidente*. Versión resumida. Paris, Francia: Ediciones UNESCO.

Revello, M. R. (mayo, 2000). *La experiencia de descentralización y participación en la Ciudad de Montevideo. Síntesis (7)*. Recuperado de <https://libreria.uimunicipalistas.org/sintesis/21-la-experiencia-de-descentralizacion-y-participacion-en-la-ciudad-de-montevideo.html>

Reyes Fernández, R. M. (2015). *Ciencia, tecnología y sociedad en la comprensión del desarrollo*. Recuperado de <https://www.ucf.edu.cu/index.php/estudios/.../desarrollo-socioeconomico-local.html>

Artículo Original

RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS ENTRE LAS DISCIPLINAS MATEMÁTICA Y LENGUAJES Y TÉCNICAS DE PROGRAMACIÓN INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS BETWEEN DISCIPLINES MATHEMATICS, LANGUAGES, AND PROGRAMMING TECHNIQUES

Kennia Lorenzo-Román¹; Ana Teresa Garriga-González²; Lissette Rodríguez-Rivero³

¹Máster en Educación Superior. Profesor Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. klorenzos@uniss.edu.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-5988> ; ²Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. atgarriga@uniss.edu.cu; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7722-4606> ³Máster en Computación Aplicada. Profesora Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. lriverro@uniss.edu.cu ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8557-9781>

¿Cómo citar este artículo?

Lorenzo Román, K. Garriga González, A. T. Rodríguez Rivero, L (julio-octubre, 2019). Relaciones interdisciplinarias entre las disciplinas Matemática y Lenguajes y Técnicas de Programación. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55). 254-269. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/692>

RESUMEN

El artículo presenta una experiencia que se realiza desde la disciplina Matemática en la carrera Informática, para la formación inicial del futuro profesional de la educación. Esta relación se analiza a través de los contenidos presentes en la asignatura: Lógica matemática, dominios numéricos, matrices y funciones, reflejadas en una propuesta de acciones dirigidas a los estudiantes

para la solución de problemas matemáticos, donde se observa como estos contenidos se vinculan con los contenidos de la disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación y a la inversa, cómo la tecnología ha tenido un efecto importante en el desarrollo actual de la matemática. Se abordan elementos teóricos y metodológicos sobre esta materia y se declara como objetivo: proponer acciones para el establecimiento de las relaciones

interdisciplinarias entre las disciplinas Matemática y Lenguajes y Técnicas de Programación. Para la realización de este trabajo se utilizaron diferentes métodos de investigación como: la observación y el análisis de documentos.

Palabras Clave: educación superior; interdisciplinariedad; lenguajes y técnicas de programación; matemática

ABSTRACT

The article presents an experience that is carried out from the Mathematical discipline in the Computer career, for the initial formation of the professional future of the education. This relationship is analyzed through the present contents in the subject: Mathematical logic, numeric domains, wombs and functions, reflected in a proposal of stocks directed to the students for the troubleshooting mathematicians, where it is observed as these contents they are linked with the contents of the discipline Languages and Programming Techniques, and also to the inverse one, the influence of the technology in the current mathematics development. In this article theoretical and methodological elements are

approached on how to establish interdisciplinary relationships between the disciplines Mathematics and Languages and Programming Techniques, their objective is to propose directives for the establishment of the interdisciplinary relationships between the disciplines Mathematics and Languages and Programming Techniques. For the realization of this work, different investigation methods were used standing out the observation and the analysis of documents.

Keywords: interdisciplinary; Mathematical discipline; Languages and Programming Techniques discipline.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico, hizo que fueran surgiendo numerosas ramas científicas y la enseñanza comenzó a estructurarse mediante currículos disciplinares. Esto ha permitido que los sistemas de conocimientos estén divididos en partes, dando lugar al establecimiento de fronteras entre las disciplinas.

Por tanto, la interdisciplinariedad evidencia los puntos comunes entre las diferentes áreas curriculares, reflejando

una acertada concepción científica del mundo; lo cual demuestra cómo los conocimientos no existen por separado y que al relacionarlos por medio del contenido, se logra la interacción y dependencia del desarrollo del mundo. La misma se concreta a partir de un trabajo común teniendo presente la relación de las disciplinas, de sus conceptos, sus procedimientos, y constituye, una exigencia didáctica de la matemática.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, con un enfoque interdisciplinario, existe un desarrollo de la efectividad de la enseñanza, pues el estudiante se apropia de un contenido si sólo puede ser aprendido eficazmente cuando él tiene, el por qué y para qué de dicho contenido, cuando este, sea significativo. Un aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones puedan establecerse. Este hecho implica una mejor preparación de los estudiantes, a la vez que exige una mayor preparación del colectivo pedagógico.

La matemática está relacionada a muchas disciplinas importantes; como:

la física, la economía y la informática. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea tan importante, aún más en estos tiempos, cuando esta ciencia ha avanzado increíblemente en la informática.

La matemática es, en efecto, una ciencia que usa diversas disciplinas para expresar relaciones, leyes, modelos, entre otras aplicaciones. Esta relación de la matemática con otras áreas del conocimiento tiene implicaciones importantes para la formulación del conocimiento. El tratamiento a la interdisciplinariedad aparece como una constante en muchos programas de disciplina de matemática.

Por tanto, una relación entre dos o más disciplinas que busca un proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, más significativo y acorde a los estudiantes de esta época, no es efectiva sin una interdisciplinariedad, pues al realizar el aprendizaje, buscando los nexos entre los contenidos, que son objeto de estudio, facilitan una visión más integral de la unidad y la diversidad del mundo natural y social, así como, su implicación ética

en la sociedad, pues la interdisciplinariedad se ha convertido en un aspecto básico de la actitud humana.

Al analizarse el programa de la disciplina matemática en la carrera Informática, este plantea que:

La disciplina matemática tiene una gran responsabilidad en el fortalecimiento de los nexos interdisciplinarios en la carrera, ella logra la integración de conocimientos para el desarrollo de las disciplinas, en particular tiene un importante papel en el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes, vital para la comprensión de las mismas. (Caraballo, et al., 2016, p. 2).

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores resulta imprescindible mostrar la utilidad y el carácter instrumental de los conocimientos matemáticos, en función de contribuir a la integración de conocimientos y al enfoque interdisciplinario en el desarrollo de las ciencias y la técnica que penetró en la educación como una necesidad insoslayable que se refleja en la matemática.

Por estas razones, la disciplina matemática tiene una gran responsabilidad en el fortalecimiento de los nexos interdisciplinarios con la disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación y en el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes, vital para la comprensión de las mismas.

Las asignaturas, que conforma la disciplina Matemática, en la carrera de Licenciatura en Educación Informática exige; por su valor abstracto, su relación con la disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación, para que los estudiantes puedan utilizar sus conceptos, proposiciones, métodos y habilidades para la solución de los problemas que enfrentarán en su formación y que constaten el valor teórico y práctico que tiene su aprendizaje y que vean a la matemática como una ciencia que tiene aplicación.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, le corresponde al colectivo pedagógico el diseño de acciones; por tanto, el objetivo de este artículo es proponer acciones para el establecimiento de las relaciones interdisciplinariedad entre las

disciplinas Matemática y Lenguajes y Técnicas de Programación en la formación del futuro profesional de la carrera Licenciatura en Educación Informática.

MARCO TEÓRICO

La interdisciplinariedad. Su definición y enfoque

Según Fiallo (2004):

El concepto disciplina implica una organización, así como que tiene un objeto bien definido con sus métodos y procedimientos particulares o específicos, la disciplina representa diferentes dominios del conocimiento que son sistematizados de acuerdo con determinados criterios. Actualmente en el quehacer pedagógico al referirnos a la disciplina como elemento constituyente de los planes de estudio o currículo, visto este último en su sentido estrecho, analizamos también el contenido de la disciplina, que no solo se restringe al sistema de conocimientos, sino también al conjunto de habilidades que

deben desarrollarse para la aplicación consecuente de los aspectos cognitivos y a la formación axiológica que propicia su propio contenido a los estudiantes, lo que es decir a los que aprenden. (p.22).

Una relación entre dos o más disciplinas, que buscan un mayor conocimiento de la realidad, puede ser entendida como un concepto de interdisciplinariedad, que aparece como una constante en muchos programas de la enseñanza de las matemáticas.

Además, en la interdisciplinariedad se relacionan los contenidos y métodos de distintas disciplinas y se aplican a un problema determinado, el cual no es tratado únicamente en una misma disciplina. Este enfoque permite obtener una visión completa y unificada de un problema, y de la obtención de una adecuada solución. Pero es fundamental respetar las diferencias entre las disciplinas, diferencias estas que pueden ser de origen epistemológico o metodológico. Así es de fundamental el trabajo en conjunto del colectivo pedagógico de las disciplinas.

Aunque el término de interdisciplinariedad ha sido tratado por diferentes autores, Álvarez de Zayas (1999), Fiallo (2001), Gómez, Martínez y Torres (2013), Cepeda, Díaz y Acosta (2017) y otros; existe una necesidad de mejorar el tratamiento sin conexión, que se evidencia en la mayoría de los currículos de formación del profesional. Por tanto, la interdisciplinariedad pudiera ser comprendida como la reciprocidad entre las disciplinas, sin embargo es cierto que se ha convertido en una necesidad social en nuestro contexto histórico, que Fiallo (2004) la define como "(...) un trabajo de colectivo teniendo presente la interacción de las disciplinas científicas, de sus conceptos directrices, de su metodología, de sus procedimientos, de sus datos y de la organización en la enseñanza" (p. 27). Por lo que podemos decir que, el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque interdisciplinario, está en estrecha relación con la cultura integral, la formación de una concepción científica del mundo en los alumnos y desarrolla en ellos, un pensamiento científico, humanista y creador. Por tanto, es de vital importancia, que

en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollen tareas encaminadas a lograr este propósito.

Análisis de los programas de disciplina: Matemática y Lenguajes y Técnicas de Programación.

Las matemáticas se caracterizan por su precisión, rigor lógico y su valor de abstracción, sin embargo, ninguna de estas características permite distinguir las matemáticas de la informática. Pero sí, su integración con los contenidos de la matemática: lógica matemática, incluyendo conocimientos tales como tablas de verdad, métodos de demostración, los cuantificadores y otros de suma importancia como la teoría de conjunto, los dominios numéricos y las funciones, entre otros.

Por lo anterior, el programa de la disciplina Matemática, en el primer año de la carrera de Informática, tiene entre sus objetivos generales, los siguientes:

Resolver problemas matemáticos mediante la aplicación del lenguaje y los métodos propios de la Matemática relacionados con la

lógica matemática, la teoría de conjuntos, los dominios numéricos, las probabilidades y la estadística, las matrices, los sistemas de ecuaciones lineales y las funciones elementales en la modelación de problemas propios de la profesión lo que propicia desarrollo de la flexibilidad, perseverancia, creatividad, independencia y dedicación personal, así como su sensibilidad para ayudar a sus colegas, la honestidad para reconocer sus problemas y la responsabilidad para el trabajo en equipo.

Reconocer los nexos existentes entre el sistema de conocimientos de la disciplina y las disciplinas que conforman la especialidad y su aplicación en otras ciencias y en la vida, de manera que sea capaz de enfrentar con éxito la resolución de ejercicios y problemas en el desarrollo de su actividad profesional, en particular en la actividad científico investigativa.

Elevar su capacidad de análisis en su actividad profesional a través del uso creativo de los conocimientos adquiridos en la asignatura demostrados mediante su poder reflexivo, capacidad de razonamiento, validación de los resultados de su trabajo, capacidad de consultar bibliografía para adquirir nuevos conocimientos, adecuación de los métodos aplicados en la resolución de problemas, capacidad de modelar nuevos problemas y programación de nuevos algoritmos. (Caraballo, et al., 2016, p. 3).

Cuando se realiza un análisis de estos objetivos generales, se observa que se exige una integración del sistema de conocimiento de las disciplinas, pero para lograr esta integración como un momento de organización de la interdisciplinariedad, se debe estudiar los métodos, teoría u otros aspectos del conocimiento, en sentido amplio.

Para lograr lo anterior, es fundamental el análisis del programa de la disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación,

donde se pudo constatar las necesidades matemáticas de algunos de los contenidos que componen la disciplina, como:

- El concepto de algoritmo. Características.
- El cálculo proposicional. Proposición. Operadores relacionales y lógicos. Tablas de verdad.
- Algoritmos básicos.
- Álgebra moderna
- Álgebra lineal.
- Teoría de números, aritmética en distintos sistemas numéricos.

Los autores del programa de la disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación (Hernández, Alea, Muñoz y Pereira, 2016) analizan que: (...) “en estas asignaturas el estudiante se dotará de los conocimientos y habilidades Informáticas vinculadas a la elaboración de algoritmos y como elementos básicos figura el desarrollo de habilidades Informáticas vinculadas al manejo de lenguajes de programación” (p. 6).

Como otro momento de organización de la interdisciplinariedad, se realizó un trabajo de especialista, para constatar,

desde el análisis de los programas, los contenidos matemáticos que por sus potencialidades se puede integrar.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Se aplicaron, por parte de las autoras los métodos teóricos y empíricos como el analítico-sintético, el inductivo–deductivo y la revisión de documentos.

Para el diseño de las acciones, que es el resultado de este artículo, fue necesario la sistematización de experiencias; que permitió la recuperación de la práctica vivida por los docentes y así analizar, y determinar potencialidades y limitaciones de las relaciones de interdisciplinariedad.

De igual forma, se realizaron sesiones por parte de los especialistas de ambas disciplinas, que posibilitaron el intercambio de puntos de vista acerca de las acciones que debía planificar y realizar el colectivo pedagógico, en función de lograr las relaciones interdisciplinarias; aprovechando sus potencialidades. El análisis de esta información posibilitó fundamentar desde posiciones teóricas y metodológicas las acciones que se proponen.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A partir de los puntos de vistas analizados, se proponen las siguientes acciones para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias de la disciplina Matemática y la disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación.

La **acción 1**, corresponde al tema “Lógica Matemática”, y tiene como objetivo: analizar la importancia del cálculo proposicional, proposición, operadores relacionales y lógicos y tablas de verdad en la informática.

En el tema: “Lógica Matemática” se le explica al estudiante que: para el desarrollo de la informática y para la construcción de los ordenadores ha sido fundamental el cálculo de proposiciones; y especialmente el hecho de que las proposiciones, cumplen con el principio de bivalencia, pues solo toman uno entre dos valores posibles, el verdadero o el falso. Ejemplo: Si tenemos dos proposiciones A y B se pueden obtener por composición, nuevas proposiciones denominadas proposiciones compuestas, utilizando los conectores:

- a) La conjunción $A \wedge B$ (se lee: A y B),
- b) La disyunción $A \vee B$ (se lee: A o B)
- c) La implicación $A \rightarrow B$ (se lee: si A entonces B)
- d) La equivalencia $A \leftrightarrow B$ (se lee: A si solo si B)
- e) La negación $\sim B$ (se escribe: no B)

Estos conectores lógicos tienen muchos símbolos utilizados tanto en la matemática como en el español, pero en la informática van a encontrarse en idioma inglés, siendo la lógica formal o lógica matemática el fundamento de los lenguajes de programación, por ejemplo:

- a) Operador de conjunción $A \wedge B$ (se escribe: A and B)
- b) Operador de disyunción $A \vee B$ (se escribe: A or B)
- c) La implicación $A \rightarrow B$ (se escribe: If A then B)
- d) Operador de negación $\sim B$ (se escribe: not B)

Pero, para poder definir, qué valores de verdad debe tomar cada proposición compuesta para cada uno de los valores de verdad que puedan tomar las

proposiciones simples que la forman, se utiliza una tabla de verdad, las cuáles expresan el significado de la proposición compuesta en cada caso. Considere, el siguiente ejemplo:

A la pregunta: quién de tres alumnos estudia la lógica, se responde: si estudia el primero, entonces estudia también el segundo, pero es falso que si estudia el tercero, estudia el segundo. ¿Quién de los alumnos estudia la lógica?

Para, darle solución a la situación planteada, se debe elaborar una tabla de verdad de la proposición compuesta: $(P1 \rightarrow P2) \wedge \sim (P3 \rightarrow P2)$, donde se considera que $P1, P2$ y $P3$ son los alumnos del problema planteado, entonces en las interpretaciones de $P1, P2$ y $P3$ la expresión que resulte verdadera será la respuesta del ejercicio.

El cálculo de proposiciones es el fundamento de los actuales ordenadores electrónicos y por tanto uno de los aspectos en que de forma más directa está vinculada la Informática con la Matemática.

La **acción 2**, corresponde al tema”

Dominios numéricos” y tiene como objetivo: analizar el sistema de numeración de las computadoras y en que radica su importancia.

En el tema: “Dominios numéricos”, se le explica al estudiante que: el sistema de numeración decimal, es aceptado universalmente como el sistema dominante, pero las computadoras se basan en el sistema binario. En el mismo el uso del número 2 como el menor de los números que se puede tomar como base del sistema y donde intervienen solamente dos cifras 0 y 1. Es importante que el estudiante conozca que la computadora para poder operar con datos, los convierte al idioma del código binario comprensible para el dispositivo aritmético de la máquina, por otra parte, los resultados obtenidos deben ser nuevamente escritos en el sistema decimal.

Considere, el siguiente ejemplo: escribe el número 100 dado en el sistema decimal en el sistema binario, en este caso se tiene que aplicar un procedimiento matemático para dar respuesta a la interrogante, y el resultado sería: 1 100100, esta conversión de los números escritos en

el sistema decimal al sistema binario es un elemento constante al operar con las computadoras.

La **acción 3**, corresponde al tema “Dominios numéricos” y tiene como objetivo: caracterizar la importancia de un algoritmo matemático.

En este tema se les debe explicar a los estudiantes que existen muchos procesos que se pueden considerar como algoritmos ya que tienen procedimientos y reglas. Incluso muchas veces, no los vemos, como: la circulación sanguínea, las estaciones, que son algoritmos naturales.

Por tanto las autoras del trabajo definen el concepto de algoritmo como una serie ordenada de pasos que permiten solucionar un problema. Esto, permite describir una serie de instrucciones que se deben realizar para lograr un resultado, estas instrucciones van a estar escritas en un lenguaje en dependencia de la ciencia a la que pertenezca el algoritmo, si se habla de computadora, sería un lenguaje de programación, si se habla de la matemática sería un lenguaje algebraico.

En la informática el concepto de algoritmo y su utilización es de suma importancia, por eso el estudiante debe comprender ejemplos de algoritmos matemáticos. Así, para resolver la ecuación de segundo grado $ax^2 + bx + c = 0$ $a, b, c \in \mathbb{R}$ y $a \neq 0$ la fórmula de resolución es la bien conocida $x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a}$, que corresponde al algoritmo que podría expresarse por la siguientes secuencias de las operaciones básicas.

1. Calcular el discriminante:
 $D = b^2 - 4ac$
2. Según el valor del discriminante es la solución de la ecuación:
 - Si $D > 0$ la ecuación tiene dos soluciones.
 - Si $D = 0$ la ecuación tiene una solución.
 - Si $D < 0$ la ecuación no tiene soluciones reales.
3. Calcular dos raíces reales (Si $D > 0$).

$$x_1 = \frac{-b + \sqrt{D}}{2a}$$

$$x_2 = \frac{-b - \sqrt{D}}{2a}$$

4. Calcular una raíz doble (Si $D=0$).

$$x_1 = x_2 = \frac{-b}{2a}$$

La acción 4, corresponde al tema "Matrices" y tiene como objetivo: definir el concepto de matriz dado en Matemática en un lenguaje de computación y realizar rutinas en este lenguaje para operar con matrices.

En el tema "Matrices", se le explica al estudiante que la utilización de estas

constituyen actualmente una parte esencial de los lenguajes de programación pues la mayoría de los datos se introducen en los ordenadores como tablas organizadas en filas y columnas. Un ejemplo de ello, son las calificaciones de los estudiantes que se muestran de forma tabular, en la tabla siguiente, se presentan las calificaciones de tres estudiantes en el primer semestre de la carrera Informática.

Tabla. Tabulación de las notas de los estudiantes.

Nombre y apellidos	Evaluación Sistemática	Prueba Parcial	Tarea extra clase	Nota final
Yoandy	5	3	5	4
Liliana	4	3	5	4
Ernesto	5	4	5	5

En esta tabulación de datos las columnas están representadas por las evaluaciones sistemáticas, las pruebas parciales, la tarea extra clase y la nota final. Si queda claramente definido el encabezado y el orden para los nombres de los estudiantes el arreglo

anterior se puede resumir mediante la representación de tres filas y cuatro columnas de números reales como se muestra a continuación:

$$\begin{pmatrix} 5 & 3 & 5 & 4 \\ 4 & 3 & 5 & 4 \\ 5 & 4 & 5 & 5 \end{pmatrix}$$

Figura 1. Presentación de los datos de la tabla en una matriz

Elaboración propia.

Este objeto matemático se denomina matriz y permite representar en forma ordenada y convenientemente variada información con el fin de facilitar su lectura.

Posteriormente, se pasa a definir el concepto matriz como aparece en el texto de Elementos de Álgebra Lineal, donde se plantea que: “se denomina matriz a una tabla o arreglo rectangular formado por elementos dispuestos en filas y columnas” (Leal, et al., 2014, p. 2).

Además, se les explica a los estudiantes que para declarar una variable de tipo matriz en los lenguajes de programación, escribimos:

m: Array [1...N , 1.....M] de tipo:

Siendo N el número de filas que tendrá la matriz y M el número de columnas. Para referirnos a la posición (i,j), usaremos la nomenclatura m[i,j]. Por ejemplo, usando los datos de la tabla:

m: Array[1..3,1..5] de Entero;

m[2,3] <- 4;

m[1,5] <- -2;

También, es fundamental que conozcan, que en la matriz, para cada fila que recorramos, tendremos que recorrer cada elemento de las columnas. Así, empezaremos entrando en la fila 1, y dentro de la fila 1 recorreremos los elementos 1 a M de que constan las columnas. Hecho esto, pasamos a la fila 2, y dentro de la fila 2 volvemos a recorrer los elementos 1 a M de las columnas. Siguiendo este proceso, acabaremos recorriendo todos los elementos de la matriz. Para sumar dos matrices matemáticamente, teniendo en cuenta que entonces serán de tipo numérico, tenemos que ir elemento a elemento sumando los valores que se encuentren en las posiciones (i,j). Es obvio que la suma de dos matrices sólo tiene sentido cuando las matrices a sumar tienen el mismo número de filas y de columnas.

Un algoritmo sencillo para sumar dos matrices pudiera ser:

desde i <- 1 hasta i = N hacer

desde j <- 1 hasta j = M hacer

C[i,j] = A[i,j] + B[i,j];

fin desde

fin desde

Análogamente realizaríamos la resta.

La acción 5, corresponde al tema 4. “Trabajo con funciones elementales” y tiene como objetivo: Representar gráficamente la función del tipo $g(x) = a\sqrt{x+b} + c; x \geq -b$ utilizando el asistente matemático Geogebra.

El uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática ha generado cambios sustanciales en la forma en que los estudiantes aprenden matemática y con ella, logran diferentes representaciones de un mismo objeto matemático, además de obtener conjeturas por ellos mismos. Para esto, es fundamental que en las clases se resuelvan actividades con el uso de software matemático. Ejemplo:

Representar la función del tipo

$$g(x) = a\sqrt{x+b} + c; x \geq -b$$

Escribe la ecuación para los valores de a, b, c que se dan a continuación:

$$a=1 \quad b=0 \quad c=0$$

$$a=0 \quad c=2$$

$$a=1 \quad b=0 \quad c=3$$

$$a=1 \quad b=-4 \quad c=5$$

$$a=2 \quad b=7 \quad c=0$$

a) Represente gráficamente cada función. (Con lápiz y papel).

b) Con ayuda del asistente matemático GeoGebra represente las funciones anteriores. Utilice el deslizador para ilustrar la relación que existe entre los valores de los parámetros a, b, c y la gráfica de la función $g(x) = \sqrt{x}; x \geq 0$.

- Elabora conjeturas sobre la influencia de los valores a, b, c, en el gráfico $g(x) = \sqrt{x}; x \geq 0$.

Como resultado de la implementación de las acciones en los diferentes contenidos de las clases de Matemática, se pudo constatar que, se modificó la concepción de la clase de matemática para lograr la formación de un pensamiento matemático acorde con la formación del estudiante de la carrera Informática

La sistematización de las acciones anteriores y otras permitió obtener como principales potencialidades, las siguientes:

- El aprendizaje de los contenidos matemáticos con más facilidad y más motivación, además de que reconoce los límites conceptuales

de las diferentes disciplinas.

- Evita la repetición de los contenidos y les enseña cómo transferir el conocimiento.
- Mejora la comunicación entre los especialistas de las distintas áreas, además de realizar un trabajo de conjunto con el colectivo pedagógico.

De igual manera, fue posible identificar como limitaciones las siguientes: falta de sistematicidad en el trabajo del colectivo pedagógico en función de lograr las relaciones interdisciplinarias, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática en la formación del profesor de Informática.

