



IV SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Encuentro Iberoamericano de Pares Académicos

“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos,
enfoques, perspectivas, estrategias
y metodologías”



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
ENRIQUE JOSÉ VARONA

Simposio Sentipensante:
Universidad de Ciencias Pedagógicas
"Enrique José Varona"

11- DE DICIEMBRE



IV Simposio Educación y Pedagogía:
Universidad de La Habana

12-14 de DICIEMBRE de 2107



SENTIPensantes
NODO IBEROAMERICANO DE ESTUDIANTES DE
PREGRADO Y POSTGRADO

Apoyan: Ministerio de Educación Superior República de Cuba



CIHCyTAL, RIEPA, PIIR

INFORMES E INSCRIPCIONES: direccion@redipe.org info@rediberoamericanadepedagogia.com Visítanos: www.facebook.com/redipe www.twitter.com/redipe

Título del libro: Apropiación, generación y uso del conocimiento IV

ISBN 978-1-945570-50-6.

Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Coedición: Universidad de Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana, Evenhock- Redipe. Diciembre de 2017

COMITÉ EDITORIAL

Damián Pérez Guillermo, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante

Nancy Chacón Arteaga; **Gudelia Fernández-Pérez de Alejo** Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona":

Lidia Ester Cuba Vega, Decana Facultad De Español Para No Hispohablantes; **MSc. Odalys Rodríguez Perea**, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC),

Odalys Fundora Arencibia, Directora de Comunicación Institucional en la Universidad de La Habana

Mario Hernández Pérez, Universidad Agraria De La Habana

Osniel Echevarría Ramírez, Coodinación Redipe Evenhok

Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez- Evenhok, Universidad Las Tunas

Pedro León Llano - Universidad de Artemisa- Asociación de Pedagogos Cubanos

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Ángela Hernández, investigadora Universidad de Murcia, España

MANUEL SALAMANCA LÓPEZ, RIDECTEI- Universidad Complutense De Madrid

María Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Julio César Arboleda, Director Redipe, Profesor USC.

PRÓLOGO

El presente libro, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **Universidad de Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana, Evenhock- Redipe**, incluye los trabajos seleccionados como Capítulo de libro, del I **SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES SENTIPENSANTES Y IV DE SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las instituciones en referencia, y desarrollado en las instalaciones de UCP Y UH, respectivamente los días 11 AL 14 de diciembre de 2017.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Julio Cesar Arboleda, PhD D

Director Redipe, Profesor USC

direccion@redipe.org

PARTE IV

PONENCIAS UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA

1.

LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Dra. Alexis Aroche Carvajal¹, MSc. Marbelis Palenzuela Trujillo², MSc. David Luís Pagán
Mirabal³

Resumen

La caracterización de los docentes universitarios a través de sus prácticas educativas desde un enfoque antropológico, reveló que son los autores de estas prácticas, ello hace referencia a un comportamiento cultural básico e identificó a tres tipos de docentes: explicadores, emancipadores y leídos. Los explicadores se caracterizan por su apego a lo arcaico, siguen los preceptos de la pedagogía “tradicional” y conciben a la educación un medio de reproducción y conservación social de lo existente; su método predilecto: el explicativo. Los leídos se apropian del discurso teórico del debe-ser, leen y consumen los últimos textos sobre métodos de avanzada y tecnologías, al no saber cómo llevar a la práctica las lecturas terminan siendo explicadores o legando al alumno la responsabilidad de aprender solos; mantienen una actitud residual, se expresa en el proceso de cambio hacia lo nuevo con cuantiosos residuos de las prácticas educativas de lo viejo, el pasado sigue operando en el presente mediante la asunción de “nuevos” métodos, programas o/y tecnologías. Los emancipadores son creativos, flexibles, observadores y aplican la actividad investigativa para enseñar a transformar lo social e implican métodos que estimulan la reflexión, la creatividad, la comunicación y el protagonismo de sus estudiantes. Palabras clave: Docentes universitarios, prácticas educativas, enfoque antropológico.

Abstract

The characterization of the teaching university through their educational practices from an anthropological focus reveals that they are the authors of these practices, it makes reference to a basic cultural behavior and it identified to three types of educational: explainers,

¹ Correo electrónico: aroche@unah.edu.cu, Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

² Correo electrónico: palenzuela@unah.edu.cu, Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

³ Correo electrónico: dlpagan@unah.edu.cu, Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

liberators and reads. The explanatory's characterized by their attachment to the archaic thing, they follow the precepts of the traditional pedagogy and they conceive to the education a means of reproduction and social conservation of the existent thing; their favorite method: the explanatory one. The read ones appropriate of the should-being's theoretical speech, they read and they consume the last texts it has more than enough methods of advanced and technologies, when not knowing how to take to the practice the readings finishes being explicators or bequeathing the student the responsibility of learning alone; they maintain a residual attitude, it is expressed in the process of change toward the new thing with many residuals of the educational practices of the old thing, the past continues operating presently by means of the assumption of new methods, programs o/y technologies. The liberator is creative, flexible, observers and they apply the investigative activity to teach to transform the social thing and they imply methods that stimulate the reflection, the creativity, the communication and the protagonist of their students.

Words key: Teaching University, practical educational, focus anthropological.

Desarrollo

Introducción

El destacado intelectual cubano José Martí (1963) expresó "Al mundo nuevo le corresponde la Universidad nueva". La universidad nueva y actual tiene la imprescindible misión de poner al universitario y universitaria cubanos "a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida".(pág. 281).

El siglo XIX, época en que vivió este genial cubano, tuvo su universidad nueva, ligada a los nuevos adelantos tecnológicos como la física aplicada a la mecánica, mejoras de las comunicaciones, entre otros, y a los cambios en el orden cultural, científico, social, económico y político. El siglo XXI también tiene una universidad nueva estrechamente unida a las tecnologías de la informática y las comunicaciones (TIC). Si en el siglo XIX fue eminente cambiar la vieja universidad por una nueva, en el siglo XXI los reclamos son mayores ante una informatización de la sociedad, una sociedad del conocimiento y un crecimiento de debilidades sociales, económicas y ambientales en el mundo.

En Cuba la universidad nueva o como aparece en muchos documentos la "nueva universidad" está muy relacionada con los retos que la sociedad cubana se ha impuesto, como vía necesaria de serias transformaciones en el orden político, social, económico y cultural. Sin embargo, aún cuenta con problemas a los que tiene que enfrentarse, entre

ellos está la preparación de los docentes de una forma integral para recapacitar, no solo, sobre cómo responder a la misión de la universidad, sino, también prestar especial atención a una diversidad de jóvenes que se matriculan en ella.

Esta atención en diversas universidades mantiene un ámbito universitario tradicional y con una pedagogía universitaria que, por una parte, conserva modelos tradicionales, como declararon Buschiazzo, Contera y Gatti (1999), sospechosos, inconsistentes y contradictorios con docentes universitarios que siguen atados a arcaicas prácticas educativas donde centran el proceso de enseñanza en su explicación mediante conferencias y verificación de los conocimientos a través de seminarios y evaluaciones sistemáticas y parciales con exámenes que reclaman más de la memoria que del pensamiento creativo, crítico y reflexivo del estudiante y, de la otra, con docentes que estimulan la búsqueda de métodos activos y mayor protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje (Aroche, Pagán, & Valdés, 2015) e introducen constantemente en sus prácticas educativas mejoras mediante la innovación pedagógica.

Hidalgo-Cabrillana (2014) explica que en una investigación desarrollada en España sobre "Los efectos de la calidad del profesor y de los compañeros de clases en el rendimiento escolar" se comparan los resultados de los estilos de enseñanza modernos (los estudiantes son sujetos activos en la clase) y tradicionales (los estudiantes son sujetos pasivos) de los maestros primarios para valorar sus influencias en los resultados académicos de sus estudiantes, los datos demostraron que variables sexo, años de experiencia o raza no fueron determinantes en la calidad del rendimiento académico, sin embargo, otras variables no observables estaban influyendo considerablemente como los dos tipos de prácticas educativas antes mencionados.

Los investigadores de dicho estudio tomaron dos aulas del mismo grado y escuela, con maestros con estilos de enseñanzas diferentes y les aplicaron los mismos exámenes a los estudiantes de ambas maestras; los resultados preliminares demostraron que los estudiantes de maestros de prácticas tradicionales alcanzaron mejores calificaciones, mientras que los estudiantes de maestros de prácticas modernas no obtuvieron buenos resultados.

Los profesores universitarios con experiencias en prácticas modernas han revelado que no siempre se corresponden sus métodos de enseñanzas con resultados buenos o deficientes en todos sus estudiantes, pues existen otras variables que se relacionan con los métodos, estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes arrastrados de una enseñanza a otra; por otra parte, muchas veces los test de conocimientos exigen más de la memoria que de

otros procesos de pensamiento para resolver determinadas tareas cognitivas y así declarar que unos u otros profesores obtienen mejores o deficientes resultados en sus estudiantes. Para determinar cuál profesor o profesora tiene mejores resultados es necesario investigar las estructuras y prácticas que se produjeron en los contextos educativos, antes de aplicar un examen como única forma para evaluarlos; se necesita una concepción holística para determinar las diferencias.

La caracterización de las prácticas educativas de los docentes universitarios desde un enfoque antropológico (objetivo del estudio) constituyó un reto ante la diversidad de opiniones, conjeturas, definiciones y concepciones que recogen muchas bibliografías sobre las prácticas educativas y sus autores, las que se apartan del enfoque antropológico.

La investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de la Habana, provincia Mayabeque, desde el año 2012 al 2016.

¿Por qué un enfoque antropológico?

Uno de los primeros pedagogos psicólogos que se interesó por el enfoque antropológico de la pedagogía fue Ushinski(1968) en el siglo XIX. En el ensayo de antropología pedagógica se ocupó del estudio de la naturaleza del hombre, la cual, según él, estaba condicionada en su desarrollo y constitución por la actividad de la educación y la enseñanza, no solo de la escuela, sino, de toda la sociedad.

Aunque, sus análisis no tuvieron la debida comprensión, se apartó del discurso que iba teniendo el enfoque antropológico de la pedagogía y la educación en su época, en que la última, mediante la escuela, se hacía presente para mantener la ideología de determinados gobiernos o como formas para salvar de la ignorancia, el analfabetismo y el subdesarrollo a muchos pueblos.

En los años 50 del siglo XX, Spindler (1955) criticó las maneras en que los antropólogos relacionaban sus estudios con la educación, y llamó la atención a la necesidad de atender más a los procesos que a la descripción de los hechos educativos o pedagógicos. Para él, un aspecto de suma importancia en la relación educación - antropología era el comportamiento humano en situaciones educativas, no solo en la escuela, sino, en cualquier contexto, atendiendo a los nuevos campos que iban surgiendo como cultura y personalidad (antropología psicológica), y la dinámica cultural (cambio cultural y aculturación).

La propuesta de Spindler(1955)apunta, sobre todo, al estudio del ser humano en el marco sociocultural en que se desenvuelve en sus múltiples relaciones y a la influencia de la cultura como elemento diferenciador de cada ser dentro de una misma cultura y entre

culturas.

En la actualidad, existen propuestas para relacionar a la antropología con la educación -o viceversa- para reflexionar en torno al propio fenómeno educativo desde la investigación. Velasco y Reyes (2011) proponen dos, una que contribuya con un marco teórico con alto potencial explicativo que no sólo se queda en la descripción del hecho educativo y otra en el uso de la metodología de investigación para el estudio del ámbito escolar de cada docente, desde “la perspectiva cultural para la interpretación del fenómeno educativo y la etnografía escolar como la metodología de documentación empírica”. (pág. 62)

Entre las tendencias del *Council on Anthropology and Education* no se encuentran las relacionadas con las prácticas educativas de los docentes en el siglo XX, las mismas se ocuparon más, como señalaron Velasco y Reyes (2011), de los sistemas formales de educación y enculturación de la infancia (1925-1954), de los procesos de transmisión cultural (1955-1974), cuestiones de desigualdad, estatus de minoría y escolarización (años 90 del siglo pasado) y de la formación de los docentes y la inclusión de la antropología en el currículum de las escuelas primarias.

Desde el siglo XIX en Cuba se buscó un docente que fuera capaz de desarrollar en toda su plenitud a niños, adolescentes y jóvenes en las diferentes enseñanzas, para lograrlo era fundamental pensar en su formación primero para luego valorar su práctica. Luz y Caballero (1991) en una justa crítica a la manera de formación de los maestros y profesores de este siglo con una serie de evoluciones y reglas mecánicas, dijo

trátense de instruirlos en los principios y prácticas de su profesión, para ponerlos a cabo de desempeñar sus deberes con no menos celo que la inteligencia; trátense muy especialmente de inculcarles por el precepto y el ejemplo de la dignidad y conciencia con que habrán de ejercer este sagrado ministerio. (pág. 194)

Una de las actuales problemáticas para el desarrollo pleno de los estudiantes en todas las enseñanzas es la calidad del docente, en muchos casos carentes de aptitudes para enseñar como una habilidad particular, “que no siempre se adquiere con una larga práctica” (Luz y Caballero, 1991, pág. 292)

A inicios del siglo XX, Varona (1992) escribió una serie de propuestas para las reformas de la enseñanza superior, entre las que estuvieron las dedicadas a cómo debía ser el profesorado, pero en el sentido moderno, señaló que debían ser:

hombres dedicados a enseñar cómo se aprende, cómo se consulta, cómo se investiga; hombres que provoquen y ayuden el trabajo del estudiante; no hombres que den recetas y fórmulas al que quiera aprender en el menor tiempo de la menor cantidad de ciencias,

con tal que sea la más aparatosa. Hoy un colegio, un instituto, una universidad deben ser talleres donde se trabaja, no teatros donde se declama. (pág. 161)

La aspiración de tener en las diferentes enseñanzas docentes con aptitudes, entendimiento, inteligentes, entusiastas y honor, es todavía un sueño en cuantiosas escuelas, pues la pedagogía y muchos de los que la practican se pierden entre la tecnología y las didácticas, entre la teoría y la práctica, entre los resultados de las investigaciones y las posibilidades materiales y subjetivas para su aplicación, por ello es muy fácil que aún se conviva en los recintos educativos con dos tipos de pedagogía: la tradicional y la activa, participativa, significativa o moderna; una se contrapone a la otra. Muy a menudo, ambas concepciones pedagógicas se encuentran en los discursos de especialistas de las Ciencias Pedagógicas o de la Educación (teóricos, investigadores, asesores, inspectores, directivos, etc.) como si fueran objetos que conviven enfrentadas en una misma realidad educativa. ¿Cuál es el problema?

Existen considerables problemas, pero a nuestro juicio el principal es el que responde a la pregunta ¿Cómo se enfoca el quehacer del docente en el proceso pedagógico? Por lo general, se determinan normas y metodologías que todos deben cumplir para obtener resultados específicos que se exigen en los programas de estudio, desatendiendo los procesos que ocurren para enseñar y aprender. Estos procesos se dan entre sujetos: estudiantes y docentes, los cuales tienen una cultura, una personalidad y formas diferentes en las relaciones sociales, ello influye en los resultados educativos y formativos.

Velasco y Reyes (2011) plantearon que el proceso educativo tiene como agente al hombre-docente, por lo que la explicación de su desarrollo y comportamiento debe ser antropológico atendiendo a la unidad de los campos personalológico, culturoológico y relaciones sociales. Estos autores expresaron que una de las áreas de interés que la antropología ha visto desarrollarse más en el campo educativo en este siglo es la que se refiere a los docentes, los que “En buena medida, siguen siendo los profesionales de la práctica educativa, los “practitioners”, y no los teóricos de la educación...”. (pág. 76)

Diversos estudios antropológicos en la educación le han dedicado más atención al docente como agente socializador, a sus relaciones con otros miembros de las instituciones educativas que pueden influir en sus personas y a los métodos que debe seguir para enseñar mejor, mientras que se ha descuidado el análisis de una vieja frase “cada maestro tiene su librito”. Frase que en voz popular enfatiza en el hombre-docente, más que en la ciencia que debe seguir para enseñar y con ello se puede decir que esta generalización apunta a lo que le es propio a cada docente.

El enfoque antropológico permite estudiar cómo el hombre-docente configura distintos tipos de comportamientos pedagógicos en las prácticas educativas, no muy lejanas de los que practican a diario fuera del contexto universitario, ello hace referencia a un comportamiento cultural básico. Se pueden encontrar características que son universales a un grupo de docentes y, al mismo tiempo, se comportan como singularidad o diferencias entre ellos.

A partir de nuestra experiencia, en la formación posgraduada nos hemos encontrado una gran cantidad de docentes -educadoras, maestros y profesores- con diversidad de prácticas educativas y concepciones teóricas o cotidianas sobre la enseñanza y el aprendizaje, ello nos ha sugerido que las prácticas educativas no deben plantearse como un proceso universal, sino propio, donde cada docente ha creado su propia percepción y representación sobre las prácticas educativas en el proceso pedagógico.

Las prácticas educativas

Las prácticas educativas no son solo de este siglo, ellas provienen desde la antigüedad, cuando surgió el primer docente y le asignaron determinadas funciones, la más importante: “educar para ser”. Esta función se mantiene en la actualidad, pero ya los aprendices no son iguales a aquellos, por cambios sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos. Aunque las prácticas educativas parecen tener las mismas funciones en cualquier época, necesitan de nuevas interpretaciones a partir de distinguir los tipos que prevalecen en las relaciones interpersonales profesor – estudiante.

La formación de las prácticas educativas ocurre en la propia actividad práctica del docente, mediante su relación con la teoría, sus estudiantes, otros docentes y personas de los diferentes contextos donde trabajan y viven para satisfacer las necesidades de la práctica docente de actuar sobre sus estudiantes en el proceso pedagógico que incluye los pares de categorías: instrucción-educación, formación - desarrollo y enseñanza – aprendizaje.

Baumgartner(2005) expresó que las prácticas educativas responden fundamentalmente a tres prototipos de modelos de educación: conductismo (*Teaching I*), cognitivismo (*Teaching II*) y constructivismo (*Teaching III*), muy relacionados con la comunicación y la interacción durante el proceso de adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes. Esta propuesta se aleja de una concepción antropológica, pues las prácticas educativas tienen más que ver con los que hacen diariamente docencia que con los teóricos (psicólogos), creadores de estos modelos.

Las prácticas educativas se conforman en la actividad pedagógica del docente, ellas le confieren un carácter práctico a esta actividad, al mismo tiempo que se expresa el papel activo de los docentes al crear su propio estilo a partir de una descontextualización de

significados originarios sobre el quehacer en el aula, aprendidos en su formación universitaria como docente y en las relaciones con otros docentes, entre los que se encuentran los que dirigen las instituciones educativas.

El carácter práctico de la formación de las prácticas educativas no se reduce únicamente a la organización de sistemas de acciones externas sobre el estudiante, basadas en la orientación como proceso de orientación del aprendizaje, o sea, educación sexual, educación ambiental, educación para la paz, etc. Sin embargo, las prácticas educativas precisan combinar las acciones externas de docente y estudiantes con las condiciones internas de ambos para lograr una formación efectiva del egresado universitario.

Metodología empleada para la caracterización de las prácticas educativas docentes universitarias

Para el desarrollo del estudio se empleó la metodología de la investigación cualitativa, particularmente el estudio de campo (Rodríguez, Gil, & García, 2006). En el trabajo de campo las técnicas cualitativas utilizadas fueron la observación participante, las actividades de sensibilización y las notas de campo para caracterizar a las prácticas educativas docentes universitarias desde un enfoque antropológico.

Esta investigación tiene como segunda parte la introducción de un “Diagnóstico formativo-participativo” mediante un entrenamiento de posgrado sobre las prácticas educativas docentes universitarias para los docentes de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. La peculiaridad fundamental de este tipo de diagnóstico es que tiene carácter formativo, pues las actividades que se conciben se desarrollan en el contexto de formación profesional pre y/o posgraduada donde los estudiantes-docentes realizan de forma sistemática sus prácticas educativas. Concretamente, se busca un entrenamiento para enjuiciar sus prácticas educativas, a partir de autoevaluar el impacto que las mismas tienen en el desarrollo de sus estudiantes.

Para la introducción del entrenamiento es fundamental develar las necesidades profesionales docentes, pero no como tradicionalmente se han investigado, por ejemplo: conocer cuáles son las necesidades en materia de superación, condiciones de trabajo, problemáticas que presentan con sus estudiantes, etc., sino, desde sus problemáticas que apuntan más a la psicología y sociología cultural. Vera y Rodríguez (2009) manifiestan que en la psicología:

el concepto de cultura es útil para describir la manera en la cual la narrativa biográfica adquiere sentido a través de las relaciones con los colectivos e instituciones, las cuales cuentan con un sistema de reglas y normas de inclusión y exclusión que en diferentes

épocas permiten, a través de diferentes valores, aumentar las posibilidades de supervivencia y bienestar. (2009)

Desde el siglo pasado hasta el presente, las preguntas clásicas sobre el docente se ajustan más a preguntar cómo debe ser, en lugar de ¿quién es este hombre-docente que se encargará de entregar a la vida futura otro hombre capaz de transformar su realidad? La primera pregunta responde a un modelo cultural pedagógico tradicional sobre el docente universitario de “todos somos iguales en materia de enseñanza, pues todos tenemos el mismo encargo social”, mientras que la segunda no apunta a modelos culturales que, particularmente en las ciencias pedagógicas, se conciben de doble impacto, pues de las diferentes carreras pueden salir docentes (educadoras, maestros y profesores) reproductores y recreadores de los tipos de prácticas educativas aprendidas en las relaciones con sus profesores.

La explicación cultural del comportamiento pedagógico, implica un cambio en los enfoques sobre la formación pre y pos graduada de los docentes, para trasladarse a la búsqueda de la “naturaleza, las causas y las consecuencias de aquellos estados intencionales” (Moreno & Nestor, 2007), siendo en nuestro caso del docente, omitidos por carencias de enfoques holísticos al estudiarlos.

Para concebir un entrenamiento que transforme las prácticas educativas docentes universitarias se tiene que partir necesariamente de la siguiente tesis: el docente es una persona –parafraseando a Calviño(2000)- con: una historia personal, un conjunto de peculiaridades psicológicas configuradas de un modo peculiar, miembro (depositario, contenedor, actor) de una cultura pedagógica, de un grupo social y nacional (profesional pedagógico que fueron antes de ser docentes universitarios de las Ciencias Pedagógicas, educadoras, maestros y profesores de la enseñanza media), con necesidades profesionales pedagógicas que se manifiestan en sus modos comportamentales de realización en el contexto universitario con hábitos, costumbres, creencias y un proyecto de vida profesional, “y el `ve´ su vida y las situaciones de su vida - las siente, las construye, las percibe, etc. - desde todo eso que denominamos su YO (su mundo interno, su individualidad, su propio)”.(pág. 48)

Este YO –docente universitario de las Ciencias Pedagógicas-en el plano profesional es lo que han hecho de él otros docentes universitarios durante su formación y al mismo tiempo, lo que “él ha hecho con lo que otros han hecho de él” (Calviño, 2000, pág. 48), esta recreación profesional pedagógica no está fuera de su configuración de la personalidad, sino que participa de forma decisiva, no solo en la educación de sus estudiantes sino en la

educación familiar también(Castilla, Aroche, & Álvarez, 2009).

Al respecto Rubinstein (1967) señaló que en toda actividad práctica real -en este caso las prácticas educativas- no participa únicamente una parte de la persona, sino toda la persona, por lo que el trabajo docente puede depender hasta del estado psíquico general, y de la orientación v actitud del docente hacia sus prácticas educativas.

Los contextos para el desarrollo del trabajo de campo y las técnicas antes señaladas, fueron:

- Los entrenamientos de posgrado “La creatividad en la escuela” y “La educación visual y plástica en la edad infantil” (2012– 2015).
- La preparación metodológica del Departamento de Educación Infantil mediante el desarrollo de los talleres “Autodiagnóstico” y “Las necesidades profesionales docentes” (2014) y las clases metodológicas instructivas “Protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (2015) y “La orientación en el proceso enseñanza-aprendizaje” (2016).
- Las clases que imparten los docentes de la facultad.
- Los actos de defensas de trabajos de cursos y diplomas de los estudiantes.
- Las evaluaciones docentes de los últimos cinco años.
- Los tribunales para el proceso de otorgamiento de la categoría docente instructor, asistente, auxiliar y titular.

Participaron en la investigación un total de 23 docentes del Departamento de Infantil, profesores de las carreras de Preescolar, Primaria, Especial, Logopedia y Pedagogía-Psicología.

El procesamiento de la observación participante, las actividades de sensibilización y las notas de campo se realizó mediante el Análisis de atribuciones, el mismo proporciona la frecuencia con que aparecen en todas las técnicas los tipos de prácticas educativas y Análisis de afirmaciones, este suministra los argumentos con que los tipos de prácticas educativas se caracterizan de una determinada manera por los estudiados.