CONCLUSIONES

La concepción de las acciones en las clases de la disciplina Matemática, bajo un enfoque interdisciplinario, permite por sus grandes posibilidades estructurar y relacionar la enseñanza de algunos contenidos de la disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación. Los resultados de la implementación de las acciones propuestas, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática, en la carrera Licenciatura

en Educación Informática, fue novedoso, por lograr la relación de estas dos disciplinas, en función de aprovechar al máximo los conocimientos y habilidades, además de desarrollar la motivación por el aprendizaje de las asignaturas en los estudiantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Caraballo, C. M., Fernández, C. L., Valdés, L., García, F. L., Reinoso, L., Ordaz, R. P., Arias, F. (2016). *Carrera de Licenciatura en Educación Informática: Plan de estudio "E" Programa de la Disciplina Matemática*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Cepeda, Y., Díaz, C. y Acosta, I. (2017). Análisis convergente y holístico sobre aspectos teóricos de la interdisciplinariedad para profesionales de la educación. *Pedagogía y Sociedad*, 20(50), 258-281. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/550>

Fiallo, J. (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad*: Curso Pre Evento, Pedagogía 2001. La

Habana.

Fiallo, J. (2004). La interdisciplinariedad: un concepto "muy conocido". En M. Álvarez. (Ed.), *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias* (pp.22-37). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Gómez, Y., Martínez, Y. y Torres, D. (2013). Problemas con enfoque interdisciplinario, una propuesta didáctica para la clase de informática en Secundaria Básica. *Pedagogía y Sociedad*, 16(37), 1-10. Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/251/182>

Hernández, E., Alea, M., Muñoz, M. y Pereira, M. (2016). *Programa de la disciplina Lenguajes y técnicas de programación*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Leal, M., Francisco, L., Gil, C., Navarro, L., Reyes, D. y Ron, J. (2014). *Elementos de Álgebra Lineal*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Artículo Original

METODOLOGÍA CON ENFOQUE LÚDICO PARA EL TRATAMIENTO DE LAS MAGNITUDES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

METHODOLOGY WITH FOCUS LÚDICO FOR THE TREATMENT OF THE MAGNITUDES IN THE PRIMARY EDUCATION

Soribel Martínez-Pinto; ¹Andel Pérez-González; ²Martha Beatriz Valdés-Rojas³

¹MSc. Soribel Martínez Pinto. Profesora Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. E-mail: smartinez@uniss.edu.cu. Profesora de Didáctica de la Matemática y Matemática en las carreras Licenciatura en Logopedia y Licenciatura en Educación Especial. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0423>

²Dr.C. Andel Pérez González. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. E-mail: andelperezgonzalez16@gmail.com, apgonzalez@uniss.edu.cu Profesor de Didáctica de la Matemática y Matemática en la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad, Matemática. Investiga la temática relacionada con la formación didáctica del profesor de Matemática para enseñar a resolver problemas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4435-4030>

³Dr. C. Martha Beatriz Valdés Rojas. Profesora Titular. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. E-mail: mrojas@uniss.edu.cu. Profesora de Metodología de la Investigación Educativa y de Química General. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7593-6140>

¿Cómo citar este artículo?

Martínez Pinto, S., Pérez González, A. y Valdés Rojas, M. B. (julio-octubre, 2019). Metodología con enfoque lúdico para el tratamiento de las magnitudes en la educación primaria. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 270-294. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/774>

RESUMEN

El artículo fundamenta y describe una metodología con enfoque lúdico para el tratamiento de los contenidos de magnitudes, necesaria para solucionar la problemática del aprendizaje de este contenido en el primer ciclo de la Educación Primaria.

Presenta las posiciones teóricas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje y sus exigencias más actuales, desde la Didáctica de la Matemática y a la metodología hasta los principales resultados que hacen pertinente su socialización. Este artículo de investigación original exigió la utilización de los métodos

propios de la investigación pedagógica, específicamente el histórico-lógico, análisis-síntesis, inductivo-deductivo, el análisis del producto de la actividad, la observación pedagógica y la entrevista. Su objetivo consiste en proponer una metodología dirigida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes en el primer ciclo de la Educación Primaria, centrada en el enfoque lúdico.

Palabras clave: educación primaria; enfoque lúdico; magnitudes; matemática; proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The article bases and it describes a methodology with focus ludico for the treatment of the contents of magnitudes starting from considering necessary to consist with a solution road to the problem of the learning of this content in the first cycle of the Primary Education. It presents the relative theoretical positions to the teaching-learning process and their more current demands from the Mathematics's Didactics and to the methodology, as well as the main

results that they make pertinent their socialization. This article of original investigation demanded the use of the methods characteristic of the pedagogic investigation, specifically the historical-logical one, the analysis-synthesis, the inductive-deductive one, the analysis of the product of the activity, the pedagogic observation and the interview. Their objective consists on proposing a methodology directed to the improvement of the process of teaching-learning of the contents of magnitudes in the first cycle of the Primary Education, centered in the focus ludico.

Keywords: focus ludico; magnitudes; mathematics; methodology and teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La formación integral de las nuevas generaciones debe responder de manera directa a las exigencias políticas, económicas, sociales y culturales que caracterizan el mundo actual. Ante esta realidad, a los sistemas educativos les corresponde formar ciudadanos preparados para participar creativamente en la

construcción de una sociedad cada día más justa.

En este sentido, la educación cubana establece la necesidad de educar a las niñas y niños para vivir en un mundo de transformaciones sistemáticas y resalta la necesidad de elevar el rigor del proceso de enseñanza-aprendizaje, visto este como un todo integrado a partir del cual se propicia la interacción de los sujetos.

La aspiración antes dicha parte de reconocer que aprender conforma una unidad dialéctica con enseñar y de aprovechar las posibilidades de los contenidos matemáticos para que los escolares enfrenten la vida con una actitud científica, personalizada y creadora.

Al respecto, desde los primeros grados se insiste en la importancia del Sistema Internacional de Unidades (SI) y, en particular, de las magnitudes, pues estas permiten interpretar, describir, explicar y valorar situaciones de la vida práctica en relación con otros contenidos matemáticos y de otras ciencias.

Considerando la idea anterior, se acepta que enseñar y aprender las magnitudes permite asimilar conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes necesarias para comprender lo que se expresa mediante diferentes medios de comunicación, al decir de Álvarez, Almeida y Villegas (2014).

De forma similar, en los trabajos de Godino, Batanero y Roa (2003, 2004), Godino (2011), Brocal (2014) y Martínez (2015) se destacan las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las magnitudes. Estos autores insisten en la importancia de comprender los conceptos de magnitud y de medida; así como de utilizar para su tratamiento situaciones prácticas y manipulativas.

Por otra parte, Ledesma (2005), Albarrán et al. (2006), Clemente (2009) y Fernández (2011) en sus resultados incluyen procedimientos para la estimación, medición y conversión de magnitudes y algunos tipos de tareas a utilizar. Igualmente Álvarez, Almeida y Villegas (2014) y Díaz et al. (2016) exponen

consideraciones metodológicas que se centran en la estimación y medición de magnitudes y defienden la importancia de integrar los contenidos mediante diferentes tipos de tareas.

A pesar de ello, los autores del artículo consideran que no siempre se precisan con suficiente claridad exigencias y procedimientos metodológicos que orienten el cómo enseñar y aprender los contenidos de magnitudes, de modo que se promueva el intercambio de los escolares a la vez que los contenidos correspondientes se contextualizan y sistematizan.

Encontrar una respuesta científica, pertinente y novedosa, para esta problemática exigió a los autores considerar el enfoque metodológico actual de la asignatura Matemática y resaltar las potencialidades de los contenidos de magnitudes para ser trabajados con enfoque lúdico. De ahí que el objetivo del presente artículo sea: proponer una metodología dirigida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes en

el primer ciclo de la Educación Primaria, centrada en el enfoque lúdico.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Los autores del presente artículo comprenden la relación manifiesta entre la enseñanza y el aprendizaje, y su carácter de proceso, de ahí que compartan las posiciones de Castellanos et al. (2002) pues en ellas se precisa el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador como:

El proceso sistémico de transmisión y apropiación de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles del desarrollo actual y potencial de los estudiantes y las estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con finalidad de formar una personalidad integral y auto determinada, capaz de transformarse y transformar su realidad en un contexto histórico concreto. (Castellanos et al., 2002, p. 42).

Esta concepción destaca la importancia del desarrollo de las potencialidades de los escolares en el área intelectual y afectivo-motivacional, al ser consideradas como premisas que contribuyen a la formación integral según el contexto sociohistórico cubano, elementos a tener en cuenta desde la Educación Primaria.

Se comparten además los criterios que insisten en que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador: “Exige la utilización de formas de trabajo que impliquen la sustitución de las actividades centradas en el maestro, por otras que generen la actuación productiva de los escolares en función del desarrollo de sus potencialidades” (Rico, Santos y Martín-Viaña, 2008, p.42).

Como consecuencia de la acepción de las posiciones teóricas anteriores, se asumen los juicios de Rico, Santos y Martín-Viaña (2008), al caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Ellos fundamentan las bases para cumplir el fin y los objetivos de la Educación Primaria,

contexto para el cual se propone la metodología.

De acuerdo con sus puntos de vista se insiste en que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Educación Primaria debe ser activo, reflexivo, regulado, social, significativo y contextualizado. Tales aspectos implican la utilización de formas de trabajo colectivo que propicien espacios amenos y momentos de reflexión por parte de los escolares, a la vez que corrijan o reajusten los errores que cometen y regulen su actividad al interactuar con situaciones de la vida práctica para la búsqueda y fijación de los contenidos. Desde esta perspectiva, resulta significativo el enfoque metodológico general de la asignatura Matemática que presentan Álvarez, Almeida y Villegas (2014). En sus disquisiciones, los autores citados proponen lineamientos a tener en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que, a juicio de los autores del artículo, se convierten en retos actuales de la Didáctica de la Matemática.

Se jerarquizan algunos de ellos por su importancia para el proceso de

enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes. Los más significativos son:

- Contribuir a la educación integral de los alumnos, al mostrar cómo la matemática favorece el desarrollo de valores y actitudes acordes con los principios de la Revolución, posibilita comprender y transformar el mundo y propicia la formación de una concepción científica de este.
- Plantear el estudio de los nuevos contenidos matemáticos en función de resolver nuevas clases de problemas, de modo que la resolución de estos no sea solo un medio para fijar, sino también para adquirir nuevos conocimientos, sobre la base de un concepto amplio de problema.
- Potenciar el desarrollo de los escolares hacia niveles superiores de desempeño cognitivo, a través de la realización de tareas cada vez más complejas, de carácter interdisciplinario y el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la creatividad.

- Propiciar la reflexión, el análisis de los significados y formas de representación de los contenidos; el establecimiento de sus relaciones mutuas; la valoración de qué métodos de resolución son adecuados y la búsqueda de los mejores, dando posibilidades para que los alumnos elaboren y expliquen sus propios procedimientos.
- Sistematizar continuamente conocimientos, habilidades y modos de la actividad mental, y tratar además que se integren los saberes de los escolares procedentes de distintas áreas de la Matemática e, incluso, de otras asignaturas. (p. 1).

Se retoma además lo que precisa Martínez (2018) en relación a los juegos didácticos.

Los juegos didácticos a utilizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes deben aprovechar las situaciones de la vida práctica y del entorno; revelar su aplicación en diferentes contextos; lograr su sistematización y promover la interacción de los escolares en un

clima ameno, flexible y colaborativo. (Martínez, 2018, p. 42).

Sobre los experimentos señaló que:

Los que se utilicen para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico deben distinguirse por propiciar el análisis de situaciones prácticas del entorno, desarrollar formas de trabajo y de pensamiento matemático, valerse de los procedimientos heurísticos, integrar los contenidos antecedentes y relacionarlos con aquellos que se pretende descubrir, estimular la participación protagónica de los escolares y la comunicación entre ellos. (Martínez, 2018, p. 45).

Al respecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque lúdico para la autora citada anteriormente consiste en:

La utilización de métodos y procedimientos que propicien la contextualización de los contenidos de magnitudes a partir de situaciones matemáticas o de

la vida práctica, su sistematización mediante el empleo de juegos didácticos y experimentos matemáticos en los que utilicen medios variados y se produzca la interacción entre los escolares y el grupo de una forma amena, flexible y colaborativa. (Martínez, 2018, p. 41).

Igualmente se consideran las exigencias metodológicas que a juicio de Martínez (2018) deben cumplirse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico.

- Utilización, de manera combinada, de los juegos didácticos o experimentos matemáticos como tipos de tareas.
- Aprovechamiento de las potencialidades de las situaciones de la vida práctica y de otras ciencias para la contextualización de los contenidos de magnitudes.
- El establecimiento de las relaciones entre las magnitudes y, de ellas, con otros contenidos matemáticos para su sistematización.

- Estimulación de la interacción de los escolares mediante el logro de un clima ameno, flexible y colaborativo.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología seguida durante la investigación que da origen al artículo se caracterizó por un enfoque cuantitativo, exigiendo la utilización de métodos teóricos y empíricos. Los primeros posibilitaron fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y, en particular, de los contenidos de magnitudes a la luz del enfoque metodológico de la asignatura en la actualidad.

Entre ellos se destacan el histórico-lógico, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo. Su empleo permitió determinar los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las magnitudes, estudiar el estado inicial de sus resultados en la práctica pedagógica del primer ciclo de la Educación Primaria y diseñar una metodología centrada en el enfoque lúdico de los contenidos correspondientes.

Los segundos facilitaron la recogida y el análisis de datos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes y sus resultados, como elemento esencial para esclarecer el estado de la problemática objeto de análisis. Se emplearon: el análisis del producto de la actividad, la observación pedagógica y la entrevista; todos con la finalidad de obtener información real del comportamiento de la práctica pedagógica, que pudiera ser utilizada para su transformación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al analizar los resultados de los métodos e instrumentos utilizados se pudo comprobar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes presentaba las siguientes dificultades:

- No siempre se reconocían desde la planificación sus potencialidades educativas para la formación integral de los escolares.
- Los tipos de tareas que se seleccionan o diseñan con frecuencia no logran integrar los contenidos de magnitudes desde la aritmética y la geometría.

- Los métodos y procedimientos que se utilizan generalmente no implican el intercambio de los escolares, ni la sistematización de los contenidos; ya que el empleo de juegos didácticos y experimentos matemáticos es limitado.
- Las unidades de medida del Sistema Internacional de Unidades y los instrumentos de medición, con frecuencia, no son identificados correctamente por los escolares.
- La aplicación integrada de las habilidades estimar, medir, convertir y calcular a la resolución de ejercicios variados por parte de los escolares es insuficiente.
- La resolución de problemas donde intervienen las magnitudes, presenta, en ocasiones, falta de comprensión del significado de los datos.
- La carencia de agrado, protagonismo y disposición a trabajar en colectivo para enfrentar tareas relacionadas con las magnitudes.

A partir de esta realidad se diseña, como alternativa de solución, la

metodología que a continuación describen los autores. En tal sentido, la metodología es asumida como: “(...) sistema de métodos, procedimientos y técnicas que, regulados por determinados requerimientos, nos permiten ordenar mejor nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para obtener determinados propósitos cognoscitivos” (De Armas, 2011, p. 41).

Para su diseño se siguen los criterios de De Armas (2011), la cual plantea que presenta un aparato cognitivo, formado por un cuerpo categorial que incluye categorías y conceptos fundamentales; así como otro legal, compuesto por leyes, principios, requerimientos o exigencias. Además, dispone de un aparato instrumental que precisa métodos, técnicas, procedimientos y acciones a utilizar en función del logro de los objetivos de la metodología.

La metodología que se pone a disposición de los maestros del citado nivel educacional tiene, como elemento cualitativamente nuevo, el hecho de centrar la atención en lograr

un proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico, aspecto este que la distingue de las existentes.

Su descripción incluye la precisión de: el objetivo general; sus rasgos distintivos; los componentes del aparato cognitivo que precisa categorías, conceptos y requerimientos; y del aparato instrumental que incluye procedimientos, acciones, recomendaciones para la instrumentación y la representación gráfica.

El objetivo general de la metodología, es contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes en el primer ciclo de la Educación Primaria, a partir de considerar su enfoque lúdico.

Se determinan como rasgos distintivos de la metodología, los siguientes:

- Utiliza, de manera combinada, los juegos didácticos o experimentos matemáticos como tipos de tareas.

- Aprovecha las potencialidades de las situaciones de la vida práctica y de otras ciencias para la contextualización de los contenidos de magnitudes.
- Propicia la sistematización de los contenidos de magnitudes a partir de las relaciones entre ellos y de ellos con otros contenidos matemáticos.
- Estimula la interacción de los escolares mediante el logro de un clima ameno, flexible y colaborativo.

El aparato cognitivo de la metodología encuentra sus principales fundamentos teórico-metodológicos en las posiciones teóricas asumidas con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, en particular, de los contenidos de magnitudes. No obstante, se precisan a continuación las categorías, conceptos y requerimientos en que se sustenta.

Categorías:

Las categorías enseñanza y aprendizaje resultan importantes; pues ellas exteriorizan la unidad dialéctica que se manifiesta entre la

enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo humano, según Addine (2013). Esta relación se expresa en las situaciones creadas para que el sujeto se apropie de los contenidos y pueda comprender y enfrentar la realidad con una actitud científica y personalizada; determina la relación entre las acciones del maestro -en su condición de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje- y las de los escolares, al realizar las tareas que le corresponden; de ahí que el aprendizaje sea analizado como resultado de la enseñanza.

De igual forma, se presta especial interés a la unidad dialéctica del par categorial instrucción y educación, al considerar todo momento educativo como instructivo y afectivo, pues estos procesos no se presentan aislados y dependen uno del otro; según los criterios de Chávez, Suárez y Permuy (2005).

La instrucción -desde la perspectiva de la metodología- se refiere básicamente al sistema de conocimientos y habilidades propios de los contenidos de magnitudes. Lo educativo se centra en las actitudes, hábitos, capacidades, cualidades,

convicciones y normas de conducta ante la vida práctica que los escolares deben manifestar al interactuar con los conocimientos y las habilidades a través de las tareas docentes.

En el apartado fundamentos teóricos se asumen los conceptos de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico. Igualmente se precisan las exigencias metodológicas para su concreción en la práctica. No obstante, a continuación se relacionan otros de interés.

La integración de contenidos se define como:

La concatenación de los conocimientos, habilidades y valores a desarrollar que reflejan los vínculos internos entre las diferentes disciplinas y contribuyen al logro de un modo de actuación en los alumnos para aplicar lo aprendido, interpretar e interactuar con el contexto cultural al que pertenecen. (Vázquez, 2003, p. 2)

La tarea integradora se entiende como:

Aquel tipo de tarea docente orientada a la solución de uno o varios problemas -teóricos, teórico-prácticos y prácticos- para la cual el estudiante requiere de la utilización de conocimientos y habilidades adquiridos en una o varias asignaturas del currículo. (Arteaga, 2010, p.9)

Entre las formas de fijación, se jerarquiza la sistematización, reconocida como:

Una forma de fijación cuyo objetivo fundamental es estructurar un sistema de conocimientos mediante comparación de características que destacan lo esencial del saber y el poder adquirido por los alumnos. Su realización está estrechamente vinculada al análisis de propiedades comunes y diferentes, y al establecimiento de nexos entre los conocimientos, que eventualmente pudieran parecer aislados, hasta organizarlos en un sistema. (Ballester, 1999, p.1).

A partir del objetivo, las categorías y los conceptos antes referidos, se establecen, como requerimientos de la metodología, los siguientes:

- Ser consecuente con el enfoque lúdico, que implica utilizar situaciones matemáticas o de la vida práctica para integrar los contenidos de magnitudes a partir de la utilización de juegos didácticos y experimentos matemáticos de una forma amena, flexible y colaborativa.
- Conocer y atender, prioritariamente, el diagnóstico de los escolares, en particular, el dominio de las magnitudes estudiadas, de sus estrategias de aprendizaje, intereses, motivaciones y la disposición hacia el aprendizaje.
- Lograr el tránsito de los escolares de la dependencia a la independencia cognoscitiva, según las tareas propuestas.
- Potenciar el desarrollo de la comunicación matemática al permitir a los escolares realizar preguntas, plantear dudas, ejercer la crítica y la autocrítica.

- Utilizar formas de trabajo y de pensamiento matemático que promuevan exploración, descripción, explicación y fundamentación de ideas matemáticas y el planteamiento de conjeturas.
- Desafiar el razonamiento e impregnar en los escolares la idea de que, con esfuerzo, perseverancia y tenacidad, se puede alcanzar cualquier propósito, pues así, les será más fácil aprender.

A continuación se describen los procedimientos de la metodología. Estos consideran la lógica de los criterios de Álvarez, Almeida y Villegas (2014) al plantear que el proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre por fases (planificación, ejecución y control) que se interrelacionan y complementan, de modo que no tiene que concluir una para comenzar la otra. Los procedimientos precisan las acciones que deben realizar los maestros en función de la enseñanza y del aprendizaje de los escolares.

El **primer procedimiento** se encamina a la planificación a largo

plazo; es decir, precisa las acciones a realizar por el maestro desde el análisis metodológico de la unidad en función de la adquisición y fijación de las magnitudes. Este considera las posiciones de Pérez (2015), pero ajusta sus acciones según la intención de la metodología y la particularidad del ciclo de no dedicar unidades en los programas para el tratamiento de los contenidos de magnitudes.

Las acciones del procedimiento “Análisis metodológico de la unidad” consisten en:

determinación de los aspectos de la línea directriz “Trabajo con Magnitudes” a trabajar en la unidad; identificación de los objetivos generales relacionados con los contenidos de magnitudes y sus potencialidades lúdicas; descripción del sistema de contenidos; identificación de los métodos y procedimientos que propician un clima ameno, flexible y colaborativo; precisión, desde la dosificación de las clases, dónde se integran los contenidos de magnitudes y determinación de las vías de

evaluación a utilizar para comprobar el cumplimiento de los objetivos.

Lo distintivo de este procedimiento radica en que cada acción tiene como centro los elementos que tipifican el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque lúdico. El resultado que se espera con su aplicación es el logro de la construcción colectiva, por parte de los maestros, de un material contentivo de pautas generales que lo guíen durante el desarrollo de la unidad.

El segundo procedimiento, “Diseño de los sistemas de clases”, tiene en cuenta también, las posiciones de Pérez (2015). **Las acciones a realizar según el objetivo de la metodología son:** determinación de los objetivos de magnitudes a trabajar y sus potencialidades lúdicas; precisión de los contenidos de magnitudes a introducir y fijar; selección y diseño de los juegos didácticos o experimentos matemáticos a utilizar y diseño a grosso modo de las clases.

Lo particular de este sistema de clases es que incorpora el diseño de los juegos didácticos y experimentos matemáticos, por el rol que ocupan

en función de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque lúdico.

Al diseñar los sistemas de clases, los maestros elaboran un material que facilita la planificación de las clases según las relaciones entre ellas, como parte de un sistema. Se sugiere la observación en cuanto a las diferencias entre un sistema de clases dedicado a introducir y fijar contenidos de magnitudes y otros donde se integran estos a la aritmética o la geometría.

Particular importancia tiene, para la metodología, el diseño de los tipos de tareas que hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se distinga por su enfoque lúdico. **El tercer procedimiento, “Diseño de los juegos didácticos”, implica la realización de las siguientes acciones:** precisión de su nombre; determinación del objetivo; presentación de la situación matemática o de la vida práctica de partida; descripción de los contenidos matemáticos necesarios, precisión y elaboración de los medios a utilizar; descripción de las orientaciones generales; determinación de las

reglas del juego y precisión de las acciones lúdicas que deben realizar los escolares. Por la particularidad de este procedimiento, se describen sus acciones a continuación.

Al precisar el nombre, es importante que el maestro logre ofrecer, siempre que sea posible, información sobre la situación matemática o de la vida práctica con que se relaciona el mismo. Esto permite, desde un inicio, una mejor comprensión de las acciones a ejecutar por los escolares. Luego, el maestro debe determinar su objetivo, es decir, analizar si la situación se usa para introducir o fijar contenidos de magnitudes. Si se dedica a la fijación de los contenidos de magnitudes, se recomienda destacar cómo se integran los mismos. Al describir la situación matemática o de la vida práctica de partida, debe quedar clara su relación con el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diagnóstico de los escolares y, en particular, con los contenidos de magnitudes que intervienen.

Para describir los contenidos de magnitudes a utilizar, es necesario

significar los conceptos, las relaciones, las habilidades y los procedimientos a trabajar. Deben destacarse sus potencialidades educativas para el desarrollo de actitudes que promuevan las relaciones interpersonales, la ayuda solidaria, el trabajo en equipo, la autonomía, la tolerancia, el respeto y la disciplina.

Según sus particularidades, el maestro ha de precisar y elaborar los medios a utilizar. En este caso, es recomendable ser creativos. Los materiales tienen que corresponderse con la situación matemática o de la vida práctica que se analiza en el juego y, además, llamar la atención de los escolares. En este aspecto se puede dar participación a los escolares para que elaboren o reproduzcan, si es posible, sus propios medios con la ayuda de la familia.

El maestro, al describir las orientaciones generales, debe incluir la información que necesitan los escolares para comprender el juego didáctico. Las mismas pueden sugerir el tiempo aproximado de duración, el lugar donde se realiza, orientar,

además, para qué se utiliza; diferenciar lo conocido de lo desconocido si es pertinente, y precisar los medios a utilizar.