Las prácticas educativas y sus autores

Los resultados de la investigación demostraron que las prácticas educativas no son homogéneas pues sus elementos constitutivos no son todos uniformes en cada docente, solo un elemento se identificó que es común y responde a la comprensión por parte del docente de su encargo social. Cada práctica educativa pensada y desarrollada en un proceso de construcción histórico-cultural por el docente, adquiere un sentido personal

(interno) y un significado objetivo (externo) en el encargo social de la educación superior; ellas son productos de procesos externos e internos, en íntima relación dialéctica.

Los resultados que a continuación se describen tienen como peculiaridad que las prácticas educativas (actividad externa) no se estudian separadas de sus autores –los docentes-, por ello se pudieron identificar en esta investigación tres tipos de docentes: los explicadores, los leídos y los emancipadores. Además, ellas escapan de la voluntad del actor político con su modelo de docente universitario para cumplir con su encargo social, para destacarse como construcciones humanas, propias de cada autor-docente –con sentido subjetivo, que se debaten continuamente como procesos de contradicciones, integración y desintegración, de probabilidad y reconfiguración ante las exigencias de los diversos momentos de la vida profesional docente.

Aunque se elaboren infinidad de manuales, indicaciones didácticas o metodológicas, el docente seguirá siendo el autor de sus prácticas educativas, porque, él como individuo, según dice González(1997):

en su condición de sujeto psicológico concreto, actúa como un determinante del propio curso de sus experiencias, en las que interviene de forma activa a través de sus diferentes procesos individuales, como la construcción de sus creencias y representaciones personales, la toma de decisiones, las formas de enfrentamiento a sus conflictos y contradicciones, así como a través de su acción social en general.(pág. 74)

González (1997) manifestó que a partir de lo anterior tanto lo social como lo cultural dejan de ser dimensiones externas para convertirse en internas, por lo que el enfoque antropológico apunta a la diferencia y a la identidad de cada autor -docente.

Las características que a continuación se exponen constituyen una aproximación a un problema teórico “general a través de la diversidad de lo individual” (González, 1997, pág. 99) y no se agota con en esta investigación, porque debe implicar otros problemas desarrollados por ciencias como la psicología y la sociología cultural.

Los elementos esenciales constitutivos en cada tipo de docente –autor de sus prácticas educativas- son los siguientes:

Los explicadores

El destacado profesor francés Joseph Jacotot a partir de su práctica educativa en el aula llegó a demostrar que “el método de la explicación constituye el principio mismo del sometimiento, por no decir del embrutecimiento” (citado por Jacques Rancière durante la entrevista que le hiciera Luisa Corradini, en el rotativo argentino La Nación, 2008). Así Jacotot demostró que la lógica explicativa se corresponde con la lógica social, los fuertes

son los docentes, los que tienen el saber de cómo instruir y disciplinar a los estudiantes desde las edades tempranas, mientras que los estudiantes aparecen como los débiles que tienen que esperar por las explicaciones para aprender, todo esto constituye para Rancière “una forma en la cual el orden *desigual* se representa y se reproduce”. (Corradini, 2008)

Sobre estas ideas, Freire (1980) en su libro *Pedagogía del oprimido* hizo referencias y críticas a las formas de enseñanzas; manifestó que la educación no se abordada en una relación lineal de poder, sino en un proceso dialéctico en que docente y alumno se introducen en un proceso de descubrimiento compartido en la elaboración del conocimiento y cuando no se cumple la relación dialéctica se reproduce la opresión y se aprende a no luchar por su liberación.

Tanto Rancière como Freire señalaron que los docentes que colocan la explicación en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, realizan una práctica educativa centrada en concepciones “perfeccionistas”, conductistas y en la aspiración del llegar a ser –el estudiantado- lo que ellos han planteado como objetivos, así en el encabezamiento de los objetivos de sus planeamientos de clases es común leer “que los estudiantes sean capaces de:”.

Una de las características de los docentes explicadores es su apego a la tradición pedagógica. La pedagogía “tradicional” concibe a la educación como un medio de reproducción y conservación social de lo existente. Según el académico cubano Chávez (1999) estas prácticas educativas no responden a los intereses del período histórico que están viviendo en la actualidad y se han quedado retenidas en el tiempo.

Por su parte, la pedagoga cubana Canfux (1999) señaló que la pedagogía tradicional “comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como un resultado del auge y el éxito de las grandes revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, las que se basaron en la doctrina política y social del liberalismo”. (pág. 8)

En la actualidad, aunque existen varios autores y bibliografías que promueven nuevas miradas a las formas de enseñar y aprender, de los docentes estudiados, el 43% se consideró que eran explicadores, ellos defendieron condiciones pedagógicas tales como la adquisición áulica de conocimientos y no admiten los conocimientos fuera del aula sin pizarra y tiza o/y Power Point (los modernizados por la tecnología), sobre todo para el inicio de todo conocimiento “nuevo”, el cual debe comenzar con una conferencia (forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje) de introducción o de tratamiento del

nuevo contenido para cumplir con el principio de la didáctica de lo nuevo a lo desconocido y se corresponde con “el nivel organizacional docente” propuesto por la Didáctica de Addine, Recarey, Fuxá y Fernández(2007, pág. 296)y las orientaciones del Reglamento del Trabajo Docente Metodológico (Cuba. MES, 2007).

Fue curioso que los argumentos a esta forma de adquisición de los conocimientos, tuvieran una fuerte defensa basada en la conferencia como la forma inicial para la introducción del nuevo contenido en los tribunales de categoría docente, durante el ejercicio de la clase de comprobación para profesores instructores y asistentes, cuando en dicho reglamento solo se dice en el artículo 107 que la conferencia:

(...) es el tipo de clase que tiene como objetivo principal la transmisión a los estudiantes de los fundamentos científico-técnicos más actualizados de una rama del saber con un enfoque dialéctico-materialista, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les ayude en la integración de los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las habilidades y valores que deberán aplicar en su vida profesional. (Cuba. MES, 2007, pág. 43)

En dicho artículo no se anuncia para qué momento del proceso enseñanza aprendizaje es adecuada la conferencia, ello pone de manifiesto cómo se construyen las creencias para argumentar los procedimientos de los docentes.

Estas creencias se sustentaron en bibliografías de pedagogía o didáctica no muy actualizadas por lo que se convierten en un freno para salir de las prácticas educativas docentes que privilegian el método explicativo y se centran en la actividad del docente, además carentes de investigaciones científicas desde el aula y para el aula de cada docente. Salta la pregunta ¿Cuál es el nuevo conocimiento en Cuba en la actualidad con la invasión en los hogares y la sociedad de las tecnologías de la informatización y las comunicaciones (TIC) y con padres que tienen más de noveno grado, son universitarios y algunos poseen grados científicos?

Canfux (1999) expresó a finales del siglo XX que la tendencia tradicional de la pedagogía prevalece porque en varios documentos normativos de la educación superior y bibliografías defienden a la institución educativa como principal fuente de información; el docente como centro y sujeto del proceso de enseñanza, el transmisor principal de información, es el que piensa y elabora todo conocimiento que debe transmitir; la institución responsable de preparar intelectual, moral y éticamente a los estudiantes para asumir su posición en la sociedad y respondan a los intereses de la misma; resistencia de los docentes a los cambios.

En las clases metodológicas instructivas “Protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (2015) y “La orientación en el proceso enseñanza-aprendizaje” (2016) se discutió sobre los tipos de conferencias que los docentes universitarios desarrollan en sus asignaturas y señalaron como las más comunes:

a) Conferencia tradicional, se manifiesta como un monólogo del profesor y los estudiantes tienen un comportamiento pasivo, no hay un desarrollo de habilidades y la adquisición de los conocimientos son parciales y reproductivos.

b) Conferencia participativa, se presentan preguntas para durante el discurso del docente intercambiar con los estudiantes y darles participación.

Ambos tipos de conferencia -defendida la primera fundamentalmente por los explicadores- se asientan en el procedimiento de la explicación, sobre todo del nuevo contenido, generalmente, lo emplean para comenzar una unidad o tema y se concentra en los contenidos que se van a sistematizar mediante otras formas de organización del proceso enseñanza-aprendizaje como el seminario, laboratorios, clases prácticas. Tanto en una como en la otra se establece una relación entre la transmisión y la asimilación del conocimiento que al parecer es desconocido para los estudiantes.

Cuando se asume la asimilación del conocimiento de esta forma, González (2000) indicó -a partir de los análisis de Abuljánova-Slávskaya(1973)- que “la consciencia es analizada como una entidad objetiva, como una realidad en sí misma. La consciencia es presentada como una entidad completamente de-personalizada y de-subjetivada” (pág. 8).

El carácter de objetividad se puede ver en la obra de Leontiev (1981) “Actividad, conciencia y personalidad”, ello ha influido en la concepción de la conferencia; él manifestó: “transmitir los medios, a las formas de realización de uno u otro proceso, no se hace posible de otro modo que de forma externa, en forma de acciones o en forma de lenguaje externo”. (pág. 78)

González (2000) expresó que

El sistema propuesto por Leontiev es muy mecánico y mantiene esencialmente la dicotomía sujeto-objeto, manteniendo la psicología más cercana al objeto. Esto coincide completamente con su preocupación sobre la objetividad del conocimiento. Esta fue una característica común durante el desarrollo de la psicología soviética, precisamente por tomar el carácter objetivo de la psique como una de las piedras angulares de la interpretación marxista. (pág. 6)

Uno de los problemas esenciales es que ambos tipos de conferencia pueden ser factibles en los dos primeros años de las carreras -arrastrando las anteriores críticas-, pero en los

años siguientes puede ser que sea más aconsejable la conferencia de búsqueda para dar solución a los problemas de la práctica educativa en asignaturas, por ejemplo, las de tipo didácticas.

La conferencia de búsqueda, es un método grupal para dar solución a problemáticas y aunque fue creada para la planeación estratégica participativa (Emery, 1994) puede ser desarrollada en el proceso enseñanza-aprendizaje. A diferencia de las anteriores no solo se concentra en un proceso de aprendizaje áulico, sino que se sale de estos predios para asistir a otros contextos educativos no universitarios.

La adquisición áulica de conocimientos tiene su nacimiento cuando se planteó como la función básica de la universidad a la formación. Estas condiciones se mantuvieron por muchos años y la formación se aferró más a la cantidad de conocimientos especializados y muchas veces elitistas que debía aprender un estudiante, descuidando otros aspectos del desarrollo de su personalidad. Así, llega a la actualidad un marco universitario un poco “borroso” y firme, como expresara Zabalza (2002). Él se preguntó “¿Qué tipo de formación puede-debe ofrecer la Universidad? ¿Cómo se puede entender la propia idea de formación aplicada al contexto universitario? ¿Somos *formadores* (quizás incluso *educadores*) los profesores universitarios o eso no pasa de ser una simple fantasía pedagógica? En definitiva, ¿de qué estamos hablando cuando decimos que la principal función de la Universidad es la *formación*?”. (pág. 37)

Formación y docencia se enlazan tanto que los docentes explicadores expresaron que para formar hay que fijar una manera particular de docencia; ello determina la actual tendencia docente en la educación superior y concede mayor atención al proceso de enseñanza en detrimento de los demás procesos. Esta tendencia limita la formación del estudiante universitario y no le plantea retos para dar continuidad a esa formación en niveles superiores, además carentes de estrategias propias para insertarse de manera activa y dinámica en el mundo laboral una vez concluidos los estudios universitarios.

Otra característica manifiesta en los explicadores fue la excesiva reglamentación moralista y cívica, ambas forman parte de las explicaciones diarias dentro y fuera del aula con ideas sobre debe-ser, sin conceder oportunidades a los estudiantes para la autorregulación consciente – volitiva de su personalidad. Por lo que se ejerce con frecuencia el estímulo y el castigo para dejar a los estudiantes sin posibilidades para desarrollar la capacidad de analizar, debatir y producir sus propias actividades, o sea, cómo desearían que fueran. La pasividad mental de los estudiantes se va constituyendo en un valor y actuar moral y cívica bajo la égida de la simulación.

Los docentes explicadores se mostraron muy apegados al cumplimiento en sus prácticas educativas de las orientaciones “de arriba” o de la pedagogía y la didáctica - libros de textos que muchos no son producto de las investigaciones en la educación superior, sino de las enseñanzas preescolar, escolar y media, además de pertenecer al siglo pasado-, sin que ello sea acompañado de un exhaustivo análisis crítico, por ello, sus prácticas educativas, en su mayoría carecen de la práctica reflexiva (Domingo & Gómez, 2014) necesaria para autorregular la personalidad docente.

El apego a estas orientaciones se argumentó con saberes de la vida profesional cotidiana –una profesora refutó en una discusión con otra profesora, que lo que se planteaba en un libro elaborado en el siglo pasado por un colectivo de autores de una universidad pedagógica cubana era lo cierto, mientras que la otra profesora no tenía la verdad y estaba desacreditando ese conocimiento. Así, los enfrentamientos en las argumentaciones en discusiones sobre el grado o no de actualidad de una idea o hecho pedagógico o didáctico pueden estar sometidos por las creencias de que los “de arriba” o los que elaboraron libros en una época dada están exentos de crítica.

Este estricto cumplimiento de orientaciones evidencia carencias de actitudes reflexivas y críticas y desempeños profesionales creativos, con expresos deseos de mantener lo establecido porque “hasta ahora con esos libros aprendimos todos y hoy somos profesores universitarios”–opinó una docente en una de las actividades de sensibilización. Esta actitud conformista y carente de creatividad provoca que se reflexione sobre la calidad de la docencia que desarrollan numerosos docentes en diferentes enseñanzas.

Las características anteriores no se pueden separar de la función reguladora de la personalidad(González, 1997)-asunto en el que hay que profundizar más adelante- de cada uno de los docentes.

La característica que más se manifestó en la regulación de la personalidad de los docentes explicadores fue el nivel de estereotipos, normas y valores, con un carácter dominante de la rigidez en el cambio de sus prácticas educativas; además son portadores de valores emocionales más que cognitivos, al analizar el campo de acción pedagógica, por lo general viven en el pasado y son fuertes críticos de la vida presente de sus estudiantes, la misma entra en contradicción con sus cánones culturales.

Los leídos

Los leídos (26%), no llegan a ser enciclopédicos, pues se apropian del discurso teórico del

debe-ser, leen y consumen los últimos textos sobre los llamados métodos activos, productivos, problémicos y diversas técnicas de trabajo en grupos, de dinámica grupal, métodos de avanzada y tecnologías, al no saber cómo llevar a la práctica las lecturas, terminan siendo explicadores o legando al alumno la responsabilidad de aprender solos.

Mantienen una actitud residual, ella se expresa en el proceso de cambio hacia lo nuevo con cuantiosos residuos de las prácticas educativas de lo viejo, tradicional y arcaico; el pasado sigue operando en el presente mediante la asunción de “nuevos” métodos, programas o/y tecnologías.

Estos docentes en sus discursos e intercambios con otros docentes defienden el papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo cual no está mal, pero ese carácter activo que tratan de defender se concreta a un activismo que no pasa de ser el cumplimiento de determinadas acciones que el docente dicta mediante los métodos que emplean, sin tener en cuenta la motivación intrínseca de los estudiantes.

En sus clases se presentan con las últimas novedades para adquirir los conocimientos, muchas veces constituyen trasplantaciones de modelos de prácticas educativas de otras enseñanzas o universidades foráneas. Hubo casos que plantearon la asunción de modelos propios de la participación social para movilizarlos hacia algo. Todo este comportamiento no tiene en cuenta la eficacia de la orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sumergido en la presentación de la técnica se olvidan si las tareas que proponen a los estudiantes están internamente aceptadas por cada uno.

Rubinstein (1967) imprimió especial atención al tipo de motivación que está de forma interna al momento del aprendizaje eficaz, pues de ella dependen el contenido interno y el sentido que la tarea tenga para el estudiante, la cual va a garantizar, no solo un aprendizaje activo, sino la calidad de la asimilación consciente del contenido.

Los profesores leídos saturan sus prácticas educativas de entusiasmos pedagógicos, por ello los métodos de enseñanzas que emplean y las formas organizativas del proceso de enseñanza- aprendizaje tienen como condición la técnica por la técnica y no el proceso de aprendizaje. Ello trae como consecuencias que el control sobre el conocimiento que adquieren sus estudiantes no tenga el rigor necesario para determinar los desarrollos alcanzados en términos de habilidades, hábitos, capacidades y competencias.

El control sistemático que conciben tiene un carácter externo y lo hacen mediante la observación del desarrollo de la técnica, finalmente, sus evaluaciones parciales y finales son sencillas, sin problematizar y responden a la evaluación de conocimientos planteados en los programas. Se podría decir que en estos docentes predomina el consumo de

conocimientos pedagógicos, muchos carentes de ciencia.

Al analizar la definición planteada por García-Canclini(2007): “el consumo es el conjunto de procesos socioculturales en que se realiza la apropiación y los usos de los productos”, se está ante un docente que se apropia de técnicas participativas o/y conocimientos planteados por internet o en cursos que no reflejan la verdadera realidad de su contexto educativo y docente, los cuales se usan luego en las prácticas educativas con el nombre de “novedades pedagógicas” en la asignatura que imparten. Dichas novedades solo se concretan a la impartición de sus asignaturas de forma áulica durante la enseñanza y el aprendizaje, siendo su comportamiento en el resto del proceso pedagógico tan igual que en el caso de los docentes explicadores.

Por lo general, cuando se pregunta a estos docentes qué relación tienen esas técnicas con sus asignaturas y particularmente con la formación del futuro docente de la educación, responden “es lo último para activar y hacer participar a los estudiantes”, “es una forma de estar actualizado” o “mis estudiantes se divierten mucho con las técnicas participativas”; este consumo marca la diferencia y la distinción entre él o ella y los otros docentes en el grupo donde imparten la docencia, acaparando, según su percepción, la simpatía de los estudiantes.

El consumo de la última literatura relacionada con el contenido de la asignatura o la pedagogía y la didáctica, sobre todo de la que corre por internet, no siempre es acompañado de una lectura crítica y reflexiva; aunque -según criterios de los docentes leídos- se erige en contra de las limitaciones de los métodos y procedimientos de las prácticas educativas tradicionales y tienen como pretensiones revolucionar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

Al finalizar el siglo XX, un grupo de pedagogos de la educación superior alertaron sobre el uso descuidado de los métodos y técnicas participativas, al respecto Viñas (1997) apuntó:

Las visibles ventajas del uso de estos métodos en la enseñanza han creado en algunos educadores la ilusión de que se trata de instrumentos "todopoderosos" que, por sí mismos, garantizan el éxito del proceso docente. Es bueno insistir en lo injustificado de esta idea, ya que se trata únicamente de medios, cuya utilización será efectiva sólo si se ajusta a los objetivos planteados, a los contenidos a abordar, a las características del grupo de alumnos, y en dependencia de la habilidad del docente para aplicarlos y de las condiciones específicas de su utilización. (pág. 23)

El carácter activo para los docentes de este tipo de prácticas educativas tiene como sostén a la ideología externalista, ya que el carácter activo del estudiante se expresa como

respuesta a las situaciones que presentan estos métodos de enseñanza durante su aplicación en una clase –contexto predilecto para su desarrollo- y no como construcción. Estos docentes aparentan ser flexibles ante las nuevas corrientes que transcurren en la pedagogía actual, sin embargo, en su diario comportamiento pueden presentar estereotipos en la conducción del trabajo educativo con sus estudiantes y en las formas de evaluar el conocimiento de su asignatura.

Los emancipadores

El término emancipadores se asumió de la propuesta que hizo el intelectual francés Rancière(2003) en su libro “El maestro ignorante” a partir de las reflexiones sobre las experiencias del educador del siglo XVIII Jacotot, quien había practicado el método de la igualdad.

Jacotot enseñaba a sus estudiantes sin ser un maestro explicador, pero no por ello sin ser su maestro. Su docencia consistía en enseñar a sus estudiantes a “salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro”(Rancière, 2003, pág. 10)para establecer entre el maestro y sus estudiantes una pura relación de voluntad a voluntad, pues en el acto de enseñar y aprender existen dos voluntades y dos inteligencias.

A partir de estas reflexiones Rancière(2003) llamó emancipación a la “diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad”.(pág. 11)

La importancia no la tiene el método, sino según Rancière(2003, págs. 11-12):

(...) entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual. La vía rápida no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, (...) la vía de la libertad respondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano (...), se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia.

También las ideas de Martí –maestro cubano- influyó en esta denominación. En sus artículos sobre la educación llamó la atención de los eminentes cambios que debían ocurrir en los docentes para poner a sus estudiantes al nivel de su tiempo, para no permitir que los hombres nuevos, que están ahora en medio de la brega por la vida, tropiecen:

(...) por todas partes con los obstáculos que la educación vieja en un mundo nuevo acumula en su camino, y tiene hijos, y ven lo que viene, y quieren libertar a los suyos de los azares de venir a trabajar en los talleres del siglo XIX con los útiles rudimentarios e imperfectos del siglo XVI. (Martí, 1963, pág. 277)

Otro destacado intelectual latinoamericano que influyó en la denominación del tercer tipo de docente -emancipador- fue Freire; él expresó que “educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”(…) (Freire, 1980, págs. 66-67).

Los rasgos de los docentes que hemos denominado emancipadores (30%) son los que a continuación se expresan:

- Poseen fuertes intereses hacia la profesión, los cuales se convierten en una tendencia orientadora de la personalidad, pues se expresan en una intención profesional fundamentada de forma adecuada en la elaboración intelectual del docente mediante el conocimiento del contenido de la profesión (conocimiento de sus perspectivas, de las posibilidades de investigación de su objeto, de su aplicabilidad social), el vínculo afectivo con el contenido de la profesión (intereses concretos y actitud emocional positiva hacia la misma) y una elaboración personal (capacidad de expresar su reflexión y su participación activa en la elaboración de la sustentación teórica de sus prácticas educativas).

- Los objetivos profesionales los formulan con una temporalidad mediata, orientados al ejercicio de la profesión para cuya consecución realizan esfuerzos volitivo-conscientes complejos lo cual se manifiestan en el optimismo, la seguridad, la asunción de iniciativas y altos niveles de reflexión teórico-práctico y satisfacción en los procesos para lograrlos.

- Tienen desempeños creativos, son flexibles, observadores y aplican la actividad investigativa para enseñar a transformar lo social e implican métodos que estimulan la problematización, la creatividad, la comunicación y el protagonismo de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por tal motivo, consideran necesaria la educación de la creatividad para contribuir a desarrollar en sus estudiantes los recursos psicológicos necesarios para su expresión creativa a través de la creación de climas favorecedores, lo cual se refleja en el no cumplimiento –por lo general- del principio de lo conocido a lo desconocido, sino, viceversa, pues lo desconocido se contextualiza en cada uno de los estudiantes de forma particular para desarrollar un pensamiento creativo y crítico.

- Manifiestan altos niveles de autoconcepto y compromiso con las tareas que se proponen, así como con las que les asignan.

- Consideran que todos sus estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar sus inteligencias, por lo que las prácticas educativas se desarrollan integrando los tres procesos sustantivos: formación, investigación y extensión, pues piensan que el aprendizaje debe ser en movimiento en los distintos contextos de actuación.

- Seleccionan métodos que se centran en el proceso de aprendizaje-factible

fundamentalmente para el desarrollo del pensamiento analítico-sintético, crítico, divergente, creativo y flexible-, la comunicación con los estudiantes y en el descubrimiento de las potencialidades que tiene cada estudiante para la profesión seleccionada.

- La actividad intelectual se muestra en constantes cambios, la cual ejerce gran influencia en su producción científica, ella determina la participación en colectivos de autores, en eventos nacionales e internacionales y en la calidad de las publicaciones.

- Realizan con agrado, muchas veces por iniciativa propia, la promoción de resultados de estudios teórico-prácticos de sus asignaturas, la pedagogía, la didáctica, la cultura, entre otros.

Como se puede apreciar, al mismo tiempo que estos docentes se emancipan a sí mismos, ellos con sus prácticas educativas tratan de emancipar a sus estudiantes, para lo cual ponen en práctica la voluntad (la perseverancia ante los obstáculos, la voluntad o el valor de asumir riesgos y la voluntad de crecer), la tolerancia a la ambigüedad, la apertura a la experiencia, la fe en sí mismo y el coraje para defender las convicciones propias.

Conclusiones

- El empleo de la metodología de la investigación cualitativa, particularmente el trabajo de campo y sus técnicas cualitativas -la observación participante, las actividades de sensibilización y las notas de campo- permitieron caracterizar a las prácticas educativas de los docentes universitarios desde un enfoque antropológico.

- Las prácticas educativas pensadas y desarrolladas en un proceso de construcción histórico-cultural por el docente se pueden estudiar como actividad externa, pero con gran sentido personal (interno) y un significado objetivo (externo) en el encargo social de la educación superior, por ello no son homogéneas, porque sus elementos constitutivos no son uniformes en cada docente, solo es común a todos, la comprensión de su encargo social.

- El estudio de las prácticas educativas desde un enfoque antropológico consintió no estudiarlas separadas de sus autores -los docentes-, por ello se pudieron identificar en esta investigación tres tipos de docentes: los explicadores, los leídos y los emancipadores para sugerir que las prácticas educativas no deben plantearse como un proceso universal, sino propio, donde cada docente ha creado su propia representación sobre las mismas en el proceso pedagógico: formación-desarrollo, instrucción-educación y enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuljánova-Slávskaya, K. A. (1973). *Subyektie psijichieskoy diéyatielnosti (The subject of psychological activity)*. Moskvá: Nauka.
- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2007). *Didáctica: teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Aroche, A., Pagán, D., & Valdés, H. F. (2015). El protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. *Congreso Internacional Pedagogía 2015*. La Habana, Cuba.
- Baumgartner, P. (2005). *The Zen Art of Teaching. Communication and Interactions in Education*. Handel.
- Buschiazzo, Ó., Contera, C., & Gatti, E. (1999). *Pedagogía Universitaria: presente y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República, Uruguay.
- Calviño, M. (2000). *Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica.
- Canfux, V. (1999). Capítulo I. La Pedagogía tradicional. En C. d. Autores, *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana: Universidad de la Habana, CEPES.
- Castilla, A. G., Aroche, A., & Álvarez, J. (2009). *Estilos educativos y educación familiar: la influencia maternal en la práctica pedagógica*. Monterrey: Colección 75 Aniversario. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Chávez, J. (1999). Actualidad de las tendencias educativas. *Revista Electrónica de Ciencias Pedagógicas. CIED*.
- Corradini, L. (2008). Entrevista a Jacques Rancière. *La Nación*.
- Cuba. MES. (2007). *Reglamento del Trabajo Docente Metodológico. Resolución No. 210/2007*. La Habana: ENPSES.
- Domingo, Á., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Emery, M. (1994). *The Search Conference: State of the Art*. Canberra: Centre for Continuing Education, Australian National University.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. D. F. Ciudad México: Siglo XXI, ediciones S.A.
- García-Canclini, N. (2007). El consumo sirve para pensar. *Los mil y un exto en una noche. Formato en DVD*. La Habana: Centro Teórico - Cultural Criterios.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (2000). L. S. Vygotski y el problema de la personalidad en el enfoque histórico-cultural. Obtenido de III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/reym.htm>

- Hidalgo-Cabrillana, A. (2014). Cómo dibujar el perfil del profesor perfecto. *Claves*, 235, 190-192.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Luz y Caballero, J. (1991). *Escritos educativos*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1963). La escuela de electricidad. En J. Martí, *Obras Completas. Tomo 8*. La Habana: Nacional de Cuba.
- Moreno, R., & Nestor, E. (2007). Psicología Cultural: el reconocimiento de una frontera antropológica en la explicación en psicología. *Tesis Psicológica*(2), 81-87.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, S.A.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Rubinstein, S. L. (1967). *Principios de Psicología General*. México. DF: Grijalbo, S.A.
- Spindler, G. (1955). *Education and Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Ushinski, K. (1968). *Obras pedagógicas escogidas*. Moscú: Prosveschenie.
- Varona, E. J. (1992). *Trabajos sobre educación y enseñanza*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Velasco, J. J., & Reyes, L. (Julio-Diciembre de 2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*(21), 59-83.
- Vera, J. Á., & Rodríguez, C. K. (2009). La Psicología Social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedade*, 21(1), 100-107.
- Viñas, G. (1997). *Métodos y técnicas participativas en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Ciudad de La Habana: Universidad de la Habana, CEPES.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea. S. A. de Ediciones.

2.

BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Dr.C. Isabel Álvarez-Horta

Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil. Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Profesora Titular. Isabela@unah.edu.cu.

Mayabeque, Cuba

Dr.C. Karel Llopiz Guerra.

Universidad Central de Las Villas “Marta Abreu”. Departamento Educación Especial. Profesor Auxiliar. kllopiz@uclv.cu. Villa Clara, Cuba.

Lic. Pablo Simeón Perea-Pérez.⁴

Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Profesor Auxiliar a tiempo parcial. Mayabeque, Cuba.

Resumen

La atención educativa integral a personas con discapacidad intelectual es producto del devenir histórico de la sociedad cubana y del legado heredado de los grandes pensadores de los siglos XIX y XX. José Martí, nuestro apóstol, sentenció: “Esos vivos nacen muertos, y la enseñanza los revela a la vida, y fortifica en ellos la obra de la paciencia y la bondad” “...más que la enseñanza, en esta escuela ha de profesarse amor...” La educación especial debe ser coherente con el futuro social que se espera conseguir en una sociedad inclusiva, donde se conviva y respeten las diferencias. Así lo reconoce el artículo 29 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU). En este sentido, se valora la necesidad de fortalecer la inclusión para propiciar mayor justicia e igualdad en la atención de las personas con discapacidad intelectual, que estén aptas y preparadas para asumir la vida de manera independiente. En la investigación, se seleccionó una muestra de escuelas en la provincia Mayabeque. Sus resultados, en el estudio empírico y teórico,

⁴ Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Profesor Auxiliar a tiempo parcial. Mayabeque, Cuba.

permitió el diseño de una concepción didáctica de las Ciencias Naturales; sustentada en principios e ideas rectoras, constituyendo aportaciones teóricas importantes a la didáctica. La valoración de los criterios emitidos por los expertos, y la validación de los resultados de la implementación de la concepción didáctica en la práctica pedagógica, permitió considerar favorables, adecuados y pertinentes los niveles de viabilidad y factibilidad, así como su validez.

Palabras claves: inclusión, didáctica, educación ambiental, discapacidad intelectual

Abstract

The comprehensive educational attention to people with intellectual disabilities is the product of the historic evolution of Cuban society and of the legacy inherited from the great thinkers of the 19th and 20th centuries. José Martí, our apostle, said: "these living organisms are born dead, and teaching reveals to life, and strengthens the work of the patience and kindness" "...more than the teaching, in this school has of professor's love..." Special education must be consistent with the social future expected in an inclusive society, where you live and respect differences. This is recognized in article 29 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (ONU). In this sense, the need to strengthen the inclusion to promote greater justice and equality in the care of persons with intellectual disabilities, who are allergy-free and ready to take on the life of independently. In the investigation, it was selected a sample of schools in the Mayabeque Province. Their results, in the theoretical and empirical study, allowed the design of a didactic conception of the Natural Sciences; based on guiding principles and ideas, constituting important theoretical contributions to the teaching. The assessment of the criteria issued by the experts, and the validation of the results of the implementation of the educational theories in pedagogical practice, made it possible to consider favorable, appropriate and relevant levels of viability and feasibility, as well as its validity.

Keywords: inclusion, educational, environmental education, intellectual disability

Introducción

Las buenas prácticas sociales y educativas deben ser coherentes con el futuro que se espera en una sociedad integrada, donde se conviva y respeten las diferencias. La atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual es producto del devenir histórico de la sociedad cubana y del legado heredado de los grandes pensadores de los siglos XIX y XX. El fin de una educación en estas condiciones se define como: lograr el máximo

desarrollo integral posible de las personas con discapacidad intelectual, en cualquier contexto, que les permita enfrentar con diversos niveles de independencia su inclusión social.

Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a la participación social en la vida. Así lo reconoce el artículo 29 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este sentido, se valora la necesidad de fortalecer la inclusión desde la práctica social (Borge, 2013), para que esta propicie la mayor justicia e igualdad en la atención de las personas con discapacidad intelectual que estén aptas y preparadas para asumir la vida de manera independiente, enfrentar las exigencias de la sociedad, poseer autonomía personal, adecuada apariencia, habilidades para el autocuidado, actitudes positivas ante el trabajo, control sobre sus emociones, relaciones sociales y capacidad para tomar decisiones sobre la propia vida.

El escolar con discapacidad intelectual debe entrar en contacto con su medio, compartir con los demás, sentirse integrado en una atmósfera social, sentirse seguro atraído en los vínculos con los demás, son factores decisivos en la formación de autovaloración, la cual tendrá un importante valor para organizar sus distintas formas de expresión en la vida. Aún se evidencian concepciones que frenan las posibilidades de desarrollo en el escolar con discapacidad intelectual, sin tener en cuenta el valor de la dimensión social para la formación de su personalidad. Tal es así, que se limita al escolar de participar en actividades que ofrece el currículo base, en el cual se establece una relación integral hombre-naturaleza-sociedad.

Como resultado del análisis del informe de validación de las líneas de desarrollo del Ministerio de Educación en la práctica educativa, se constataron insuficiencias en la atención del escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales y en su contribución para lograr ciudadanos que puedan actuar y convivir plenamente.

Estas insuficiencias, afectan a los escolares, pues carecen de suficientes situaciones vivenciales, lo cual es muy importante para que puedan desarrollar acciones valorativas ante lo aprendido e influyen de forma negativa en la igualdad de oportunidades de participación sobre la base de la atención individualizada; de ahí la necesidad de su estudio y perfeccionamiento.

Estos argumentos permiten reconocer la contradicción fundamental que se manifiesta entre, la necesidad de desarrollar la atención educativa inclusiva, para los escolares con discapacidad intelectual, desde el tratamiento didáctico y las insuficiencias encontradas en la dirección de este proceso, y en las potencialidades que ofrece la educación ambiental, en la preparación para la vida de los escolares con discapacidad intelectual.

En este sentido, es evidente el conocimiento que ofrecen las Ciencias Naturales desde una perspectiva de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, para la formación del hombre en correspondencia con las exigencias sociales actuales, y sin embargo, se frenan sus posibilidades de aprendizaje, lo que demuestra la incompreensión de las potencialidades de su desarrollo y lo desvaloriza socialmente.

Esta es una forma de discriminarlos como sujetos sociales. Como resultado del análisis del informe de validación de las líneas de desarrollo del Ministerio de Educación en la práctica educativa, se constataron insuficiencias en la atención del escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales y en su contribución para lograr ciudadanos que puedan actuar y convivir plenamente.

Estas insuficiencias, afectan a los escolares, pues carecen de suficientes situaciones vivenciales, lo cual es muy importante para que puedan desarrollar acciones valorativas ante lo aprendido e influyen de forma negativa en la igualdad de oportunidades de participación sobre la base de la atención individualizada; de ahí la necesidad de su estudio y perfeccionamiento.

Estos argumentos permiten reconocer la contradicción fundamental que se manifiesta entre, la necesidad de desarrollar la atención educativa inclusiva para los escolares con discapacidad intelectual desde el tratamiento didáctico y las insuficiencias encontradas en la dirección de este proceso y en las potencialidades que ofrece la educación ambiental, en la preparación para la vida de los escolares con discapacidad intelectual.

Desarrollo

En los retos del perfeccionamiento actual, se concibe más que una integración, una inclusión social. En este sentido, se reconoce que, el proceso de enseñanza-aprendizaje para los escolares con discapacidad intelectual ocurre bajo las mismas leyes y principios que se ponen de manifiesto con otros educandos, aunque adquiere determinadas peculiaridades, lo que se expresa en la selección y dosificación del contenido de la enseñanza, la selección de métodos que coadyuven al desarrollo del escolar, la variedad de actividades, la especificidad de determinados medios de enseñanza, recursos didácticos y las adaptaciones curriculares significativas, incorporando en todo momento la dimensión formativa, y correctiva - compensatoria, en las influencias educativas por los agentes socializadores. La educación ambiental desde las Ciencias Naturales, es un objetivo social importante del proceso educativo.

La autora considera que, es fundamental para enriquecer el desarrollo de la personalidad de los escolares con discapacidad intelectual con o sin discapacidad, reforzando el aprendizaje de

conocimientos, habilidades y actitudes, vinculados a su vida social, para lograr su interiorización de forma consciente, de modo que les facilite participar como ciudadanos en la sociedad, con la aspiración de lograr en ellos un desarrollo que sea sostenible.

La educación ambiental refuerza estos elementos esenciales que le permiten conocer, por ejemplo, acerca de los suelos para cultivar y criar ganado, los ríos y manantiales que nos proveen de agua, saber cómo alimentarse, evitar enfermedades, hacer una familia consciente y planificada, entre otros aspectos.

En este sentido, prepara a los escolares para enfrentar los retos del cambio climático, en cuanto a su adaptación a las altas y bajas temperaturas, conocer y practicar las acciones que les permita acometer los desastres y catástrofes por fenómenos naturales, las abundantes precipitaciones, los fuertes vientos, las penetraciones marinas, la protección de las especies de plantas y animales que hoy se encuentran en peligro de extinción o de otras que pueden estarlo debido a los cambios del clima.

La autora afirma que, la educación ambiental es un proceso educativo, permanente, orientado al desarrollo de la conciencia, la sensibilidad, la formación y construcción de conocimientos sobre los problemas del medio ambiente, sus causas, efectos y alternativas de soluciones, que posibiliten la puesta en práctica de actitudes, aptitudes y de acciones participativas por cada individuo, las familias, la comunidad, la sociedad y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para la protección del medio ambiente, con un enfoque, principalmente local, con la total participación ciudadana, y dentro de esta, con la inclusión de los escolares con discapacidad intelectual.

Se precisa que, no se trata simplemente de apropiarse de conocimientos acerca del medio ambiente, ni de considerarlo como un medio para la adquisición de conocimientos, sino que, a la vez que sea un recurso de aprendizaje, genere y consolide nuevas prácticas de convivencia y solidaridad humanas. Se reconoce que el éxito del tratamiento de la educación ambiental en los escolares con discapacidad intelectual, implica la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje integrador, en el cual lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, está enriquecido por diversos recursos didácticos, portadores de un diseño de apoyos pedagógicos, que permiten incorporar las problemáticas ambientales a los diferentes contenidos propios de las Ciencias Naturales.

Se aplicó la técnica de triangulación en los instrumentos aplicados, donde se determinaron fortalezas y debilidades en la actividad del maestro y en los escolares. En la actividad de los maestros, las fortalezas se manifestaron en: preferencia por la asignatura Ciencias Naturales;

estar motivados para transformar el proceso de enseñanza; ser flexibles ante las sugerencias metodológicas; conocimientos del medio ambiente donde se desarrolla el escolar y dominio del contenido curricular de las Ciencias Naturales y de los componentes para la educación ambiental.

En la actividad de los escolares, manifestaron posibilidades cognitivas, afectivas y actitudinal para apropiarse de procedimientos que le permitan la solución de situaciones de aprendizaje; preferencias por actividades prácticas y excursiones; formación de habilidades para identificar y describir características externas de los objetos, fenómenos y hechos de la naturaleza, adquiridos en grados precedentes, así como amor y cuidado por la naturaleza que los rodean.

En la actividad de los maestros, las debilidades se manifestaron en las dificultades para la aplicación de alternativas en la atención a las estructuras de las potencialidades del escolar para el aprendizaje, se centran en el defecto y se dificulta la ejecución de las actividades; insuficiente aprovechamiento de las vivencias de los escolares en el aprendizaje; las actividades carecen de una base orientadora completa; empleo de métodos poco productivos y carecen de procedimientos desarrolladores; deficiente formulación del sistema de preguntas que guían al método.

En relación con los objetivos y contenidos; deficiente aprovechamiento de los recursos que el medio ambiente le brinda para comprender las relaciones que entre los fenómenos, hechos y procesos de la naturaleza se establecen y lo significativo del contenido para la vida; la evaluación se direcciona hacia lo cognitivo reproductivo y carece de aspectos formativos en la preparación para la vida cotidiana.

En la actividad de los escolares, se manifestaron las debilidades en deficientes conocimientos acerca de la naturaleza abiótica y biótica (agua, aire, suelos, rocas y minerales, y plantas) en su estrecha relación con la localidad y el medio ambiente escolar donde se desarrolla; insuficiente desarrollo en las habilidades generales, específicas y prácticas para el aprendizaje de las Ciencias Naturales; insuficiente comprensión del contenido y su significado para la vida; dificultades en transferir lo aprendido a situaciones de aprendizaje en otros contextos; insuficiente desarrollo de la percepción ambiental ante el cuidado y la protección del medio ambiente, así como el uso racional y sostenible de los recursos de la naturaleza para la vida adulta e independiente.

La determinación de estas fortalezas y debilidades dio la posibilidad de elaborar la concepción didáctica, donde se precisan los principales fundamentos filosóficos, biológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos de la concepción.

La autora define la Concepción didáctica, dirigida a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales para los escolares con discapacidad intelectual desde una perspectiva de educación ambiental, como: punto de vista, criterios e ideas rectoras fundamentado científicamente, que orientan el tratamiento didáctico de la educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales para escolares con discapacidad intelectual, en su dimensión formativa y correctiva-compensatoria, con un carácter desarrollador, integrador, flexible y contextualizado, que el maestro debe tener en cuenta para la implementación de tareas de aprendizaje en el estudio de los objetos, fenómenos y procesos de la naturaleza abiótica y biótica.

Posee una estructura y componentes que se distingue por los fundamentos, principios e ideas rectoras, y su contextualización en la práctica, a través de tareas de aprendizaje contenidas en una Guía de Apoyo al Maestro, con orientación didáctica para la implementación de la concepción en la práctica pedagógica.

El objetivo general de dicha concepción es perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales desde un mejor tratamiento didáctico de la educación ambiental para su contribución a la preparación para la vida cotidiana del escolar con discapacidad intelectual. Sus principios, se concretan en: la vinculación con la vida, el enfoque de sistema, el estudio del medio ambiente en la localidad, la unidad entre lo instructivo y educativo, el trabajo correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo, la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, la flexibilidad metodológica, las relaciones interdisciplinarias.

Los principios, en su interacción con los fundamentos más generales abordados anteriormente, se contextualizan y concretan en las ideas rectoras, a partir de que:

- Conciba condiciones áulicas ambientales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, en correspondencia con los objetivos, contenidos y métodos de la educación ambiental, con aspiraciones hacia el desarrollo sostenible.
- Facilite el vínculo con la vida cotidiana, como eje integrador con la educación ambiental, para ofrecer atención a la dimensión formativa y propiciar el trabajo correctivo-compensatorio.
- Permita expresar en sentimientos, actitudes y valores una educación y formación ambiental, mediante la ejecución de tareas de aprendizaje.
- Priorice la vía inductiva, siempre que el contenido lo permita, sin absolutizarla de la vía deductiva, de esta forma, se parte de la comprensión más clara de los hechos y

fenómenos más cercanos en el medio ambiente de su localidad, o sea, de lo concreto para comprender aquellos fenómenos más distantes que requieren de aspectos abstractos apoyándose en sus vivencias.

- Potencie el desarrollo de los escolares con discapacidad intelectual, de forma tal, que estimule el significado práctico-vivencial para el desarrollo cognitivo, afectivo, y actitudinal, centrado en las potencialidades.
- Posibilite el trabajo interdisciplinario para dotar a las tareas de aprendizaje de un carácter integral, holístico y sistémico en su contribución a la preparación para la vida.
- Permita el análisis de situaciones de aprendizaje ambientales mediante la reflexión y el debate en el colectivo, donde expresen las vivencias y los conceptos cotidianos adquiridos en otros contextos haciendo énfasis en las acciones positivas.
- Estimule la búsqueda de soluciones a situaciones presentadas para el desarrollo de una concepción científica del mundo.
- Estimule la participación social de los escolares en proyectos comunitarios importantes.
- Permita fortalecer la identidad cultural de los escolares a través del reconocimiento del valor patrimonial en su localidad.

La concepción didáctica que se propone se caracteriza por ser contextualizada, flexible, desarrolladora e integradora y se asume la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en relación directa con el medio ambiente de la localidad donde viven los escolares e interactúan diariamente.

Para la concreción de las ideas rectoras en la concepción didáctica, se expresan relaciones en tres aspectos esenciales que se enumeran a continuación:

1. Las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales para escolares con discapacidad intelectual, en su dimensión formativa y correctiva compensatoria.
2. La educación ambiental como eje integrador de la concepción didáctica.
3. La participación social del escolar, en diversos contextos (escuela, familia y comunidad)

Cada uno de estos aspectos, contienen elementos esenciales que fundamentan la concepción propuesta: las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales para escolares con discapacidad intelectual, en su dimensión formativa y correctiva compensatoria. Es importante la determinación de objetivos, y

realizar precisiones referidas en esta categoría en su carácter orientador, acerca de cómo proceder en las unidades didácticas y en el sistema de clases, para la orientación de tareas de aprendizaje.

Los **objetivos** se centran en las habilidades generales de describir, identificar, caracterizar, comparar, clasificar y explicar, así como en actitudes y valores que en los escolares deben educarse ambientalmente, para su participación en la vida cotidiana. Estas habilidades se trabajan en las tareas de aprendizaje vinculadas entre sí y directamente con los objetos y fenómenos del medio ambiente en diversos contextos educativos. En función del diagnóstico cognitivo y formativo con que se alcanzarán los objetivos y el desarrollo de las potencialidades de los escolares, se medirán los logros de acuerdo a los niveles de familiarización (conocer), el reproductivo (saber), el aplicativo (saber hacer).

En los **contenidos**, se declara lo cognitivo, procedimental y actitudinal; y los escolares con discapacidad intelectual interactúan mejor con lo procedimental y lo actitudinal que en lo conceptual; por eso, es preciso estimular en ellos el desarrollo del pensamiento abstracto. En el proceder metodológico, el maestro enriquece el contenido con una determinada carga emotiva, en aras de potenciar el pensamiento a partir de las nociones y representaciones perceptuales, y el comportamiento en el ambiente, aspectos que determinan el éxito en la adquisición de conocimientos y actitudes.

Es de extraordinaria importancia, seleccionar aquellos datos concretos sobre los objetos y fenómenos que caracterizan sus particularidades y relacionarlo con hechos concretos de la vida cotidiana. El establecer la relación entre causa y efecto de los fenómenos naturales contribuye a comprender los nexos entre la actividad afectiva-cognoscitiva y la actividad en la naturaleza, así como la necesidad de su cuidado y protección.

Es importante partir de las potencialidades de la localidad para que sean valorados los problemas de la utilización racional, de la transformación y la protección de la naturaleza, siempre que el contenido lo permita, para luego proyectarse hacia el logro de abstracciones superiores y realizar generalizaciones durante la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en la asignatura. Para tales propósitos se deben planificar tareas con procedimientos adecuados para lograr el éxito deseado por los escolares.

Otra categoría de gran valor para lograr protagonismo de los escolares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el **método**, que en función con el objetivo y el contenido, representa las acciones a realizar por el maestro en su actividad y con el escolar. Este método, dirigido hacia un fin, facilita el cumplimiento del objetivo.

En el procedimiento metodológico para determinar el método, en esta concepción didáctica, se parte de métodos productivos en estrecha relación con los procedimientos que se emplean, anteriormente explicados. Se emplea la conversación heurística o búsqueda parcial en las situaciones que se presentan en la vida cotidiana y se estimula la búsqueda de posibles soluciones.

Es importante el empleo de otros métodos que se utilizan para el tratamiento a la educación ambiental dirigida a la discusión en grupo, juegos, simulaciones y la educación ambiental en el terreno, en estrecha relación con procedimientos como: la observación, la experimentación y la demostración. Con la combinación de métodos, la actividad del maestro guía al escolar hacia la búsqueda del conocimiento, aprovechando las potencialidades que le brinda el medio ambiente como recurso para que el escolar reflexione, e indague sobre el fenómeno objeto de estudio, con la participación de la familia y la comunidad.

Entre estos medios se encuentran los objetos reales, videos, representaciones tridimensionales, imágenes, esquemas, naturaleza viva, la televisión, el cine, software educativo: "Misterios de la Naturaleza" y "Amemos el medio ambiente", entre otros. Su combinación sitúa en primer orden las potencialidades del medio ambiente, el estudio de los objetos, fenómenos y procesos de la naturaleza en su propio contexto, ejemplo: el agua, el aire, el suelo, las rocas, las plantas, los animales y el hombre, en situaciones de aprendizaje naturales, siempre que el contenido lo permita, para lograr el desarrollo y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las **formas organizativas** se determinan para concebir las relaciones maestro-escolares, escolar- escolar, escolar-grupo, donde intervienen la escuela, la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales. Estas deben potenciar la participación activa del escolar en condiciones de relación con los otros, sin dejar de considerar la atención individual, en las que el maestro es un guía orientador para la motivación y el interés por el aprendizaje.

La clase, las excursiones o las caminatas docentes continúan siendo aquellas formas en que se potencia el desarrollo del escolar, posibilitan la comunicación, el diálogo y la búsqueda del conocimiento cuando se conciben las relaciones dadas en sus componentes de forma consciente y en correspondencia con la variabilidad en el desarrollo de los escolares con discapacidad intelectual.