Por otra parte, al determinar las reglas, el maestro aclara sus particularidades, es decir, la forma de organización de los escolares, el rol de todos los participantes, las prohibiciones y las condiciones para convertirse en ganador. Finalmente, al precisar las acciones lúdicas a realizar por los escolares, es justo discernir los roles, según las particularidades del juego y del contenido de magnitudes a utilizar.

Para las orientaciones, reglas y acciones, se recomienda un lenguaje asequible que asegure la comprensión del juego y de los contenidos de magnitudes para lograr un equilibrio entre lo serio (aprendizaje) y lo divertido (juego) que potencie el interés de los escolares. Para los juegos que impliquen la selección de ejercicios, se recomienda que sean órdenes o interrogantes sencillas y cortas.

El cuarto procedimiento, “Diseño de experimentos matemáticos”, exige de las siguientes acciones:

precisión de su título; determinación del objetivo; presentación de la situación problemática, aseguramiento de los contenidos necesarios, precisión de los medios que se utilizan, determinación de las interrogantes a responder o hipótesis a corroborar y las acciones a realizar para la adquisición o fijación de los contenidos de magnitudes. También se explican las acciones de este en lo adelante.

Al diseñar los experimentos matemáticos, el maestro precisa un título que sugiera el problema que deben resolver los escolares y, también, el objetivo a lograr. En este caso se dedican prioritariamente a la adquisición de nuevos contenidos de magnitudes. Como punto de partida, es necesario seleccionar y describir una situación problemática de la vida práctica o matemática, que evidencie la necesidad del nuevo contenido acorde con el nivel de dificultad de los escolares, para que estos puedan reflexionar, tomar decisiones y transformar la situación inicial. A partir de su análisis, se precisan las acciones o preguntas necesarias para asegurar los contenidos que aplican

los escolares durante el experimento matemático.

Según las acciones que implique el experimento, es pertinente precisar qué medios se utilizarán. Se puede solicitar la ayuda a los escolares y a la familia en dependencia de los objetos que se necesiten.

En función del objetivo y de la situación problemática a resolver, se deben determinar las interrogantes a responder o hipótesis a corroborar por los escolares, de forma tal que ayuden a comprender la situación planteada y a formular preguntas sobre lo desconocido. Al final el maestro debe utilizar impulsos heurísticos que conduzcan a los escolares a elaborar conjeturas que permitan la adquisición o fijación de los contenidos de magnitudes.

Es importante apuntar que la metodología no renuncia a los tipos de tareas clásicos de los textos, pues se adoptan los dedicados a la estimación, conversión, medición y el cálculo con cantidades de magnitud, como parte de los juegos didácticos y los experimentos matemáticos.

El quinto procedimiento, “Ejecución de los juegos

didácticos o experimentos matemáticos”, ofrece las acciones que debe realizar el maestro durante la enseñanza, a la vez que describe el quehacer de los escolares en función de su aprendizaje. Las acciones que incluye son: presentación y análisis del nombre del juego didáctico o el título del experimento matemático; presentación y análisis de la situación matemática o de la vida práctica; orientación de objetivo; aseguramiento de las condiciones necesarias; explicación de las particularidades del tipo de tarea que corresponda y orientación de las acciones a realizar en cada uno de los momentos.

Siempre que se vaya a utilizar en las clases un juego didáctico o un experimento matemático, se sugiere al maestro iniciar presentando el nombre o título del juego, lo que promueve su análisis por parte de los escolares y les permite ver qué información matemática o de la vida práctica pueden extraer del mismo y así despertar su interés desde el momento inicial.

Posteriormente, se presenta la situación matemática o de la vida práctica que constituye punto de partida o idea esencial de la tarea a realizar. Puede relacionarse con actividades que los escolares debían haber realizado como parte del estudio independiente. Un aspecto importante de este momento es el análisis de la mencionada situación por parte de los escolares, lo que asegura su comprensión e implicación en su solución.

A partir del estudio anterior, es oportuno orientar el objetivo específico que se persigue, atendiendo al momento de la clase en que se utiliza y su aporte al cumplimiento del objetivo. Se recomienda precisar las acciones que hacen suyas los escolares en función del cumplimiento del objetivo.

Una vez orientado, el maestro procede a asegurar las condiciones necesarias para el juego didáctico o el experimento matemático a realizar. Estas pueden orientarse en dos direcciones: una, relacionada con los contenidos de magnitudes que deben dominar los escolares; otra, con los medios a utilizar. En el primero de los

casos, se sugiere el planteamiento de preguntas que promuevan la participación de los escolares. Estas pueden derivarse de otras actividades orientadas previamente como estudio independiente.

Si la tarea a realizar es un juego didáctico, el maestro precisa y explica sus orientaciones generales y sus reglas. En este caso, enfatiza en los roles a desempeñar, conforme a las acciones lúdicas que implica.

Por otra parte, si la tarea es un experimento matemático, entonces explica la estrategia a seguir durante la observación y manipulación, así como en la formulación y comprobación de las ideas que conducen al nuevo aprendizaje. Para este tipo de tarea, se recomienda promover conversaciones heurísticas que faciliten la participación flexible de los escolares, el intercambio y la colaboración entre el maestro, los escolares y el grupo.

El sexto procedimiento, “Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje”, incluye, como acciones para evaluar la enseñanza, las siguientes: realización de sesiones en

profundidad para el análisis de la planificación a largo y mediano plazo; autoevaluación de la ejecución de los juegos didácticos o experimentos matemáticos y actualización de la planificación de acuerdo con los resultados que se obtengan en las dos anteriores.

Las acciones para evaluar el aprendizaje consisten en: determinación del o los objetivos de magnitudes a evaluar; diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación; análisis de los resultados que se obtienen y proyección de la

estrategia de atención personalizada según los errores más frecuentes y sus causas.

Es importante precisar que el maestro debe correlacionar los resultados del control de la enseñanza y del aprendizaje y tomar las medidas pertinentes para lograr el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes.

Seguidamente, se muestra en la figura 1, la representación gráfica de la metodología.

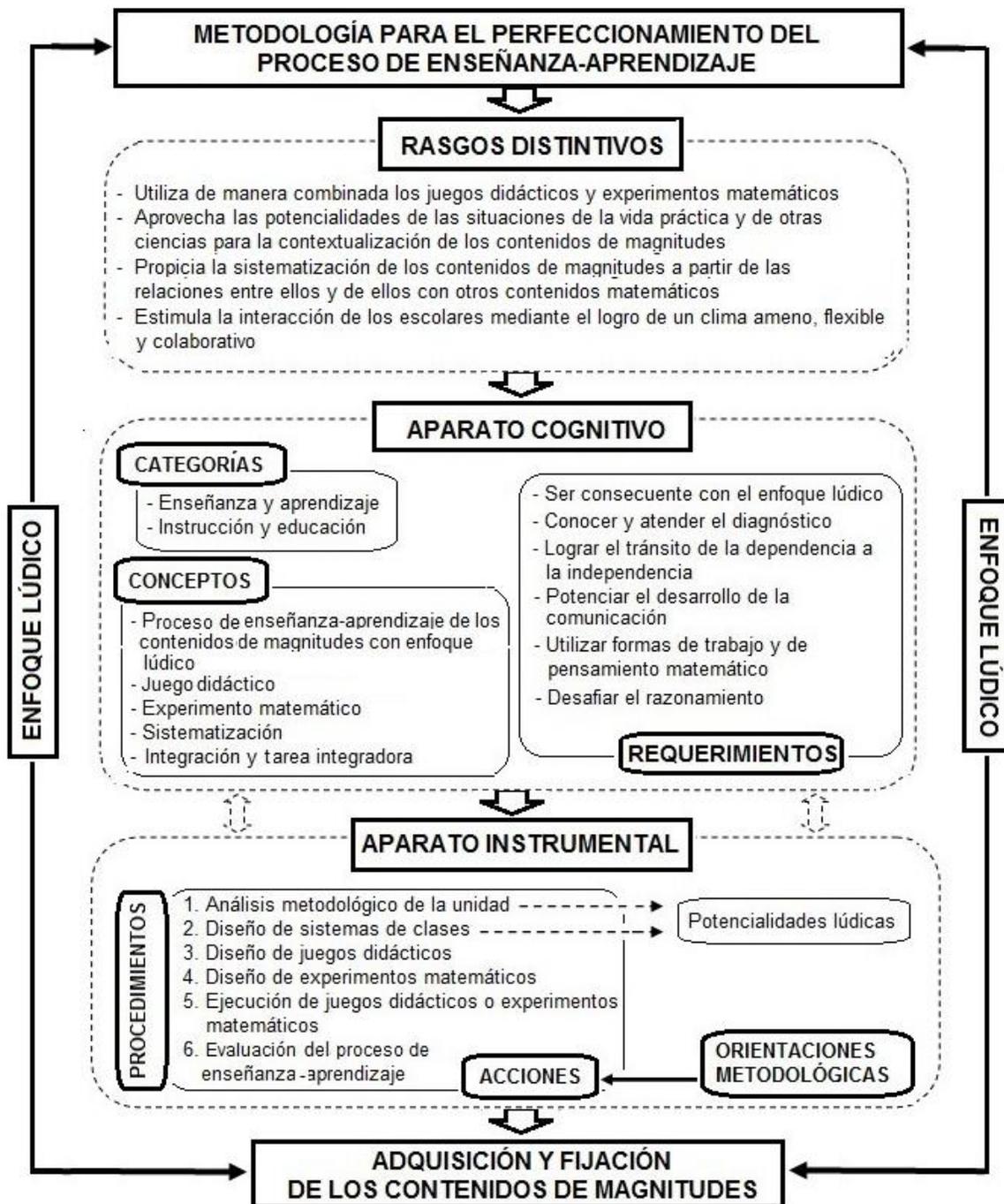


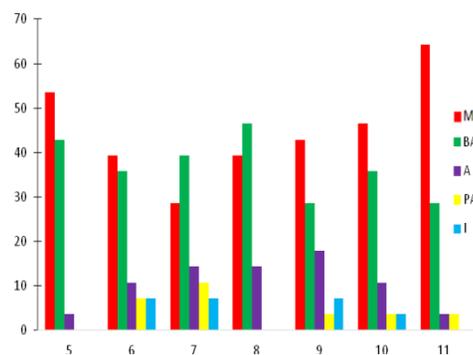
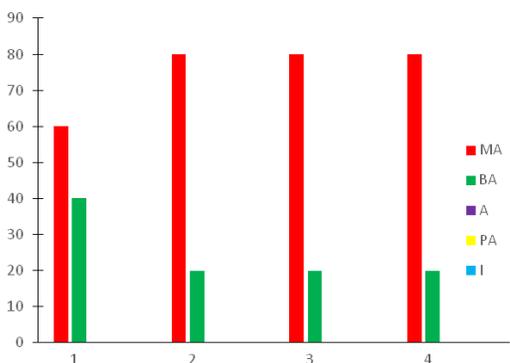
Figura 1.

RESULTADOS DE SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La propuesta de socialización de esta metodología se sustenta además en los resultados alcanzados durante su experimentación en la práctica pedagógica. Es

importante apuntar que se analizaron las transformaciones que ocurren en enseñanza y en el aprendizaje de los contenidos de magnitudes, siendo consecuente con las posiciones teóricas que asumen sobre las relaciones dialécticas entre las categorías enseñanza y aprendizaje. Para ello se trabajó con 5 maestros y 28 escolares de la escuela primaria “Julio Antonio Mella” del municipio Sancti Spíritus.

Los siguientes gráficos muestran los resultados finales de la medición realizada durante la aplicación de la metodología. El primero, se refiere a los resultados en la enseñanza y el segundo, a los relacionados con el aprendizaje.



El análisis de la información obtenida permitió afirmar que la implementación, en la práctica pedagógica, de la metodología elaborada perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes. Las transformaciones que se logran se

expresan en dos direcciones fundamentales. En la enseñanza se logró que los maestros:

- Comprenderan el análisis metodológico de la unidad y el diseño de los sistemas de clases como dos momentos independientes pero importantes para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocieran las potencialidades de los contenidos matemáticos para la interpretación de situaciones de la vida práctica y de otras ciencias, lo que permite su contextualización.

- Potenciarán la sistematización de los contenidos de magnitudes, a lo interno de la propia línea directriz y a los contenidos de la aritmética y la geometría.
- Diseñarán juegos didácticos y experimentos matemáticos y los incluirán en las clases, en función del aprendizaje de los escolares.

En los resultados del aprendizaje de los escolares se alcanzó:

- Un mayor dominio de las magnitudes estudiadas y de su significado, de sus unidades de medidas y las relaciones de equivalencia entre ellas; así como de los procedimientos que corresponden a las habilidades estimar, medir, convertir y calcular con cantidades de magnitud.
- La aplicación correcta de los procedimientos para estimar, medir, convertir y calcular con cantidades de magnitud al resolver tareas específicas y otras en las que se integren las mismas.
- Un mayor agrado, posiciones más flexibles y el interés por el intercambio y la colaboración a

favor del aprendizaje de los contenidos de magnitudes.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje revelan su rol en la formación integral de los escolares y significa su esencia desarrolladora. Asimismo, posibilita precisar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico se logra mediante la utilización combinada de juegos didácticos y experimentos matemáticos, como tipos de tareas que propician su contextualización y sistematización en la medida en que los escolares interactúen entre ellos. Los resultados del diagnóstico realizado evidencian que existen dificultades que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes. Su análisis corrobora la factibilidad de emplear los juegos didácticos y los experimentos en función de lograr transformar la práctica pedagógica actual.

La metodología que se propone se distingue por estar centrada en el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico, y ofrecer procedimientos para su planificación, ejecución y evaluación. En ella se usan, de manera combinada, los juegos didácticos o experimentos matemáticos para la contextualización de estos contenidos y su sistematización a partir de la interacción de los escolares.

Los resultados de su aplicación de la metodología se corroboran a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza, se expresan en la actuación de los maestros a favor de la utilización de juegos didácticos y experimentos matemáticos, de la contextualización y sistematización de los contenidos de magnitudes y al propiciar el intercambio entre los escolares. En el aprendizaje, se logró un mayor dominio de las magnitudes, de sus unidades de medidas y de las relaciones de equivalencia entre ellas; además se logró la efectividad de la aplicación de los procedimientos que corresponden

a las habilidades estimar, medir, convertir y calcular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, J., Suárez, C., González, D., Bernabéu, M., Villegas, E., Rodríguez, E. y Ledesma, D. (2006). *Didáctica de la Matemática en la Escuela Primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior. Apuntes e impacto*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Álvarez, M., Almeida, B. y Villegas, E. V. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura matemática: Documentos metodológicos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Arteaga, E. (2010). *Las tareas integradoras: un recurso didáctico para la materialización del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Ballester, S. (1999). *La sistematización de los conocimientos*

matemáticos. La Habana, Cuba: Academia.

Brocal, F. (2014). *Análisis de la actividad matemática y su relación con los elementos del currículo actual (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) en un texto de educación primaria en torno a las magnitudes y la medida en primaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Jaén, Andalucía, España. Recuperado de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1084/7/TFG_BrocalPerez%2CFabian.pdf

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C. y García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Chávez, J. A., Suárez, A. y Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Clemente, D. (2009). *Propuesta de ejercicio encaminado a estimular el aprendizaje de la magnitud longitud masa en escolares de 5. Grado*. Manuscrito.

De Armas, N. (2011). Aproximación al estudio de la metodología como

resultado científico. En N. de Armas y A. Valle Lima (Ed.), *Resultados científicos en la investigación educativa* (pp.41-51). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Díaz, C. L., Pérez, J. C., Martínez, S., Cepeda, Y., Ortiz, O. L., Alvarado, A. L. y Sardiñas, H. (2016). *Didáctica de la Matemática para la Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, R. M. (2011). *El desarrollo de habilidades en el trabajo con magnitudes para la vida: Cuadernos de Educación y Desarrollo* 3 (28) 34-39. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/fcrp.htm>

Godino, J. D. (2011). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros*. Proyecto Edumat-Maestros. Recuperado de http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/didactica_maestros.pdf

Godino, J. D., Batanero, C. y Roa, R. (2003). *Medida y su didáctica para maestros*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. ISBN: 84-932510-2-X. [87 páginas; 0,9 MB]. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino/>

Godino, J. D., Batanero, C. y Roa, R. (2004). Matemáticas para maestros: Magnitudes. Proyecto Edumat- maestros. Recuperado de www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/

Ledesma, D. (2005). *El trabajo con las magnitudes en la escuela primaria: Didáctica de la Matemática en la Escuela Primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Martínez, P. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de las magnitudes en educación primaria*. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/ebook-ensenanza-y-aprendizaje-de-las-magnitudes-en-educacion-primaria-ebook/9788436832938/2524638>

Martínez, S. (2018). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico en la educación primaria* (Tesis de doctorado inédita).

Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba.

Pérez, A. (2015). *La integración de las invariantes de la habilidad profesional planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la didáctica de la matemática* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba.

Rico, P., Santos, E. M. y Martín-Viaña, V. (2008). *Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Vázquez, C. (2003). *Estrategia metodológica para la integración de la Física y la Matemática en décimo grado*. (Tesis de Maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, Cuba.

Artículo Original

EL ANÁLISIS DE CAMPOS CIENTÍFICOS A PARTIR DE LA DOCUMENTACIÓN. UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC FIELDS FROM THE DOCUMENTATION A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Luis Ernesto Paz-Enrique¹; Jorge Núñez-Jover²; Roberto Garcés- González³

¹Profesor adjunto del Departamento de Ciencias de la Información. Doctorando en Ciencias Sociológicas. Dirección de Información Científico Técnica. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba. E-mail: luisernestope@uclv.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9214-3057>; ²Doctor en Ciencias Filosóficas. Coordinador de la Cátedra Cubana Ciencia Tecnología y Sociedad. Profesor Titular. Universidad de la Habana, Cuba. E-mail: jorgenjover@rect.uh.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7245-5467>; ³Doctor en Ciencias Sociológicas. Profesor titular. Centro de Estudios Comunitarios. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba. E-mail: rgarces@uclv.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9993-3761>

¿Cómo citar este artículo?

Paz Enrique, L. E., Núñez Jover, J. y Garcés González, R. (marzo–junio, 2019). El análisis de campos científicos a partir de la documentación. Una perspectiva sociológica. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 295-319. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/823>

RESUMEN

Existe en el orden teórico y metodológico una carencia de literatura científica publicada sobre las relaciones de comunicación científica escrita, como objeto de análisis de la sociología del conocimiento para analizar los campos de la ciencia. Se planteó como objetivo del estudio: identificar desde la sociología del conocimiento el sustento teórico que permita identificar las características de los campos científicos

desde los documentos publicados. El presente estudio clasifica como descriptivo con aporte teórico. Para la obtención de resultados se emplearon métodos en los niveles teórico y empírico. En el nivel teórico se emplean los métodos analítico-sintético, histórico-lógico, inductivo-deductivo y sistémico-estructural. En el nivel empírico se emplea el análisis documental clásico. Se enuncian los presupuestos teóricos para el análisis de la producción

científica a partir de la sociología del conocimiento. Se obtuvieron como resultados que el análisis de grandes volúmenes de documentos como de los artículos publicados en revistas científicas, da una medida objetiva sobre el conocimiento científico que se produce por campos del conocimiento. La sociología del conocimiento como perspectiva teórica y metodológica debe contemplar como uno de sus objetos de estudios la producción científica.

Palabras clave: ciencia; conocimiento; comunicación científica; documentación; producción científica; sociología del conocimiento.

ABSTRACT

There is, in the theoretical and methodological order, a lack of published scientific literature on the relationships of written scientific communication, as an object of analysis of the sociology of knowledge to analyze the fields of science. The objective of the study was raised: to identify from the sociology of knowledge the theoretical sustenance that allows to identify the characteristics of the scientific fields from the published documents. The present study classifies as descriptive with theoretical contribution. To obtain results, methods were used at the theoretical and empirical levels. At the

theoretical level, the methods analytic-synthetic, historical-logical, inductive-deductive and systemic-structural are used. At the empirical level, classical documentary analysis is used. The theoretical presuppositions for the analysis of the scientific production from the sociology of the knowledge are enunciated. The results obtained were that the analysis of large volumes of documents, as well as articles published in scientific journals, gives an objective measure of the scientific knowledge produced by fields of knowledge. The sociology of knowledge as a theoretical and methodological perspective must contemplate scientific production as one of its objects of study.

Keywords: science; knowledge; scientific communication; documentation; scientific production; sociology of knowledge.

INTRODUCCIÓN

La sociología del conocimiento es una perspectiva teórico-metodológica que posibilita develar los condicionamientos en los que se construye el conocimiento científico. El enfoque de análisis que propone la disciplina sociológica incluye la construcción del pensamiento, procesos de institucionalización científicos, el análisis de comunidades

académicas, factores que intervienen en la producción de conocimientos, actividad y producción científica. La sociología del conocimiento tiene como misión establecer las situaciones históricas concretas (relaciones sociales-contexto) en las que se produce la ciencia.

El debate en torno a la sociología del conocimiento ha tenido una producción científica caracterizada por una constante superación de postulados y teorías. Dentro de los clásicos o fundadores de la sociología del conocimiento se encuentran los estudios de Scheler (1926); cuya característica principal es la concepción de totalidad. Se destacan los estudios realizados por Mannheim (1952, 1963, 1982, 1987); donde además de la relación conocimiento-sociedad, el análisis debía incluir a grupos y generaciones. Por último en (Marx, 1973) se identifica a la base económica como la superestructura donde se fundamenta la producción de conocimientos.

Para el presente estudio resultan de gran interés aquellos sociólogos del conocimiento que han abordado la comunicación científica escrita como objeto de análisis. Mannheim (1987) menciona los planos en que debe describirse el conocimiento

denominando al último de ellos como “documental” al referirse a las fuentes generadas de los procesos intelectuales. Los estudios de Merton (1968, 1984) sobre la institucionalización de la ciencia resultan relevantes al considerar a las revistas científicas como tales (Merton, 1942, 1968, 1984). Berger y Luckmann proponen el análisis de los textos que la sociedad produce (Berger y Luckmann, 1966). Kuhn (1962) resalta el papel que juega el artículo científico como forma de socialización de la ciencia. La perspectiva del programa fuerte de la sociología del conocimiento es otro de los aspectos que abordan la comunicación de la ciencia como objeto de análisis (Lamo de Espinosa, 1994a, 1994b).

Las revistas científicas constituyen en la actualidad la principal vía de socialización de los resultados de investigación. El criterio anterior está determinado porque la principal vía de comunicación formal de los resultados de la investigación es el artículo científico publicado en revistas arbitradas. Además de que uno de los componentes fundamentales de la ciencia y la actividad científica son las publicaciones. Las revistas científicas

son el medio con mayor prestigio social para los investigadores.

La teoría de los campos en el sentido otorgado por Bourdieu (1976, 1991, 2003), confiere la posibilidad de analizar la producción de conocimientos. Las problemáticas en torno al análisis de gran cantidad de documentos científicos son recogidos en la investigación realizada por González (2010) que al referirse a Bourdieu (2004) establece que la cantidad de producción de los campos científicos suele ser mayor que lo que un investigador individual puede leer, aun cuando se conozca que la repetición o duplicación de la información que es característica del campo científico disminuye en parte la magnitud del problema.

Sobre el criterio anterior González (2010) propone el uso de técnicas y procedimientos provenientes de las disciplinas métricas de la información, esencialmente el método bibliométrico, estableciendo que Bourdieu da un ejemplo de cómo hacerlo en su texto "Homo academicus". Es imprescindible para la obtención de un resultado de tal magnitud, la construcción de una base de datos bibliográfica aunque el acceso a algunas bases de datos internacionales pudiera constituir una limitación para países periféricos.

Constituye un antecedente del estudio el desarrollado por Najman y Hewitt (2003) a partir del análisis de un campo científico en específico y su producción científica escrita. El estudio refleja las relaciones entre las publicaciones fundamentales en los que se socializa el núcleo fundamental de los campos científicos. Otro antecedente de relevancia es el desarrollado por Keller (2010) donde se establecen las pautas para realizar un análisis de discurso desde la perspectiva de la sociología del conocimiento.

Existe en el orden teórico y metodológico una escases de literatura científica publicada en el sobre las relaciones comunicación científica escrita, como objeto de análisis de la sociología del conocimiento para analizar los campos de la ciencia. El análisis del contexto donde surge el conocimiento es determinante para obtención de resultados objetivos. El contexto como punto de partida permite develar los condicionamientos sociales presentes en la producción científica publicada en revistas por parte de los investigadores. Identificar los enfoques científicos, que por lo general se utilizan en la producción de conocimientos, favorece dar cuenta del estado con que

por lo general se abordan en los campos científicos.

Se planteó como objetivo del estudio: identificar desde la sociología del conocimiento el sustento teórico que permita identificar las características de los campos científicos desde los documentos publicados. El presente estudio pretende constituir una fuente referencial para el análisis de campos científicos desde la perspectiva de la sociología del conocimiento a partir de los documentos científicos generados. De igual forma la investigación pretende contribuir a la fundamentación de procedimientos para la sociología del conocimiento en lo referente al análisis de grandes volúmenes de documentos científicos.

MARCO TEÓRICO

Los actores sociales que intervienen en los campos científicos se pueden identificar como una comunidad. Las comunidades científicas se constituyen por características e intereses comunes en el ámbito de la investigación, publicación o la asociación a proyectos. La producción y socialización de conocimientos es un aspecto medular para el desarrollo de un campo científico. La sociología del conocimiento como perspectiva teórico-metodológica constituye una

herramienta para identificar campos del conocimiento. La publicación en revistas se constituye como una práctica legitimadora de la ciencia. El análisis de la producción científica en revistas constituye un criterio de medida para identificar el estado de un campo.

La sociología del conocimiento como perspectiva teórico-metodológica

La sociología del conocimiento surge en el contexto de la década de 1920 del siglo XX en el contexto de una Alemania devastada por la guerra, Lamo de Espinosa (1994a, 1994b). La expansión de este tipo de estudios a decir de Baró (2016, p. 7) se “concreta en figuras tradicionales como Marx, Scheler, Mannheim y Merton”, además de los enfoques más amplios de las escuelas de pensamiento de la Sociología: Bourdieu, Foucault, Berger y Luckmann. Surge como alternativa al conocimiento filosófico relacionado con los procesos de construcción del conocimiento.

Plantea que el conocimiento producido es reflejo de la sociedad. Muestra sus problemáticas, aspiraciones y posibles vías de solución a partir del desarrollo de diversas perspectivas y enfoques científicos. El principio que funda la sociología del conocimiento es la determinación existencial y las

condiciones sociales en que nace del pensamiento. A criterio de Baró (2016) esta sociología analiza el discurso científico, propone perspectivas de análisis, analiza la construcción del pensamiento y los procesos de institucionalización y la conformación de grupos de científicos.

Es una teoría, “Se esfuerza en analizar las relaciones entre el conocimiento y la existencia” (Mannheim, 1987, p. 24). Se propone deducir las conclusiones que se derivan de sus verdades más sólidas y tratar de dominar metódicamente los problemas por resolver. Establece relaciones entre el mundo material y la producción espiritual del conocimiento.

Los autores Sánchez (2007), Ribes (2008) y Pérez (2012) analizan en sus estudios a los autores clásicos que fundamentaron las teorías en torno a la sociología del conocimiento. El propósito de la sociología del conocimiento se enfoca en analizar “los procesos de conocimiento y el saber, así como la estructura de las creaciones intelectuales y los contenidos intelectuales concretos de una era se pueden entender en términos de sus relaciones funcionales sociogenéticas” (Mannheim, 1982, p. 31). El aspecto básico de la sociología del conocimiento, como lo han indicado

Berger y Luckmann (1976), es que la realidad social es construida, mantenida y distribuida socialmente en procesos “objetivos” permanentes; lo cual constituye el objetivo de la investigación empírica de la ciencia social.

Es una sociología que propone una perspectiva teórico y metodológica para la observación de los procesos de institucionalización y funcionamiento de las comunidades de científicos (Bloor, 1994). Puede considerarse como una sociología externa (en la medida en que no se ocupa del análisis sociológico de los contenidos internos de los productos científicos y únicamente de sus aspectos sociológicos externos) (Merton, 1968). “La sociología del conocimiento se esfuerza más bien en captar el pensamiento dentro del marco de una situación histórico-social, de la cual emerge poco a poco el pensamiento individualmente diferenciado” (Mannheim, 1982, p. 47).

Está limitada a la tarea de establecer las correlaciones funcionales, las tendencias regulares y la integración directa de las ideas en los esquemas sociales (Gurvitch, 1972). La sociología del conocimiento es una teoría especial, reflexiva que cuestiona los supuestos en que se construye el conocimiento. El autor Stark (1958) realiza una

diferenciación entre la sociología del conocimiento y la teoría del conocimiento, aspecto también desarrollado por Gabel (1969) en la búsqueda de identificación del objeto de la disciplina.

Los autores que más han influido en la conformación de un aparato teórico sobre esta disciplina son identificados por Lamo de Espinosa (1998, p. 29) al expresar que “a este campo pertenecen los textos de Wright Mills (primer texto de sociología de la sociología), de Berger y Luckman, del Bourdieu y de Merton y Elías. Se incluyen Durkheim, Kunh, Weber y Parson”. A Max Scheler se le atribuye el epíteto de ser el padre de la sociología del conocimiento²¹. En sus análisis refiere a elementos condicionantes y al grado de condicionamientos (García, 2013).

La perspectiva de Scheler propone la desconstrucción de saberes. Enuncia factores reales e ideales, de la esfera de los hechos sociales y la esfera del significado de las ideas (Gómez, 1993). La producción de conocimientos está condicionada por el contexto, la

ideología, las condiciones económicas y políticas; aspectos que deben ser considerados para valorar el conocimiento generado.

La sociología del saber de Scheler comienza a elaborarse en 1921 y culmina en 1926 (Holl, 1970). A criterio de Lamo de Espinosa (1987, p. 13) Scheler, “en su obra *Die Wissenformen und die Gesselschaft*, postula la existencia de un conocimiento trascendental del que podría participar el hombre en función de factores y variables históricas y empíricas”. El planteamiento de lo trascendental y su relación con la totalidad refleja el nexo entre conocimiento-sociedad y de los condicionamientos entre ambos.

La obra de Karl Mannheim (1987) constituye uno de los pilares en los que se erige la sociología del conocimiento. Su labor científica coincidió con el momento en el que Scheler desarrolló sus teorías, por lo que en ocasiones se discute el patriarcado de esta disciplina. El rasgo más distintivo de la sociología del conocimiento en Mannheim es su recurso metodológico a la categoría de totalidad. Sobre este aspecto el autor Gómez (1993, p. 51) establece “Mannheim estuvo influenciado por Lukács y en última instancia del

²¹ Scheler denomina a la sociología del conocimiento como sociología del saber. El centro de su análisis son los condicionamientos en la conformación de conocimientos, donde la sociedad es la determinante.

hegelianismo que ambos compartieron durante su juventud”.

Mannheim se vale de ella tanto para definir el concepto de pensamiento existencialmente determinado y el concepto de realidad social para dar cuenta de las relaciones entre ambos. En varios textos de Mannheim se hace referencia a un modelo general de experiencia (que afecta a la totalidad de la conciencia y no solo a determinados contenidos) o a una perspectiva típica común (Mannheim, 1952, 1963, 1982, 1987). La perspectiva típica común se basa en la identificación de conceptos de los cuales se derivará el análisis.

Mannheim puntualiza que deben esclarecerse estos conceptos como "tipos ideales" en el sentido de Weber (Gómez, 1993). También concibe como una totalidad a la realidad social. El término totalidad lo emplea para definir las relaciones entre cosmovisiones y constelaciones sociales, aspecto que Scheler define como factores reales e ideales. Uno de los mayores aportes de Mannheim radica en establecer que conocimiento y sociedad constituyen una unidad real, una totalidad de totalidades.

Mannheim aborda los medios concretos que adopta la ciencia para su socialización. A criterio de Baró (2016,

p. 16) es aquí donde se encuentran “las formas concretas en la correlación entre el pensamiento y la existencia (desde aquí se pueden leer las producciones científicas en los distintos momentos históricos)”. Al referirse al conocimiento como producto cultural establece que este puede ser comprendido accediendo a 3 planos: el plano objetivo inmediato (el conocimiento como dato autónomo), el plano expresivo-subjetivo y el plano documental.

En el plano documental a decir de Gómez (1993, p. 52) “se manifiesta a través de y en indisoluble unidad con los anteriores”, es el que refiere a los medios donde se materializa el conocimiento, la fuente, el documento. El plano documental también alude a la presencia de una cosmovisión de carácter social y solo puede ser abordado con éxito desde una sociología del conocimiento. Los postulados de Mannheim (1987) relacionan la sociología del conocimiento con la ideología tal como lo muestra su texto *Ideología y utopía*.

El autor no procura buscar la explicación social de la génesis del hecho del conocimiento. Su sociología busca crear un instrumento para la búsqueda del sentido que da lugar este. Tiene un sentido documental por lo que busca la

realidad social y los nexos que constituyen el conocimiento. En los textos de Mannheim (1952, 1963, 1982, 1987) se evidencia la evolución de su pensamiento en la búsqueda de una sociología del conocimiento autóctona, partiendo de la ideología y terminando por las relaciones que dan lugar al conocimiento condicionado socialmente como instrumento teórico-metodológico.

Uno de los autores considerados clásicos en la sociología del conocimiento es Carlos Marx. Aunque los autores Muñoz y Gómez (2013) especifican, que aunque en Carlos Marx no hay una sociología del conocimiento, en él se sientan las premisas donde se edifica esta disciplina científica. Atendiendo al conocimiento científico se manifiesta el condicionamiento de la superestructura ideológica por la infraestructura social expresado por Marx en 1859 al mostrar una institucionalización que se corresponde con los intereses dominantes.

Marx y Engels expresan la determinación social del conocimiento. Las ideas no tienen una existencia independiente, sino que siempre se concretizan en condiciones socio-económicas específicas y concretas. Las ideas dominantes de un período histórico dado son siempre las ideas de

las clases dirigentes. Los criterios anteriores son aceptados por Gramsci (1971). La sociología marxista del conocimiento es una forma de conciencia crítica, una forma de pensamiento ideológico.

Ideología y conocimiento es una relación recurrente en la obra de Marx. En sentido contrario se encuentra la obra de Emile Durkheim a partir del enfoque positivista del análisis de la sociedad como objeto o cosa (Durkheim, 2001). Sobre las consideraciones marxistas de la ideología también el sociólogo del conocimiento Mannheim (1987) realiza críticas. En el texto *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, el investigador expone consideraciones en torno al pensamiento del científico y destaca lo ideológico en la ciencia. Realiza un análisis histórico del término ideología, sus fundamentos conceptuales y analiza su relación con el pensamiento de la sociología del conocimiento.

El investigador Laclau (1978) al abordar la obra de Marx (1973) establece que la estructura de toda sociedad está constituida por niveles o instancias articuladas por una determinación específica: 1) la infraestructura o base económica (unidad de fuerzas

productivas y relaciones de producción) y 2) la superestructura que comprende dos niveles o instancias: la jurídico-política (el derecho y el Estado) y la ideológica (las distintas ideologías: religiosa, moral, etcétera).

La infraestructura y superestructura está asegurada en gran parte por la superestructura jurídico-política e ideológica (Althusser, 1988). Este autor además establece que el aparato de Estado es una fuerza de ejecución y de intervención represiva al servicio de las clases dominantes. El Estado no es ni público ni privado sino que es la condición de toda distinción entre público y privado.

Autores más contemporáneos se han referido a la sociología del conocimiento. Pierre Bourdieu menciona el elemento subjetivo en la ciencia al establecer “la objetividad de la ciencia no podría descansar en un fundamento tan incierto como la objetividad de los científicos” (Bourdieu, 2002, p. 48). Bourdieu plantea una teoría del conocimiento sociológico donde establece las relaciones entre teoría-metodología, teoría-práctica, sujeto-estructura. El planteamiento de los conceptos: capital económico, cultural y simbólico campo, habitus, práctica y estrategia (Bourdieu, 1991, 2000,

2001a, 2001b); son sus aportes más relevantes.

El concepto de habitus es elaborado por Bourdieu para identificar los sentidos o parámetro de interpretación de la realidad. El criterio anterior parte de la forma de actuar por los individuos o grupos sociales, definido como lógica de significación. Las prácticas simbólicas que interpelan la comunicación de la ciencia se fundamentan por relaciones intersubjetivas articuladoras de lo social en relación a la cultura científico-técnica. La capacidad de decodificación del contenido que se socializa depende en gran medida de la capacidad o grado de especialización de las personas. El criterio anterior sustenta el hecho de que por lo general los medios de socialización de la ciencia tienen un público definido, su percepción depende de las áreas de interés y de la especialización profesional.

El concepto de campo refiere al rol social que desempeña cada sujeto. El accionar de los sujetos está condicionado por el habitus y debe estar acorde a lo que la sociedad espera que haga. Para socializar el conocimiento este debe antes pasar por una serie de árbitros que decidan si puede ser publicado. Bourdieu (2002) establece que la sociología del conocimiento

cumple con la función de analizar y verificar los condicionamientos sociales a los que están sometidos los científicos y la misma producción científica²², para así aportar a la validez de ese conocimiento.

Robert K. Merton es uno de los mayores exponentes de la sociología del conocimiento. Merton aborda la institucionalización de la ciencia. Su obra se caracteriza por el desarrollo de planteamientos en el ámbito normativo de las prácticas de las instituciones y comunidades científicas. Elabora lo que denominó el ethos (de la ciencia): el universalismo, el comunalismo, el desinterés y el escepticismo organizado. (Muñoz y Gómez, 2013).

El ethos contiene la normatividad establecida para los investigadores además de lo ético y moral de la ciencia. Garantiza la calidad de las investigaciones y el correcto

²² La producción científica como práctica social fue analizada por Bourdieu quién la describe como un hecho intelectual que otorga o no prestigio al científico y que muestra el interés de los investigadores por una u otra temática. Los sociólogos Najman y Hewitt (2003) han discutido las características de la producción científica escrita, y establecen la gran importancia de las publicaciones periódicas (o seriadas como las revistas científicas) en los procesos sociales de legitimación del conocimiento y de la competencia entre los actores del campo por el reconocimiento y el prestigio (González, 2010).

funcionamiento de la actividad científica desde la institucionalización de los procesos de construcción del conocimiento. A criterio de Baró (2016), Merton describe la labor científica a partir del establecimiento de una serie de metas, técnicas y valores que deben compartir los miembros de una comunidad científica. Introduce el tema de la comunidad científica dentro de los análisis de la sociología del conocimiento, dando lugar al desarrollo de una sociología de la ciencia, lo que muestra el papel institucional de esta.

Merton además realiza análisis de fenómenos de tipo descriptivo que tienen lugar en la actividad y producción científica²³. Realizó aportes a las disciplinas métricas de la información. Estableció el enfoque de la obliteración²⁴ para la identificación de

²³ Sus aportes a los estudios métricos le hicieron merecedor del premio Dereck de Solla Price otorgado por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (IFLA). Merton consideraba que el conocimiento científico era posible cuando este fuera comunicado a otros.

²⁴ La sociología de la ciencia define también la obliteración por incorporación para lo cual establece que cuando conceptos, ideas y postulados son aceptados y asimilados en grupos y comunidades científicas que las personas que las propusieron ya no es necesario citarlos (y en muchas ocasiones se olvidan) debido a que los contenidos pasan a ser parte del conocimiento común (y para algunos autores pasan a la universalidad).

fenómenos que tiene lugar en las instituciones científicas como condicionantes de la producción de conocimientos.

Sobre el análisis del conocimiento se destacan Peter Berger y Thomas Luckmann (1966). El texto *La construcción social de la realidad* constituye un clásico de la sociología del conocimiento. Los autores "parten de la idea de que la realidad en la que todos vivimos es construida en y por medio de nuestros actos. Lo que es la realidad consta de las instituciones (menores o mayores) de la acción" (Knoblauch, 2008). Lo que significa realidad es determinado por lo que las instituciones aceptan como conocimiento y divulgan por medio del lenguaje (Berger y Luckmann, 1966). Los sujetos producen la realidad en la medida que actúan en ella. La realidad adquiere un carácter objetivo debido a que es intersubjetiva (Berger y Lukman, 1976).

Las propuestas de los autores implican el tránsito de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano (Rizo, 2015). En *La construcción social de la realidad*, los autores parten de dos tesis básicas: 1) la realidad se construye socialmente y 2) es tarea de la sociología del conocimiento analizar los procesos por

medio de los cuales se construye socialmente la realidad. Berger y Luckmann establecen que el conocimiento es concebido como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas.

Las sociedades como interacción entre sujetos son productoras de textos. La sociología del conocimiento propuesta por los autores debía analizar las producciones discursivas. El autor Rizo (2015) establece que Berger y Luckmann proponen un método que pudiera ser denominado como una lectura atenta de los textos se producen en sociedad. Es ésta una tarea que la sociología del conocimiento, a partir de los procesos comunicativos, debe realizar en el ámbito de la teoría social (Luckmann, 1973, 1984, 1996).

El investigador Thomas Kuhn enuncia los presupuestos de lo considerado como una ciencia normal²⁵ que a menudo se publica en textos científicos (Kunh, 1962). Actualmente se divulga la ciencia con mayor regularidad en las revistas por su inmediatez. Los procesos continuos de producción de conocimiento y el aumento de la

²⁵ Kuhn considera a la ciencia normal entendida como la que sigue los parámetros o paradigmas socialmente aceptados para la obtención de resultados.

literatura científica, fueron aspectos tratados por Kunh (1962). Kunh (1962, p. 47) refiere a la importancia de la comunicación de los resultados científicos por parte de los investigadores, sobre este particular establece: “sus comunicados de investigación (...) no tendrán que ser incluidas habitualmente en un libro dirigido (...). En lugar de ello se presentarán normalmente como artículos breves dirigidos sólo a los colegas profesionales”. En su libro *La Estructura de las Revoluciones Científicas* destaca el impacto que tiene la publicación de artículos científicos para socializar los resultados de investigaciones. Sobre el criterio anterior este autor refiere:

En la actualidad, en las ciencias, los libros son habitualmente textos o reflexiones retrospectivas sobre algún aspecto de la vida científica. El científico que escribe uno de esos libros tiene mayores probabilidades de que su reputación profesional sea dañada que realizada (...) sólo en los campos que todavía conservan el libro, con o sin el artículo, como vehículo para la comunicación de las

investigaciones, se encuentran tan ligeramente trazadas las líneas de la profesionalización que puede esperar un profano seguir el progreso. (Kunh, 1962, p. 48).

Uno de los autores contemporáneos sobre sociología del conocimiento es Emilio Lamo de Espinosa. Lamo defiende la tesis de que “la ciencia social no podrá limitarse al estudio de la génesis de las ideas, sino que tendrá que complementarse con el estudio de la génesis de la sociedad a partir del conocimiento socialmente estructurado que se tiene de ella” (Lamo de Espinosa, 1990, p. 18). Procura la búsqueda del objeto central de la sociología del conocimiento y de la sociedad contemporánea.

Lo constituyente de las nuevas sociedades –refiere Lamo- es el tránsito de la industria a los servicios a causa de la primacía del conocimiento y la innovación²⁶. Otros destacan la información (más que el conocimiento) como eje integrador (Castells). Varios investigadores (como Beck), remontándose a la Escuela de Frankfurt, hacen de la noción de riesgo el

²⁶ Otros investigadores como Bell y posteriormente Dahrendorf y Touraine, fueron los que introdujeron la idea mencionada.

contenido positivo de lo post. (Lamo de Espinosa, 1987, 1994c).

La producción científica latinoamericana sobre sociología del conocimiento se caracteriza por la producción de ideas autóctonas en contraposición al pensamiento eurocentrista. A criterio de Baró (2016) se direccionan hacia una visión emancipadora en este pensamiento. Alguno de los autores principales son Lander (2000) y Quijano (2000). Gramsci insiste en la necesidad de analizar el contexto social de las ideas (Gramsci, 1971). Para el análisis de la producción de conocimientos en América Latina debe tenerse en cuenta las condiciones sociales de la región.

Existen determinados enfoques de la sociología del conocimiento denominadas post-mertonianas: 1) El programa fuerte y la Escuela de Edimburgo (Barnes, 1977; Bloor, 1998); 2) Enfoques genéticos microsociológicos (Knorr-Cetina, 1981) y los estudios de vida de laboratorio (Latour y Woolgar, 1995); 3) El programa empírico del relativismo (Collins, 1981); 4) La etnometodología (Garfinkel, Lynch y Livingstone, 1981), el análisis del discurso (Halfpenny, 1988) y la reflexividad (Woolgar, 1991). La ciencia es un conocimiento objetivo y racional puesto que se ocupa de

cuestiones de hecho produciendo discursos factuales (Dupré, 2007).

El programa fuerte de la sociología del conocimiento establece que se puede estudiar la forma en que influyen las configuraciones sociales en el desarrollo y avance de los objetos de investigación. “Constituye un instrumento particularmente eficaz de control epistemológico de la práctica sociológica” (Bourdieu, Chamboredon y Passerón, 2002, p. 32). El programa recibió numerosas críticas por varios científicos al catalogarlo esencialmente como ambivalente. Merton fue uno de los que más contribuyó al programa a través de su tesis de simetría para la medición de la producción de conocimientos. Los principios en los que se sustenta el programa fuerte son recogidos por Bloor (1994, 1998); estos son:

1. Causalidad. Condiciones que dan lugar a las creencias o a los estados de conocimiento.
2. Imparcialidad. Verdad y falsedad, racionalidad e irracionalidad, éxito y fracaso.
3. Simetría. Mismos tipos de causas deben explicar creencias falsas y verdaderas.
4. Reflexividad. Patrones de explicación que deberían ser

aplicables a la sociología misma. Es una respuesta a la necesidad de buscar explicaciones generales.

La sociología del conocimiento presenta varias limitaciones desde su surgimiento. La concepción de que el ojo que ve no puede verse a sí mismo constituye la principal teniendo en cuenta que la construcción de un discurso científico que analiza a las ciencias no puede analizarse con sus propias concepciones. La sociología del conocimiento es en consecuencia una disciplina especial. La ciencia y el conocimiento ha sido objeto de disciplinas como la sociología (del conocimiento y de la ciencia), la filosofía de la ciencia y las ciencias de la información< específicamente la bibliometría.

Otra de las limitaciones a las que se enfrenta la sociología del conocimiento es que la ciencia no es un reflejo exacto de la sociedad. El conocimiento científico se elabora a partir de la subjetividad del investigador. Contiene aspiraciones, metas y limitaciones en el orden cognoscitivo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio clasifica como descriptivo con aporte teórico. Se enfoca en identificar los presupuestos que desde la sociología del

conocimiento son útiles para el análisis de campos científicos a partir de las publicaciones o documentos generados por grupos o comunidades científicas. Para la obtención de resultados se aplican métodos en los niveles teórico y empírico.

En el nivel teórico se emplean los métodos analítico-sintético, histórico-lógico, inductivo-deductivo y sistémico-estructural. En el nivel empírico se emplea el análisis documental clásico a partir de la consulta de fuentes y bases de datos especializadas sobre las temáticas que se abordan. La técnica empleada que facilita la recogida de información es la revisión de documentos. Esta facilita la localización de referentes teóricos sobre la temática en cuestión, a partir de un exhaustivo análisis documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La teoría de los campos y su contexto en la ciencia.

La definición de los campos deviene de la física (Fernández y Puente, 2009). Fue creada a inicios del siglo XX, pero se desarrolla en el seno de las ciencias sociales desde las concepciones psicológicas de Lewin (1978) y desde la sociología con Bourdieu (1976). La teoría de los campos de Bourdieu (1976) puede contribuir a identificar el

contexto en el que se desarrolla la producción de conocimientos y sus determinantes sociales.

La teoría de los campos es la que mayor impacto ha tenido de los aportes de Bourdieu (Martin, 2003). A criterio de González (2010) se basa en tres momentos: 1) el análisis de la posición del campo en el campo del poder, 2) de las estructuras de las relaciones objetivas entre las posiciones que ocupan en el campo individuos o grupos colocados en situación de competencia y 3) de las posiciones o habitus del campo. A criterio de Wacquant (2004) la orientación de la teoría tiene una aplicabilidad en la construcción de conocimientos científicos como en la práctica.

La concepción de Bourdieu (1976) en relación a la conformación del campo científico, radica en el sistema de relaciones objetivas.

Es el lugar (...) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar

legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado. (Bourdieu, 1976, p. 52).

Bourdieu enuncia además que las relaciones que se establecen en el campo (incluyendo el científico) radican en la lucha por apropiarse de un capital común. Uno de los principios presentes en la teoría de los campos de Bourdieu es que las estructuras de relaciones objetivas orientan las prácticas de los sujetos (Bourdieu, 2003). Los campos tienen la propiedad de que las relaciones que se establecen en su interior tienen características similares y se relacionan con algún tipo de capital. La posesión mayor cantidad de capital de unos respecto a otros, los coloca en una posición de poder dentro del campo.

Otro de los conceptos desarrollados por Bourdieu en relación al campo es el habitus (descrito con anterioridad). Constituye el principio unificador de prácticas, permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas en la práctica (Lenoir, 2006). Las relaciones entre campo y habitus están dadas por el conjunto de relaciones sociales en torno

a un objeto y las prácticas (fuerzas y actores). Se derivan de este reproduciendo relaciones sociales.

Los campos científicos se constituyen a partir de las fuerzas y actores sociales que intervienen en los procesos de la actividad y producción de conocimientos. El estado del campo es uno de los aspectos a tener en cuenta en el momento de realizar valoraciones sobre el mismo. Existe una manifestación conservadora, de mantener el status quo denominada como concepción tradicional o dominante de la ciencia; en sentido contrario existen paradigmas emergentes cuyo propósito es el de romper con la dominación.

Sobre los enfoques de los campos Bourdieu (1976), los identifica por la asunción de estrategias que pueden ser de conservación o de subversión. El enfoque dominante es el legitimador, mientras que el conocimiento que se construya fuera de estos parámetros será solo especulación puesto que tienen en su contra toda la lógica del sistema. La lógica y la razón que tienen lugar en la construcción de un concepto, deviene a partir de la manifestación social de fenómenos, comportamientos, procesos y objetos. Una de las áreas dedicada al estudio y construcción de

conceptos es la sociología histórica de la formación de conceptos fundamentada por Bourdieu (2004).