La **evaluación**, es el proceso para comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección del proceso durante la orientación y ejecución de la actividad. En esta concepción, su función es instructiva y también de diagnóstico, encaminada al trabajo correctivo-compensatorio; posibilita analizar las posibles causas que inciden en las deficiencias, en el aprendizaje de los contenidos curriculares y a partir de esos errores se planifican actividades con procedimientos necesarios, con el nivel de asimilación que le posibilita aprender el contenido objeto de estudio. Es dinámica, sistemática y flexible. Se asume un proceso y un resultado de influencias externas para valorar los cambios ocurridos, y ajustar la ayuda para obtener nuevas transformaciones en el desarrollo.

Asumir esta orientación teórica de la educación ambiental, contextualizada a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales para los escolares con discapacidad intelectual, significa ajustar las respuestas educativas mediante la solución de las situaciones de aprendizaje ambientales, con el fin de diseñar y/o rediseñar acciones didácticas dirigidas a la orientación y planificación de las ayudas y apoyos a partir de las relaciones dadas entre las categorías didácticas y con el medio ambiente.

El escolar con discapacidad intelectual en su actividad, explora, observa, describe e identifica las nociones y representaciones de los fenómenos, hechos y procesos de la naturaleza y asimila los conocimientos, habilidades y actitudes para la vida, de forma lenta y limitada en correspondencia con la variabilidad en su desarrollo cognitivo, por ello, se apoya en diferentes recursos para lograr el éxito, y desarrollar la percepción ambiental, que moviliza sus procesos afectivos-cognitivos.

El maestro, en su función mediadora y orientadora, enriquece el conocimiento asimilado por el escolar, en aras de potenciar su aprendizaje a partir de las nociones, representaciones perceptuales, y el comportamiento en el ambiente, aspectos importantes en la adquisición de habilidades y actitudes.

Otro contexto importante es la familia, que se caracteriza por ser partícipe de la formación de experiencias en el medio en que se desarrollan, constituye patrones e influencias positivas y negativas que determinan las bases del nuevo conocimiento en medio de relaciones. Es evidente el papel y la significación de los “otros” en medio de las relaciones sociales y de las experiencias históricas transmitidas por la familia de generación a generación. La comunidad es espacio idóneo para establecer las relaciones entre los componentes naturales y sociales, así como para resolver situaciones de la vida cotidiana, de ahí la importancia del desarrollo de las excursiones docentes o prácticas de campo.

Se debe partir siempre que el contenido lo permita, de los conocimientos que ofrece la localidad para valorar los problemas de la utilización racional, de la transformación y la protección de la naturaleza, para más tarde lograr abstracciones superiores que permitan realizar generalizaciones en la adquisición de conocimientos y habilidades en la asignatura mediante la realización de tareas de aprendizaje.

El núcleo metodológico de la concepción didáctica, se materializa en tareas de aprendizaje para concebir el tratamiento de la educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales para escolares con discapacidad intelectual.

Las tareas de aprendizaje, se caracterizan por poseer situaciones de aprendizajes ambientales en estrecho vínculo con las materias del currículo básico establecen relaciones coherentes y efectivas hacia el objetivo, presentan situaciones objetivas, reales, relacionadas con sus vivencias y la práctica social cotidiana, en la cual los escolares enfrentan diferentes alternativas de solución ante una problemática ambiental, desarrollan conocimientos y habilidades que trascienden más allá del aula para insertarse en la vida cotidiana, aquellas que propicien la reflexión, el debate, la toma de decisiones y contribuyan a formar su personalidad de acuerdo a las exigencias sociales.

Las vivencias de los escolares en el hogar y las lecturas de textos o situaciones de aprendizajes ambientales, previamente elaboradas, constituyen tareas significativas para la comprensión de los fenómenos y hechos de la naturaleza.

A partir del Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación, (RM/200/14), se pudo insertar la concepción didáctica en el sistema de trabajo docente-metodológico y científico metodológico de la escuela, con enfoque de sistema. Los resultados obtenidos en la práctica, permitieron considerar que en el estudio transversal realizado se demostró el nivel primario alcanzado en la interiorización de los fundamentos, principios e ideas rectoras de la concepción didáctica, brindando la posibilidad de implementación.

Conclusiones

Los fundamentos teóricos que sustentan las buenas prácticas de inclusión socioeducativas en escolares con discapacidad intelectual desde una perspectiva de educación ambiental, están basados en los enfoques psicopedagógicos para la enseñanza de las Ciencias Naturales, los cuales están centrados en la utilización de los conocimientos para la vida y la contextualización histórica del objeto de estudio.

La implementación de la concepción didáctica propuesta, permitió valorar cambios significativos en la actividad del escolar durante la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes en tareas de aprendizajes y cambios en la preparación del maestro, demostró mayor dominio didáctico en la planificación y conducción del proceso, así como en la participación de la familia y la comunidad, aspectos esenciales que repercuten en la organización de la concepción didáctica que se propone.

Bibliografía

- Alvarez, I. (2016) *Hacia una concepción didáctica de las Ciencias Naturales desde una perspectiva de educación ambiental para escolares con discapacidad intelectual*. Publicado en el CD-ROOM Memorias del VII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial. IV Simposio de la Educación Primaria "Una escuela para todos". , La Habana: Palacio de las Convenciones, junio del 2016, con el ISBN: 978-979-18-1143-1
- Alvarez, I. y Hernández, D. (2016). *Sistema de talleres metodológicos dirigido a la preparación de los docentes en la atención a los escolares con discapacidad intelectual en la educación primaria*. Publicado en el CD-ROOM Memorias del Evento Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Palacio de las convenciones, 26 de enero de 2011, con el ISBN: 978-959-304-070-9.
- Alvarez, I. y Ávila, O. (2015). *Concepción didáctica para potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje activo de las Ciencias Naturales en el segundo ciclo, en la educación de escolares con discapacidad intelectual*. La Habana: Publicado en el CD-ROOM Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2015 y publicado por Sello Editor. Educación Cubana, de la Dirección de Ciencia y Técnica del MINED, con el ISBN: 978-959-18-1099-1.
- Borges, S., Guerras, S., Cobas, C.L., Zurita, C.R. y Ortega, L. (2015). *La inclusión educativa: implicaciones para la pedagogía*. Curso N°. 2. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones, Congreso Internacional Pedagogía 2015.
- Gayle, A. (2005). *Plan de desarrollo de discapacidad intelectual*. Material en formato digital, La Habana, Cuba: Ministerio de Educación-Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.

- Guerra, S., Laborit, D., Alvarez, I., y Gayle, A. (2015). *Los escolares con discapacidad intelectual. Pautas para su atención educativa*. La Habana, Cuba: Editorial: Pueblo y Educación. ISBN: 978-959-13-2920-2.
- Guirado, V. C. y González, D. (2012). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. Primera parte. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Lau, F., Soberats, Y., Guancho, A. y Fuentes, O. (2004). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Valdés, O. y Llivina, M. (2015). *Medio ambiente, cambio climático, desastres y educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Conferencia. En Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba: Congreso Internacional Pedagogía 2015.

3.

LO COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA DESDE LA ASIGNATURA FÍSICA

M.SC..Edita D. Carrillo Febles.

Dr.C. Mario Hernández Pérez

MSC Yolexis Guerra Pérez

Resumen

Al emplear el vocablo enfoque se hace referencia al modo de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto sus dos funciones esenciales, la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa (Roméu, 2003). En este artículo se expone cómo asumir el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, las concepciones de la escuela histórico cultural acerca de la unidad pensamiento-lenguaje, la relación significado y sentido, la zona de desarrollo real y potencial, la precedencia de la instrucción para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del español como lengua extranjera (ELE) desde la enseñanza de la física, en estudiantes no hispanohablantes.

Palabras claves: competencia comunicativa, contexto histórico social, enfoque, situación de comunicación, interacción

Abstract:

By employing the term approach refers to the way of treating a subject is, which is determined by the theoretical and epistemological concepts are assumed. the cognitive, communicative and sociocultural approach (Roméu, 2003) of the dialectical materialist conception about language, which defines it as an essential means of cognition and social communication, which reveals two essential functions, the noetic or cognitive and semiotic or communicative (Roméu, 1992). This article explains how to take the cognitive,

communicative and sociocultural approach, the concepts of cultural-historical school about the thought-language unity, meaning and direction regarding the area of actual development and potential, the precedence of the instruction achieve progress; all this in order to develop communicative competence of Spanish as a foreign language (ele) from the teaching of physics in non-English speaking students.

Key words: communicative competence, social historical contexts, focus, status of communication, interactions

Desarrollo

La enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE), constituye una prioridad del proceso de enseñanza- aprendizaje en el curso preparatorio de la Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez” (UNAH), ya que favorece la adquisición de habilidades comunicativas básicas para el análisis, la comprensión y la construcción de textos, donde se utilicen leyes y principios que rigen las asignaturas no filológicas, en particular la Física.

La enseñanza de la Física desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, implica que todo mensaje se coloque dentro de una situación de comunicación, en la que existe un emisor con una intención, un mensaje, un receptor, un referente, un canal de comunicación y un código de expresión.

En la última década, son muchos los autores que se refieren acerca de la necesidad de un enfoque comunicativo funcional, en el cual el concepto de situación comunicativa ocupa un lugar preponderante.

Este enfoque se ha llevado en los últimos años a la enseñanza del ELE, siendo de gran significación la obra de Angelina Roméu Escobar la que define la importancia que tiene el lenguaje en la vida del ser humano.

La palabra enfoque se define como la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación social, poniéndose de manifiesto sus dos funciones esenciales, la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa (Roméu, 2003); este asume las concepciones de la escuela histórico cultural acerca de la unidad pensamiento-lenguaje, la dependencia significado y sentido, la zona de desarrollo real y potencial, la precedencia de la instrucción para lograr el desarrollo, como fundamento esencial de una didáctica desarrolladora; incluye las más

recientes investigaciones de la lingüística del texto, que toman como objeto el discurso e indagan acerca de su estructura y funciones, y explican su naturaleza como proceso de interacción social (Dijk, 2000).

De igual forma, defiende el enfoque semiótico de la cultura como un sistema de sistemas de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico y que analiza los procesos culturales como procesos de comunicación de significados, los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana y está vinculado a una concepción interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria del lenguaje, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano” (Dijk, 2000; Mañalich, 2001; Roméu, 2003), cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes.

Es por ello que, partiendo de este brillante enfoque, se lleva a cabo la enseñanza de la Física en estudiantes no hispanohablantes del curso preparatorio de la UNAH, de ahí que el objetivo de este artículo es Aplicar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural a la enseñanza de la Física, contribuyendo con ello al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, en estudiantes no hispanohablantes.

Algunos referentes que aseveran el uso del Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de la asignatura Física

A la UNAH arriba un número elevado de estudiantes del área del Caribe, África, Asia, América Continental que hace aún más complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, por consiguiente, el de las asignaturas no filológicas. Asumiendo la pluralidad de personas de diferentes procedencias, estilos de aprendizajes, métodos de estudios, idiomas y culturas es posible entender que tal diversidad impone pautas para el desarrollo de este particular proceso de enseñanza aprendizaje.

Se ha podido constatar que el insuficiente nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en español de los estudiantes no hispanohablantes, dificulta el aprendizaje. Se han advertido problemas de comprensión y construcción de textos, insuficiencias en el dominio del vocabulario, dificultades en la estructuración gramatical, todo lo cual repercute en los resultados docentes de las asignaturas que se imparten en este curso, cuyo propósito es desarrollar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural desde la interculturalidad.

En las asignaturas de ciencias que se imparten (Matemática, Física, Química y Biología), resulta aún más preocupante el escaso nivel de desarrollo idiomático de los estudiantes, los cuales deben alcanzar un nivel aceptable en el dominio de estas ciencias como materias básicas para enfrentar el resto de las asignaturas del plan de estudios de su carrera. Lo anterior se dificulta al no disponer ellos de un léxico amplio que intervenga en la construcción tanto oral como escrita, ni estar en condiciones de emplear el español en la obtención, evaluación y utilización de la información.

En particular, en la enseñanza de la Física, la insuficiente comprensión de los textos se convierte en un escollo, para muchos estudiantes, de ahí que sus resultados docentes sean bajos. Todo lo expuesto afirma la necesidad de ir a la búsqueda de soluciones efectivas que permitan atenuar la contradicción fundamental entre el insuficiente desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante no hispanohablante cuando arriba a la UNAH y la necesidad de satisfacer los requerimientos de la competencia comunicativa del ELE en las diferentes disciplinas que debe recibir a lo largo de su carrera.

Tales dificultades, han permitido asumir como **problema científico** el siguiente: ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa desde la Física basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en los estudiantes no hispanohablantes del curso preparatorio de la UNAH? Este problema ha sido abordado por diversos autores, entre ellos psicólogos, pedagogos y lingüistas que han tratado la competencia comunicativa conceptuándola como competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica entre otras acepciones. Ellos han destacado la necesidad del uso adecuado de la lengua, además de otros elementos que intervienen en la comunicación eficiente.

Entre los estudiantes no hispanohablante en la UNAH existe un problema educacional lingüístico multicultural que propicia que ese ambiente cultural diverso se integre en uno solo, provocando un impacto social en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones concretas de ese contexto teniéndose que llevar el proceso enseñanza-aprendizaje de la Física al campo de la educación lingüística multicultural de la ciencia de la comunicación. De lo anterior, resulta la adquisición de la lengua para comunicarse a través de la Física desde la sociolingüística y la competencia comunicativa que son teorías bien acuñadas y establecidas por autores como Chomsky, gestor del paradigma denominado Gramática Generativo- Transformacional, Hymes, impulsor de los estudios del lenguaje articulado al contexto situacional, Van Dijk, teórico de la Lingüística del texto,

Roméu que ha superado didácticamente estos esquemas con el enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural.

Este Enfoque tiene como **objetivo** fundamental contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, entendido esta como competencia lingüística, donde está la habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos; competencia sociolingüística, habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto; competencia discursiva, habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo; competencia estratégica, habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación. Para lograr con eficiencia la comunicación, se supone que el estudiante:

- Pueda comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador, siendo la comprensión un componente funcional de la asignatura.
- Posea una cultura lingüística adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos relacionados con la Física y el descubrimiento de la función de los recursos lingüísticos empleados por el emisor en la construcción del significado; dichos textos sirven de modelos constructivos en diversos estilos coloquial, científico- técnico, de manera que el estudiante no solo obtiene conocimientos lingüísticos y de Física, sino que también toma conciencia de la utilidad de dichos conocimientos para la comunicación.
- Construya textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentre y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación mediante la Física.

Para llevar a cabo todo lo anteriormente planteado, se hace necesario seguir las fases de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación a partir de que la Física tribute al ELE, sin divorcios entre los contenidos de Física y los lingüísticos, los que no deben ser abordados en los límites de la oración, ya que el estudiante no llega a descubrir su funcionalidad en la comprensión y producción de textos, ni adquiere la competencia para producir diferentes tipos de discursos en variados contextos propiciando el desarrollo de la comunicación.

Por todo lo expuesto, se asume como fundamentos teóricos para desarrollar la competencia comunicativa del ELE desde la Física la lingüística del texto y el Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural, este último sustentado en las concepciones

teóricas de Vigotsky sobre el papel del lenguaje en los procesos de cognición y comunicación y el desarrollo personalógico de los estudiantes a partir de una didáctica desarrolladora.

Resulta el más integrador por incluir todas las áreas del desarrollo humano que posibilitan la participación del sujeto en diferentes contextos comunicativos y se propone contribuir al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, lo que significa abordar elementos de las dos áreas básicas de la personalidad, que en ninguna medida se encuentran disociadas en la actuación y en la vida psíquica del hombre: la esfera afectivo-valorativa, de carácter dinámico e inductor y la esfera cognitiva, instrumental, de carácter ejecutor.

Es pretensión de los autores destacar cómo se relaciona la competencia comunicativa con la adquisición de conocimientos, no solo el conocimiento acabado devenido por el uso de los diferentes tiempos verbales sino el uso de las diferentes intenciones comunicativas según el contexto en que se empleen y el lenguaje técnico que adquieren de las diferentes asignaturas que se incorporan al curso, que tributan al idioma Español, como son, Física, Matemática, Biología y Química.

Conjuntamente con el plan de estudios se aplica la estrategia educativa del departamento, que se encarga de formar, en estos futuros profesionales, sentimientos y valores típicos de un profesional de nuestros tiempos, teniendo en cuenta que los estudiantes, provienen de más de 85 países del orbe

Presupuestos a tener en cuenta para usar el Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza del ELE desde la Física

Se puede afirmar que todo docente del curso preparatorio de la UNAH, es un profesor de lengua al tener en cuenta el papel que este desempeña en los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos en las diferentes asignaturas.

Al definir los componentes del proceso docente- educativo, desde este enfoque, dada la posibilidad de ser aplicado de forma generalizada en diferentes clases de distintas asignaturas, hay que priorizar los procesos cognitivos y comunicativos en contextos de interacción con una orientación sociocultural para el desarrollo de la competencia comunicativa, de ahí la importancia de este enfoque para la enseñanza de la Física.

La clase de Física desde este enfoque presupone:

- Presentar las palabras nuevas, donde a través de situaciones comunicativas se reconoce el significado de estas palabras en diversos contextos y se contextualizan hasta su conceptualización en la Física. Siendo capaz de reconocerlas en diferentes situaciones enmarcadas por el docente, es decir, los contenidos se organizan y estructuran a partir de funciones o propósitos comunicativos, también llamados actos del habla de manera que se manifiesten las cuatro macrohabilidades comunicativas, armónicamente relacionadas o una de ellas, según la intención docente que asista.

Para ello el docente puede auxiliarse de disímiles actividades docentes, como desarrollar una breve conversación con los estudiantes sobre el tema de la clase, o mostrarles una lámina relacionada con el tema de la clase y pedirle que la describan, o la proyección de un material audio visual que se analice mediante el debate de las preguntas formuladas en la guía de observación, o mostrarles un conjunto de situaciones relacionadas con el tema de la clase y pedirles que establezcan diferentes tareas comunicativas:

- Favorecer la comprensión global de un texto relacionado con la Física a partir del cual el estudiante se apropie por sí mismo de conocimientos atravesando por varias tareas comunicativas que les permita llegar a generalizaciones transitando de lo general a lo particular de esta ciencia.

- Orientar el objetivo, pues el desarrollo de la actividad creadora y consciente de los estudiantes durante la clase depende en gran medida del conocimiento general que tenga el estudiante sobre lo que va a aprender en la clase del día y para qué le ha de servir en la actividad práctica diaria, o sea, en su vida. De ahí que la orientación didáctica hacia los objetivos constituye una de las tareas priorizadas del docente durante esta parte de la clase y tiene que verse como un proceso motivacional, cognoscitivo y regulador que influye decisivamente en los resultados del aprendizaje. (López, 2000)

- Confeccionar textos haciendo uso de las estructuras lingüísticas estudiadas, una adecuada escritura, utilice sabiamente los conocimientos ortográficos, gramaticales, leyes y principios de la Física adquiridos por los estudiantes, basados en la lingüística del texto y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, cuya base son las concepciones teóricas de Vigotsky sobre el papel del lenguaje en los procesos de cognición y comunicación y el desarrollo personalógico de los estudiantes a partir de una didáctica desarrolladora. Este Enfoque no cuenta con aplicaciones en el contexto que se investiga.

- Emplear técnicas participativas que favorezcan la competencia comunicativa y logren valiosos aportes a la activación de las relaciones interpersonales y grupales, que impliquen

a los miembros de esa comunidad como seres sociales que reconocen la importancia de la comunicación, valoran la importancia de aprender a interactuar en el grupo y a vincularse con los otros, tengan la oportunidad de reflexionar, analizar y debatir colectivamente lo que posibilita colectivizar el conocimiento individual, favorecer el desarrollo del pensamiento creativo y valores como la responsabilidad, solidaridad, colaboración, respeto entre otros.

- Realizar con éxito la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes donde el docente debe, ante todo, actuar como organizador de la comunicación. Su tarea principal es crear la atmósfera de la comunicación. Utilizando las situaciones correspondientes, el docente hace una distribución de los roles a desempeñar. Es necesario señalar claramente que él no debe inmiscuirse en la comunicación para la constatación de errores y su corrección.

Esto debe realizarse al final de la comunicación; en el momento de evaluar por ejemplo la expresión oral, se preste atención a la pronunciación y entonación, al uso del vocabulario y de las estructuras lingüísticas. Durante la clase el docente puede evaluar a un grupo de estudiantes, sin embargo mantiene un permanente control sobre la actividad que realizan todos en general, lo que le permite organizar la participación de ellos de manera tal que en ella intervengan no sólo los más aventajados sino el grupo en su conjunto. Se debe:

- Realizar una valoración previa de los conocimientos anteriores que poseen los estudiantes que enlace adecuadamente el nuevo material, constituyendo parte del control sistemático del material anterior. Esta actividad da la posibilidad al docente de valorar hasta qué punto los estudiantes han asimilado adecuadamente aquel material lingüístico que posibilita establecer el "puente" entre el material conocido y el desconocido en correspondencia con el principio didáctico de la asequibilidad. Se debe llevar a cabo, entre otras, actividades que posibiliten la aplicación de los conocimientos anteriores, y constituyan el nivel de partida para la asimilación del nuevo contenido.

La tipología más general de las clases debe ser clase práctica, combinando armónicamente la adquisición del nuevo contenido con el desarrollo de la ejercitación práctica. Este vínculo de lo conocido con lo desconocido es de suma importancia en cualquier tipo de clase y aún más en la clase de Física que se pretenda desarrollar la competencia comunicativa.

Conclusiones

Se constató que el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural puede ser aplicado en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias, de los estudiantes no hispanohablantes de la UNAH.

En particular, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural propicia el desarrollo de la competencia comunicativa del ELE desde la Física.

Bibliografía

Acosta, (2000). El enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna. Pinar del Río, Instituto Superior Pedagógico.

Aguirre, (2005) Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional Rev. Cubana Educ. MedSuper v.19 n.3 Ciudad de La Habana jul.-sep. Facultad de Ciencias Médicas Finlay-Albarrán.

Callejas, (2002). El enfoque comunicativo en la concepción del programa del curso de profundización para la enseñanza en Español a extranjeros. Tesis en opción al grado académico de Master en Didáctica del Español y la Literatura. Ciudad de La Habana. (Material impreso).

Estrategias Didácticas: El enfoque por tareas".
<http://www.difusion.com/ele/func/registrate.htm>

Fernández, (1996). "Las habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa. Ciudad de La Habana, ISPEJV. (Material Impreso)

González (----) La clase de lengua extranjera teoría y práctica La Habana, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" Facultad de Lenguas Extranjeras.

Roméu (1999). "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media", en Taller de la palabra. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Roméu (2007). "El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura" Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski, (1966). Pensamiento y lenguaje. Ciudad Habana. Edición Revolucionaria.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA CON TIC

MSc. Carlos Rafael Fernández Medina

cmedina@una.edu.cu

Institución: Universidad Agraria de La Habana

Resumen

La siguiente comunicación tiene como objetivo, presentar una revisión y análisis de estudios que plantean aportes al desarrollo de competencias digitales de docentes y estudiantes para el perfeccionamiento de los procesos de evaluación formativa con TIC. Esta, forma parte de un proyecto de tesis doctoral para el estudio, evaluación y desarrollo de competencias digitales, el cual responde a objetivos trazados por las instituciones académicas, tanto a nivel internacional como nacional, los cuales incluyen en sus transformaciones, el aprovechamiento de las características que brindan las TIC para su inserción en los procesos docentes, específicamente en los relacionados con la evaluación de los aprendizajes. Tecnologías como los portafolios y las rúbricas digitales (portafolios y rúbricas), son las que con mayor eficiencia han sido empleadas en los procesos de evaluación, a la vez que, tributan a la formación de competencias digitales y al desarrollo del rendimiento escolar.

Palabras Claves: Competencias digitales, evaluación formativa, TIC, portafolios, rúbricas

Abstract

The following communication aims to present a review and analysis of studies that propose contributions to the development of digital competencies of teachers and students for the improvement of the processes of formative evaluation with ICT. This is part of a doctoral thesis project for the study, evaluation and development of digital competences, which responds to objectives drawn by academic institutions, both internationally and nationally, which include in their transformations the use of the characteristics which provide ICT for its insertion in teaching processes, specifically those related to the evaluation of learning.

Technologies such as portfolios and digital rubrics (portfolios and rubrics) are the ones that have been most efficiently used in evaluation processes, while also contributing to the formation of digital competences and to the development of school performance.