Los estudios de construcción de conceptos en la década de 1920 hasta la de 1970 con los estudios de formación de conceptos González (2010) mencionan los aspectos relacionados con la formación de conceptos: 1) la forma o estructura y 2) forma en que el concepto es, ha sido, o debe ser formado en el proceso de la investigación o en el proceso a través de la producción científica en el proceso de mostrar el movimiento y la realidad social. Las relaciones del concepto deben localizarse en otros y en las formas concretas que adopta el conocimiento (textos), de igual manera debe observarse la correspondencia del concepto con fenómenos que están en su espacio social de producción y existencia (González, 2010).

Las revistas científicas como medio de socialización de los resultados de investigación

La divulgación, evaluación y descripción de la ciencia ha sido un aspecto esencial de la sociología del conocimiento. La socialización de la ciencia cuenta con medios en los que cada día se trata de certificar más su prestigio y validez. El acto de divulgar la

ciencia y la tecnología es hacer el conocimiento público a través de canales y medios para destinatarios de dicho conocimiento. Socializar el conocimiento legitima el contenido que se divulga.

Divulgar la ciencia responde a la demanda pública por conocer lo que se realiza en instituciones con actividad científica y obedece a la socialización global del conocimiento. Es un componente orgánico de la producción científica y tecnológica. La socialización del conocimiento es dar a conocer la solución de problemas teóricos, metodológicos y prácticos. La investigación científica parte de un problema social y por lo tanto su solución o los hallazgos en esta búsqueda, deben ser devueltos a la sociedad o a los grupos interesados en este conocimiento.

En la actualidad existen multiplicidad de medios y herramientas para la socialización de la ciencia y la técnica. Los medios de socialización modernos de la ciencia tienen su antecedente en el siglo VII con el surgimiento de las primeras revistas científicas: “la *Journal des Scavants* en Francia y *Philosophical Transactions*, de la Royal Society, en Inglaterra, en 1665” (Dorado y Martínez, 2010, p. 39). El perfeccionamiento de

los medios de impresión fue un importante instrumento que favoreció la divulgación del conocimiento científico. Estas revistas fueron precedidas por publicaciones seriadas que por lo general se conocían como boletines y hojas informativas, cuyo carácter era netamente informativo (periodístico).

El surgimiento de las publicaciones seriadas de tipo científico significó que la socialización se realizara a mayor velocidad. A criterio de Núñez Jover (2003, p. 32): “fue la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII la que dio origen a la ciencia moderna y propició los procesos de institucionalización y profesionalización de la ciencia moderna”. El mayor desarrollo de lo que puede definirse como período de afianzamiento de las publicaciones, lo tomaron las revistas médicas. El contexto en que surgen las publicaciones científicas es aquel en el que el conocimiento se libera de los monasterios y se comienza a convertir en bien común.

El sustento para la investigación era la experimentación, la racionalidad y el método científico en contraposición a la contemplación; aspecto que destaca Núñez Jover (2003), como favorable para el desarrollo de las publicaciones médicas. A inicios del siglo XVIII se

reportaban más de 60 revistas de medicina (Valdés, 2005)²⁷. En el período se fundaron varias instituciones científicas, de igual forma se creaban revistas que favorecieran dar visibilidad a las investigaciones de los centros. La producción científica aumentó grandemente, aspecto que se favoreció en el siglo XIX con la declaración de las bibliotecas como públicas.

En el siglo siguiente el número de revistas crecieron paulatinamente. En el marco de la Segunda Guerra Mundial se duplican las publicaciones. La guerra se convirtió también en un enfrentamiento donde los implicados competían por la supremacía tecnológica y científica. El marco bélico fue propicio para el surgimiento de una disciplina científica que en ese entonces se dedicó a realizar estudios de medición de la

ciencia: ciencia de la información²⁸. De esta disciplina surgen posteriormente las disciplinas métricas de la información cuyo fin es analizar la actividad y producción científica a partir de investigaciones mixtas.

Las revistas científicas son el resultado de la institucionalización de la ciencia. Por lo general se concibe en el seno de universidades, centros de investigación o iniciativas gubernamentales. Las revistas científicas junto a la función social de difundir la ciencia, cumplen otros importantes roles: son el medio más rápido para conocer los últimos avances sobre un campo específico del conocimiento, constituyen el mecanismo propicio para evaluar la actividad científica, permiten controlar y certificar la calidad de los resultados de investigación. Giordanino (2011) establece que comunican la información con velocidad, validan la calidad de la información, distribuyen recursos y construyen comunidades científicas.

El propósito fundamental de las revistas científicas es la publicación de artículos. El artículo científico publicado es

²⁷ El propio autor que es citado ofrece datos adicionales sobre la procedencia de las fuentes. Los criterios enunciados se exponen a continuación: La cantidad de revistas por países se reporta así: Alemania 55; Inglaterra 4; Francia 3; Estados Unidos 1; Escocia 1. El dato lo ofrece el investigador Lic. José Antonio López Espinosa en su artículo *Las revistas médicas cubanas* (en prensa) y hace referencia a Garrison F.H. *The medical periodical and the scientific society*. Trabajo presentado en la American Medical Editor's Association, 23 de junio de 1914" (Valdés, 2005, p. 51).

²⁸ Se destaca que el nombre de la disciplina está en singular, pues esta luego se unió a la bibliotecología y a la archivística y surgió las ciencias de la información (que posteriormente se unió la museología como disciplina científica).

actualmente el documento científico por excelencia Valdés (2005). Por lo general es revisado o arbitrado por pares (de profesionales), favoreciendo mayor confiabilidad a las consideraciones abordadas por los investigadores. En la actualidad es la principal vía de transmisión del conocimiento científico y es el documento que más se cita para la obtención de resultados.

Existen problemas sociales en torno a la ciencia y la divulgación de conocimientos. Las publicaciones científicas que no son de acceso abierto no permiten la consulta de los contenidos. Por otra parte las llamadas bases de datos de impacto posicionadas en grupos, no son de libre acceso y su consulta resulta costosa para cualquier investigador e institución. Pero muchas revistas, aun siendo de acceso abierto, aspiran a ser indizadas por estas bases de datos que no ofrecen acceso libre al conocimiento.

La sociedad actual ha sido denominada como la sociedad del conocimiento, del aprendizaje y de la información (Núñez, 2011). El criterio predominante para la denominación de sociedad del conocimiento ha sido la supuesta interconectividad universal globalizada. Esta denominación no sería la correcta teniendo en cuenta que muchas

personas no tienen acceso a las fuentes más importantes de divulgación del conocimiento científico.

Se añade al criterio anterior que el desarrollo tecnológico no es homogéneo y que es a menudo costoso. Las transformaciones tecnológicas han traído un cambio positivo para la socialización de investigaciones en una parte, pero por la otra ha aumentado diferencias sociales relacionadas con el acceso a las fuentes. Para el logro de una verdadera sociedad del conocimiento, este debe democratizarse.

Uno de los componentes donde se fundamentan las revistas científicas son las políticas editoriales. Las políticas editoriales funcionan como mediadoras entre la actividad y producción científica. Forman parte de la actividad científica teniendo en cuenta que por sí solas no constituyen un documento científico publicado sobre ciencia, sino un medio para publicar documentos. Su misión fundamental es favorecer la producción científica y para ello cuenta con canales de comunicación como casas editoriales, revistas científicas, repositorios y otros medios impresos y digitales que permiten la divulgación de la ciencia. Media entre los

investigadores y los medios de socialización del conocimiento científico.

CONCLUSIONES

La sociología del conocimiento como perspectiva teórica y metodológica debe contemplar como uno de sus objetos de estudios la producción científica. El análisis de grandes volúmenes de documentación publicada devela las preferencias metodológicas y las áreas de investigación con mayor productividad por parte de un grupo o comunidad científica. Los análisis que se realicen desde esta perspectiva deben partir del contexto en el que se elabora el conocimiento.

El desarrollo de los campos del conocimiento está estrechamente ligado a la producción científica. Las comunidades y los grupos científicos deben publicar para obtener prestigio e impacto a nivel social. La generación de documentos da cuenta de la actividad que se realiza dentro de la ciencia.

El análisis de los artículos publicados en revistas científicas da una medida objetiva sobre el conocimiento científico que se produce por campos del conocimiento. Las revistas científicas son en la actualidad la principal vía de comunicación del conocimiento y el medio más legitimado para divulgar la ciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión: Buenos Aires, Argentina.
- Barnes, B. (1977). *Interests and the Growth of Knowledge*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Baró, S. (2016). *Pensar la producción científica de una institución: el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (2005-2010)*. (Trabajo de diploma presentado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociológicas), Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a Treatise of Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Berger, P. y Lukman, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bloor, D. (1994). *El Programa Fuerte en la sociología del conocimiento*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bloor, D. (1998). *Conocimiento e imaginario social, Hombre y Sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2), 88-104.

- Paz Enrique, L. E., Núñez Jover, J. y Garcés González, R. El análisis de campos científicos a partir de la...
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Bourdieu, P. (2001a). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Portugal: Desclée.
- Bourdieu, P. (2001b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passerón, J. C. (2002). *EL oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge, UR: Polity Press.
- Collins, H. (1981). *Changing Order: replication and induction in scientific practice*. Londres, UR: Sage.
- Dorado, Y., & Martínez, A. (2010). Representatividad de las fuentes de información sobre Archivística en bibliotecas especializadas de la ciudad de La Habana. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 6, 3-14.
- Dupré, J. (2007). *Fact and Value Value-Free Science? Ideals and Illusions*. New York: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid, España: Akal.
- Fernández, J., & Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127, 33-53.
- Gabel, J. (1969). *Mannheim et le marxisme hongrois*. Londres, UR: L'Homme et la Societe.
- García, J. M. (2013). Teoría de la Ideología y Sociología del conocimiento. En *La Sociología del Conocimiento: Selección de lecturas*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Garfinkel, H., Lynch, M., & Livingston, E. (1981). The Work of a Discovering Science Construed with Materials from the Optically Discovered Pulsar. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(2), 131-158.
- Giordanino, E. (2011). *Las revistas científicas estructura y normalización*. Ponencia presentada en el Acuerdo de Bibliotecas Universitarias, Córdoba, España.
- Gómez, J. C. (1993). El retorno de la sociología del conocimiento. De Mannheim a una epistemología de corte

- Paz Enrique, L. E., Núñez Jover, J. y Garcés González, R. El análisis de campos científicos a partir de la...
weberiano. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 62, 45-60.
- González, A. (2010). *La construcción del concepto de tecnología desde la Sociología (1970-2009)*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
- Gramsci, A. (1971). *Prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Gurvitch, G. (1972). *The Social Frameworks of Knowledge*. Nueva York: Harper and Row.
- Halfpenny, P. (1988). Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse by G. Nigel Gilbert, Michael Mulkay; The Word and the World: Explorations in the Form of Sociological Analysis by Michael Mulkay. *Social Studies of Science*, 18(1), 169-182.
- Holl, A. (1970). Max Scheler's Sociology of Knowledge and his Position in Relation to Theology. *Social Compass*, 17(2), 231-241.
- Keller, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Qualitative Social Research*, 11(3), 1-35.
- Knoblauch, H. (2008). Introducción *conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Madrid, España: Trotta.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *La fabricación del conocimiento científico: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kunh, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laclau, E. (1978). *Política e ideología en la Teoría Maxista*. México DF, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lamo de Espinosa, E. (1987). El estatuto teórico de la sociología del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 40, 7-44.
- Lamo de Espinosa, E. (1990). *La sociedad reflexiva*. Madrid, España: CIS-Siglo XXI.
- Lamo de Espinosa, E. (1994a). *La sociología del conocimiento*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Lamo de Espinosa, E. (1994b). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid, España: Alianza.
- Lamo de Espinosa, E. (1994c). Marx y la Sociología de la Verdad: Ideología, apariencia y falsa conciencia *La sociología del conocimiento y la ciencia*. Madrid, España: Alianza

- Paz Enrique, L. E., Núñez Jover, J. y Garcés González, R. El análisis de campos científicos a partir de la...
- Lamo de Espinosa, E. (1998). *La sociología del siglo XXI*. Montreal, Canadá: Internacional Sociological Association.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas latinoamericanas.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio*. Madrid, España: Alianza.
- Lenoir, R. (2006). Scientific Habitus: Pierre Bourdieu and the Collective Intellectual. *Sociological Review*, 23(6), 25-43.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Luckmann, L. (1973). *Identität und Gesellschaft. Schriften zur Wissens- und Protozoologie*. Konstanz: UVK.
- Luckmann, T. (1984). El lenguaje en la sociedad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales UNESCO y Presses Universitaires de París*, 1, 5-20.
- Luckmann, T. (1996). Nueva sociología del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 74, 163-172.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Londres, UR: Routledge and Kegan Paul.
- Mannheim, K. (1963). *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid, España: Aguilar.
- Mannheim, K. (1982). *The Distinctive Character of Cultural Sociological Knowledge*. Londres, UR: Routledge.
- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Martin, J. L. (2003). What Is Field Theory? *The American Journal of Sociology*, 109(1), 1-49.
- Marx, C. (1973). *El Capital*. La Habana, Cuba: Ciencia Sociales.
- Merton, R. (1942). Science and Technology in a Democratic Order. *Journal of Legal and Political Sociology*, 1, 115-126.
- Merton, R. (1968). *Karl Mannheim and the Sociology of Knowledge, Social Theory and Social Structure*. Nueva York: Free Press.
- Merton, R. (1984). *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. Madrid, España: Alianza.
- Muñoz, T. y Gómez, C. (2013). *Sociología del Conocimiento* (Vol. I). La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Najman, J. M. y Hewitt, B. (2003). The validity of publication and citation counts for sociology and other selected

- Paz Enrique, L. E., Núñez Jover, J. y Garcés González, R. El análisis de campos científicos a partir de la... disciplinas. *Journal of Sociology*, 39, 62-80.
- Núñez Jover, J. (2003). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Núñez Jover, J. (2011). El conocimiento entre nosotros: reflexiones desde lo social. *Temas*, 65, 94-104.
- Pérez, E. (2012). Hechos, teorías e ideología: Viola Klein y la sociología del conocimiento científico. *Athenea Digital*, 12(2), 113-126.
- Quijano, A. (2000). Festchrift for Immanuel Wallerstein. Part I. *Journal of world-systems research*, 3, 1-25.
- Ribes, A. J. (2008). Conocer a los que conocen: sociologías de las sociologías. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 121, 55-80.
- Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana: Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom – RBCC*, 38(2), 19-38.
- Sánchez, M. J. (2007). La filosofía del sujeto y la sociología del conocimiento en las teorías de Jürgen Habermas y Niklas Luhmann. *CONfines*, 3(3), 87-98.
- Scheler, M. (1926). *Die wissensformen und die gesellschaft*. Leipzig, Alemania: Der Neue-geist verlag.
- Stark, W. (1958). *The Sociology of Knowledge*. Chicago: Glencoe, Free Press.
- Valdés, M. G. (2005). Revistas científicas: recurso para la comunicación de la ciencia y la tecnología. *La comunicación de la ciencia y la tecnología. Una visión universitaria*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- Wacquant, L. (2004). Following Pierre Bourdieu into the field. *Sociological Review*, 5(4), 387-414.
- Woolgar, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona, España: Anthropos.

Artículo Original

DESARROLLO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS DEL INGLÉS DE FORMA INTEGRADORA

DEVELOPING SPECIFIC ABILITIES OF THE ENGLISH LANGUAGE IN AN INTEGRATED WAY

Dunia Rocío Perera-Orellana¹; Francisco Joel Pérez-González²; Reina Isabel Borges-Quesada³

Licenciada en Lenguas Extranjeras. Inglés. Profesor Instructor Centro de Idiomas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Email: duniar@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-5501> ²Licenciado en Educación especialidad lengua Inglesa. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Cecess. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E. mail: yperez@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3482-6081>. ³Licenciada en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Profesor Instructor Centro de Idiomas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Email: rborges@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4103-9265>

¿Cómo citar este artículo?

Perera Orellana, D. R., Pérez González, F. J. y Borges Quesada, R. I. (julio-octubre, 2019). Desarrollo de habilidades específicas del inglés de forma integradora. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 320-341. Disponible en: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/847>

RESUMEN

Dominar la lengua inglesa es factor indispensable en el desempeño del profesional contemporáneo. El Ministerio de Educación Superior actualmente plantea una nueva política de perfeccionamiento de la enseñanza del inglés que responde al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, este exige que los estudiantes universitarios alcancen el nivel A2, como requisito de graduación, lo

que presupone el desarrollo de una competencia comunicativa cognoscitiva que involucra un adecuado dominio de las habilidades específicas del idioma inglés: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva, aspecto que aún no se alcanza, pues los estudiantes no consiguen saber expresarse y comprender a otros, utilizando esta lengua extranjera, en sus dos formas: oral y escrita. El

artículo que se presenta demuestra que mejores resultados se obtienen si se trabajan las habilidades de forma integradora. Diversos métodos y técnicas del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático fueron aplicados para diagnosticar la situación actual, fundamentar la existencia de carencias y para validar la efectividad de la propuesta perteneciente a esta investigación que tuvo como objetivo general: Desarrollar habilidades específicas del idioma inglés de forma integradora en estudiantes matriculados en el nivel A1.

Palabras clave: competencia comunicativa; educación superior; habilidades específicas; inglés; lengua extranjera

ABSTRACT

Mastering the English language is an indispensable factor in the development of the contemporaneous professional. Nowadays, the Ministry of High Education, establishes a new policy of improvement in the teaching process of the English language, answering to The Common European Framework of References for languages. It demands the

achievement of the A2 level as requirement of graduation. Students have to develop an acceptable, cognitive communicative competence which includes a good mastery of the four specific abilities of the English language (oral expression, written expression, reading comprehension and listening comprehension), aspect that, it has not still been reached by the students. They are not able to use this foreign language in its both forms: orally and in written way. This research shows that better results in the assimilation of the specific abilities of the English language are obtained if teachers work them in an integrated way. Diverse methods and techniques from the empirical, theoretical and statistical levels were applied to diagnose the current situation, to found the existence of shortages, so as to validate the effectiveness of the proposal belonged of this research. Its main objective is: To develop the specific abilities of the English language in an integrated way in students from level A1.

Key words: communicative competence; specific abilities; English; foreign language

INTRODUCCIÓN

El inglés, en su rol de idioma universal, constituye una herramienta valiosa en el mundo globalizado actual. Cada día se evidencia una mayor inclusión social en el aprendizaje de este instrumento de comunicación estratégico, debido a que el dominio de esta lengua extranjera garantiza mayores y mejores oportunidades laborales.

Cuba, en la medida de sus posibilidades vive a tono con los tiempos modernos. La educación del lenguaje para la comunicación es una de las principales áreas culturales de la educación, implantada por la Política Educativa Cubana en su empeño por lograr el desarrollo integral del ciudadano cubano. En ella se encuentra incluida la lengua materna, así como una o más lenguas extranjeras.

Los fundamentos metodológicos, teóricos y prácticos de la enseñanza del inglés en Cuba responden a la concepción científica y se encuentra

sustentada por las teorías del marxismo-leninismo y el enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. La enseñanza de esta lengua extranjera es incluida en el currículo escolar desde el nivel primario hasta el nivel superior, pero debe ser adaptada a los disímiles requisitos y condiciones de cada subsistema de educación.

En la actualidad la sociedad cubana exige a la universidad la formación de profesionales capaces de lograr un desenvolvimiento satisfactorio en el eslabón de trabajo; lo que presupone una búsqueda permanente de información actualizada, una activa participación en intercambios nacionales e internacionales, así como el interés constante por la superación profesional, lo cual se dificulta si no se posee dominio del idioma inglés.

Díaz-Canel (2010) en el discurso pronunciado en el 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior; corroboró lo antes planteado.

A partir de ese momento y como parte de la política de perfeccionamiento para la enseñanza del inglés que se lleva a

cabo en el Ministerio de Educación Superior, se aplica en las universidades de Cuba una nueva estrategia de enseñanza del idioma que responde al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). La que establece como requisito de graduación para estudiantes matriculados en las carreras vinculadas al plan E, la obtención un nivel básico, equivalente al nivel A2 propuesto por el referente extranjero mencionado anteriormente. Lo que demanda el desarrollo de las habilidades específicas del idioma inglés de forma eficiente. (Consejo de Europa, 2001).

Una búsqueda bibliográfica relacionada con el tema fue llevada a cabo con la intención de conocer el tratamiento que se le ha dado a estas habilidades en las diferentes latitudes a través de los años, haciendo énfasis en los últimos tiempos, para así comprobar los resultados alcanzados y crear nuevas alternativas que mejoren su asimilación.

Se consultaron las investigaciones realizadas por prestigiosos investigadores de talla nacional e

internacional, entre ellos: Grellet (1984); Byrne (1988); Finocchiaro (1989); Doff (1996); Barceló (2010); Armiñana (2015); Halim (2018) y Manrique (2018) por citar algunos. Estos autores han realizado aportes significativos a la didáctica de las lenguas extranjeras, pero no asumen un criterio de integración. Solo el análisis detallado de una habilidad en particular, constituye sus objetos de estudio.

En el presente trabajo se asume los criterios sobre integración de habilidades específicas del inglés ofrecidos por otros reconocidos investigadores de todos los tiempos que coinciden en que el trabajo con estas habilidades de forma integradora permite el logro de una mejor adquisición del idioma. Algunos de ellos son: Littlewood (1981), Brown (2001); Richards (2008) y Barbosa (2018) por mencionar algunos.

Cuba ha estado bien representada en cuanto a la realización de investigaciones relacionadas con el tema integración de habilidades. Sólo se mencionan algunos de ellos: Casar (2001); Arcia (2003),

Faedo (2003); Enríquez (2010); Abreus, Marrero & Vázquez (2011); Acosta (2011), Espinosa y Mencía (2014); Reyes (2014); Morgan-Scott (2015); Valdés et al. (2015) y García y Abanto (2017).

A pesar de estas investigaciones, en el país aún no se alcanzan buenos resultados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los jóvenes cubanos, en su mayoría, llegan al nivel superior con dificultades considerables en el uso del inglés, muchos de ellos se muestran incapaces de usar el idioma en situaciones de la vida real.

En la provincia de Sancti Spíritus se implementa la nueva estrategia de enseñanza desde el curso escolar 2016-2017. A pesar de la puesta en práctica de la nueva modalidad de enseñanza del inglés explicada en párrafos anteriores, la aplicación de diversas técnicas del nivel empírico arrojó que los estudiantes universitarios espirituanos siguen presentando las siguientes limitaciones:

- Dificultad en las realizaciones de diálogos.
- Problemas de pronunciación.

- Vocabulario muy limitado.
- Mal dominio de funciones comunicativas.
- Tendencia a escribir como mismo pronuncian.
- Incapacidad para escribir sobre un tema.
- Dificultad para leer y comprender textos escritos.
- Desmotivación hacia la lectura de textos en inglés.
- No comprenden información dada durante una audición.

En aras de revertir la situación actual, en esta investigación se plantea como objetivo: Proponer actividades que contribuyan al desarrollo de las habilidades básicas del idioma Inglés de forma integradora en estudiantes matriculados en el nivel A1.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

A lo largo de la historia de la enseñanza las lenguas extranjeras en el mundo, han brotado disímiles teorías, enfoques y métodos que basados en diferentes concepciones y teorías metodológicas, han tratado de contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa. Ellos han sido muy usados durante un período de

tiempo y luego han sido sustituidos por nuevos enfoques que plantean nuevas alternativas encaminadas a garantizar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, del inglés.

En cada uno de ellos, ha existido una tendencia a enfocar más ciertas habilidades, esta es una de las razones principales por la cual los estudiantes no pueden utilizar el idioma de forma espontánea en sus dos formas, oral y escrita. Esto se debe a que no se desarrollan las cuatro habilidades específicas del idioma.

En la presente investigación se considera pertinente acudir a los estudios realizados por la comunidad científica sobre el tema en cuestión.

Arcia (2003) afirma: “Se puede decir que no existe un aprendizaje efectivo de una lengua extranjera si no se integran todas las habilidades que la conforman, o por lo menos las habilidades básicas de la misma” (p. 201).

Con respecto a este tema, el doctor Faedo (2003) plantea: “La integración de las habilidades contribuye al desarrollo del

pensamiento crítico de los estudiantes porque ofrece oportunidades de usar el idioma de forma natural. (...) ellos aprenden mejor cuando emplean más de una habilidad (...)” (p. 202).

Se coincide con ambos autores, el trabajo con una habilidad, fortalece el desarrollo de las demás, siempre y cuando se usen de forma integrada.

La expresión oral constituye la base para el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita, por eso casi siempre quien es capaz de escuchar y pronunciar bien, puede leer y comunicarse de forma escrita eficientemente.

Rodríguez (citado por Abreus, Marrero & Vázquez, 2011) refiere que la percepción del lenguaje escrito es una habilidad que está vinculada con otras de igual importancia, como son la expresión escrita, la expresión hablada y comprensión del lenguaje.

En el aprendizaje de una lengua extranjera la comprensión auditiva se integra con el resto de las habilidades y con los planos de la lengua, pues al ejercitarla, los alumnos repasan los sonidos y las

grafías, el vocabulario y la gramática, fijan la ortografía y el significado de palabras y frases, en general perfeccionan su manejo del idioma.

“La audición es empleada como un vínculo para la adquisición de una lengua y sirve como catalizador para la integración de otras habilidades y contenidos”. Shrum & Glisan (citado por Reyes, 2014, p.23).

Las habilidades comunicativas circulan por los canales que mayormente se usan para una actividad u otra, así primero escuchamos, después hablamos y por último leemos y escribimos, ellas se dan de forma simultáneas en el proceso de enseñanza – aprendizaje y aunque las separemos para su estudio, tiene sus características muy particulares que la conectan como ejercicio propio de la vida misma. (Manzano, citado en Morales & Almanza, 2018, p. 236).

La estrecha relación que existe entre comprensión auditiva y

expresión oral ha hecho que muchos autores e investigadores las trabajen de manera unida. No obstante, la falta de un tratamiento riguroso a la primera ha frenado el desarrollo de la segunda.

La integración de habilidades, según Oxford (2001), puede ser dada a través de dos formas de instrucción: instrucción basada en contenidos e instrucción basada en el uso de tareas, en esta investigación se asume la segunda variante, por ser esta la metodología de la propuesta de actividades que se elabora para integrar las habilidades específicas de este idioma. Además se considera que la enseñanza basada en tareas es muy efectiva a la hora de desarrollar suficiencia en un idioma extranjero.

Shen (2003):

La comunicación, por definición, requiere de la integración de las habilidades lingüísticas principales; en el enfoque de integración de habilidades, los estudiantes están expuestos a un lenguaje auténtico y están involucrados en actividades que sean significativas e

interesantes, esto enfatiza la adopción de una instrucción basada en contenidos y a una instrucción basada en tareas. (p. 231).

“Aprendizaje Basado en Tareas”, es una técnica de aprendizaje del idioma, basada en el desarrollo de actividades que contextualicen al estudiante en situaciones de la vida real en la que ellos utilizarían el idioma inglés. El mismo surge como una opción que permite al docente poner en práctica un programa orientado al proceso.

Willis (1996) señala que el Aprendizaje Basado en Tareas ayuda y colabora con las condiciones en el aula que involucran la exposición comprensiva del idioma hablado y escrito y el uso de éste para realizar actividades mediante instrucciones.

Esta metodología brinda oportunidades de interacción auténtica y significativa, así, el estudiante juega un rol activo dentro de su aprendizaje, desarrollando así su autonomía.

Las tareas de aprendizaje suelen clasificarse de dos formas:

- tareas reales (real-world tasks) Estas ocurren fuera del aula como parte de nuestra vida cotidiana.
- tareas pedagógicas (pedagogic tasks). Estas tareas sólo ocurren en el aula de clases y no reflejan una situación comunicativa fuera del aula.

Este mismo autor (citado por Recino & Laufer, 2010) propone los principios básicos del aprendizaje basado en tareas:

- Los alumnos se centran primero en el significado.
- Las tareas se centra en el uso del idioma para la comunicación real.
- Las tareas se basan en las necesidades, los intereses y los objetivos de los alumnos.
- Las tareas estimulan a los estudiantes a usar todos sus recursos lingüísticos más que los aspectos seleccionados de la lengua.
- La lengua que se explora se deriva de las necesidades de los estudiantes y estas

determinan el lenguaje que se asumirá en el aula.

- Las cuatro habilidades lingüísticas se integran.
- Involucrarse en la realización de tareas se ajusta a varios estilos de aprendizaje.
- Los alumnos desarrollan tanto la fluidez como la precisión gramatical.
- Se pueden integrar otros enfoques en una clase basada en tareas. (p .18-25).

Todo lo abordado anteriormente es tenido en cuenta por los autores en el cumplimiento del objetivo de esta investigación. Se hace necesario resolver la situación problemática que presentan los estudiantes espirituanos matriculados en el nivel A1 del idioma inglés relacionado con las habilidades específicas de este idioma.

En la elaboración de la propuesta de actividades se toma de cierta forma como referencia las actividades integradoras (Linked Skills Activities) propuestas por Nation (2011) en su libro, porque garantizan la integración de

habilidades de forma organizada, aunque propone solo la integración de algunas habilidades específicas, dejando otras sin tratar. En ella se observa que se trabaja las siguientes combinaciones: read-listen-speak; read-write-write; write-speak-read; listen-write-speak; speak-read-speak.

Por lo tanto, se hace necesario elaborar y aplicar una propuesta de actividades que responda a la metodología del aprendizaje basado en tareas con el fin de trabajar las cuatro habilidades específicas del idioma inglés de forma integradora. La propuesta fue concebida para ser aplicada en la sección Review, del libro Face 2 Face que tiene como objetivo ejercitar los contenidos de la unidad, así como preparar al estudiante para enfrentarse a la evaluación correspondiente.

En cada una de las actividades de la propuesta se tienen en cuenta los tres componentes de la actividad enunciados por Leontiev, 1979 (Orientación, ejecución y control), donde se cumplen los siguientes requerimientos:

Etapa de orientación: Está dirigida al objetivo y al contenido. La orientación puede presentarse en forma de interrogantes, situaciones comunicativas, hipótesis y otras. Es importante que la orientación, permita a los alumnos comprender lo que va a realizar antes de ejecutarlo. En este caso la función de dirección del profesor y los diferentes niveles de ayuda, que este puede aplicar de forma diferenciada, desempeñan un importante papel en el éxito de la actividad.

Etapa de ejecución: Deben quedar precisados todos elementos necesarios para que el alumno pueda dar solución a las actividades.

En esta etapa los estudiantes deben lidiar con los problemas que trae consigo el aprendizaje de un nuevo idioma. Entre los más frecuentes se pueden mencionar el estrés y la ansiedad que genera el estudiar una lengua extranjera, así como el bloqueo mental al realizar una actividad oral, producto del temor a equivocarse.

En este sentido, Ramos, Echemendía, Pérez & Francisco

(2019) consideran que la resolución de problemas es una de las estrategias más accesibles para llevar a los alumnos a aprender a aprender. El profesor controla las actividades y ayuda con el lenguaje, si fuese necesario.

En esta etapa debe lograrse el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

Etapa de Control: Permite evaluar la evolución individual de cada alumno y grupo en general. La evaluación debe ser sistemática y sistémica, además debe medir los componentes cognitivo, actitudinal y procedimental del contenido. Se debe propiciar el análisis individual y colectivo, favoreciendo la rectificación de los errores presentados por los alumnos y estimulando la función desarrolladora de este componente. El nivel de complejidad y generalización de las actividades pertenecientes a la propuesta aumenta, debido a que van abriendo su espectro a medida que se avanza en las unidades y en el curso.

Según Espinosa (2005) las actividades deben caracterizarse por:

- Ofrecer la posibilidad de la práctica integral de la lengua.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación, posibilitando así la interacción de lo individual con lo colectivo.
- Propiciar la discusión y el análisis reflexivo de los estudiantes.
- Propiciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad y el pensamiento lógico.
- Ser asequible a las posibilidades reales de los alumnos.
- Favorecer el desarrollo del trabajo independiente, en parejas y en pequeños grupos.
- Tener una intencionalidad formativa.

Propuesta de actividades integradoras para la sección Review del programa Face 2 Face.

A continuación se muestra una de las actividades integradoras pertenecientes a la propuesta

mencionada anteriormente. Es válido recordar que se fundamenta en la metodología del aprendizaje basado en tareas, es por este motivo que la actividad que se propone como ejemplo en este artículo presenta cinco tareas encaminadas a trabajar las habilidades específicas del idioma inglés. Todas ellas se integran y se complementan dentro de la propuesta.

Activity 1

Unit-1

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes

Orientation of the activity: Se explica qué, cómo, cuándo, dónde y porqué los estudiantes realizaran la actividad seleccionada.

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit1 of the CD ROM and work on this:

- 1.1) Make a prediction about the title of the text.
- 1.2) Tick the right answers:

I am Zeynep. I am nineteen years old. I am a student. I am Turkish, but I live in France since 2010. My phone number is 719-429106. My city, Paris is large and beautiful. What about your place? Do you live in a town or in a city? My favorite color is yellow and my favorite subject is English. I like to listen to classical music and to read adventure books. Do you like the same things?

Yours,

Zeynep

a) The name of the teacher is:

___Eva ___Emma

___Amy

b) The names of the students are:

___Orlando ___Fernando

___Alex

___Jeannette ___Annette ___Z

eynep

___Ahmed ___ Saylé

___Gerardo

1.3) Fill in the blank spaces:

E: Hello! _____. I'm
your _____.

S: Hello!

E: Hello, _____?

F: _____ Fernando.

E: What 's your _____?

F: Ortega.

E: _____?

F: I am from _____

E:

Fernando. _____

_____.

F: Thank you.

Task 2: Dramatize the dialogue

before. Substitute information
(personal) and change roles.

Task 3: Work in pairs. Make a
dialogue based on this situation:

Student A: You are a new student
and you meet new friends. Say who
you are.

Student B: A new student enters to
your classroom .Ask him/her who is
he/she.

3.1) Change roles.

Task 4: Read a text written by one
of the students of the video
sequence:

Dear _____ penfriend

August 5th, 2005

4.1) Tick the right answer:

The text is: _____ a telegram

_____ a letter _____ a story

4.2) Look at the above text and say
if it is a formal or informal. How do
you know? Discuss your answer
with your partner.

4.3) Complete the notes about
Zeynep in your notebooks

Name: _____ Address:

_____ Age: _____

Nationality: _____ Favorite
color: _____

d) Answer these questions about Zeynep:

- Where does she live?
- How old is she?
- Is this girl Spanish?
- Does she like yellow color

Task 5 You are interested in having a penfriend. Select one of Emma 'students and write him/her an e-mail with your personal information.

5.1) Give your e-mail to another student and ask him / her reply for it. Do the same with your partner 's e-mail.

En la primera etapa de la actividad (Etapa de orientación): Se explica qué, cómo, cuándo, dónde y porqué los estudiantes realizaran la actividad. Se trabajará con una pequeña secuencia de video perteneciente a la unidad 1 del CD ROM del programa Face 2 Face Starter.

Durante la etapa de ejecución se realizarán las siguientes acciones;

La primera habilidad que se ejercitará es la comprensión

auditiva. Previo a la visualización del video se realiza una actividad en la cual los estudiantes predicen el contenido del video según su título, con el fin de despertar el interés de los estudiantes por el tema y también para activar vocabulario relacionado con el mismo (Before listening activity). La actividad se desarrolla de forma oral. Cada estudiante expresa muy brevemente sus opiniones, de esta manera se fomenta la participación de los estudiantes y se crea en la clase un ambiente de intercambio entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos.

Durante la audición, el estudiante realiza dos tareas sencillas, escuchar para buscar detalles específicos (Scanning), para trabajar así la comprensión, y transcribir lo que escucha (Transcribing), como ejercitación a la audición. (While listening activity). Luego de escuchado y observado el segmento de video se realiza otra tarea (After listening activity), los estudiantes, primeramente, dramatizan una parte del video (Role play) y luego extrapolan usando su información personal. En

este momento se comienza el trabajo con la expresión oral (Speaking), como apoyo al proceso auditivo. Como variante se recomienda la selección de los mejores diálogos para ser realizados frente a los demás estudiantes. Luego se corrigen de forma general los errores cometidos por los estudiantes y se procede a la evaluación colectiva e individual, fomentando siempre la autoevaluación.

La próxima tarea a desempeñar es el trabajo con una microsituación comunicativa dada por el profesor. Los estudiantes trabajan en pareja y elaboran un diálogo ajustado a los datos que se ofrecen en la situación mencionada. Luego intercambian roles.

En la tarea 4 se ejercita la comprensión lectora (Reading), al igual que la comprensión auditiva se trabaja con una actividad previa a la lectura (Before Reading activity) para familiarizar al estudiante con el contenido del texto. Como (While Reading activity) se desarrolla una tarea de comprensión que permite que los estudiantes interioricen el contenido del texto y se familiaricen

con el nuevo vocabulario. En la etapa de (After Reading) los estudiantes extrapolan el texto a uno similar con información personal.

La tarea 5 se encamina al desarrollo de la expresión escrita mediante la técnica de pen pal, en la que los estudiantes crearán un amigo por correspondencia con el uso del e-mail, y así intercambiarán información personal y hablarán sobre sus gustos y preferencias.

En la etapa de Control

La evaluación de la actividad se hace integralmente, teniendo en cuenta el desarrollo que alcanza cada estudiante en las habilidades lingüísticas.

Metodología empleada

Se realizó un estudio exploratorio que asumió el método dialéctico materialista como método general de la ciencia, su esencia está presente en la selección y aplicación de los métodos científicos, así como en el estudio histórico-lógico realizado en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad “José Martí” de Sancti Spíritus durante el curso

2017-2018 y el primer trimestre del presente curso.

Como parte del diagnóstico realizado, con el propósito de medir el estado inicial que presentaban los estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades específicas del idioma inglés, se aplicaron varias técnicas en función de un universo constituido por la población formada por un total de 96 estudiantes de la facultad de Ciencias Pedagógicas, como muestra se seleccionan intencionalmente 23 estudiantes matriculados en el grupo 3 del nivel A1. El criterio de intencionalidad está dado por ser estudiantes que integran el grupo que la investigadora tiene bajo su tutela, de esta manera es mayor la interacción con las unidades de análisis.

En la realización de la investigación se utilizaron un sistema de métodos y técnicas de la investigación educativa con sus correspondientes instrumentos. Entre ellos, métodos científicos del nivel teórico, como es el caso del el histórico-lógico que se utilizó para analizar los antecedentes del

problema y llegar a consideraciones del estado actual, el analítico-sintético, necesario para la identificación de los elementos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés relacionado con las habilidades básicas del idioma inglés, así como, el inductivo-deductivo que se utilizó con el propósito de determinar las irregularidades en el proceso de Enseñanza–Aprendizaje del Inglés, específicamente relacionado con las habilidades específicas del idioma inglés .

Los métodos y técnicas del nivel empírico que se emplearon fueron la aplicación de dos pruebas pedagógicas. Se aplicaron la prueba pedagógica conformada por un test escrito y un test oral a 23 estudiantes que conforman el total de la matrícula del grupo 3 perteneciente al nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus. El objetivo de este instrumento consistía en medir el nivel de desarrollo de las habilidades específicas del inglés que presentaban los estudiantes, antes y después de aplicada la

propuesta. Otro de los métodos del nivel empírico aplicados en la investigación fue el de la Observación científica a clases, se confeccionó una guía para observar cómo se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y además para averiguar el proceder didáctico llevado a cabo en el trabajo con las habilidades específicas del idioma inglés. Fueron observadas 6 clases de inglés pertenecientes al nivel A1, impartidas por diferentes profesores durante el curso 2017-2018.

También se aplicó una encuesta a los estudiantes con la finalidad de explorar el nivel de satisfacción y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma, conocer sus opiniones acerca del desarrollo de habilidades específicas del idioma inglés.

En el análisis de documentos se revisó el programa analítico de la disciplina, libro de texto con su respectivo cuaderno. Se procedió a la revisión del programa analítico de la disciplina, de sus objetivos y también de las estrategias metodológicas elaboradas previamente para el desarrollo del

programa, en particular relacionado con las habilidades específicas del idioma inglés. De igual manera se analizó el libro de texto y su respectivo cuaderno con el fin de determinar las posibilidades que ambos ofrecen para practicar el idioma inglés, en especial relacionado con las habilidades específicas.

Como métodos del nivel estadístico matemático se aplicó la estadística descriptiva en el análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados.

El estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y de sus habilidades específicas, permitió formular los indicadores que aparecen posteriormente y que, de una forma u otra, permitieron la selección y confección de los instrumentos de diagnóstico que se utilizaron: 1) Motivación de los estudiantes para perfeccionar las habilidades específicas del idioma. 2) Nivel de desarrollo de las habilidades específicas del inglés. 3) Tratamiento didáctico de las habilidades específicas en las clases de inglés.

Principales resultados obtenidos. Discusión de los resultados

Una vez aplicadas las técnicas y métodos del nivel empírico quedó demostrado que no se trabajan las habilidades específicas en clases de forma equilibrada, prevalece la tendencia a preponderar la expresión oral y la comprensión auditiva. La expresión escrita se trabaja de forma reproductiva, solo para resolver ejercicios sencillos. No hay una producción en su práctica. La comprensión lectora demostró ser la menos trabajada.

Se pudo confirmar la constante atención que le brindan los docentes a la expresión oral. Otro elemento a tener en cuenta, lo constituye el hecho de relegar la expresión escrita y comprensión lectora a los trabajos independientes, extraclases y tareas para entregar. Se evidenció una escasa utilización de medios de enseñanza para trabajar las habilidades específicas.

Por otro lado, la aplicación de la encuesta a estudiantes notificó que todos los estudiantes reconocen que pueden mejorar su actuación en

el aprendizaje del idioma, que ha faltado esfuerzo por parte de ellos. Algunos opinan haber desviado su atención por el idioma debido a que los contenidos y temas abordados en clases no siempre respondían a sus intereses y en ocasiones resultaron tediosos.

La encuesta también arrojó que relacionado con las habilidades específicas la mayoría prefiere hablarlo y entenderlo, solo el 5% cree muy necesario leer en el idioma extranjero. La expresión escrita tampoco es de mucho interés para los estudiantes. Según la opinión de los estudiantes, la lectura y la escritura son las más afectadas en la práctica y planificación de actividades.

Se comprueba que la planificación de actividades en clases y el trabajo para la práctica de las habilidades específicas se organizan y se desarrollan preferentemente mediante el trabajo en parejas fijas, obviando otras variantes que pueden ser utilizadas.

A la pregunta relacionada con las habilidades específicas que ellos consideran de mayor complejidad respondieron de la siguiente

manera: El 42.7 % se refiere a la comprensión auditiva. El 14.1% a la expresión oral. El 32% a la lectura. El 29,2% manifiesta que la escritura es la más difícil.

Los ejercicios que mayormente el profesor desarrolla en el aula son los que permiten la práctica de la expresión oral, existen limitaciones en la aplicación y búsqueda de alternativas que faciliten la ejercitación integrada de las cuatro habilidades específicas del idioma inglés.

Precisamente en la prueba pedagógica, en sus dos partes: oral y escrita aplicada a la muestra, se pudo constatar que los estudiantes presentan las siguientes limitaciones:

- Escasas habilidades orales.
- Vocabulario limitado.
- Incapacidad de comunicarse de forma escrita.
- Dificultades con la correcta utilización de la gramática de la lengua inglesa.
- Dificultades con las reglas de redacción en la lengua inglesa.

Luego del diagnóstico efectuado, se manifiestan las siguientes

regularidades catalogadas como fortalezas:

- Reconocimiento por parte de los estudiantes de las insuficiencias que presentan en torno al desarrollo de las habilidades específicas.
- Interés y motivación por parte de los estudiantes de aprender y perfeccionar la calidad de las habilidades específicas.

También se aprecian como debilidades:

- Insuficiente sistematización en el desarrollo de la habilidad de expresión escrita y lectura en las clases de idioma inglés.
- No se tienen en cuenta actividades que integren las habilidades específicas.

CONCLUSIONES

La integración de las habilidades contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes porque ofrece oportunidades de usar el idioma de forma natural.

Partiendo del análisis de los resultados obtenidos, se puede constatar que los estudiantes

asimilan mejor las habilidades específicas del inglés cuando en la clase se logra una concepción de integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreus, A., Marrero, A., & Vázquez, A. (2011). La integración de habilidades en inglés con fines específicos en la formación del profesional de agronomía: propuesta de folleto. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/grc.htm>
- Acosta, L. (2011). *La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de Estomatología*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Arcia, M. (2003). *Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la redacción en los estudios de formación de profesores de inglés del Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos Conrado Benítez: Estudio de caso*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Oviedo, España.
- Armiñana, A. & otros (2015). *Apuntes para la enseñanza de la lectura en las clases de lenguas extranjeras*. Evento YayaboCiencia 2015: III Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Sancti Spíritus.
- Barbosa, A. (2018). *Estrategias de aprendizaje y su relación con el desarrollo de habilidades esenciales en inglés en estudiantes de secundaria de la institución Educativa El Bosque de Medellín, Colombia, 2016*. (Tesis de maestría inédita). Perú.
- Barceló, G. (2010). *Estrategia didáctica para el proceso auditivo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País", Santiago de Cuba.
- Brown, H. D. (2001). *Theories of second language acquisition*. En H.D. Brown, *Principles of language learning and teaching*, (4a edition) USA: Addison Wesley Longman.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Longman Group UK Limited.
- Casar, L. (2001). *Propuesta didáctica para el desarrollo de las*

habilidades de comprensión de lectura y expresión oral en inglés en estudiantes de ingeniería. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de la Habana, Cuba.

Consejo de Europa. (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Instituto Cervantes/ MEC, Anaya. Versión en español, 2002. Versión en inglés y en francés. Recuperado de http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

Council of Europe-CEFR. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages.* Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf

Díaz-Canel, M. (2010). La universidad por un mundo mejor. En *Universidad 2010: 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior.* La Habana, 8 de febrero.

Doff, A. (1996). *Teach English.* Cambridge University Press.

Enríquez, I. (2010). *Integrated English Practice 1: An elementary-lower intermediate coursebook for*

undergraduate English teacher education in Cuba. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Espinosa, R. N. (2005). *Propuesta de ejercicios integradores para contribuir al desarrollo de los cuatro aspectos de la actividad verbal en la lengua inglesa.* (Tesis de maestría inédita). Instituto Pedagógico, Latinoamericano y Caribeño.

Espinosa, R.N. & Mencía Pentón, A. M. (marzo-junio, 2014). La preparación metodológica y el desarrollo de las habilidades básicas del inglés. *Pedagogía y Sociedad*, 17(39). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-ysociedad/article/view/199/152>

Faedo, A. (2003) *Comunicación Oral en Lenguas Añadidas: Un reto pedagógico actual.* Edic. Electrónica. Material fotocopiado.

Finocchiaro, M(1989). *The Functional Notional Approach from Theory to Practice.* La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.

García, M.V & Abanto W.F (2017) *Influencia del uso de la Plataforma Virtual English en el aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del*

idioma inglés, nivel pre-intermedio en el Centro de Idiomas de UPAGU.

(Tesis de maestría inédita). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrel. Cajamarca, Perú. Grellet, F. (1984). *Developing Reading Skills*. Cambridge, University Press.

Halim. A. (2018) *Diseño de un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo del aspecto fónico en la expresión oral, en lengua inglesa, en estudiantes de segundo año.* (Tesis de maestría inédita). Universidad Politécnica Estatal de Carchi. Ibarra, Ecuador.

Leontiev, A. N. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana, Cuba: Editorial de Libros para la Educación.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manrique, C. F. (2018). *Evaluación formativa de comprensión auditiva en- bi- inglés mediada por TIC.* (Tesis de maestría inédita). Universidad de la Sabana.

Morales, B & Almanza, G.R. (agosto-noviembre, 2018) *Estrategia*

de superación para el desarrollo de la expresión oral de la Lengua Inglesa en la Enseñanza Postgraduada. *Revista Universidad & Ciencia* 7(3), 232-247
Recuperado de <http://revistas.unica.cu/index.php/ucien/article/view/1128>

Morgan-Scott, S. M (2015). *La integración de las habilidades comunicativas y las profesionales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés con Fines Específicos en la carrera de Ingeniería Informática.* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Nation, P. (2011). *What should every ESL teacher should know?* Compass Publishing.

Oxford, R. (2001). *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom.* *ESL Magazine*, 6.

Ramos, I., Echemendía, D., Pérez, F. & Francisco, M. (Enero, 2019). *Sistematización teórica sobre la solución de problemas como tendencia en la formación didáctica del licenciado en educación,* *Revista Caribeña de Ciencias Sociales.*
Recuperado de

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/01/solucion-problemas.html>

Recino, U. & Laufer, M. (2010). *Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras*. EDUMECENTRO 2(3), 20-27. Recuperado de

<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/179>

Reyes, M. B. (2014). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje y el mejoramiento de las habilidades de listening en los estudiantes de tercer año de bachillerato de la unidad educativa temporal "Oscar Efrén Reyes"*. Tungurahua. Ambato Ecuador.

Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking from theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

Shen, Y. (2003). Teaching postgraduate English as international communication: International Association of Teachers of English as a Foreign Language. *News Letters*, (170), 231. Retrieved from http://openaccesslibrary.org/images/Prv127_Aneela_Akram.pdf

Valdés, A., Aguirre, A., Reyes, E., Duarte, A. & Barata, A. (octubre-diciembre, 2015). Manual didáctico sobre la integración de las cuatro habilidades lingüísticas en la enseñanza del inglés. *Revista Edumecentro* 7(4). Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/442>

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning* Harlow: Longman.