Key words: Digital competences, formative evaluation, ICT, portfolios assessment, scoring rubrics

Introducción

Inmersos en un siglo XXI donde las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), en su vertiginoso avance, desempeñan un rol protagónico como mediadoras de los procesos docentes, desde la administración educativa en Cuba y a nivel internacional, se proponen transformaciones en el modelo educacional que centran la enseñanza en el aprendizaje. Durante el Congreso Pedagogía 2015 el Ministro de Educación Superior, Dr. Rodolfo Alarcón Ortiz, expresó:

La educación que demanda esta época exige una transformación radical de los objetivos, los métodos y los contenidos de nuestros planes y programas, de nuestras clases, de nuestro papel en el proceso docente para situar al estudiante en el centro de atención (...). (Alarcón, 2015)

Para lograr estas transformaciones metodológicas, se propone el proyecto del plan de estudios E, en el cual, la evaluación del aprendizaje, como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se modifica, orientando los modelos a una evaluación formativa con tecnologías y donde los estudiantes participan con más compromiso.

Respecto a esto, se plantea que:

La tarea de evaluar debe considerarse en su carácter cualitativo y formativo. Esto supone integrarla al proceso pedagógico, es decir, realizarla de modo permanente durante las actividades de aprendizaje utilizando formas no tradicionales de evaluación y, además, dando a conocer a los estudiantes cuáles son los criterios que se utilizan para valorar su desempeño, de modo que esto lo ayude a revisar lo que hace y a desarrollar su capacidad de autoevaluación, su espíritu crítico y autocrítico. (Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2016, p.13)

Para facilitar estos procesos de evaluación formación, las tecnologías aportan nuevas metodologías didácticas y soportes tecnológicos para la comunicación y la generación de conocimiento, tales como son los portafolios (Villalustre Martínez & del Moral Pérez, 2010; Fimia León & Moreno Campdesuñer, 2012; Cabero, López Meneses & Jaén Martínez, 2013; Pérez Rendón, 2014), y las rúbricas (Cebrián de la Serna, 2014; Sáiz Manzanares & Bol Arriba, 2014; Moreno Oliver & Hernández-Leo, 2015) en sus modalidades metodológicas y funcionalidades técnicas para soportar estos nuevos modelos de evaluación formativa.

En este sentido, es importante la investigación de las potencialidades de estas herramientas (portafolios y rúbricas) en el contexto de las transformaciones de la educación superior en Cuba, partiendo de que los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que se plantean, suponen un alto componente del uso de las TIC. Esto sumado a la creación de nuevos espacios, los cuales ya se están reorganizando con el establecimiento de zonas Wi-Fi en las áreas universitarias y externas, además de la modernización de laboratorios y el mayor acceso a las TIC, lo cual permite el trabajo colaborativo y remoto de estudiantes y profesores.

Plantea el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2015) en su informe HORIZON:

(...) que será a mediano plazo cuando se haga más énfasis y se preste más atención a los sistemas de medición del aprendizaje, al uso de datos para conseguir una experiencia de aprendizaje personalizada, una evaluación formativa continua y un análisis de los resultados el cual tendrá como objetivo construir mejores métodos pedagógicos, animar a los estudiantes a ser parte activa de su aprendizaje, identificar riesgos, evaluar los factores que influyen en aquellos otros que superan de manera exitosa el curso. (p. 3)

Estas transformaciones demandan de una sólida preparación de nuestros docentes, lo cual fue planteado durante una sesión de trabajo con la misión técnica de la UNESCO para proyectos de educación en Cuba:

El aula cubana exige de antemano competencias digitales por parte de sus docentes universitarios. Por lo que, en el ámbito nacional, el desarrollo de competencias técnico-profesionales en el uso eficiente de las TIC se traduce como una necesidad, al tiempo que se formen docentes capaces de producir contenidos educativos con estos recursos. (Misión técnica de la UNESCO, 2015).

En relación con lo anterior planteado Durall, Gros, Maina, Johnson, & Adams (2012) plantean: "(...) que los cambios en la enseñanza universitaria inducen a la mayoría de las universidades a situar la capacitación de los docentes como un elemento estratégico en la calidad de la docencia" (p.17). Identifican, además, a la creciente capacitación digital de los estudiantes como una fuerza impulsora de demanda para la innovación docente, a lo cual se debe dar respuesta reforzando los programas de capacitación a docentes, en competencias digitales orientadas a la pedagogía.

Desarrollo

La evaluación de los aprendizajes: revisión de conceptos teóricos y metodológicos

Lograr con éxito los objetivos planteados curricularmente, supone el acertado abordaje de modelos de evaluación del aprendizaje, de lo cual deriva, que el proceso de evaluación sirva para explicar los aprendizajes de los estudiantes, así como, la actividad del maestro, a la vez que informa a los estudiantes de los aprendizajes alcanzados. "A los alumnos, para que los conocimientos construidos sean más amplios, significativos y profundos, y a los profesores, para que su actividad didáctico-pedagógica sea más eficaz en cuanto a promover esos mejores aprendizajes" (Ezquivel, 2009, p. 26).

En la literatura consultada, se plantean diferentes modelos y funciones de evaluación: Evaluación (desde el constructivismo pedagógico), Evaluación (con referencia a norma y con referencia a criterio), Evaluación (en función de competencias), Evaluación continua, Evaluación criterial, Evaluación inicial, Evaluación normativa (Picardo Joao, Escobar, & Balmore Pacheco, 2005), Evaluación diagnóstica, Evaluación formativa, Evaluación sumativa (Pérez et al., 2008; Olmos-Migueláñez, 2008; Ezquivel, 2009; Vallejo, 2009; Moreno Oliver & Hernández-leo, 2015).

De los modelos de evaluación planteados, se pueden extraer como criterios comunes, que la evaluación debe proporcionar al estudiante información sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza, que le permitan, a la vez, hacer un análisis en función de un proceso de retroalimentación con el docente. Para este último, la información le servirá para tomar decisiones en función de mejoras en las próximas acciones a realizar.

El Ministerio de Educación de la República de Chile (2006) hace referencia a la evaluación para el aprendizaje enfatizando en el intercambio entre docentes y estudiantes de los logros

del aprendizaje que se espera de ellos, hacerlos partícipes a los estudiantes de su propia evaluación, así como responsables de sus propios aprendizajes.

En el proyecto que se propone, se hace énfasis en la evaluación formativa para el aprendizaje, tomando como marco de referencia autores como (Erostarbe & Albonigamayor, 2007; Melmer, Burmaster & James, 2008; Dunn & Mulvenon, 2009; Vallejo, 2009; Alcañiz, Chuliá, Riera & Santolino, 2015), de los cuales se puede definir como evaluación formativa aquella que se realiza durante todo el curso de manera sistemática, integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje y que es de utilidad para realizar tareas laborales futuras. Tiene como finalidad llevar a cabo el seguimiento y plantear los cambios necesarios en el plan docente para modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos en el cumplimiento de los objetivos a través de la retroalimentación.

En la siguiente tabla se recogen, algunas de las definiciones referidas en la literatura revisada, en relación con la evaluación formativa.

Autor/Año	Evaluación Formativa
(Erostarbe & Albonigamayor, 2007)	“se realiza a lo largo del curso y tiene como finalidad realizar un seguimiento y poder ir planteando mejoras en el plan docente, en ella se da un mecanismo de interacción y diálogo profesor- alumno, ya que debería consistir en la gestión de las acciones pedagógicas del docente y en la adaptación del aprendizaje por parte de los estudiantes”.
(Melmer, Burmaster, & James, 2008)	“proceso utilizado por profesores y alumnos durante el período de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos”.
(Dunn & Mulvenon, 2009)	“Abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos”.
(Vallejo, 2009)	“no es en principio calificar sino ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo. Esta evaluación

	formativa no es un punto final, sino que está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.
(Alcañiz, Chuliá, Riera & Santolino, 2015)	“Se basa en tres aspectos: una participación de los estudiantes mucho más activa que en los sistemas clásicos de evaluación; el feedforward, con la intención de que sea de utilidad para llevar a cabo las tareas laborales en el futuro; y la realización de distintas tareas cuyo objetivo esté claramente especificado y las acciones para llevarlo a cabo estrechamente delimitadas”.

Tabla 1. Definiciones de Evaluación formativa. (Elaboración propia)

Estos autores, anteriormente citados, coinciden en plantear que la evaluación formativa debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante todo el curso, debe ser sistemática e integradora. Otro aspecto a destacar, es la necesaria retroalimentación (feedback) que debe acompañar este proceso, a través de la cual se les comunica a los estudiantes los resultados, para que logren corregir, perfeccionar, su aprendizaje y la manera en que logran desarrollar sus conocimientos.

También se debe prestar atención a lo oportuno de elaborar de forma clara los objetivos a alcanzar y las tareas, a través de las cuales los estudiantes pueden vencerlos, por lo que la comunicación e interacción profesor-alumno será un elemento clave. De esta manera, se consigue un proceso en el cual el desempeño de los estudiantes es más activo y orientado a un aprendizaje significativo (Álvarez Valiente & Fuentes González, 2003).

El Ministerio de Educación de Cuba (2007), en su resolución No.210/2007 que norma y regula el trabajo docente metodológico de la educación superior, en su capítulo IV refiere a lo relacionado con la evaluación del aprendizaje. En este apartado la evaluación se expresa como un proceso que debe tener un carácter sistémico y bidireccional. Este carácter bidireccional se expresa en la retroalimentación que se establece entre el profesor y el docente, en el cual el profesor perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de indagar en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes para la resolución de problemas de la profesión.

A los estudiantes les ayuda a crear hábitos de estudio para favorecer el incremento de su actividad cognitiva, desarrolla la responsabilidad por el estudio, la capacidad de autoevaluación sobre sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje. Todo esto en

un proceso dinámico en el cual no solo evalúa el profesor, sino que se propicia la participación de los estudiantes mediante la evaluación grupal y la autoevaluación.

Desde lo sistémico, la evaluación del aprendizaje, se expresa en tres dimensiones: frecuente, parcial, final y de culminación de estudios. Esto en correspondencia con el carácter continuo, cualitativo, basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante y tomando como predominantes las actividades evaluativas frecuentes, parciales y las evaluaciones finales de carácter integrador.

Desarrollar estos principios supone para el docente un reto en cuanto a su continua formación, dedicación para la elaboración, proyección, adecuación al currículo y planes de estudio, para la realización con éxito de las actividades de evaluación. Esto implica mayor compromiso con el proceso, salirse de su zona de confort además de sustituir la evaluación mediante tareas meramente reproductivas y memorística, por otra significativa, que potencie el pensamiento, creativa y desarrolladora.

El portafolio y las rúbricas en la evaluación del aprendizaje

El proceso de evaluación del aprendizaje se ha visto enriquecido con la introducción de las TIC, en este caso específicamente de portafolios y rúbricas. Ambas herramientas han constituido significativos aportes en cuestión de innovación en la enseñanza y en la renovación de las prácticas educativas orientadas a la evaluación formativa. (Cebrián de la Serna, Serrano Angulo, & Ruiz Torres, 2014)

Referencias al uso de portafolios como metodologías de evaluación las encontramos en Barragán Sánchez (2005) quien plantea que “el portafolios hace su aparición como metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo, se trata realmente de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias y que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje”. (p.122). También acota este autor que, a través de esta herramienta se pueden desarrollar los siguientes objetivos:

- Evaluar tanto el proceso como el producto.
- Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación.
- Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado.

- Promover la capacidad de resolución de problemas.
- Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo).
- Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

También, el portafolios, permite a los estudiantes, bajo su iniciativa y responsabilidad, recopilar materiales que pueden ser usados en diferentes momentos y con diferentes propósitos: como herramienta de aprendizaje, para la evaluación y acreditación de competencias, y para compartir conocimiento (Wielenga, 2000). Esteve (2009) plantea tres tipos de portafolios:

- Portafolios de aprendizaje: Herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Portafolios de evaluación: Es una forma de aportar una dimensión cualitativa al proceso, mediante la argumentación y justificación de conocimientos y competencias.
- Portafolios de presentación: Se expresa como un currículum vitae ampliado, acreditando las competencias adquiridas mediante muestras de trabajos.

Villalustre Martínez & del Moral Pérez (2010) exponen que el portafolios “cumple con una doble funcionalidad, formativa al enfatizar el papel activo de los estudiantes y potenciar la adquisición de aprendizajes significativos; y evaluativa, partiendo de la base de que todos conocían y asumían los criterios de evaluación delimitados para cada tarea”. (p.98). Estos autores lo emplean para desarrollar una evaluación abierta y flexible colaborativa, donde se evidencie la participación de los estudiantes y docentes para determinar y fijar los objetivos de aprendizaje. En sus acciones, se evidencian la dimensión formativa, de aprendizaje y evaluativa, características de estos tipos de portafolios anteriormente explicados.

Cabero, López, & Llorente (2012) y Cabero, López & Jaén (2013) coinciden en que los portafolios digitales son instrumentos didácticos para la innovación pedagógica. Estos representan una vía para reflexionar y construir el conocimiento, a partir de la planificación de tareas, de la colaboración y la caracterización individual de los procesos de formación por parte de los estudiantes y de apoyo a los procesos de orientación de evaluaciones

formativas, permitiendo a estudiantes y profesores dar seguimiento a las actividades efectuadas a través de evidencias que las documenten.

Encontramos que Rodríguez Illera, Galván Fernández, & Martínez Olmo (2013) reflexionan en torno al empleo del portafolios digital como herramienta mediadora para mejorar la evaluación y el aprendizaje, ya que a través de estas se logra mantener una reflexión sistemática sobre las propias acciones, o apoyarse en diálogos en profundidad, o una evaluación continua. Plantean estos autores, que el uso del portafolios digital supone un avance frente al uso de sistemas de evaluación convencionales, lo cual solo puede lograrse con la implicación y compromiso dialógico entre docentes y estudiantes al presentar argumentos relacionados con aciertos y errores en la realización de tareas basados en evidencias presentadas.

El portafolios digital, continúan en su reflexión, “le permite una representación de lo que está realizando durante el curso, lo que está comprendiendo y aprendiendo, y lo que es capaz de hacer, a través de las propias actividades del curso y de las reflexiones sobre el mismo” (p.163). Estas herramientas ofrecen varios elementos de soporte para este proceso:

- La posibilidad de una evaluación “auténtica” y que integra lo que el estudiante decide mostrar (es decir, la evaluación no se limita a lo que el docente pregunta en formas de evaluación tradicionales como las pruebas)
- Tener todo lo que ha realizado para la asignatura en un mismo lugar y disponible on-line.
- Aprovechar la multi-medialidad de los soportes digitales (grabaciones en vídeo, audio, esquemas, fotografías, textos,...) y del hipertexto, para mostrar varios formatos de representación simbólica. Además, y dependiendo de las características de la plataforma, que se utilice para generar el portafolios, el estudiante encuentra una ventaja adicional como es el disponer de un espacio personal, privado y permanente, para ir desarrollando sus actividades y revisarlas cuando sea necesario.

Cebrián de la Serna (2014) se inserta en un modelo innovador en el cual se combinan los portafolios y las rúbricas, situándolas dentro de una concepción metodológica de evaluación formativa, a partir de establecer criterios y evidencias. En este modelo, se desarrollan las competencias de estudiantes y docentes.

- El estudiante observa con mayor facilidad la evolución de sus aprendizajes, identifica los indicadores y evidencias de éxito de las competencias profesionales desarrolladas, y establece con los docentes un debate sobre la calidad de estas evidencias y aprendizajes, a la vez que son evaluadas por criterios e indicadores de la rúbrica.
- Los docentes, definen cuáles son las competencias, sus criterios e indicadores asociados, así como aplicarlos a las evidencias aportadas por los estudiantes.

En Cuba, encontramos que Fimia León, & Moreno Campdesuñer (2012), de la Universidad Central de las Villas “Marta Abreu”, realizan un estudio y puesta en práctica del portafolios digital para evaluar su impacto en la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje. De este estudio, obtuvieron que con el portafolios la evaluación estuvo más centrada en la producción del aprendizaje, se logra una mayor interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, en lo referente a la retroalimentación y al trabajo en grupos, los estudiantes manifestaron sentirse partícipes del proceso de interiorización de los contenidos abordados, en la solución de problemas de manera conjunta y colaborativa, logrando de esta manera, que los estudiantes reflexionaran sobre el proceso y su propio modo de aprender.

A modo de breve conclusión reflexiva, se pueden establecer criterios de concordancia entre las visiones que los autores citados manifiestan en relación con el portafolios y poder de esta forma construir nuestra propia definición.

Sobre el cual se puede decir que, es una herramienta y metodología dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje mediadora en la construcción del aprendizaje significativo, este facilita establecer diversos canales de comunicación (profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-profesor) que permiten la retroalimentación y a través del cual se desarrolla una evaluación formativa y colaborativa, partiendo del desempeño y rol protagónico del estudiante en la responsabilidad de construir su propio entorno de reflexión.

En relación con las rúbricas y su implementación en los procesos de evaluación, encontramos una vasta bibliografía, especialmente la relacionada con la evaluación formativa (Villalustre Martínez & del Moral Pérez, 2010; Marín Díaz, Cabero Almenara & Barroso Osuna, 2012; Panadero-Calderón & Alonso-Tapia, 2013; Picón Jácome, 2013; Cebrián de la Serna & Bergman, 2014; Alcañiz Zanón, Chuliá Soler, Riera Prunera & Santolino Prieto, 2015). Algunos autores la definen como instrumento de evaluación (Panadero Calderón & Alonso Tapia, 2013; Picón Jácome, 2013; Cano, 2015) y otros en un

más amplio sentido como metodología, técnica e instrumento de gestión de la propia evaluación (Cebrián de la Serna & Bergman, 2014).

Para Villalustre Martínez & del Moral Pérez (2010):

(...) las rúbricas de evaluación ayudan a asignar distintos pesos a cada tarea o subtarea realizada en cada actividad. Lo cual ayuda a los estudiantes a estimar su propia calificación tanto de las prácticas e- actividades individuales como de la e- actividad colaborativa grupal, y su nivel de competencias adquirido” (p.98). Estos autores emplean las rúbricas combinadas con el portafolio para evaluar actividades individuales y colaborativas grupales, obteniendo resultados satisfactorios en los niveles de competencia de alto y muy alto, adquiridos por los estudiantes; así como una satisfacción del 80% en el empleo de esta metodología.

Marín Díaz et al. (2012) se refieren a estas como una:

guía de puntuación para evaluar la calidad de las respuestas ofrecidas por los alumnos, y también por los profesores, ante una determinada actividad, que puede ir desde una composición escrita, una producción multimedia, un trabajo de producción o investigación, o un portafolio. (p.355)

En este caso, se utiliza la rúbrica de evaluación en un contexto de formación de docentes universitarios, a través de la elaboración e interacción en un entorno de aprendizaje: son estas de gran utilidad para las acciones de autoformación a partir del conocimiento de los criterios que serán valorados durante la realización de la actividad.

Por otra parte, Panadero-Calderón (2013) plantean que:

Una rúbrica es un instrumento de autoevaluación y calificación que contiene los criterios de evaluación y se compone de tres partes: un baremo para la autocalificación, un gradiente de la calidad del trabajo y una explicación breve de en qué consiste el estándar para esa categoría. (p.177)

En su investigación, realizan un estudio del proceso de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje a través del uso de rúbricas, plantean como parte de los resultados que estas ayudan al estudiante a autoevaluar su trabajo partiendo de la comprensión de los criterios de evaluación, lo cual les reduce su nivel de ansiedad, mejorando de manera general los resultados académicos.

Además, incluyen en su percepción el rol del docente, en cuanto a la contribución de las rúbricas a clarificar sus propios criterios de evaluación. Recomiendan que, para lograr un

uso más efectivo de las mismas, estas deben ser elaboradas o consensuadas con los estudiantes a fin de lograr su mayor comprensión.

Cebrián de la Serna & Bergman (2014) amplían el espectro conceptual, situando a las rúbricas “dentro de una concepción de la evaluación formativa, constituyendo una metodología de evaluación a la vez que una técnica e instrumento de gestión de la propia evaluación” (p.15).

Para estos autores, la rúbrica tiene su incidencia tanto en estudiantes como en docentes, planteando que “la rúbrica persigue que los estudiantes comprendan e interioricen mejor los criterios de evaluación y estándares de calidad, al tiempo que los docentes comprendan los mejores procedimientos que han provocado realmente el éxito de los aprendizajes” (p.17). En este sentido argumentan diferentes modalidades dentro de la evaluación formativa en la que se emplean: la evaluación en colaboración, compartida, entre pares y la autoevaluación.

En todos los casos, los autores coinciden en destacar que con las rúbricas, utilizadas en una evaluación formativa centrada en el aprendizaje, se pretende lograr que los estudiantes alcancen una mayor comprensión e interiorización de las metas de aprendizaje y los criterios de evaluación, sirviendo de guías para reflejar los “procesos y contenidos que se juzgan de importancia” (Gatica-Lara & Uribarren-Barrueta, 2013), lo que les permite “disponer de elementos de juicio para evaluar su propio desempeño y establecer medidas de mejoras” (Valverde Berrocoso & Ciudad Gómez, 2014, p.24) en un proceso de autorregulación (Flores & Hernández, 2014), a la vez, que establece un sistema de retroalimentación (feedback).

Competencias digitales y formación un acercamiento al término.

Para lograr, con estas transformaciones e innovaciones, el impacto esperado y que su puesta en práctica sea asumida e incorporada a las prácticas docentes de manera natural y no impositiva, es necesario contar con docentes y estudiantes preparados para asumir de manera reflexiva, crítica y responsable los cambios propuestos. Por lo que se impone realizar un estudio previo del contexto, las competencias digitales, las necesidades y formas en que los docentes y estudiantes emplean las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y especialmente en la evaluación de los aprendizajes.

Esta necesidad de conocimientos previos sobre competencias digitales en los actores del acto educativo en un contexto dado, se entiende porque el profesorado ha de sentirse

confiado en la utilización de las TIC, lo que le exige la adquisición de conocimientos y habilidades en TIC que le permitan integrar estas tecnologías en su práctica diaria. Ha de ser competente, en cuanto a estos recursos tecnológicos, lo cual conllevará una mayor utilización de los mismos. (Rodríguez, Almerich, López, & Aliaga, 2010)

López, Encabo, & Jerez (2011) hacen alusión "... a un tipo de destreza que tiene que ver con la obtención, evaluación, producción, presentación o intercambio de información o la posibilidad de participar en redes de comunicación mediante el uso de Internet" (p.166).

Es de destacar lo expresado por Ferrari (2012) al plantear como definición de competencia digital al:

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y sensibilización que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos, construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, adecuada, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (p.3)

En este mismo sentido, plantean Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García, & Fernández-Piqueras (2012) que "podemos entenderlas como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarios que se deben poseer para utilizar estas herramientas tecnológicas como unos recursos educativos más integrados en su práctica diaria" (p.294).

Podemos encontrar el término competencia digital o competencias TIC "que tiene que ver con la capacidad, el conocimiento y la actitud sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas funciones y contextos de aplicación" (Espinosa & Porlán, 2013, p.199), a la vez que se expresan en habilidades para el uso de recursos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, como apoyo a su formación. (Quintana, 2000)

De estos conceptos, podemos determinar que existen elementos recurrentes y que se pueden expresar como determinantes a la hora de expresar competencias TIC los cuales se pueden organizar en tres categorías como las establecidas por (Quintana, 2000) y que se aprecian en la siguiente tabla.

a)	Instrumentales	Se refieren al conocimiento y uso funcional de equipos y programas informáticos para el desarrollo de procesos
----	----------------	--

	educativos y búsqueda, adquisición y procesamiento de información.
b) Cognitivas	Se relacionan con la reflexión y aplicación de criterios sobre el uso de las TIC en el aprendizaje y en la educación en general.
c) Didácticas- Metodológicas	Implican la integración de las TIC en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula, de manera tal que faciliten la creación y/o diseño de unidades didácticas y actividades de aprendizaje.

Tabla 2. Categorías establecidas por Quintana (2000)

En este autor, se aprecia la preocupación por establecer criterios que permitan normalizar y estandarizar las competencias que deben poseer los docentes para el desarrollo de sus actividades formativas.

Más adelante Sánchez, Lombardo, Riesco & Joyanes (2004) incluyen en su propuesta de formación en TIC de los docentes de la enseñanza secundaria el siguiente contenido:

a) Científico y Técnico-Instrumental	Dirigido a formar competencias para el uso del hardware y software; las primeras, permiten solucionar problemas que surgen con el uso de las herramientas tecnológicas y las segundas, decidir, y saber utilizar los software adecuados en el aula para lograr aprendizajes de mayor calidad en los estudiantes.
b) Pedagógico- Didáctico	Implica el dominio de los elementos del currículo y de las estrategias efectivas usar las TIC como apoyo al aprendizaje de los estudiantes.
c) Moral- Informativa	Aquellas que facilitan y pueden enseñar a los estudiantes un uso socialmente responsable y crítico de las TIC.

Tabla 3. Contenido incluido por Sánchez, Lombardo, Riesco & Joyanes

En ambos criterios expresados (Quintana, 2000; Sánchez et al, 2004), prevalecen puntos en común, el manejo de las herramientas tanto hardware como software, así como el vínculo que se establece entre, los conocimientos en el manejo de las TIC, los relacionados con la pedagogía y lo ético, para la aplicación de estas en la contribución al desarrollo de

nuevos conocimientos y al aprendizaje incorporándolas en los procesos docentes en el aula.

Para la investigación, que se propone, emplearemos el concepto planteado por Ferrari (2012), por considerarlo el más aglutinador y que mejor describe el objeto de estudio. Cada uno de los elementos que plantea este concepto como comunicarse, gestionar información, construir conocimiento de manera efectiva, flexible, ética, colaboración y socialización, los podremos encontrar descritos en las propuestas de estándares de competencias digitales.

Otro elemento importante, referido en las investigaciones respecto a las competencias digitales, es la elaboración y empleo de estándares y modelos para este campo de estudio. Silva, Rodríguez, Gros, & Garrido (2006) hacen referencia a la importancia para las instituciones del uso de estándares, ya que estos les permiten evaluar el cumplimiento de lo esperado, asegurar que las instituciones educadoras y los docentes desarrollen de la mejor forma sus tareas, y plantean que tienen como función:

- Establecer parámetros o ejemplos que indiquen el nivel de calidad requerido para los propósitos de la profesión docente y para los requerimientos del sistema educacional.
- Permitir la evaluación del desempeño concreto (sea en etapas iniciales o avanzadas de la carrera profesional). (Silva et al., 2006, p. 3)

Para orientar la formación de docentes y estudiantes en competencias digitales, para el uso efectivo de las tecnologías en diversos contextos educativos, se han desarrollado normativas, estándares, que, expresados a través de indicadores, criterios contribuyen a la elaboración de planes de estudios y metodologías en las cuales estas herramientas enriquecen el proceso.

	Objetivo	Enfoque
ISTE International Society Technology Education	Dota al docente de referencias para la creación de ambientes más interactivos de aprendizaje.	Integrador de aquellas destrezas técnicas y pedagógicas, organizados en un itinerario que incluye una formación escolar y

		finaliza con una formación a lo largo de la vida.
QTS Standards for the award of Qualified Teacher Status (Reino Unido)	Establecido como parte de un currículum nacional para la FID en el Reino Unido, se centra en la articulación con áreas curriculares como el inglés, matemáticas, ciencias y aprendizaje propio de las TIC.	Se organizan en torno a tres ejes temáticos que implican conocer, enseñar y reflexionar sobre la práctica profesional.
EUROPEAN PEDAGOGICAL ICT (Comunidad Europea)	Busca acreditar pedagógicamente, el nivel de los docentes y el uso de las TIC, con miras a contribuir a una mejora en las prácticas docentes.	Integra una perspectiva operativa y una pedagógica, para lo cual se basa en el desarrollo y adaptación de propuestas contextualizadas en el aula. Su modalidad de trabajo está organizada en módulos obligatorios y opcionales de carácter virtual.
INSA (Colombia)	Mejora la formación continua de docentes desde la propia práctica docente, facilitando la orientación para propuestas de innovación con TIC.	Articula objetivos curriculares con aquellos operativos, en torno a desempeños más centrados en lo cognitivo y su concreción en actividades con alumnos.
AUSTRALIA	Presenta Estándar que busca establecer qué tipo de destrezas y habilidades debe poseer un docente, al ingresar al sistema educativo.	Considera categorías operativas y pedagógicas, desglosadas mediante habilidades de uso y de toma de decisiones en un contexto formador.

UNESCO proyecto EDC-TIC (Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes)	Estándares para ofrecer orientaciones destinadas a los docentes, directrices para planear programas de formación del profesorado y selección de cursos que permitieran prepararlos para desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes.	Propuesta en forma de módulos y plan de estudios concebidos para que desarrolladores y formadores de docentes pudieran elaborar nuevos materiales de aprendizaje o revisar los ya existentes para enriquecerlos.
---	---	--

Tabla 4: Estándares internacionales de competencias digitales para la formación docente tomado de (Ministerio de Educación de Chile, 2006) se le agregan los de (UNESCO 2008)

En estos estándares, se propone que el docente se desempeñe como promotor, guía, modelador y diseñador. Contribuyendo a generar un pensamiento reflexivo, conceptual y creativo en sus estudiantes. Motivándolos a la exploración y al uso de herramientas tecnológicas. Se expresa en estos también, la necesaria formación de habilidades para el desarrollo de ambientes de aprendizaje, actividades para entender los estilos de aprendizaje de los estudiantes de manera individual y grupal.

Se establecen nexos de comunicación, trabajo grupal, colaborativo en redes, todo esto a partir de promover valores éticos en el manejo legal de las tecnologías y la información. En ellos se plantean matrices de valoración (rúbricas) para medir y valorar cada uno de los indicadores, dándole valores de principiante, medio, experto y transformador.

En las propuestas de estándares (ISTE, 2008; UNESCO, 2008), es importante apreciar elementos comunes en cuanto a competencias que debe desarrollar el docente con las TIC como son: la participación, la comunicación, ser facilitador y creador de grupos de trabajo, diseñador de ambientes de trabajo, formadores de valores éticos en cuanto a las buenas prácticas en el uso de los recursos de la red, promover la colaboración y el trabajo e intercambio de experiencias en comunidades virtuales entre otros.

Otro documento que nos permite reflexionar en relación con la elaboración de normas para orientar y evaluar la formación de competencias digitales en los docentes, es el modelo TPACK. Este modelo nos plantea Cabero (2014) fue elaborado por Koehler & Mishra (2006) y Mishra & Koehler (2006), en el cual se formulan tres tipos de conocimientos que deben poseer los docentes para la incorporación de las TIC, de manera eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje: tecnológicos, pedagógicos y de contenidos.

Se puede apreciar como característica fundamental la interrelación que se establece entre los elementos que conforman el modelo, los cuales no pueden verse de manera aislada, sino que se complementan en su interconexión. En la primera relación PCK, el profesor expresa la correspondencia entre el conocimiento relacionado con los métodos y prácticas de enseñanza con los temas, teorías, conceptos de su rama del saber.

La segunda relación TCK, implica saberes afines con el conocimiento del manejo de las tecnologías, desde las más elementales, como uso de las computadoras para edición y distribución de documentos, hasta las más complejas, como las herramientas de la web 2.0, y la integración de estos conocimientos con los contenidos de sus especialidades y en dar solución a estos desde la integración.

En la tercera TPK el profesor debe ser capaz de establecer la relación entre su conocimientos pedagógicos y tecnológicos en la realización de actividades, en la metodología a utilizar para lograr la motivación y el aprendizaje colaborativo. Finalmente, de manera que se logre una integración de todos los componentes se plantea el TPACK.

Después de lo expuesto, se puede plantear, que en los estándares de competencias TIC analizados, se aprecia como objetivo común, la determinación de estos para la elaboración de planes de formación y capacitación de docentes y estudiantes, que permitan transitar por niveles de manera gradual y consciente. En el propio documento se le ofrece al docente la posibilidad de ser evaluado y autoevaluarse a través de rúbricas, que le sirven, a la vez, de orientación durante el proceso de formación de las competencias.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar, la evaluación del aprendizaje con TIC es un reto que se le plantea a las instituciones educativas y a los docentes en el marco de las transformaciones que se propone la educación superior en Cuba y a nivel internacional. Esta abre un amplio campo para la investigación e innovación orientadas a los cambios didácticos y metodológicos en el proceso docente educativo.

Dentro de las tecnologías propuestas en las investigaciones analizadas, los portafolios y las rúbricas se muestran como una alternativa para elevar la satisfacción de los estudiantes y la eficiencia en la adquisición y construcción del conocimiento, logrando una visión holística del proceso de evaluación formativa del aprendizaje en su cohesión con los demás elementos de la didáctica, a la vez que constituyen una vía para la formación y desarrollo de competencias digitales de docentes y estudiantes.

Cada uno de los estándares de competencias digitales y modelos que se analizan no puede verse como la solución final o acabada a lo relacionado con la formación en TIC del profesorado. Estos estándares y modelos deben ser revisados, actualizados y contextualizados a cada situación en la cual se requiera su implementación. Cada acción que se quiera realizar para incorporarlos en la elaboración de planes de formación, debe ser avalada por una investigación y estudio previo del contexto.

Para lograr la imbricación armónica entre estos elementos, tecnológico y pedagógico, es imprescindible concebir y poner en prácticas planes de formación, superación y capacitación de docentes y estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias digitales orientadas a su implementación en los procesos docentes. Para esto es necesario partir de un diagnóstico y evaluación previa del contexto en el cual ha de desarrollarse la formación, para la implementación satisfactoria de estas tecnologías.

Bibliografía

Alarcón, R. (2015). Conferencia del Dr. Rodolfo Alarcón Ortiz, Ministro de Educación Superior de Cuba en el Congreso Pedagogía 2015. Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora. La Habana: Palacio de las Convenciones.

Alcañiz, M., Chuliá, H., Riera, C. & Santolino, M. (2015). "Evaluación formativa entre iguales: una experiencia de mejora competencial en estudiantes de Estadística", *@tic. revista d'innovació educativa*. 15. 2015, pp. 46-54.

Álvarez, I.B & Fuentes, H. C. (2003). Didáctica del proceso de formación de los profesionales asistido por las tecnologías de la información y la comunicación, pp. 1-67.

Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, pp.121-140.

Berrocoso, J. V., & Gómez, A. C. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento", *Redu: Revista de Docencia Universitaria*, 12[1], pp.49-79.

Cabero, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK*. [Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla., Ed.]: Sevilla.

- Cabero, J., López, E., & Jaén, A. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, *Enseñanza & Teaching*, 5374, pp. 43–70.
- Cabero, J., López, E., & Llorente, M. del C. (2012). E-Portafolio universitario como reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior, *Virtualidad Educación y Ciencia*, pp. 27–46.
- Castillo Tabares, R., Hernández Valencia, J., Múnevar Mesa, O., & Portilla Portilla, M. (2014). Implicaciones de la evaluación continua a través de rúbricas sobre las prácticas pedagógicas: evidencia empírica y aplicación de análisis multidimensional, *Revista Horizontes Pedagógicos* 16, pp. 66–77.
- Cebrian de la Serna, M. (2014). El e-portafolio de evidencias y la evaluación formativa con e-rúbricas, *EmRede. Revista de Educação a Distância*, 1(1), pp. 1–14.
- Cebrian de la Serna, M., & Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica : aproximación al estado del arte, *REDU, Revista de Docencia Universitaria.*, 12(1), págs.15–22.
- Cebrian de la Serna, M., Serrano Angulo, J., & Ruiz Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad, *Comunicar*, XXII (43), pp.153–161.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment : The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education, *Practical Assessment, Research & Evaluation* 14[7], págs. 1-11.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Espinosa, M. P. P., & Porlán, I. G. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas, *Revista de Educación*, [361], pp. 196–222.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0, *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 59–68. Recuperado de <https://goo.gl/Fotlmr>
- Ezquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín & F. Martínez Rizo [Coords.], *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la*

generación de los Bicentenarios. pp.127-143. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana.

Erostarbe, I. I., & Albonigamayor, J. J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.*, 6[2], pp. 59–76.

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC Technical Reports. <https://doi.org/10.2791/82116>

Fimia, Y & Moreno, I. (2012). El portafolio digital y su impacto en la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje, *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, pp. 1–16.

Flores, G. de la C., & Hernández, L. F. A. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria, *Redu: Revista de Docencia Universitaria*, 12[1], pp. 31–48.

Gallego, M.J & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas, *REDU. Revista de Docencia Universitaria.*, 12[1], pp.197–215.

García-San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario”, *Revista Alternativas*, pp. 11–28.

Gatica-Lara, F., & Uribarren-Barrueta, T. del N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?, *Investigacion En Educacion Medica*, 2[1], pp. 61–65.

INTEF, I. N. de T. E. y de F. del P. (2015). *Resumen informe horizon edición 2015 Educación Superior*, (2015), pp. 0–11.

INTEF, I. N. de T. E. y de F. del P. (2016). *Resumen informe horizon Edición 2016 Educación Superior*, (2016), pp.0–15.

López, A., Encabo, E., & Jerez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XVIII, pp.165–171.

Marín Díaz, V., Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. (2012). La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario. La propuesta del proyecto DIPRO 2.0, *Educar*, 48, págs. 347–364.

Melmer, R., Burmaster, E., & James, T. K. (2008). *Attributes of effective formative a*

ssessment. *Council of Chief State School Officers One*. Washington, DC.

Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*, 28.

Ministerio de Educación de Cuba. (2007). RESOLUCIÓN No. 210/2007.

Ministerio de Educación Superior de Cuba. (2016). *Documento Base para el diseño de los planes de estudio "E." Cuba*.

Misión técnica de la UNESCO avanza proyectos de educación en Cuba (2015, 5 de octubre). Recuperado de <http://www.minrex.gob.cu/es/mision-tecnica-de-la-unesco-avanza-proyectos-de-educacion-en-cuba>.

Moreno Oliver, V., & Hernández-Leo, D. (2015). Rubric-based tools to support the monitoring and assessment of Bachelor 's Final Projects, *EKS*, 16, pp. 1–12.

Olmos Miguelañez, S. (2008). Evaluación Formativa y Sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las Tecnologías a la Evaluación Educativa. [Tesis doctoral]: Universidad de Salamanca.

Panadero-Calderón, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa : evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación , rúbricas y guiones, *Revista de Investigación En Educación.*, 11(2), pp. 172–197.

Pérez Rendón, M. M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios, *Perspectiva Educativa*, 53(1),pp. 19–35.

Picardo Joao, O., Escobar, J. C., & Balmore Pacheco, R. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación [edición El Salvador]: *Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco*.

Picón Jácome, É. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación, *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura* 18 (3), pp. 79-94.

Quintana, J. (2000). Competencias en tecnologías de la información del profesorado de educación infantil y primaria, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, pp.166–176.

Rekalde, I., & Buján, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior, *Revista Complutense de Educación*, 25, pp. 355–374.

- Rodríguez, J. L., Galván, C., & Martínez, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales, *Revista Teoría de Las Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información.*, 14[2], pp. 157–178.
- Rodríguez, J. M. S., Almerich, G., López, B. G., & Aliaga, F. M. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, pp.1–33.
- Sáiz, M. C., & Bol, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior, *Suma Psicológica*, 21 (1), pp. 28–35.
- Silva, J., Rodríguez, J., Gros, B., & Garrido, J. M. (2006). “Propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente”, *Innovación Educativa*, 6 (34), pp. 5-16.
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I., & Fernández-Piqueras, R. (2012). Las competencias en TIC del profesorado. Influencia de factores personales y contextuales, *Universitas Psychologica*, 11[1], pp.293-309.
- Valverde, J., & Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento, *Redu: Revista de Docencia Universitaria*, 12[1], pp. 49–79.
- Villalustre Martínez, L., & del Moral Pérez, M. E. (2010). E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet. *Pixel-Bit. Revista de Medios de Educación*, pp. 93-105.
- Wielenga, D. (2000). *Proving Competence: Integrative Assessment and Web-based Portfolio System in a Dynamic Curriculum*.
- Zanón, A., Soler, H. C., Riera, C., & Santolino, M. (2015). Evaluación formativa entre iguales : una experiencia de mejora competencial en estudiantes de Estadística, *@tic. revista d'innovació educativa*. 15. 2015, pp. 46–54.

5.

LA INVESTIGACIÓN, EL DESARROLLO Y LA INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUA INGLESA

Autores: Profesor Titular Mario Hernández Pérez, Dr. C., Líder del proyecto

Profesora Auxiliar Onelia Adriana Alarcón Santos, M. Sc.

Profesora Auxiliar Odalys Suárez Perdomo, M. Sc.

Correo electrónico: marioh@unah.edu.cu

oadriana@unah.edu.cu

Institución: Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Cuba

Resumen

La ponencia refleja la generalización de los resultados de una tesis doctoral y responde al Proyecto Asociado a Programa *La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa*, con el fin de solucionar insuficiencias en el desempeño de docentes y profesores en formación en la provincia de Mayabeque. El objetivo es contribuir al desarrollo de la gestión educativa, desde lo interinstitucional e interdisciplinario con la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa. Se realizan: el diagnóstico del estado actual de la aplicación del enfoque, el diseño de una estrategia didáctica, su valoración teórica y empírica y la evaluación de la satisfacción de los usuarios. Se utilizó una combinación de métodos: del nivel teórico, del nivel empírico y matemático-estadísticos. Como resultados se destacan: dos tesis doctorales, dos de maestría, tres cursos de posgrados y más de diez ponencias y artículos científicos. La aplicación en la práctica ha permitido apreciar la mejora de la calidad de lectura y escritura de los estudiantes y docentes implicados y la satisfacción de los usuarios y destinatarios de la propuesta.

Palabras claves: formación del profesional de la educación, gestión educativa

Abstract:

This paper shows the introduction into practice of a PhD. thesis. It responds to the project associated with a national program: *the application of the cognitive, communicative and sociocultural approach in Spanish and English teaching-learning*, with the purpose of solving inadequacies in the acting of educational and professors in formation in the county of Mayabeque. The general objective is to contribute, to the development of the educational

administration, from the interinstitutional and interdisciplinary with the application of the focuscognitive, communicative and sociocultural, in the teaching-learning of the Spanish language and the English language. They are carried out: the diagnosis of the current state of the application of the focus, the design of a didactic strategy, their theoretical and empiric valuation and the evaluation of the satisfaction of the users. A combination of methods was used: of the theoretical level, of the empiric and mathematical-statistical level. As results they stand out: two doctoral theses, two of master, three postgrad courses and more than ten reports and research papers. The application in the practice has allowed to appreciate the improvement of the reading quality and it notarizes of the students and educational implied and the satisfaction of the users and addressees of the proposal.

Key words: the professional's of the education formation; educational administration

Introducción

Los Lineamientos aprobados en el VI Congreso del PCC convocan a elevar la calidad y rigor del proceso docente-educativo, jerarquizar la superación permanente y actualizar los programas de formación de las universidades según las necesidades del país. En la formación de los educadores tales propósitos deben abordarse sobre la base del dominio y respeto a la lengua materna, independientemente de la especialidad o nivel de enseñanza. Ello está dado por ser la lengua el medio esencial de cognición, comunicación, interacción sociocultural y expresión de la identidad cultural, resultando que el docente debe ser un comunicador eficiente, para interactuar en los contextos profesionales (Roméu, 2007; PCC, 2011; Lage, 2012; Lundvall, 2015).

Resultados del Proyecto Institucional *El desarrollo de la competencia comunicativa en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"*, (2012-2015) destacan dificultades frecuentes, para la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa, que se correlacionan, con limitaciones para cumplir las exigencias profesionales pedagógicas(Hernández, 2015a).

A partir de este posicionamiento teórico y metodológico, se concibe el Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación *La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa*, el cual se integra al Programa *Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo*.

Se asume el problema científico: ¿Cómo aplicar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa?

El objetivo generales: Contribuir, mediante la actividad científica educacional, al desarrollo de la gestión educativa, con un enfoque intersectorial, interinstitucional e interdisciplinario que asuma la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa. En correspondencia, los objetivos específicos son:

- Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa.
- Caracterizar el estado actual de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa.
- Diseñar una estrategia didáctica dirigida a la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa.
- Valorar empíricamente los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica concebida.

El resultado principal del proyecto de investigación es una estrategia didáctica para la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación de Mayabeque con una proyección innovadora, integradora y humanista (Alarcón, 2016; Betto, 2016; Saborido, 2017). Esta estrategia se centra en la práctica integral idiomática de la lengua española y la lengua inglesa, enfocada en escuchar, hablar, leer y escribir, (las macrohabilidades lingüístico-comunicativas) a partir de una re-conceptualización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

La estrategia didáctica potencia un mejor uso de la lengua española y de la lengua inglesa en diferentes ámbitos, tanto por los futuros profesionales de la educación, como por sus propios estudiantes, y en general, la elevación de la calidad de la educación que es una exigencia de la sociedad. El impacto es esencialmente de tipo social, puesto que la práctica integral de la lengua española es una dimensión básica de la educación general.

Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lengua española y lengua inglesa

Diferentes estudios han aplicado el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje. Ejemplos importantes, han sido la enseñanza de la lengua materna como nodo interdisciplinar en la formación inicial de profesores generales integrales de secundaria básica (Rodríguez, 2008), la preparación en la enseñanza del vocabulario del profesor de secundaria básica (Sálamo, 2009), la renovación de la enseñanza-aprendizaje

de la lengua española y la literatura (Montaño y Abello, 2010), el tratamiento de la lectura extraclase como nodo interdisciplinar en el colectivo de año (García, 2013), el desarrollo de las macrohabilidades lingüístico-comunicativas (Verde, 2013).

Estas investigaciones dan respuesta a la elevación de la calidad de la Educación Superior cubana lo cual es uno de los retos actuales en las Universidades, en relación con los pilares y desafíos de la educación del Siglo XXI y los resultados científicos de maestrías y doctorados que conforman un conjunto de regularidades y conceptualizaciones indispensables para diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar nuestro desempeño (Díaz Canel, 2012; Alarcón, 2013).

Resultados obtenidos en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez” (UNAH), en el curso 2014-2015 evidencian que las dificultades más frecuentes en la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural son el desarrollo insuficiente de las macrohabilidades lingüístico-comunicativas; insuficiencias en la comprensión, el análisis y la construcción de textos, la insuficiente concepción reflexiva de los elementos verbales y no verbales; empleo limitado de estrategias que facilitan el proceso de significación y afectaciones diversas en la cognición, la comunicación y la interacción sociocultural (Hernández, 2015b; Hidalgo 2016; Sánchez, 2016).

También se han apreciado dificultades en la determinación y argumentación de la intención y la finalidad comunicativas, según el contexto; el uso de conectivos, la limitada claridad en la redacción de las ideas, lo que dificulta la comprensión, la argumentación científica y el manejo de la bibliografía, tanto para la sustentación de una posición, teórica, metodológica o empírica, como errores en el manejo bibliográfico y el incumplimiento de las normas de bibliografía y referencia y por lo tanto se trasciende el marco académico para afectar lo laboral e investigativo. (Hernández, 2016).

Las causas de estos resultados en la formación de profesores se asocian a:

1. Desarrollo insuficiente de la formación profesional para la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa, tanto en la dimensión conceptual (saber), la dimensión procedimental (saber hacer) y dimensión actitudinal (saber ser).
2. Limitaciones en el establecimiento de relaciones y la integración sistémica en la actuación profesional pedagógica en los contextos académico, laboral-investigativo y extensionista para contribuir a la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa

3. Comprensión limitada del papel de la lengua como macroeje curricular para el desarrollo sostenible de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa

Las razones anteriores exigen un replanteo de los procesos de educación y formación profesional pedagógica, en todos los tipos y niveles de educación. Es urgente reorientar los actuales planes de estudios de las carreras pedagógicas para el desarrollo sostenible de la educación. Por tanto, es esencial la percepción de que esta realidad debe tener solución en la integración de esfuerzos, tanto al interior de los colectivos de año, de los colectivos de carrera, departamentos docentes de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, como de las instituciones escolares de los diferentes niveles de la provincia de Mayabeque.

Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación

La figura 1 del anexo 1 resume cómo se ejecuta el Proyecto *La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa*, (asociado al Programa *Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo*) en la provincia de Mayabeque. La metodología a utilizar es la Investigación Acción –Participación (I-A-P), sustentada en procesos de consulta, debates científicos, rendiciones de cuentas, etc., que permitan el desarrollo de investigaciones a ciclo completo de cada resultado científico que se obtenga.

En dicho proyecto participan, profesores y estudiantes de las Licenciaturas en Educación: Español-Literatura y en Lenguas Extranjeras (Inglés), profesores de otros departamentos de la Facultad de Ciencias Pedagógicas y de otras de la UNAH interesados en el tema; estudiantes de las Maestrías en Didáctica de la Educación Superior y de Trabajo Sociocultural Universitario, que trabajan en centros escolares de la provincia.

De ahí que los resultados que se obtienen son aplicados tanto en la UNAH como en otras instituciones educativas.

Resultados alcanzados

La aplicación de la estrategia didáctica para la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación de Mayabeque a partir de una re-conceptualización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, ha permitido transformar la realidad educativa según se aprecia en la figura 2 del anexo 1.