Artículo Original

TOWARDS A MORE INCLUSIVE PEDAGOGY IN CUBAN EDUCATION: STRATEGIES FOR A CHANGE

HACIA UNA PEDAGOGÍA MÁS INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN CUBANA: ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO

Yanetsy Pino-Reina; ¹Geonel Rodríguez-Pérez²

¹Assistant professor at the José Martí University of Sancti Spíritus. Email: ypino@uniss.edu.cu, yanetsypino@gmail.com ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0003-1898-1778>. ²M.Sc, associate professor at José Martí University of Sancti Spíritus. Email: geonel@uniss.edu.cu. Institution to which it belongs: Universidad de Sancti Spíritus José Martí. <https://orcid.org/0000-0003-0325-5458>

¿Cómo citar este artículo?

Pino Reina Y. y Rodríguez Pérez, G. (julio-octubre, 2019). Towards a more inclusive pedagogy in cuban education: strategies for a change. *Pedagogía y Sociedad*, 22(55), 342-360. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/918>

ABSTRACT

This paper proposes the application of gender studies to Cuban pedagogy and education, based on an increasingly inclusive pedagogy, called feminist pedagogy in recent search. It explains the concept of gender and its application to Cuban educational sciences and education through: a) the visibility that women and men occupies in society and the roles they play in educational institutions; as well as the power relations that are established in the classrooms and the hidden curricula

of the androcentric tradition; b) the identification of pedagogical strategies in schools and classrooms as theoretical-methodological tools enabling the agents of the educational process to promote equality of opportunities to acquire the necessary competences in the construction of equitable, violence-free relations for a full participation in social life.

Keywords: gender; pedagogy; education; strategies; equality of opportunities

RESUMEN

Este artículo propone la aplicación de los estudios de género en la pedagogía y la educación cubanas, basada en una pedagogía cada vez más inclusiva, denominada en investigaciones recientes Pedagogía feminista. Esto explica el concepto de género y su aplicación en las ciencias de la educación y la educación cubanas a través de: a) la visibilidad de la posición que mujeres y hombres ocupan en la sociedad y el papel que desempeñan en las instituciones educativas; así como de las relaciones de poder que se establecen en aulas y currículos ocultos de la tradición androcéntrica; b) la identificación de estrategias pedagógicas en escuelas y aulas como herramientas teórico-metodológicas que permitan a los actores del proceso educativo promover la igualdad de oportunidades para adquirir las competencias necesarias en la construcción de relaciones equitativas, libres de violencia para una plena participación en la vida social.

Palabras clave: educación; estrategias; género; pedagogía; pedagogía feminista

INTRODUCTION

Up to now Gender Studies have proposed a critique of western epistemology with an androcentric tradition. Hence, its main trends have reached almost all fields and knowledge management.

In Cuba, it is becoming increasingly essential to attain a creative society that makes social, cultural, political and economic inclusion and equity more than ideals and projects in permanent construction. The Cuban school is constantly exposed to necessary transformations, including, of course, teaching from an inclusive education that promotes equality of opportunities and gender equity both inside and outside the teaching field.

The experience of one of the authors of this paper in the field of Gender Studies —with a total of eight books and about twenty articles published—, along with its decade-long teaching career, made possible to socialize this research results, in which the role

corresponding to the educational institutions; as well as the power relations that are established in the classrooms and hidden curricula of the androcentric tradition are shown. Furthermore, there are identified the pedagogical strategies used in schools and classrooms as well as theoretical-methodological tools that allow the agents of the educational process to promote equal opportunities and acquire the necessary competencies in the construction of equitable, violence-free relationships with full participation in social life.

Necessity and relevance of Gender Studies in Cuban Education Pedagogy and Educational Sciences

The process of social and cultural inclusion advocated by Gender Studies implies the permanent construction of a gender epistemology, as well as a greater female insertion in the field of scientific knowledge; which requires a change in the design of educational policies in order to assure equal opportunities for women and men.

To look at education and pedagogy through such studies means to carry out substantial transformations in the way of understanding the history of education, theories, educational systems and educational practices, for which the elaboration of a strategy is required. This includes, in the first place, the main trends of the gender perspective in the curricular framework of teacher education and its extracurricular activities.

Although, important achievements have been obtained in Cuba in terms of access and educational coverage in the school environment, there are still differentiated educational experiences according to the students' sex and hidden teaching practices of the teaching staff, which reproduce sexist and androcentric models, as well as the traditional order of gender through the influence of a collective imaginary that determines the characteristics and performances for each sex within society.

Currently, it is no longer possible to ignore the role of teachers in the recreation of gender order through the

application, for example, of a hidden curriculum of gender expressed in plans and syllabi, study texts and pedagogical practices that reproduce traditional messages and stereotypes that reinforce the predominant behaviors in both sexes that influence a future life project. Life projects that in the case of women lead to the private world and in the case of men to the public space (Flores, 2005).

Inequality and discrimination are learned and apprehended from home and school. Therefore, even today it is impossible to deny the role of the sexual condition at all educational levels. This affects the academic expectations of the teaching staff and students, the treatment they receive, the punishments and other punitive action methods, the academic performance by knowledge fields, the demands that are formulated, the disciplinary behavior, the discursive credibility that is obtained, the choice of majors or educational institutions, among others. (Subirats and Brullet, 1992, Delgado, 1993a, Delgado, 1993b, Levinson, 1999, Arcos, Del Rio, Guerra, Larrañaga, Molina,

Szmulewicz et al., 2006, Palacios, 2007).

Therefore, the design and implementation of Gender Policies for the Cuban educational system are imminent; through which a less centralized and more participatory education can be built and a pedagogy formed by men and women with an epistemology of knowledge and socio-cultural actions increasingly tending towards equity.

The strategies presented in this paper are intended to contribute to a future implementation of this Gender Policies.

Gender concept

First of all, the concept of gender concerns women and men. It is not a unique problem of women or feminists. The concept of gender constitutes a category of central analysis that goes through the main trends sciences, disciplines and scientific, academic, teaching and cultural development sustain, by addressing the practices, knowledge and discourses of subjects and their identities mediated by power

relations. This is because the social and scientific reality are being transformed by the demands of other ways of viewing and interpreting reality and, at the same time, producing paradigmatic changes. Starting from this approach, reality can be understood from multiple perspectives and subjectivities; and for sciences, as tools of interpretation and not as universal, immovable truths.

Beyond sexual characteristics and biological marks, gender indicates social characteristics and the gender role learned individually. This role is defined, essentially, by the social, cultural and economic organization of a society, as well as by the legal, religious and ethical standards and values in force.¹ The role of socially determined gender and the spaces for action of men and women that this entails are variable and dynamic. However, sex and gender are co-

¹The allocation of this role can greatly vary between the different societies. Even within the same society, the role difference can differ considerably depending on the age, marital status, economic situation, membership of a certain ethnic group or religion.

ordinates marked by the social. The female sex, composed of women, determines their identities, their ways of acting, their ideas, their “must-be”. Hence, it speaks, then, of the relationship between sexual characteristics and gender as a system, since both are constructed throughout life in a parallel way but at the same time they include, deny-affirm, or project the other.

Now, why is it necessary to address the problems and differences between genders from the tradition?

The relations between genders have been historically constructed as power relations, identified from the differentiation between the sexes, that is, the biological differentiation, determinant during centuries, of the identity construction of men and women. There have been designed, through the tradition and the permanence of the patriarchal ideology of the western culture that we have inherited, certain characteristics assigned to the genders taking into account behavioral models, mental schemas and stereotyped representations,

mythical according to the differences for each sex.

In this arbitrary assignment of attributes and possibilities, the masculine was valued as superior - and paradigm of the human-; and the feminine, inferior. Biological, cultural and economic differences became social inequalities, discrimination and inequity.

Women were placed, then, in conditions of dependence, subordination, exclusion and discrimination to intervene in the social and political development; men were recognized as builders of culture, of laws, of power. For millennia, women's personal, social, political and economic inequality was inherited in relation to men, which was justified as an obvious result of sexual difference.

To the same extent these differences are "naturalized" for each or another gender, power relations are also constructed. And in the network that establishes power and differences, knowledge intervenes, so that, according to the French sociologist Michel Foucault, (1980) there is no

knowledge on the fact that it does not presuppose relations of power. Of course, in the knowledge, the educational processes and pedagogical discourses, are considered—in the Foucauldian way—as regimes of truth.

Methods

Two research methods were used: the historical-logical and the analytical-synthetic. The first one to introduce contents related to the history of feminist movements and their link with Gender Studies, train the faculty staff and teach the corresponding subjects. The second allowed the analysis of documentary sources, the study of bibliographical information, the main trends of content on gender in disciplines and subjects; as well as the projection, investigation and study of the hidden curricula from the concept of gender, the analysis of power relationships within the school and academic environment.

All this enabled the realization of strategies as theoretical-methodological tools that allowed the

agents of the educational process to promote equality of opportunities and strengthen the necessary competencies in order to build equitable relationships, free of violence for a full participation in social life.

The first level of the investigation included a diagnostic study of Spanish-Literature students whose graduation took place in the 2017-2018 academic year and which, at the time of diagnosis, was in the first year.

The diagnosis showed that the 21 students enrolled were unaware of the Gender Studies and that, although they would like to learn how to be better people able to perform relationships free from inequities and violence, they did not show any knowledge on the subject and how to specify that aspiration.

After the diagnosis, extracurricular activities were carried out, from which the students could prepare themselves on gender issues, identities, alternative models of gender identity. Likewise, they were offered the possibility of taking an

optional subject in all the years that contributed to the gender agenda. In addition to the theoretical-methodological preparation at the same time as the teachers' staff that would teach their lessons in all the years, it was possible to guide knowledge and knowledge related to gender in all the disciplines and subjects. At the same time and always being consistent with the peculiarities of each syllabus and its contents, several strategies were employed by the faculty involved in the year class.

Developing

The process of social and cultural inclusion advocated by Gender Studies implies the permanent construction of a gender epistemology, as well as a greater female insertion in the field of scientific knowledge; which requires a change in the design of educational policies in order to guarantee equal opportunities for women and men.

To look at education and pedagogy through such studies means to carry out substantial transformations in the

way of understanding the history of education, theories, educational systems and educational practices; for which the elaboration of a policy that contemplates, in the first place, the main trends of the gender perspective in the curricular framework of teaching activities and its extra teaching activities are required.

Gender Studies and feminisms, associated with pedagogy, imply overcoming an education understood as transmission and reproduction of inequalities. Blanco (2006) relates education and culture so that both respond to the growth of people and their socialization. The authors, citing María Zambrano, affirm that education

Will first of all guide the person in their responsible growth through time. Educating him will awaken him or help him wake up in such a way that the reality does not submerge his being, that which is his own, nor oppress him, nor collapse on

him. (cited in Blanco, 2006, p. 162).

Feminist pedagogy, in this sense, assumes education as preparation for autonomy and empowerment. Achieving such objectives requires linking pedagogy with actions aimed at emancipation and social criticism, diversity and cultural respect; which, paraphrasing Freire (1979, consists in proposing a way of combining thought and experience, knowledge and knowledge, to look with different eyes at the sense of knowledge in education and the indispensable role that educators have in it.

Therefore, feminist pedagogy and education are a set of processes that are the backbone of human growth, from relationships of authority (not authoritarianism), where otherness is recognized and respected:

By opting for a feminist pedagogical practice we recognize that it is necessary to break the androcentric and colonial barriers and narratives, where a unique way (white and masculine) of knowing and legitimizing a unique form of valuable knowledge prevails. On the contrary,

recognizing the existence of a diversity of knowledge that includes the subaltern implies taking into account the existence of multiple experiential subjects, whether women or men, white or black "... without hierarchizing or dichotomizing their knowledge" (Martínez Martín, 2016, p. 141).

The concept of gender applied to Pedagogical Sciences and Educational Sciences

If pedagogy is the discipline or process through which knowledge is produced, education includes educational institutions and the relationships between learners where knowledge is not only reproduced, but generated, modeled in a relevant, effective, hegemonic and biased way. The way it is taught determines what is taught and how it is done; it also influences the way in which knowledge is assimilated and learned. Pedagogy assumes that teaching practices and their corresponding social visions coexist and over determine, since it is the latter which determines what, how and for what to teach.

Education, on the other hand, includes school practices and their institutions; it constitutes a regulating universe of knowledge, of what is taught, through a hierarchical, hegemonic and exercising authority of power from its corresponding capital built by pedagogy.

Both education pedagogy and educational sciences require the institutionalized knowledge that materializes in discourses, which, in turn, enables the production and (re) distribution of ideologies.

The concept of gender, being a useful category for the analysis of the socio-cultural characteristics of men and women, and of the relations between both, allows its application in pedagogy and education, implying education in values of respect for dignity and towards the recognition of equal opportunities that enable the deconstruction of power in authority and the competence of students in the exercise of their profession, knowledge and life.

Gender and Pedagogical Sciences

Some authors such as the psychologist Flavio Garlati analyzed

power relations in the classroom through Foucault's definitions; and for this reason they consider that classical pedagogy –the most abundant and frequent in contemporary educational systems– is opposed –it must be opposed– to radical pedagogy, in which there are two directives: critical² and radical pedagogy. Within the latter it is the so-called feminist pedagogy,³ from which it is emphasized that the gender perspective can be applied to all the concepts outlined to criticize

² Critical pedagogy is characterized by its diversity and by the individual figures that represent it. Thus, authors like Giroux and MacLaren are theoreticians committed to a political vision, focused especially on class differences, differences that education would tend to perpetuate. Consequently, his perspective seeks more the articulation of a pedagogical project than a pedagogical practice.

³ The academic and researcher Sandra Acker summarizes what she considers the three main occidental feminist theoretical frameworks in relation to their educational implications: liberal feminists, who use concepts such as equality of opportunity or discrimination and the fundamental strategies of which they pass to get a modification of socialization practices, using the relevant legislation; the socialist feminists, who analyze the role and function of the school in perpetuating the gender divisions of capitalist society; and the radical feminists, centered, fundamentally, on the male monopolization of knowledge -and, therefore, of culture- and on the sexual politics that takes place in schools.

the regime of truth that education represents in order to reconstruct and, therefore, disavow the situation of androcentric and patriarchal domination.

Currently in the feminist pedagogy, a greater inclusion of the concepts of equality of opportunities is required, by criticizing the transmission of discriminatory social roles, denouncing the patriarchal monopolization of knowledge, or the use of an unconsciously sexist language that reflects the patterns that have shaped the guiding principle of the school and academic environment dominated by males. Textbooks help maintain stereotypes, as the study carried out by Garreta and Careaga showed in 1987, since they not only fail to present images of female authority in the field of knowledge, but also, when they appear, they do so in attitudes of subordination and domination.

The school has a central, decisive role in the construction of gender identities. It is one of the first universes in which social relations are forged; so it is not a neutral place. By

reproducing schemas, models, patterns and ideological representations, the school is revealed not only as a center of academic education in content, but as a determining factor in the ways of conceiving the world, its identities and its relationships.

Gender, Pedagogical Sciences and Education Sciences. Pedagogical strategies as theoretical-methodological tools enabling the agents of the educational process to promote equality of opportunities

The projection, investigation and study of the hidden curricula of the concept of gender, the analysis of the power relations within the scholastic and academic scope, make possible the concretion of strategies as theoretical-methodological tools enabling the agents of the educational process to promote equality of opportunities to acquire the necessary skills in building equitable, violence-free-relationships for full participation in social life.

Practice has shown that students and teachers fail to overcome and accept

their limitations on the subject. On the other hand, Cuban pedagogy and education have the responsibility to forge a society that is increasingly present and future. Based on these two facts and on the analysis of the curricula of majors in pedagogical and medical sciences, some strategies are proposed to promote a feminist or gender pedagogy more attentive to the resolution of identity sociocultural problems and limitations and to the elimination of inequities than the traditional one. They are the following:

- Democratization of the classroom and teaching, by giving voice to students, facilitating participation with equal opportunities, and establishing a relationship of power —with and NO power— over students. In this sense, it is useful to think about the spatial distribution of the classroom, taking into account the proxemics⁴ and the

⁴The term has been used by the anthropologist Edward T. Hall in 1963 to describe the measurable distances between people as they interact with each other. The term proxemics refers to the employment and to the perception that the human being

transformation of the social zone⁵ into personal.⁶ Although, it is also vital the elimination of violent scenarios and ways of acting tending to abuse, harassment or psychological violence such as insults, mockery, offensive nicknames, or vulgarisms.

makes of his physical space, of his/her personal privacy; how and with whom he/she uses it. According to the studies of Umberto Eco, the kinesics and proxemics codes have given rise to the homonymous disciplines or fields of knowledge. Both the kinetics and the proxemics were born in the anthropological field, but have been systematized as semiotic disciplines, referring to symbolic behavior: gestures, postures, the reciprocal position of bodies in space (as well as architectural spaces that impose or presuppose certain reciprocal positions of human bodies); its become elements of a system of significations that not by chance institutionalizes society to the fullest.

⁵Limits have been established within the zones or bubbles of proxemics. The social zone, closer to the human body than the public but more remote than the personal and intimate, is between 1.23 meters to 3.6 meters.

⁶The personal area is distributed between 46 cm and 1.22 meters away from the human body. Converting the social zone into personal implies a distribution of the chairs and tables in the classroom so that each student feels together, in a U-shape (to avoid hierarchies marked by the angles or sides of the distribution), and they are with the teacher in the frontal zone at a distance of approximately 1,2 meters. This favors a closer approach, and a warmth in relationships, much more equitable and personal.

- Respect for the capacity for debate and dissension with institutional ideas. This requires a greater commitment of the faculty with education in values, so that the school is not a mere means of transmitting data but makes use of its capacity to inculcate competence, respect and authority; and, in turn, serves as an instrument to the basic principles of equal living.
- Visualization of the contributions of women both in knowledge and in their practices, so that the canon becomes a space to publicize the authority of "the dominated" in history. This implies that during the classes discussions are promoted the presence or treatment of women, girls and other subordinate subjects in the works, contents, situations and examples of study objects as well as in others that can be used as a reference.

- Promotion of the use of an inclusive language, sensitive to make visible the presence of the feminine and their signification of what has been named with a sexist approach.
- Reflection and debate about the existence of multiple identities taking into account not the traditional order and the norms of behavior and hegemonic attitudes, but the true human condition and its realities.
- Promotion of inclusive, egalitarian democracy in the classroom and not exclusive, sexist, hierarchical education based on unequal power relations and practices. This can be subject to polemics and educational talks, competitions, morning speeches, cultural activities, events, research and course work. This is the only way to achieve not only a systematization of such matters, but a permanent inculcation to achieve positive results.
- Achievement of equality of opportunities and gender equality, promoting the fight against gender violence, interpersonal communication, the acceptance of differences, and the autonomy and competence that empowerment brings to the dominated. It would be interesting to address the above in private spaces such as university residences and other spaces tending to the community and more sensitive to its implementation. Likewise, positive results have been seen when promoters are selected, after previous training, preferably in pairs, that can talk about life experiences and motivate the debate from audiovisuals on the subject.
- Identification, analysis and reflection on the unconscious, silent, covert or open sexist forms that are transmitted through the disciplines of official curricula, among other

forms and activities that reinforce the roles and construction of the female and male identity; as well as promotion of the debate on how the school and the faculty have been reproducers of stereotypes, which limit or empower them individually and socially, and identify the type of relationships that they establish and promote. The above, in order to achieve consistency and coherence in its purposes, must be mainstreamed throughout all teaching levels, both in its curricula and in the areas of action of the faculty and its students. For that, the training of those who teach is fundamentally required.

- Promotion of the elimination of social inequalities between sexes through a critical, reflective and constant approach to the cultural and social assumptions that have impeded equity and the

empowerment of students and teachers.

- Provision of the appropriate framework, through the main trends of gender studies in the official and hidden curricula of educational institutions, so that male and female identities are effectively constructed immobilizing and disavowing the effects of domination, control and power relationships. As stated, the curriculum does not exclusively include aspects such as educational objectives, content, assessment, etc., but also implies interpersonal relationships and socio-cultural or environmental conditions that affect the school context and affect the teaching-learning process. (Colom, Sureda & Salinas, 1988, p. 165).
- In the researched context, it became evident that the formation of the teachers' staff in gender issues is practically nonexistent, this implies the

reproduction of dynamics that suppose a risk in terms of equity: promotion of an education that is not very comprehensive, anti-participative and anti-democratic hence, it was highly significant and pertinent to overcome the teaching staff from courses and postgraduate courses such as "Sexism in language and literature", taught by the main author of this paper in the Spanish-Literature department, with abundant experience in teaching undergraduate, fundamentally from the interdisciplinary and heuristic approach that they achieved, between gender theories and their respective subjects, in the classes to the students of the sample.

All of the above-mentioned is possible through the implementation of the theme "gender", as a transversal axis in the pedagogical sciences and education. This can be done at different levels, which are mutually conditional: the structural and

institutional level, the personal level, the technical-professional content level and the methodological level.

The structural and institutional level is given, for example, through the need for training and improvement on gender issues for all teachers; which must be attended to and integrated into professional training programs and school improvement programs. Beyond this, it is necessary that teaching concepts and planning are transparent and accessible to other people, for example, parents or tutors.

At the personal level, it is necessary that each one of the collaborators acquires gender competence through specific training, that is, awareness of the hierarchical conditions existing between the sexes; and assume it as a way of life. This can motivate an assumption and a concretion in practice through exemplariness, which implies a growing improvement in the model of the education professional.

The level of professional and methodological content brings together several areas and is closely

linked to the personal level. The objectives and the essential teaching contents are generally established by the curricula. However, it is possible to make considerable changes in content, as well as didactic and methodological changes. For example, an analysis of the school texts related to different protagonists can be made by gender and their behavior in relation to the role, or a reflection and critical discussion of the daily use of the language; as well as the implementation of actions of overcoming and methodological preparation on the subject that are then materialized in the educational praxis through the strategies indicated above.

Results

Although there was a slight decrease, for various reasons and extra teaching activities, in enrollment with respect to the number that began the first year, it was achieved that all 19 graduates involved such tools and strategies in the management of the contents of their teaching during their teaching training period. Likewise, they had praiseworthy and positive

results with the students to whom they taught, mainly in terms of civic behavior, equity and respect before, during and after the Spanish-Literature classes. They also presented papers on their results in student scientific events, which subsequently led to their diploma work.

CONCLUSIONS

In order to understand these issues with precision, it is necessary to bear in mind that education forces us to question the cultural, social and historical constructions that determine the inequality of the masculine and feminine in school processes. This implies changing the logic of action; implement "bottom-up" changes; work in the front line of educational and social issues as part of educational and institutional policy; take individual and collective acts of reflection in pursuit of equal opportunities and gender equity.

The gender perspective is a tool that makes it possible to visualize the different needs of men and women, as well as to promote actions to achieve the transformation towards a

culture of equity. Values such as tolerance and respect for difference, combined with the gender component, foster democratic environments in which people fully develop in the individual and collective, exercising all their human, social and political rights.

Relationships and gender roles are sensitive to the positive influence of education and, therefore, can be transformed through educational processes. An educational policy and pedagogical activities committed to a focus on gender equity and non-discrimination contribute to bring the Cuban society one step closer to achieving the Millennium Development Objectives.

The critical, radical and feminist branches of pedagogy in recent years provide a post-structural vision, increasingly inclusive, of pedagogy; and allow the inclusion and treatment of previously marginalized issues in education, such as the gender perspective and the incorporation of women as full members of the intellectual community. Making the gender issue transverse throughout

the teaching levels and the network of educational institutions, it is synonymous of designing and implementing a feminist pedagogy, with a long inclusive reach; perfecting the professional model in education; giving light to hidden curricula and knowledge which lack institutionalization. Feminist pedagogy, in addition to fostering an increasingly inclusive and democratic education, causes a gradual improvement of the quality of life, of thought and interpersonal relationships. Therefore, the talk is about the educational ideal, the maximum aspiration that a nation like Cuba can reach.

Beyond whether you are a man or a woman, or if you have feminist or masculinist sides, the important thing is to transform reality from education, which, as it is known, is much more than education. Everything that educates, transforms. Everything that transforms has, necessarily, to be better.

REFERENCES

Arcos, Del Río, Guerra, Larrañaga, Molina, Szmulewicz et al. (2006).

Estudio de Perspectiva de Género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral De Chile *Revista Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 27-45.

Blanco, N. (2006). Saber para vivir, En A. M. Piussi, & A. Mañeru (Coords). *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona, España: Octaedro.

Colom, A., Sureda, J. y Salinas, J. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Madrid, España: Cincel.

Delgado, G. (1993a). La problemática de los estudios de género en la relación educativa. En P. Bedolla, et al. (Comps.). *Estudios de género y feminismo II*. (pp.159-169). Ciudad de México, D.F, México: Fontamara/UNAM.

Delgado, G. (1993b). Influencias del género en las relaciones dentro del aula. En P. Bedolla et al. (Comps.). *Estudios de género y feminismo* (pp. 213-234). México: Fontamara/ UNAM.

Flores, R. (2005). Gender violence in school: its effects on identity, self-esteem and life project. *Iberoamerican Journal of Education* 38, 67-86.

Foucault, Michel (1980) Verdad y poder. En C. Gordon (Ed.).

Power/knowledge: Selected Interviews and other writings 1972-1977 (pp. 109-133). Nueva York, Panthetin Books, 11180.

Freire, P. (1979). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Siglo XXI.

Levinson, B. (1999). Gender ideologies in a Mexican secondary school: towards an institutional practice of equity. *Latin American Journal of Educational Studies*, XIX (1), 9-36.