Desde el punto de vista formativo, se aumenta el rol profesional pedagógico en la formación de docentes preparados para satisfacer las necesidades de educadores para los diferentes niveles lo que es una prioridad del proyecto social cubano, en el contexto de la actualización del modelo económico socialista cubano, que se propone revertir el impacto de la crisis económica mundial y la globalización neoliberal. (Hernández, 2012 a; 2013 a)

Se aprecian avances en el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas por la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lengua española y lengua inglesa en estudiantes de carreras pedagógicas de la provincia de Mayabeque. El salto fundamental se ha producido en la escucha mientras la escritura es el aspecto menos favorecido. (Hernández, 2012 b; 2013 b)

En tal sentido, es conveniente continuar profundizando en esta línea de investigación. Alarcón y Hernández (2014) y Hernández (2016) han apreciado que los docentes formadores de los estudiantes universitarios se centran en los contenidos particulares de la asignatura que imparten, y no prestan suficiente atención a la práctica integral de la lengua española, ni de la lengua inglesa, como debería corresponder a las exigencias del desarrollo sostenible de la competencia comunicativa profesional pedagógica. En consecuencia, las clases no se caracterizan por un tratamiento comunicativo-funcional, sin profundizar en la comprensión y la construcción de textos, orales y escritos.

Por otra parte, el insuficiente trabajo con la práctica idiomática impide que los estudiantes incorporen a su actuación profesional, estrategias de planificación y de autorrevisión de lo que escuchan, hablan, leen o escriben, lo cual afecta la calidad de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en las que participan obstaculizándose la elevación de la eficiencia académica al no aplicarse concepciones y prácticas pedagógicas que estimulen el aprendizaje activo, autónomo y colaborativo de los estudiantes, con mayor y mejor uso de las tecnologías de la información (Saborido, 2017).

Tesis de Maestría en Didáctica del Español y la Literatura defendidas

El desarrollo de la construcción de textos escritos en octavo grado en la ESBU: “Héroes de Bolivia”

M.Sc. Yenny Márquez Fernández

Tutora: Dr. C. Carlota Lidia Santamaría Rocha

Consultante: Dr. C. Reinaldo Fernández Palenzuela

Indicador verificable: Informe de investigación (Tesis de Maestría)

Término: mayo de 2017(Se cumplió el plazo establecido)

El desarrollo de habilidades en el proceso de la construcción de textos argumentativos en la educación superior

M.Sc. Neumerys Herrera León

Tutora: Dr. C. Carlota Lidia Santamaría Rocha

Término: abril de 2017 (Se cumplió el plazo establecido)

Indicador verificable: Informe de investigación (Tesis de Maestría)

Trabajo Extracurricular

La enseñanza de las estructuras gramaticales a partir de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

Carlos Alberto González Torres

Tutor: M.Sc. y Prof. Aux. Mariela González Pérez

Término: mayo de 2017

Indicador verificable: Informe de investigación

Sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos de **la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa**

Dr.C. Mario Hernández Pérez

Indicador verificable: Informe de investigación

Inicio: enero de 2017 Término: junio de 2017(Se cumplió el plazo establecido)

Programa de curso de posgrado: La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura en la actualidad

Dr.C. Mario Hernández Pérez

Inicio: enero de 2017 Término: febrero de 2017(Realmente, inició el 30 de noviembre de 2016 y concluyó el 12 de abril de 2017. Se cumplió el plazo establecido)

Indicador verificable: Programa del curso de posgrado y expediente del curso

Resultados concluidos y que no se corresponden con el contrato, incorporados

**Trabajos de Diploma: Carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras Inglés
System of exercises to develop oral expression ability in seventh graders**

Autora: Ailín Baluja Viera

Tutora: M.Sc. Yanelis Ayala Héctor

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

System of activities that improve the development of writing process in eleventh grader at Octavio Hernandez Preuniversity School

Autora: Alicia Pereda Inguanzo

Tutora: M.Sc. Odaimi Escalona Martínez

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

Set of didactic games for the development of the oral expression skill in English Language

Autora: Gretchen Oxana Garboza González

Tutor: Xadiel Raúl Gil Díaz

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

System of tasks to develop reading comprehension in first year students of Foreign Languages Degree

Autora: Yamila López Gil

Tutora: M.Sc. Yanelis Ayala Héctor

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

Web site with a system of tasks to contribute to the development of the oral expression skill in eleven grade students

Autora: Gleidy Morán Díaz

Tutora: M.Sc. Yanelis Ayala Héctor

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

System of activities to improve the development of the oral expression ability in eleventh grade students

Autora: Herly Borges Díaz

Tutora: M.Sc. Yanelis Ayala Héctor

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

System of exercises to develop English speaking ability in seventh grade students

Autora: Ileydis Rodríguez Hernández

Tutor: Lic. Rancel Pino Caballero

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

System of exercises to contribute to the development of reading comprehension in seventh graders

Autora: Marialbys Frómeta Domínguez

Tutor: Lic. Israel Reyes Alvarez

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

System of exercises to develop reading comprehension in first year students from Pedagogy-Psychology studies

Autora: Yaimarys Hung Roque

Tutora: M.Sc. Yanelis Ayala Héctor

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

System of exercises to contribute to the development of reading comprehension in seventh graders

Autora: Yianlys Galban Cruz

Tutor: Lic. Israel Reyes Alvarez

Indicador verificable: Informes de investigación (Trabajo de Diploma)

Trabajo de Diploma: Curso por Encuentro

System of exercises to develop English oral expression ability in seventh grade students at “Frank País Secondary School

Autora: Darlyn Padilla López

Tutor: Lic. Israel Reyes Alvarez

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

Trabajos de Diploma: Carrera Licenciatura en Educación Pedagogía Psicología

Estrategia de intervención psicopedagógica para escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectura (dislexia)

Autora: Disleidys Tolón Padilla

Tutora: Dr. C. Nereyda Piñeiro Suárez

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

Proyecto de Orientación dirigido al desarrollo de la comunicación entre la escuela y la familia

Autora: Yunisleidys Carballo Hernández

Tutor: Esp. Jorge Pérez Bello

Indicador verificable: Informe de investigación (Trabajo de Diploma)

Ponencias presentadas en eventos científicos

III Encuentro Internacional entre Educadores Latinoamericanos, Asociación de Pedagogos de Cuba, Pinar del Río, mayo de 2017

El tratamiento de la comprensión de la lectura en lengua inglesa desde el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural

Lic. Israel Reyes Alvarez

M.Sc. Yanelis Ayala Héctor

Lic. Maydolis Cabrera González

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de Memorias del Evento

I SIMPOSIO INTERNACIONAL ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, 24-28 de abril de 2017, APC (Sede Nacional)

La lengua materna y la interdisciplinariedad. Consideraciones para la transformación educativa en la escuela primaria cubana

Dr. C. Aileen Díaz Bernal

La enseñanza de lenguas extranjeras para profesores no especialistas: una experiencia en la Universidad

M.Sc. Yanelis Ayala Héctor

Lic: Israel Reyes Alvarez

Lic: Maydolis Cabrera González

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de Memorias del Evento

Manual de actividades para la preparación de intérpretes de Lengua de Señas Cubana en la Lengua Española para garantizar la mediación lingüística bilingüe

M.Sc. Nordy López Pérez

Lic. Israel Reyes Alvarez

Lic. Carlos Acosta Romero

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de Memorias del Evento

Proyecto de investigación para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa

Dr.C. Mario Hernández Pérez

M.Sc. Onelia Adriana Alarcón Santos

Indicador verificable: ponencias en CD-ROM de Memorias del Evento

Evento Provincial Universidad 2018

El desarrollo de habilidades en el proceso de construcción de textos argumentativos en la Educación Superior

M.Sc. Neumerys Herrera León

M.Sc. Mariela González Pérez

M.Sc. Odalys Suárez Perdomo

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de memorias del Evento

Contribución al uso adecuado del lenguaje para el desempeño docente de los estudiantes de la educación superior

M.Sc. Mileny de la C. LLuesma Rojas

Lic. Sarahí Zamora Ramos

CUM de Bejucal, UNAH

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de memorias del Evento

Diagnóstico de la comprensión de textos discontinuos en Química Orgánica

M.Sc. Onelia Adriana Alarcón Santos

Dr.C. Mario Hernández Pérez

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de memorias del Evento

Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lengua española y lengua inglesa

Dr. C. Mario Hernández Pérez,

M. Sc. Onelia Adriana Alarcón Santos

M. Sc. Mariela González Pérez

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de memorias del Evento

Evento de Valores: Precisar denominación

V Taller “Los valores que defendemos”, UNAH, 2017

La formación de valores mediante las tecnologías de la informática y las comunicaciones desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en los estudiantes de la carrera de Inglés

M.Sc. Zaray Siberio Palenzuela

Indicador verificable: ponencia en CD-ROM de memorias del Evento

Además, se han socializado también los resultados del Proyecto en el VI Taller Internacional “La enseñanza disciplinas humanísticas”, HUMANÍSTICAS 2017: Universidad de Matanzas, 29 de junio de 2017, Se “Camilo Cienfuegos”: **Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lengua española y lengua inglesa**

Dr. C. Mario Hernández Pérez,

M. Sc. Onelia Adriana Alarcón Santos

M. Sc. Mariela González Pérez

En relación con los procesos sustantivos de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, se incentiva la producción de artículos científicos y ponencias para socializar los resultados de la labor, docente-educativa y científico-metodológica, la superación y la investigación, enmarcados en este Proyecto.

En el anexo 2, se muestra en la tabla 1 como se han socializado los resultados investigativos, obtenidos en dos tesis de doctorado, dos de maestrías, y variadas publicaciones y participación en eventos científicos. Los estudiantes también han materializado sus resultados mediante diferentes formas del trabajo científico estudiantil.

Los resultados alcanzados permiten afirmar que se incrementa la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza aprendizaje de la lengua española y la lengua inglés, tanto en la formación inicial como permanente, se satisface con calidad las demandas de capacitación de acuerdo con las prioridades del territorio, se responde a los lineamientos y objetivos de trabajo del Partido: y se eleva el impacto de la educación superior en el desarrollo local, en base a lo establecido en la Política de Desarrollo Económico y Social Territorial. (*Lineamientos: 5, 35, 150, 152, 163, Objetivos: 47, 57 y 65*).

Las consideraciones anteriormente expuestas posibilitan comprender: la necesidad, la actualidad, pertinencia, las posibilidades de contribución a la didáctica de la lengua española y la lengua inglesa, de la enseñanza-aprendizaje de la literatura, en una y otra lengua y a la didáctica de las diferentes asignaturas de carácter no filológico, sobre la base de que lengua es macroeje curricular, factor cultural esencial, de la identidad y el desarrollo humano y social, tanto en lo individual como colectivo.

Conclusiones

- La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación se relaciona dialécticamente con la calidad de la educación superior cubana y sus retos, entre los que sobresale que la calidad de la formación trascienda el marco meramente instructivo; para lo cual resulta necesaria una universidad innovadora por un desarrollo sostenible y la formación humanista de los profesionales, que se forman investigando, el sistema de relaciones entre instrucción-educación, socialización-individualización y formación-desarrollo propio y el que deben dirigir, como encargo social, sobre la base de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa.
- Se concibe el proceso de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa, desde una orientación axiológica que propicie la formación inicial y permanente, de

carácter humanista de los profesionales de la educación, que investigan para cumplir el encargo social de una educación de calidad.

- El proyecto de investigación propone la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa, y contribuye al desarrollo de la gestión educativa, con un enfoque intersectorial, interinstitucional e interdisciplinario, lo cual se evidencia en los resultados científicos alcanzados, en las proyecciones futuras, con las que existe compromiso, por parte de los miembros plenos y de aquellos otros que reconocen la necesidad, actualidad y pertinencia de la investigación, el desarrollo y la innovación, para aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lengua española y lengua inglesa.

Bibliografía

- Alarcón, O Hernández, M. (2014) *El uso de los textos discontinuos en asignaturas de la disciplina Química*. Trabajo presentado en Evento Provincial Pedagogía 2015. ISBN: 978-959-16-2318-8. Octubre, San José de las Lajas: Universidad Agraria de La Habana, CD-ROOM Memorias del Evento Provincial Pedagogía 2015.
- Alarcón, R. (2013). *La calidad de la educación superior cubana: retos contemporáneos*. Conferencia en Pedagogía 2013. La Habana: Palacio de la Convenciones.
- Alarcón, R (2016). *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible*. Conferencia Inaugural de Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de la Educación Superior. La Habana: Universidad Agraria de La Habana, CD-ROOM Memorias del Evento.
- Betto, (2016). *Universidad: formación humanista de los profesionales*. Conferencia en Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de la Educación Superior. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- Díaz-Canel, M. (2012). Hacia un mayor impacto económico y social de la educación superior. *Nueva Empresa*, vol.8 (1), pp-3-10.
- García, A. (2013). *Una concepción teórico-metodológica para el tratamiento de la lectura extraclase como nodo interdisciplinar en el colectivo de año*. Tesis en opción al grado al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Hernández, M. (2012a) Práctica idiomática y educación en valores en la formación inicial de profesores. *Revista Varona*, No. 55, julio-diciembre 2012, http://www.varona.rimed.cu/revista_varona ISSN 1992-8238.

- Hernández, M. (2012b) La competencia comunicativa como una necesidad desde la formación inicial de estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista IPLAC No. 6, noviembre-diciembre 2012*, www.revista.iplac.rimed.cu RPNPS No. 2140/ISSN 1993-6850.
- Hernández, M., (2013a) Práctica idiomática y educación en valores: una experiencia universitaria. *Revista electrónica Órbita Científica No. 73, Vol. 19, julio-agosto 2013*. ISSN 10274472.
- Hernández, M., (2013b). Leer y escribir en la Universidad: imperativo actual desde la formación inicial del educador en la Facultad de Ciencias Pedagógicas “Raúl Gómez García”, de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. En (Sello Editor Educación Cubana), *Leer y escribir en la Universidad: imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores*, (pp. 99-107) ISBN: 978-959-18-0907, La Habana, Cuba: Montañó, J. y Abello, A.
- Hernández, M. (2015 a) *Estrategia transdisciplinaria para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en formación inicial*. La Habana. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Hernández, M. (2015 b). Proyecto de investigación *La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Mayabeque. Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”.
- Hernández, M. (2016). *Estrategia transdisciplinaria para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa*. 10mo. Congreso Internacional Universidad 2016. La Habana: Palacio de las Convenciones, CD-ROOM Memorias del Evento
- Hidalgo, N. (2016). *Estrategia pedagógica para la preparación de los profesores en la orientación de la construcción de textos escritos desde una perspectiva axiológica en la carrera de estudios socioculturales*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana.
- Hernández, M. (2017) Informe del Proyecto de primer semestre de 2017. PROGRAMA NACIONAL Problemas actuales del sistema educativo cubano. Retos y perspectivas, ANEXO 6. Mayabeque, San José de las Lajas: Facultad de Ciencias Pedagógicas, Universidad Agraria de La Habana.

- Lage, A. (2012). Las funciones de la ciencia en el modelo económico cubano. *Temas*, no. 69, pp. 31-46, www.temas.cult.cu
- Lundvall, B. A. (2015). *From Innovation as an Interactive Process to the National Systems of Innovation in an era of Globalisation. Lessons for Enterprises, Universities and Public Policy*, Conferencia impartida en la Universidad de La Habana. La Habana: Universidad de La Habana.
- Montaño, J. y Abello, A. (2010). *(Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua español y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- PCC (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. Cuba: Partido Comunista de Cuba.
- Rodríguez, M. (2008). *La enseñanza de la lengua materna como nodo interdisciplinar en la formación inicial de profesores generales integrales de Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Saborido, J.R. (2017) *Integración de la educación superior para el desarrollo, retos y proyecciones en Cuba*. La Habana: Editorial Universitaria "Félix Varela".
- Sálamo, I. (2009). *Estrategia metodológica para la preparación en la enseñanza del vocabulario del profesor de secundaria básica*. Tesis en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Verde, A. (2013). *Programa de superación para el desarrollo de las macrohabilidades lingüístico-comunicativas dirigido a los profesores de las Universidades de Ciencias Pedagógicas*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Héctor A. Pineda Valdés". La Habana.

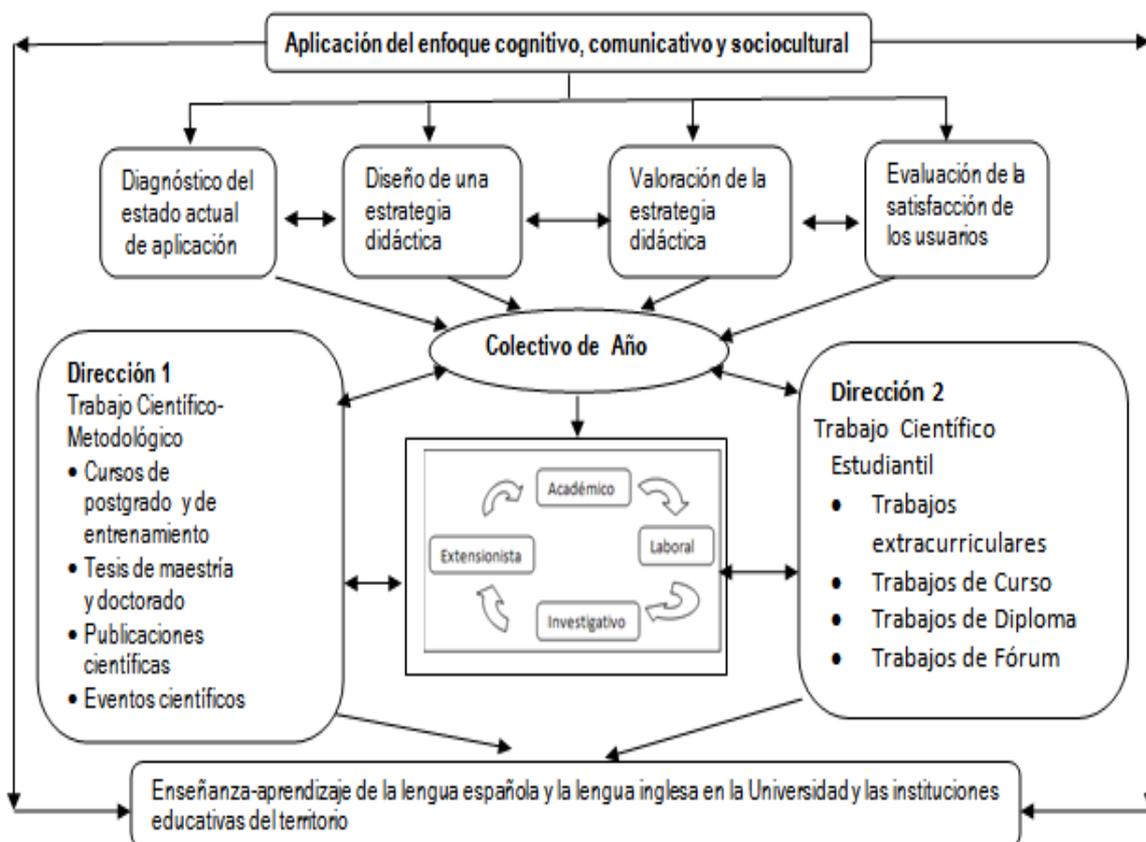


Fig. 1. Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lengua española y lengua inglesa en la provincia de Mayabeque

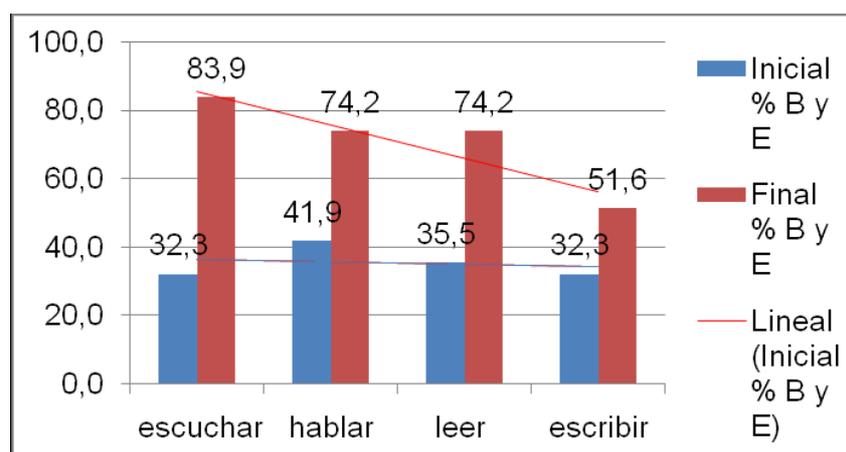


Fig. 2. Transformación en el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas por la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lengua española y lengua inglesa en estudiantes de carreras pedagógicas de la provincia de Mayabeque

Anexo 2

Tabla 1. Principales resultados alcanzados en el proyecto

Resultado	Autor	Categoría
Estrategia didáctica para la preparación de los instructores de artes plástica	Humberto Sánchez Dr. C y PA	Tesis Doctoral febrero de 2016
Modelo de talleres literarios para la educación humanista en la formación pedagógica	Felicia V. Hernández Dr. C. y PA	Tesis Doctoral noviembre de 2016
Sistema de talleres para la construcción de textos (Español-Literatura)	Lic. Neumerys Herrera Instructora	Tesis de Maestría Didáctica de la Lengua Española y Literatura marzo 2017
Sistema de actividades para la construcción de textos (Español-Literatura).	Lic. Yenny Márquez Fernández:	Tesis de Maestría Didáctica de la Lengua Española y Literatura
Tareas de aprendizaje para el análisis lingüístico de textos en el quinto grado de la educación primaria	Dayneris Vega López, Tutor M.Sc. y PA Mariela Gález	Trabajo de diploma Licenciatura en Educación Primaria, 2016
Propuesta de un sistema de actividades para desarrollar la expresión oral en los estudiantes de primer año de Inglés.	Yipsy Castillo , Tutor Xadiel R. Gil M.Sc. y P. A	Trabajo de Diploma Licenciatura en Educación Lengua Extranjera (Inglés)
Propuesta de un sistema de actividades para desarrollar las habilidades de expresión oral en	Yitsy Castillo Rodríguez	29 Fórum Nacional de EUCP/MES

estudiantes de primer año de la carrera de idioma extranjero	(Ponente, Estudiante):	
La labor actual de los instructores de arte como agentes de desarrollo sociocultural activo en el contexto social donde se desarrollan	Humberto Sánchez Dr. C. y PA	Revista IPLAC, 2015 ISBN 1993-6850
La preparación didáctica de los instructores de artes plásticas	Humberto Sánchez Dr. C. y PA	Revista IPLAC 2015 ISBN 1027-4472.
Estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa	Dr. C. Mario Hernández Pérez PT	10mo. Universidad 2016, Internacional Encuentro Nac de Educadores “Angelina Roméu in memoria”, y IV Coloquio Ciencias Sociales (provincial), 2016
Contribución a la EPMI desde la comprensión de textos discontinuos en Química Orgánica	MSc. O. Adriana Alarcón, PA Dr. C. Mario Hernández Pérez, PT	XVI Taller Nacional de EPMI /UNAH abril/ 2017 MENCIÓN ISBN 978-959-16-3282-1,
Diagnóstico de la comprensión de textos discontinuos en Química Orgánica	MSc. O. Adriana Alarcón, PA Dr. C. Mario Hernández Pérez, PT	Fórum C y T Fac Agronomía RELEVANTE Universidad 2018 Fac Agronomía abril/ 2017
Propuesta de actividades metodológicas para elevar la preparación del maestro primario	M.Sc. Yunaisy Rojo, M.Sc. Ana M	XIII Taller Nacional de EPMI /UNAH

en la educación patriótico militar internacionalista,	Padrón y M.Sc. Lázaro de la Rosa	mayo/ 2016 ISBN 978-959-16-3025-4,
La educación en valores desde la obra de José Martí	Neumerys Herrera León y Mario Hernández Pérez:	XIII Taller Nacional de la EPMI, UNAH mayo de 2016 ISBN 978-959-16-3025-4,
Propuesta de actividades metodológicas para la preparación de los maestros de 3er y 4to en el desarrollo del trabajo independiente en el aula multigrado	Lázaro de la Rosa Devora: MSc. Asistente	II Taller Nacional El Multigrado y la escuela de Montaña , abril de 2016 ISBN 978-959-16-3074-2,
El teatro de títeres: alternativa para el trabajo con la ortografía en zonas rurales	M.Sc. Delvis Pérez Sojo y M.Sc. Orlaidys Luna David:	II Taller Nacional de Multigrado y la escuela de Montaña, abril / 2016 ISBN 978-959-16-3074-2,
La competencia comunicativa en Inglés para el desarrollo sostenible	Lic. Rancel Pino, Lic. Galia Labastida y Lic. Zaray Siberio	Enc. Nacional. E/A y desarrollo sostenible mayo /2016 ISBN 978- 959-16-3049-0, CD-I
Cultura general de los pueblos de los países angloparlantes	Yaimarys Oropesa (Ponente, Estudiante) y Lic. Galia Lavastida:	Fórum de Ciencia y Técnica (Municipal) 2016/CITMA
Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura	Mario Hernández Pérez Dr. C. PT y Mariela González Pérez, M.Sc. y PA	Curso de Posgrado para maestros de 5to y 6to Grado y profesores de secundaria básica, curso 2015-2016 y 2016-2017

Sistema de talleres para la preparación didáctica de los instructores de Artes Plásticas	Humberto Sánchez Cordero Dr. C. y PA	Entrenamiento Cursos 2015-2016 y 2016-2017
Inglés, para profesores de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la UNAH	Yanelys Ayala M.Sc. y PA Xadiel R Gil M.Sc. y PA	Curso de Posgrado Cursos 2015-2016 y 2016-2017

6.

ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA FOMENTAR EQUILIBRIO ENTRE PARTICIPACIÓN Y COMPETENCIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

Dr. Nicolás Amador Núñez García

Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

Facultad de Ciencias Pedagógicas

Resumen

La investigación, como respuesta a las debilidades en las influencias educativas, para superar la dicotomía que en ocasiones aflora entre competencia y participación social y que por necesidad dialéctica deben ir al unísono como parte de la formación básica e integral de las nuevas generaciones, propone una estrategia educativa, que abarca todo el proceso educativo en el nivel medio básico, estructurada en direcciones aplicativas desde: lo vivencial hasta lo creativo, la cual; sustentada, desde el presupuesto teórico, sistematizado en el balance entre el tratamiento para el desarrollo de las diferencias individuales de los estudiantes y el cuidado al sentido de pertenencia y armonía de ellos, al colectivo en el cual se desarrollan, al patrimonio con el cual se identifican y a la evaluación de su propia personalidad; para fortalecer dicho equilibrio dentro del proceso de socialización, lo que posibilita la inclusión cultural sistemática y ascendente de los educandos. Y para ellos se utilizaron métodos como el histórico-lógico, análisis-síntesis y el sistémico estructural, en lo teórico y la observación, la encuesta, la consulta a usuarios y a especialistas en lo empírico.

Palabras claves: competencia y participación en educación

Abstract

Research, as a response to the weaknesses in educational influences to overcome the dichotomy that sometimes appears between competition and social participation and that dialectically need to go together as part of the basic and integral formation of the new generations, proposes a strategy educational that covers the entire educational process in the middle basic level, structured in directions from the experiential to the creative which; sustained from the theoretical budget, systematized in the balance between the treatment for the development of the individual differences of the students and the care to the sense

of belonging and harmony of them to the collective in which they are developed, to the patrimony with which they are identified already the evaluation of his own personality; to strengthen this balance within the process of socialization which makes possible the systematic and ascending cultural inclusion of students. And for them we used methods such as historical-logical, analysis-synthesis and the structural systemic, in the theoretical and the observation, the survey, the consultation of users and specialists in the empirical.

Key words: competence and participation in education

Introducción

El incremento de conflictos interestatales, interpersonales, interétnicos, las proyecciones estereotipadas, las influencias de la cultura foránea, los fracasos en acuerdos bilaterales y cumbres mundiales a favor de la paz, el medio ambiente y la equidad económica y social de los pueblos del mundo exigen alternativas educativas endógenas que propicien el fortalecimiento de la Cultura de Paz como un proceso de la cotidianidad.

El proceso de socialización, encauzado en la formación de una personalidad que responda a las exigencias sociales del sistema socio-político en que se desarrollan los seres humanos, es uno de los temas en que históricamente se han centrado las instituciones y organizaciones civiles en el orbe para lograr mayor calidad de vida.

La diversidad de posiciones cosmovisivas o filosóficas de la realidad en cuanto a organización social complejizan los procesos de socialización, en función de promover estilos de vida cualitativamente superiores, en cuanto a convivencia y consolidan su carácter endógeno.

El carácter endógeno de los procesos de socialización tiene un reto grande en la tendente expresión de la relación que se genera entre la necesidad de formar un individuo con conocimientos, hábitos, habilidades que le permitan desarrollar con eficiencia, su rol profesional y el sentirse identificado con los valores sociales humanos que les permitan una convivencia armónica, consciente y participativa consigo mismo, con los demás y con todo el entorno patrimonial en que se desempeña.

El proyecto social cubano se sustenta en los más genuinos valores humanos, legados de las anteriores generaciones con profundos sentimientos de solidaridad, amor, patriotismo, entre los que se destaca el ideario martiano, por lo que exige un proceso de socialización de las nuevas generaciones, centrado en la formación de un individuo identificado con

dichos principios y, a la vez, capaz de responder con eficiencia a todos los retos que demanda en las esferas de la ciencia, el deporte, el arte y la sociedad contemporánea.

La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en Cuba, es una de las alternativas, que con posiciones endógenas responde al perfeccionamiento de un proceso de socialización, capaz de formar un individuo que responda a las necesidades de una sociedad próspera y sustentable, que sea incapaz de abandonar sus más genuinos principios, que lo identifican como cubanos, por estilos de vidas que se sustentan solo en la competencia, que excluyen la participación social en un sistema concebido desde las cimientos como “una Revolución de los humildes, por los humildes y para los humildes”(Castro, 1961, p.1).

Todo lo anterior, confirma el papel de La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en Cuba, en los programas educativos que promocionan y consolidan la instrumentación del trabajo político ideológico, que tienen como fin la formación ciudadana de los educandos, preservar los valores morales que sustentan la identidad nacional cubana desde sus orígenes, así como la reafirmación en los adolescentes desde las edades tempranas del sistema de valores, conocimientos, actitudes, comportamientos y estilos de vida compartidos, que le permitan fortalecer la Cultura de Paz que le corresponde como ciudadanos cubanos.

El modelo de secundaria básica expone como derivación de la política educativa referida de forma implícita lo siguiente: (...) “la formación básica e integral del estudiante sobre la base de una cultura general, que le permita estar plenamente identificado con su nacionalidad y patriotismo, asumir sus compromisos jurídicos a partir del dominio de los deberes y los derechos constitucionales” (Colectivo de autores, 2007, p. 11).

Este objetivo enuncia además:

(...) solucionar, problemas propios de la vida cotidiana, con una actitud transformadora, así como desarrollar sentimientos, convicciones y correctos hábitos de convivencia que le permitan al adolescente concienciar las cualidades positivas de sí mismo, expresarlo en un adecuado comportamiento responsable ante las relaciones interpersonales (Colectivo de autores, 2007, p. 11).

El sistema de influencias educativas, en el nivel de educación medio básico tiene entre sus objetivos implícitos el fortalecimiento de una Cultura de Paz, como la consolidación en el

adolescente de la expresión y regulación de los contenidos, que le permitan interactuar y fortalecer un comportamiento pacífico, como resultado del sistema de influencias educativas.

La preparación de los educadores y el perfeccionamiento de los programas de estudios exigen, en correspondencia con la dinámica social, la actualización constante de las pautas y las alternativas metodológicas, que le permitan superar la dicotomía que en ocasiones aflora entre competencia y participación social y que por necesidad dialéctica deben ir al unísono, si se quiere fomentar una sociedad próspera y sostenible. Es por todo lo anterior, el objetivo de esta investigación es: Elaborar una propuesta educativa para fomentar equilibrio entre participación y competencia en la educación media básica.

Desarrollo

Fundamentos teóricos que sustentan la relación dialéctica entre competencia y participación en el proceso de socialización de los estudiantes del nivel de educación medio básico

El proceso de socialización se ha manejado desde diferentes posiciones en su evolución epistemológica, al tener un carácter clasista, como elemento que sintetiza el fenómeno educativo, pues se proyecta en correspondencia con los intereses de la clase social en el poder.

Todo lo anterior, propicia que existan teorías marxistas y otras denominadas burguesas que se oponen y se sustentan en su esencia en el tipo de hombre que se quiere formar, lo que determina su carácter teleológico dentro de los principios de la filosofía de la educación.

La gama de posiciones en cuanto a la socialización se sustenta también en parámetros de comparación que van desde su expresión en los grupo etarios hasta las esferas de aplicación. Los sociólogos occidentales, por ejemplo, en cuanto a esta última, se asume la afirmación:

(...) o bien la limitan a la asimilación de normas y valores del grupo al que pertenece el sujeto o bien la amplían hasta considerar todo el proceso de asimilación de la cultura, mediante el aprendizaje o la adaptación a ello, bajo la influencia de los mecanismos de control social, denominado a este proceso “inculturación” (Blanco. 2001, p.33).

La teoría de la inculturación como proceso de socialización constituye un paso inacabado de concebir desde lo epistemológico este fenómeno, pues deja sin efecto el papel protagónico del individuo como un ente activo en que juega un papel destacado su individualidad, su condición de ser bio-psicosocial, en que los factores endógenos influyen en la conformación de su personalidad.

Esta posición de reconocer los factores externos e internos y las contradicciones que se generan entre ellos, como principio generador del desarrollo de la personalidad es a la vez la teoría de Vigosky, que permite fundamentar la existencia de la relación que se establece entre competencia y participación.

La socialización como proceso de apropiación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación implica necesariamente la individualización, pues la posterior objetivación no constituye una expresión idéntica, reproductiva y formal de todo lo asimilado, sino tiene una salida reformulada a partir de las características bio-psicosociales del sujeto.

Los mecanismos de control social, entre los que se destacan las instituciones (familia, escuela, organizaciones) le asignan un alto grado de prioridad a los intereses de la sociedad, a su vez regulados por los de la clase social en el poder, fenómeno este que se expresa en menor o mayor grado, en dependencia de la estructura sociopolítica imperante.

En la medida que aumenta la prioridad de los intereses colectivos de la sociedad, se corre el riesgo que se afecten las necesidades de la individualidad, que a su vez se sustenta en una serie de valores, capacidades, necesidades y condiciones biológicas adquiridas en el pasado, lo que puede acelerar fenómenos de exclusión social.

Los mecanismos de control social, fomentados desde sus agencias, deben tener en cuenta las necesidades individuales, desde la expresión tendente de la diversidad, pues las diferencias individuales: "(...) son aquellas disparidades existentes entre los individuos de una especie en correspondencia con las condiciones individuales de su desarrollo concreto como seres biológicos. Y también –en el caso de los seres humanos- como seres sociales (...)" (Colectivo de autores 2001, p.71).

Las diferencias individuales generan, por consiguiente, la diversidad en el modo de objetivar el contenido social válido dentro de un grupo social, cada individuo expresa de modo

diferente un mismo contenido, que se diferencia por la calidad, la efectividad, la velocidad... Indicadores que sustentan la evaluación de la ejecución de un determinado rol social.

“La pedagogía de los países del excampo socialista rechaza por completo los procesos de socialización centrados en los mecanismos de la competencia, vistos como el aseguramiento de los conocimientos, hábitos y habilidades necesarias para cumplir el rol social con eficiencia” (Blanco, 2001, p.37). Los cuales se sustentan en teorías psicológicas y pedagógicas como el pragmatismo.

La actividad y la comunicación constituyen los mecanismos de control expuestos en primer orden por los pedagogos y psicólogos marxistas que desarrollan, según criterios de Blanco, (2001) las relaciones sociales basadas en la comunidad de intereses y necesidades. Sin embargo estos mecanismos son inherentes por naturaleza a la praxis social.

Tanto el desarrollo de las competencias para ejercer el rol profesional como los mecanismos que permiten el fortalecimiento de las relaciones sociales, constituyen ingredientes esenciales del contenido válido a objetivar por el individuo, por lo que es una necesidad dialéctica el fomento equilibrado de ambos. El peligro está en extremar uno de ellos y olvidar el otro, como ocurre en muchas sociedades llamadas hoy de consumo en que se priorizan con gran amplitud la competencia sobre la participación, constituyendo esta última un efecto de la anterior.

El ubicar la competitividad como factor determinante en la participación propicia fenómenos graves de exclusión, tendencia que toma auge en la sociedad posmoderna, debido a los desesperados propósitos de elevar la calidad de vida sobre la base del desarrollo de la ciencia y la técnica y en el peor de los casos para incrementar las ganancias de aquella minoría rica, que posee más de la cuarta parte de las riquezas del orbe.

El termino participación desde un enfoque general implica el sentido de pertenencia de una parte al todo, que por naturaleza se convierte en necesidad para la parte corresponderse al todo, pues forman una unidad dialéctica cuyas necesidades constituyen los nodos que la mantienen, su separación acarrea consecuencias costosas tanto para la parte como para el todo.

La unidad dialéctica entre el todo y la parte se da en todas las manifestaciones de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. En correspondencia con esto existen diferentes

expresiones de la participación, entre las que se destacan las de esencia social: como la ciudadana y la cultural.

La participación, palabra que etimológicamente proviene del latín "partem capere" que se traduce en "tomar una parte" o "tomar parte". En sentido técnico, la participación en este caso ciudadana es comprendida como un proceso social, continuo y dinámico, por medio del cual los miembros de una comunidad, a través de mecanismos establecidos y organizaciones legítimas en las cuales se desenvuelven, aportan y participan en pos del bien común.

También puede traducirse, en la actuación de los ciudadanos en las actividades públicas, todo esto para hacer prevalecer tanto sus intereses sociales, así como para defender y garantizar los derechos colectivos o difusos, a través de mecanismos estructuras y procesos idóneas por medio de los cuales el ciudadano es tomado en cuenta en la toma de decisiones por parte de la administración pública, en materias que de manera directa le afectan, abarcando incluso etapas anteriores y posteriores a la toma de decisiones en sí, como podrían ser la consulta, resolución, votación y ejecución de esas decisiones.

La cultura como resultado del desarrollo histórico de la sociedad está implícita dentro del estatus de ciudadano, pues, es un derecho de este formar parte, disfrutar y transformar la cultura heredada de sus padres, lo que para él constituye su patrimonio.

La violación de los derechos civiles del ciudadano, implica además los culturales. El acceso a recibir educación es "un derecho civil implícito en la Constitución de la República y a la vez la educación es el ancla para fomentar cultura" (Fariñas, 2005, p.4).

Sin embargo, el respeto a los derechos civiles desde los mecanismos de control y sus correspondientes agencias, entre los que se destacan: la legislación, el sistema de derechos, los órganos de represión..., no son suficientes si aún en la expresión de la cultura de los propios ciudadanos perduran manifestaciones excluyentes como: racismo, intelectualismo, regionalismo, sexismo...

Las manifestaciones excluyentes relacionadas con competencia y participación más extendidas a nivel social están implícitas en la cultura, en su contenido y se expresan en costumbres, tradiciones, en los estilos de vida de los individuos y no en las normativas y legislaciones. Ejemplo de éstas son los casos de "canta el que sabe cantar, baila el que sabe bailar, juega el que sabe jugar". Lo que determina una manifestación de exclusión

cultural no instituida.

Las manifestaciones de exclusión cultural no instituida se definen como el sistema de métodos y procedimientos implícitos en las costumbres, tradiciones y estilos de vida de profesores y estudiantes que no están legislados y obstaculizan la participación de los educandos en las ofertas culturales durante el proceso de socialización.

Las políticas educativas para fomentar equilibrio entre competencia y participación desde los mecanismos de control legislativos necesitan .desarrollar desde los procesos de socialización métodos educativos que potencien a un individuo que desde la objetivación del contenido valido asimilado exprese un modo de vida de respeto a las diferencias.

La participación genera valores éticos, identitarios, afectivos en el ciudadano hacia su entorno cultural y en especial, hacia los componentes que integran su patrimonio, fenómeno este que acelera e incrementa la importancia de esta como actividad vital para el individuo, sin embargo, es una prioridad en la política educativa el seguimiento a las competencias individuales para contribuir al desarrollo de su personalidad y con ella a la calidad de vida de la sociedad en general.

La exclusión cultural no instituida, propiciada por la relación competencia-participación es un fenómeno que afecta la cultura de paz, como un proceso de construcción de comportamientos, situaciones y estados armónicos de los sujetos, naciones o grupos sociales consigo mismo, con los demás y con el patrimonio y que se expresa como un sistema dinámico de valores, conocimientos, afectos, actitudes, modos de actuación y estilos de vida compartidos. Pues la participación por otro lado desarrolla la autoestima, las relaciones armónicas entre las personas, y entre ellas y su entorno patrimonial.

El modo de tratar en el entorno escolar, familiar y el resto de las agencias socializadoras, a las diferencias individuales, en este caso en los estudiantes, exige la aplicación de un grupo de procedimientos que propicien un balance, entre el respeto y desarrollo de estas individualidades y el cuidado al sentido de pertenencia y armonía de este al colectivo en el cual se desarrolla, al patrimonio con el cual se identifica y a la evaluación de su propia personalidad.

El papel de las agencias socializadoras en correspondencia con la política educativa de las instituciones tienen el rol de formar un individuo comprometido, identificado y en armonía con su medio, que responda a los valores genuinos de la sociedad en la cual se desarrolla

y a la vez con conocimientos y habilidades, que le permitan desempeñar un rol profesional específico, sin que este constituya un fundamento para tomar posiciones sociales elitistas o de enajenación dentro del marco social en que vive.

El equilibrio entre participación y competencia se define, entonces, como grupo de procedimientos que propicien en el proceso de socialización de los estudiantes, un balance entre el respeto y desarrollo de sus diferencias individuales y el cuidado al sentido de pertenencia y armonía de estos al colectivo en el cual se desarrollan, al patrimonio con el cual se identifican y a la evaluación de su propia personalidad.

La educación general politécnica y laboral está obligada a cumplir con las metas de la política educativa y para esto se derivan desde los documentos y programas de estudio, que rigen este proceso en cada nivel educativo, objetivos que exigen la formación de una personalidad integrada y a su vez competente.

Sin embargo, el arraigo de costumbres y estilos de vida no intencionados en la cultura, propician aún por parte de los colectivos pedagógicos y todas las personas que tienen la función educativa, en cada una de las agencias socializadoras, métodos y procedimientos que lejos de contribuir al logro de este balance, entre participación y competencia, lo que hacen es estimular la exclusión cultural no instituida.

La esencia del problema está en la carencia de vías o métodos efectivos, a aplicarse dentro y fuera del proceso pedagógico que contribuya al logro de este equilibrio entre participación y competencia, principalmente en aquellas agencias que tienen la educación como el rol profesional. Para que estos después irradian estos métodos adecuados al resto de las agencias socializadoras.

Las condiciones favorables para el desarrollo de la competencia en el individuo aumentan en la medida que ascienden los niveles educativos, constituyendo los niveles primarios y secundarios las bases, Esto propicia una ramificación de la especialización mayor en los niveles medio superior y superior.

La especialización dentro de la política educativa es una necesidad, en aras de elevar la calidad de la formación de los profesionales competentes, que exige la sociedad para suplir las necesidades de recursos laborales, en el desarrollo armónico y sustentable de cada una de las ramas socioeconómicas a partir de la aplicación de la ciencia y la técnica.

Las escuelas de especialización en los niveles superiores de educación, como necesidad

vital y fenómeno natural, no constituyen ni deben constituir centros formadores de grupos de élites dentro de la sociedad por el mero hecho de su desempeño profesional. Para esto en los currículos formativos alternan aquellos que responden a su especialidad y los de formación general, que son paralelos a todos los estudiantes del nivel y responden a las influencias educativas referidas a la educación en valores, la identidad, el trabajo político ideológico.

Todo lo anterior, no desecha la posibilidad de que en estos niveles educativos también se materialicen métodos y procedimientos extracurriculares o currículos ocultos, como también se les denominan, que están arraigadas en las comunidades educativas que lo integran y que aceleran los procesos de exclusión cultural no instituida.

Es el nivel medio básico un eslabón en el sistema de educación general politécnica y laboral, dentro de este la secundaria básica, que por su ubicación intermedia y las características del grupo etario con el que se trabaja (adolescentes), necesita una mirada a este fenómeno de la exclusión cultural no instituida, propiciada por la relación participación y competencia.

La reacción del individuo ante la exclusión cultural no instituida por la relación competencia y participación, se manifiesta diferente en cada etapa del desarrollo de la personalidad, ya que “esta se da como resultado de la interrelación entre lo interno y lo externo dando lugar a la situación social del desarrollo” (Colectivo de autores, 2004, p.193).

Además de las condiciones externas “el adolescente se caracteriza por la necesidad de independencia y autoafirmación que se expresa en el deseo de ser tratado como adulto” (García. 2002, p.5). Se incrementa la necesidad de ocupar un lugar en el grupo, de conquistar el reconocimiento y la aceptación de sus compañeros y muy relacionado con estos se destaca el código de camaradería.

Los adolescentes expresan, por consiguiente, particularidades psicológicas que constituyen problemas en la intercomunicación. Lo que confirma

(...) la valoración de este período como de grandes contradicciones, entre las nuevas exigencias que se les plantean y definen su posición en el sistema de relaciones en el contexto familiar, escolar y comunitario y las actitudes y posturas que adoptan ante estas. (Colectivo de autores 2004, p.193)

Estas constituyen las fuerzas motrices para el desarrollo de su personalidad.

Esto demanda encauzar adecuadamente en los adolescentes desde el inicio del período las potencialidades psicológicas, a partir de la sistematización en orden creciente de las influencias educativas para dirigir el proceso de fortalecimiento de su personalidad, a partir del balance entre participación y competencia.

Los métodos y procedimientos educativos en el nivel medio básico que propician la exclusión cultural no instituida, por la relación entre participación y competencia se dan en las tres dimensiones de interacción del proceso educativo: en las actividades docentes, en las extradocentes y en las extraescolares. Dentro y fuera del entorno escolar

En las actividades docentes cuyo marco principal es la clase a su vez se manifiesta en 4 momentos fundamentales: En la orientación de actividades, en la evaluación, en el control de la actividad, en la distribución de funciones por parte del profesor en este caso. Los cuales establecen tres grupos de participación según el nivel de aprendizaje: los más aventajados, la media y los llamados “con dificultades”.

El tratamiento educativo en la clase en los cuatro momentos definidos es diferente para cada uno de estos tres grupos, lo que es correcto, sin embargo, esto debe constituir un conocimiento solo y exclusivamente para el profesor, la mera sospecha del resto del grupo de esta división, dejará las condiciones para afectar la autoestima de los estudiantes que componen los tres grupos, pero con mayor énfasis en los extremos: los más aventajados y los que poseen dificultades.

En las actividades extradocentes se dividen en laborales, deportivas, culturales, políticas y patrióticas, así como intelectuales. En todas estas actividades se destacan tres momentos significativos, ellos son: la selección de los estudiantes para participar, el tiempo de participación y la evaluación final.

En las actividades deportivas en el espacio correspondiente al deporte participativo en la selección de los equipos de volibol estuvo protagonizado por un estudiante por cada equipo, los que seleccionaron a los estudiantes que mejor jugaban los cuales ocuparon todo el tiempo previsto para la actividad sin oportunidad alguna para el resto.

Diseño de la estrategia educativa

El autor a partir de los criterios convergentes de un grupo de autores entre los que se

destaca Valle, (2010) y del Colectivo de autores. (2010) considera la estrategia educativa para fomentar equilibrio entre participación y competencia en la educación media básica como un sistema de acciones secuenciales e interrelacionadas, enmarcadas en el proceso educativo que permiten el balance entre el respeto y desarrollo de sus diferencias individuales y el cuidado al sentido de pertenencia y armonía de estos al colectivo.

Los criterios teóricos de un grupo de autores que van desde Pupo (2012) en lo filosófico; Blanco, (2001) en lo sociológico; Sierra, (2004) en lo jurídico y Fariñas, (2005), en lo psicológico permitieron sustentar la estrategia desde un enfoque educativo desarrollador apoyada en la propiedad de “la significatividad de poseer tanto un matiz intelectual como emocional porque emerge como un resultado de la interacción entre los procesos afectivos-valorativos Castellanos, (2005) y en el tránsito de lo vivencial a lo creativo visto desde el plano educativo sustentado en los criterios de Mariño Castellanos, J. T. en que “la enseñanza creativa debe ser de naturaleza flexible, e imaginativa, que favorece en los estudiantes, la autonomía, la independencia” (2005) como bases pedagógicas para el equilibrio entre participación y competencia

Características generales de la estrategia

Encauzada de lo vivencial a lo creativo, Personalizada, Autorregulada, Problematizadora

Etapa 1 Diagnóstico

Objetivo: diagnosticar las necesidades afectivas, las potencialidades de los estudiantes y la proyección integral del proceso educativo para equilibrar participación y competencia.

Acciones de la etapa

Acción 1: diagnóstico de las necesidades afectivas del estudiante.

Acción 2: diagnóstico de las potencialidades de los estudiantes para equilibrar participación y competencia.

Etapa 2 Planificación.

Objetivo: organizar las acciones para equilibrar participación y competencia en los estudiantes del nivel medio básico con el apoyo del colectivo pedagógico y la familia.

Acciones de la etapa

Acción 4: capacitación teórica y metodológica a