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/415>

Palacios, L. (2007). Las representaciones socioculturales del sistema de género y su influencia en las prácticas pedagógicas. En Dirección de Investigación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (Eds.). *Investigando y Educando: Actas de*

las Séptimas Jornadas Interuniversitarias de Investigación (pp. 225-261). Santiago, Chile: Vicerrectoría Académica UMCE.

Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación.

Artículo Original

INSTRUMENTOS PARA DETERMINAR LAS POTENCIALIDADES Y CARENCIAS QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES PARA RESOLVER PROBLEMAS

INSTRUMENTS TO DETERMINE THE POTENTIALITIES AND DEFAULTS THAT STUDENTS HAVE TO SOLVE PROBLEMS

Idalberto Ramos-Ramos¹; Eduardo Hernández-Martín²; Liosbel Fleites-Cabrera³

¹Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. iramos@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7808-7690> ; ²Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. emartin@uniss.edu.cu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8108-539X> ³Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. lfleites@uniss.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2461-8094>

¿Cómo citar este artículo?

Ramos Ramos, I., Hernández Martín, E. y Fleites Cabrera, L. (julio-octubre, 2019). Instrumentos para determinar las potencialidades y carencias que tienen los estudiantes para resolver problemas. *Pedagogía y Sociedad*, 22 (55). 361-376. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/787>

RESUMEN

El artículo es el resultado científico derivado de la tarea investigativa “La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas”. Es una investigación que responde al método dialéctico-materialista cuyo objetivo radica en argumentar las dimensiones, indicadores e instrumentos para

determinar las carencias y potencialidades que presentan los estudiantes de las carreras pedagógicas para enseñar a resolver problemas, pues hoy, esta temática, ocupa un lugar cimero. Por tanto, la propuesta que se realiza se considera una herramienta de gran valor en manos de los profesores de la Educación Superior. Su principal impacto se halla en poder contar con un

material contentivo de los instrumentos necesarios para determinar la capacidad de los futuros profesionales de la educación, para enseñar a resolver problemas. Su contenido promueve en los actores del proceso educativo la reflexión, el intercambio y la actualización de los conocimientos en esta rama del saber. Se destaca además, la correspondencia del resultado con los contenidos relacionados con la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación y profesionalización del docente.

Palabras clave: instrumentos; profesional universitario; resolución de problemas

ABSTRACT

The present article is the scientific result derived from the investigative task "The didactic formation of the university professional to teach to solve problems". It is a research that responds to the dialectical-materialist method, in which the instruments are offered to determine the potentialities and deficiencies that the students of the Pedagogical careers have to teach to solve problems,

because today, the solution of problems occupies a top place. Therefore, the proposal that is made is considered a tool of unquestionable value in the hands of the teachers of higher education. Its main impact lies in having a material content with the necessary tools to determine the ability of future education professionals to teach how to solve problems. Its content promotes reflection, exchange and updating of knowledge in this branch of knowledge in the actors of the educational process. It highlights the correspondence of the result with the contents related to the dynamics of the teaching-learning process, as well as the training and professionalization of the teacher.

Keywords: instruments; problem resolution; university professional

INTRODUCCIÓN

La situación actual de la enseñanza de las Ciencias exige de profesionales con una mayor independencia y capacidad de decisión, que se traduzca en la posibilidad de enfrentar los problemas más diversos.

En consecuencia, la educación superior debe favorecer el aprendizaje del estudiante en función de buscar respuestas a los nuevos problemas que se le plantean de forma rápida, lo cual está determinado por el ritmo en que se recibe la información.

En la actualidad, se reconoce que los problemas de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias son muy complejos, situación que en los ciclos básicos universitarios no parece ser una excepción. Este reconocimiento redimensiona el papel del docente, lo compromete con la función social de la institución escolar y lo induce a aprovechar el potencial de su disciplina como herramienta intelectual y tecnológica primordial para dar respuesta a un sin número de intereses y problemas.

En efecto, el problema según Expósito (2001) es un ejercicio expresado mediante una formulación lingüística que contiene los elementos estructurales siguientes: datos o informaciones conocidas y necesarias, resultados o informaciones desconocidas y que tienen como

propósito u objetivo esencial la búsqueda de un modelo o algoritmo para resolverlo.

Es significativo destacar que en las Ciencias son importantes aquellos problemas cuya resolución se puede describir mediante un algoritmo o modelo. Es decir, para su enseñanza, es esencial que dicho algoritmo o modelo exista y por tanto, se pueda buscar (descubrir).

Además, al enfrentar la enseñanza de las Ciencias mediante problemas, se debe tener presente como aspecto positivo, la contribución que la resolución de estos hace en los estudiantes, en el desarrollo de capacidades intelectuales generales como: análisis, síntesis, generalización, comparación, interpretación y, que a partir de la resolución de problemas se ponga en práctica el principio general del aprendizaje activo, propugnado por la escuela contemporánea, lo que posibilita, enfatizar en los procesos de pensamiento y contenidos de las ciencias en particular, porque es aquí donde los supuestos y los propósitos de

su enseñanza se ponen a prueba para promover un buen desempeño escolar.

En la resolución de problemas como proceso se debe tener en cuenta la unidad indisoluble entre el aspecto cognitivo y el afectivo, este último, a sido abordado en numerosas investigaciones por Charles y Lester (1982); D´Zurrilla y Nezu (2007); Bados y García (2014); Cáceres y Chamoso (2015), entre otros. En su mayoría coinciden en que el dominio afectivo que posee un individuo puede tener en él un efecto facilitador o inhibidor sobre la resolución de problemas en situaciones específicas.

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas, se considera que no bastan para obtener la calidad que se requiere en el proceso educativo. Es necesario entonces, conocer en qué medida ese proceso ha permitido transformar el desempeño del estudiante y dar el salto de calidad que se necesita en la Educación.

El estudio de su evaluación es de vital importancia, porque permite conocer el estado actual en que se encuentra el

proceso y, llegar a conocer sus ventajas, deficiencias, fortalezas y debilidades con el objetivo de perfeccionarlo. La Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” no ha contado con estudios propios sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas. Es por ello, que se ejecuta la tarea investigativa “La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas. Tendencias y retos actuales” En conclusión, el objetivo de este trabajo radica en argumentar las dimensiones, indicadores e instrumentos para determinar las carencias y potencialidades que presentan los estudiantes de las carreras Pedagógicas para enseñar a resolver problemas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la determinación de los instrumentos que se proponen en este artículo, como resultado práctico, primero, se realizó la consulta de varias fuentes de información relacionadas con los autores citados anteriormente, los que hacen el abordaje de la resolución de problemas y, en segundo lugar, se desarrollaron grupos de discusión, que

de conjunto con el método dialéctico materialista permitieron esclarecer la variable, las dimensiones e indicadores.

En las investigaciones es muy común que las variables que se investigan se descompongan para su estudio en dimensiones, que son como los aspectos o facetas de una variable, estas a su vez, en indicadores, que son evidencias que facilitan la medición de los resultados, o de lo que se espera alcanzar, estos resultados están referidos a los “cambios logrados” por la intervención realizada y, pueden considerarse los “productos” generados por la investigación.

Al respecto, Caicedo plantea que:

Una variable es una característica, cualidad o medida que puede sufrir cambios y que es objeto de análisis, medición o control en una investigación.

Una dimensión es un elemento integrante de una variable, que resulta de su análisis o descomposición.

Los indicadores, son aquellos que representan un indicio, señal o medida que permite estudiar o cuantificar una variable o sus dimensiones. (2016, p.1).

Por otra parte, Frances (2016) opina que:

El principal objetivo de las investigaciones cuantitativas es medir de la forma más exacta la realidad. La medición es la aplicación de instrumentos para contar o cuantificar de algún modo las observaciones de la realidad. En ciencias sociales, se debe tener en cuenta que lo que se mide no son individuos o grupos sociales, (unidades de análisis), sino determinadas características sociológicamente relevantes en estos (actitudes, comportamientos, conductas, opiniones, entre otras).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta como primer resultado de este estudio, las dimensiones e indicadores para evaluar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas.

Dimensiones	Indicadores
1. Actitud hacia los problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de percepción del problema. - Disposición general hacia el problema. - Compromiso de tiempo y esfuerzo.
2. Comprensión del problema.	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimina datos útiles. - Clarifica correctamente la información. - Identifica los procesos involucrados en el problema mediante gráficos, tablas, diagramas, modelos, entre otros.
3. Planificación y ejecución de la estrategia de resolución.	<ul style="list-style-type: none"> - Describe de forma precisa el algoritmo o modelo. - Distingue y explica todos los pasos seguidos e incluye toda la información necesaria sobre lo que representa cada uno. - Demuestra de forma explícita que conoce, relaciona y aplica correctamente los medios implicados en el proceso de resolución. - Realiza correctamente todos los cálculos necesarios en el problema. - Tiene siempre en cuenta el tipo de información obtenida.
4. Solución del problema.	<ul style="list-style-type: none"> - Contesta correctamente a la pregunta que se plantea y en su respuesta utiliza recursos novedosos. - Valora si la solución es correcta
5. Análisis del proceso y la solución.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisa el proceso, detecta los posibles errores cometidos.

	<ul style="list-style-type: none">- Corrige los posibles errores.- Evalúa la estrategia.- Plantea alternativas de resolución.
--	---

El segundo resultado que se propone radica en un sistema de instrumentos para determinar las potencialidades y carencias que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación para enseñar a resolver problemas.

En la búsqueda de información sobre este particular, se constataron numerosos estudios dedicados a esta temática y que en su mayoría coinciden en que para obtener información de un colectivo humano existen instrumentos como: la guía de entrevista, la guía de encuesta, la guía de observación científica, entre otros.

En consecuencia, se asumen 15 reglas para elaborar los cuestionarios de los diferentes instrumentos (Hernández y Fleites, 2017), estas son:

1. Las preguntas han de ser pocas (no más de 30).
2. Las preguntas preferentemente cerradas y numéricas.

3. Redactar las preguntas con lenguaje sencillo.
4. Formular las preguntas de forma concreta y precisa.
5. Evitar utilizar palabras abstractas y ambiguas.
6. Formular las preguntas de forma neutral.
7. En las preguntas abiertas no dar ninguna opción alternativa.
8. No hacer preguntas que obliguen a cálculos numéricos complicados.
9. No hacer preguntas indiscretas.
10. Redactar las preguntas de forma personal y directa.
11. Redactar las preguntas para que se contesten de forma directa e inequívoca.
12. Que no levanten prejuicios en los encuestados.
13. Redactar las preguntas limitadas a una sola idea o referencia.
14. Evitar preguntas condicionantes que conlleven una carga emocional grande.
15. Evitar estimular una respuesta condicionada.

A continuación se presenta el sistema de instrumentos:

Instrumento 1. Encuesta a profesores.

Objetivo: identificar la preparación que tienen los profesores para enseñar a resolver problemas.

Guía de encuesta.

Consigna:

Estimado profesor, el tratamiento a la resolución de problemas en las clases está siendo objeto de estudio por parte de un equipo de investigadores de la tarea “La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas. Tendencias y retos actuales”. Como parte de ese estudio se necesita su más sincera colaboración al llenar esta encuesta. Gracias.

Disciplina: _____

Asignatura: _____

Años de experiencia como profesor en la educación superior: _____

1. Ordene las siguientes etapas para la solución de problemas en las clases que imparte.

_____ Solución del problema.

_____ Análisis de proceso de solución ejecutado.

_____ Comprensión del problema.

_____ Planificación y ejecución de la estrategia de solución.

2. Para llegar a resolver problemas hay que dedicar sistemáticamente un tiempo para ir creando una motivación por ese tipo de trabajo ¿Qué opina usted al respecto?

3. Cuando usted va a elaborar un problema para su clase, utiliza los problemas ya resueltos en clases anteriores incorporándole variantes.

Siempre _____

A veces _____

Casi nunca _____

Nunca _____

4. Tiene usted concebida una lista de problemas para las clases de su asignatura.

_____ Para todas.

_____ Para la mayoría.

_____ Para algunas.

_____ Para algunos casos excepcionales.

5. En el trabajo metodológico que se realiza en su departamento docente

está concebido la resolución de problemas como un aspecto esencial.

Sí ____ No ____.

6. Valore el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes en la resolución de problemas.

_____ Muy desarrolladas.

_____ Desarrolladas.

_____ Pocos desarrolladas.

_____ No desarrolladas.

7. En las evaluaciones que aplica en su asignatura prevé preguntas que incluyan resolver problemas.

_____ Siempre.

_____ A veces.

_____ Nunca.

8. Ha estudiado trabajos relacionados con la resolución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

_____ Muchos.

_____ Algunos.

_____ Muy pocos.

_____ Ninguno.

Instrumento 2. Encuesta a estudiantes.

Objetivo: identificar la preparación alcanzada por los estudiantes en la resolución de problemas.

Guía de encuesta.

Consigna:

Estimado estudiante, el tratamiento a la resolución de problemas en las clases está siendo objeto de estudio por parte de un equipo de investigadores de la tarea "La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas. Tendencias y retos actuales". Como parte de ese estudio se necesita su más sincera colaboración al llenar esta encuesta. Gracias.

Carrera que estudia:_____.

Año de la carrera que estudia. ____.

1. ¿Con qué frecuencia le orientan sus profesores resolver problemas en las clases?

_____ Alta.

_____ Media.

_____ Baja.

2. ¿Qué asignaturas utilizan con mayor frecuencia la resolución de problemas?

a. _____.

b. _____.

c. _____.

En las asignaturas nombradas, ¿le han dedicado tiempo a aprender una metodología general para resolver problemas?

Si _____. No _____.

3. ¿Se siente usted motivado para resolver problemas en las clases que recibe?

_____ Mucho.

_____ Poco.

_____ Nada.

4. Al enfrentar un problema que no puede resolver con facilidad, ¿qué hace?

_____ Llama al profesor rápidamente en busca de niveles de ayuda.

_____ Trata de colegiar con otros alumnos a ver si alguno de ellos sabe qué hacer.

_____ Desvía su atención.

_____ Trata de resolverlo por etapas, para llegar a obtener una idea general del algoritmo o modelo de solución.

5. En la bibliografía con que cuentas para estudiar hay información acerca de la resolución de problemas.

_____ Sí.

_____ No

En caso afirmativo, responda si la información brindada al respecto es aplicable:

_____ A cualquier ciencia.

_____ A una ciencia específica.

6. Para resolver las guías de estudios de las diferentes asignaturas, ¿sientes la necesidad de acudir a la búsqueda de información sobre de la resolución de problemas?

_____ Sí _____ No

Instrumento 3. Observación de clases.

Objetivo: valorar la preparación alcanzada por los estudiantes en la resolución de problemas.

Consigna:

Estimado profesor, el tratamiento a la resolución de problemas en las clases está siendo objeto de estudio por parte de un equipo de investigadores de la tarea "La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas. Tendencias y retos actuales".

Como premisa para observar la clase, se debe garantizar que la actividad se

desarrolle sobre la base del aprendizaje basado en problemas. Gracias por su colaboración.

Indicativo: el observador debe marcar con "X" cuando considere que el aspecto se cumple. Se considera cumplido el aspecto cuando el 80% o más de los estudiantes en la clase lo cumplen.

Guía de observación.

___ Los estudiantes se percatan de por qué están resolviendo el problema.

___ Los estudiantes tienen disposición para enfrentar el problema.

___ Los estudiantes son perseverantes a la hora de resolver el problemas.

___ Los estudiantes son capaces de discriminar los datos útiles de otras informaciones secundarias que siempre brinda un problema.

___ Los estudiantes extraen correctamente la información para resolver el problema.

___ Los estudiantes identifican la posible vía de solución, es decir, tienen una idea primaria de la solución.

___ Los estudiantes elaboran el algoritmo o modelo de solución de forma independiente.

___ Los estudiantes son capaces de comunicar todos los pasos seguidos y la información necesaria sobre lo que representa cada uno.

___ Los estudiantes demuestran en la solución del problema que se utilizan correctamente los medios disponibles.

___ Los estudiantes realizan correctamente todos los cálculos necesarios en el problema.

___ Los estudiantes tienen presente el tipo de información que se debe utilizar en la solución del problema.

___ Los estudiantes comentan la problemática planteada en el problema.

___ Los estudiantes valoran si la solución es correcta, comprobándola de forma práctica al compararla con el resultado esperado.

___ Los estudiantes revisan el proceso, y al detectar errores vuelven a reformular la idea inicial de solución.

___ Los estudiantes evalúan la estrategia de solución asumida.

___ Los estudiantes plantean alternativas de solución.

Instrumento 4. Entrevista a los estudiantes.

Carrera: _____.

Fecha: _____.

Duración: _____.

Lugar: _____.

Objetivo: compilar información sobre las potencialidades y carencias que tienen los estudiantes para enseñar a resolver problemas.

Desarrollo.

1. Presentación: dar a conocer a los estudiantes el objetivo del estudio que se realiza como parte de la tarea de investigación “La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas. Tendencias y retos actuales”.
2. Realizar preguntas de iniciación y empatía (estas son sencillas y tienen como fin establecer la comunicación cómoda y fluida con el estudiante, pudieran ser:
 - Acerca de si están cómodos o no.
 - Acerca de que si tienen idea del tiempo que dura la entrevista (se puede aprovechar para enmarcar un tiempo prudencial).

- Acerca de que si están acostumbrados a que les pidan opinión sobre aspectos medulares de su carrera (se puede aprovechar para destacar la importancia de la sinceridad y el carácter anónimo de las personas que responden).
 - Acerca de que si conocen que la entrevista será realizada sobre la resolución de problemas.
 - Acerca de si tienen información sobre la resolución de problemas.
3. Realizar preguntas abiertas, a saber:
 - ¿Qué es para ustedes un problema?
 - ¿En las clases que imparten sus profesores se tiene presentes la resolución de problemas?
 - ¿Se siente usted motivado a resolver problemas en las clases?
 - ¿Cuáles son los pasos generales que utiliza para resolver un problema?
 - ¿Para saber si la solución al problema es correcta, lleva prefijado distintas posibilidades?

- ¿Si la solución que encontró no es la correcta, insiste en otra posible variante?
- ¿Siente la necesidad de que sus compañeros conozcan la solución suya?
- ¿Toma nota de posibles soluciones de otros compañeros distintas a las suyas?
- En su estudio, ¿utiliza libros referidos a la resolución de problemas?

Para finalizar hay que dar un espacio para que los estudiantes planteen otros elementos no preguntados en la entrevista, pueden ser:

- ¿Consideran que han hablado todo lo que querían acerca de la resolución de problemas?, si quedó algo por decir, este es un buen momento para continuar nuestra conversación.

Instrumento 5. Entrevista a profesores

Carrera:

Objetivo: recopilar información sobre las potencialidades y carencias que tienen los profesores para desarrollar aprendizajes basados en problemas.

Fecha: _____

Duración: _____

Lugar: _____

Desarrollo.

1. Presentación: dar a conocer a los estudiantes el objetivo del estudio que se realiza como parte de la tarea de investigación “La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas. Tendencias y retos actuales”.
2. Realizar preguntas de iniciación y empatía (estas son sencillas y tienen como fin establecer la comunicación cómoda y fluida con los profesores, pudieran ser:
 - Acerca de si están cómodos o no.
 - Acerca de que si tienen idea del tiempo que dura la entrevista (se puede aprovechar para enmarcar un tiempo prudencial).
 - Acerca de que si están acostumbrados a que les pidan opinión sobre aspectos

medulares de su carrera (se puede aprovechar para destacar la importancia de la sinceridad y el carácter anónimo de las personas que respondan).

- Acerca de que si conocen que la entrevista será realizada sobre la resolución de problemas.
- Acerca de si tienen información suficiente y necesaria sobre la resolución de problemas.

3. Realizar preguntas abiertas, a saber:

- ¿Qué es para ustedes un problema?
- ¿En sus clases trabaja con frecuencia el aprendizaje basado en problemas?
- ¿Está usted motivado para desarrollar en sus clases la enseñanza basada en problemas?
- ¿Cuáles son los pasos que usted le orienta a los estudiantes para resolver un problema?
- ¿Si la solución dada al problema no es la correcta, insiste usted en que busquen otra posible variante?
- ¿Logra en sus clases que los estudiantes comuniquen las

soluciones dadas al problema resuelto?

- ¿Exige a sus estudiantes tomar nota de posibles soluciones de otros compañeros distintas a las suyas?
- Le orienta a los estudiantes la consulta de diferentes fuentes de información relacionada con el aprendizaje basado en problemas?
- Para finalizar, se debe dar un espacio para que los profesores planteen otros elementos no preguntados en la entrevista.
- ¿Consideran que han expresado todo lo que querían sobre la resolución de problemas en sus clases?, si quedó algo por expresar, este es un buen momento para continuar nuestra conversación.

CONCLUSIONES

El artículo es contenido de las dimensiones, indicadores e instrumentos necesarios para determinar las potencialidades y carencias de los futuros profesionales de la educación para enseñar a resolver problemas.

Para la elaboración de los instrumentos se tuvo presente la revisión bibliográfica de un número no desestimable de fuentes de información, tanto en soporte impreso, como en soporte digital, que indistintamente hacen el abordaje del tema objeto de esta ponencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bados, A., y García, E. (2014). *Resolución de problemas*. La Habana, Cuba: Academia

Cáceres, M. J. y Chamoso, J. M. (2015). La evaluación sobre la resolución de problemas de matemática. En *La resolución de problemas de matemática en la Formación Inicial de Profesores de Primaria*. Extremadura, España: Universidad de Extremadura.

Caicedo, R. I. (2016). *Variables, dimensiones e indicadores*. Recuperado de <https://sabermetodologia.wordpress.com/2016/02/08/variables-dimensiones-e-indicadores/>

Charles, R. y Lester, F. (1982). *Teaching problem solving. What, why, how*. Palo alto, CA: Dale Seymour

D'Zurilla, T. J. y Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3ª ed.). Nueva York: Springer.

Expósito R. C. (2001). *Algunos elementos de metodología de la enseñanza de la informática*. La Habana: Pueblo y Educación.

Frances, F. (2016). *Operacionalización. Dimensiones, indicadores y variables*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/temas-y-contenidos/tema-3-las-tecnicas-distributivas-la-investigacion-cuantitativa-y-la-encuesta/operacionalizacion-dimensiones-indicadores-y-variables>

Hernández, E. y Fleites, L. (2017). *Sistema de instrumentos para determinar las carencias y potencialidades que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Informática para enseñar a resolver problemas*. Segundo resultado del Proyecto "La formación didáctica del profesional universitario para enseñar a resolver problemas. Tendencias y retos actuales". Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS



I. Lineamientos para presentar el escrito

Formato. Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra Arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

Redacción adecuada. El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si la(s) persona(s) autora(s) tienen(n) limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona especialista en filología y la corrección de estilo, antes de enviar el artículo al proceso de revisión de la revista.

El tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar de manera impersonal con “se”. En ambos casos se debe usar la tercera persona del singular. No se debe usar el plural de modestia.

Uso de lenguaje no discriminatorio. Respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades).

Recomendaciones generales

Los artículos deberán tener una **extensión** de 25 cuartillas como máximo y 15 como mínimo.

El **título** debe presentarse en español y en inglés, no exceder de 15 palabras y en mayúscula.

El artículo estará encabezado por el título, **autores** (títulos científicos y académicos que poseen, nombres y dos apellidos, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia, país así como el e-mail a través del cual se les puede contactar. Deben aparecer como autores aquellos que han hecho una contribución intelectual sustancial y asuman la responsabilidad del contenido del artículo (no debe exceder de 3 autores). El autor principal debe anotar los siguientes datos: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal. Además, debe acompañarse de un currículum académico.

Currículum académico

Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar nombres y dos apellidos (títulos científicos y académicos que poseen, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales, país, así como el e-mail a través del cual se les puede contactar el lugar actual de trabajo). Además debe indicar la investigación o proyectos a las que tributa su artículo. El currículum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.

Incluir un **resumen** en español y la traducción al inglés (abstract) de no más de 200 palabras, el cual debe ingresar revisado por un especialista en traducción. En el resumen debe indicarse el tipo de escrito que se está presentando.

Incluir las **palabras clave** del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords). Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras clave, separadas por punto y coma; en orden alfabético y normalizada con un tesoro (se recomienda el de la UNESCO).

Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional, para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes, para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Deben numerarse consecutivamente y en números arábigos.

Ajustar las citas, fuentes y **referencias** al formato APA (edición vigente). Artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito. Las referencias bibliográficas deben estar citadas desde el cuerpo del artículo e incluidas en esta lista, reflejando la actualidad mediante el 50% del asentamiento de los últimos 5 años. Además debe consultarse fuentes en diversos formatos, fundamentalmente revistas de impacto y lo publicado en la propia revista.

Atender en las referencias según indica APA: “(...) atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias (...)” (APA, 2010, p.180).

Anotar, en las citas textuales o parafraseadas, la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor (a) y evitar problemas de plagio.

Citar las fuentes de autoría propia (autocitarse) para evitar problemas de autoplagio.

El artículo será rechazado ad portas, si en la pre-revisión que realiza la revista, se detecta plagio o autoplagio.

En caso que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se retirará tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).

Aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (fotografías, dibujos, pinturas, mapas) e instrumentos de recolección.

Estamos en:



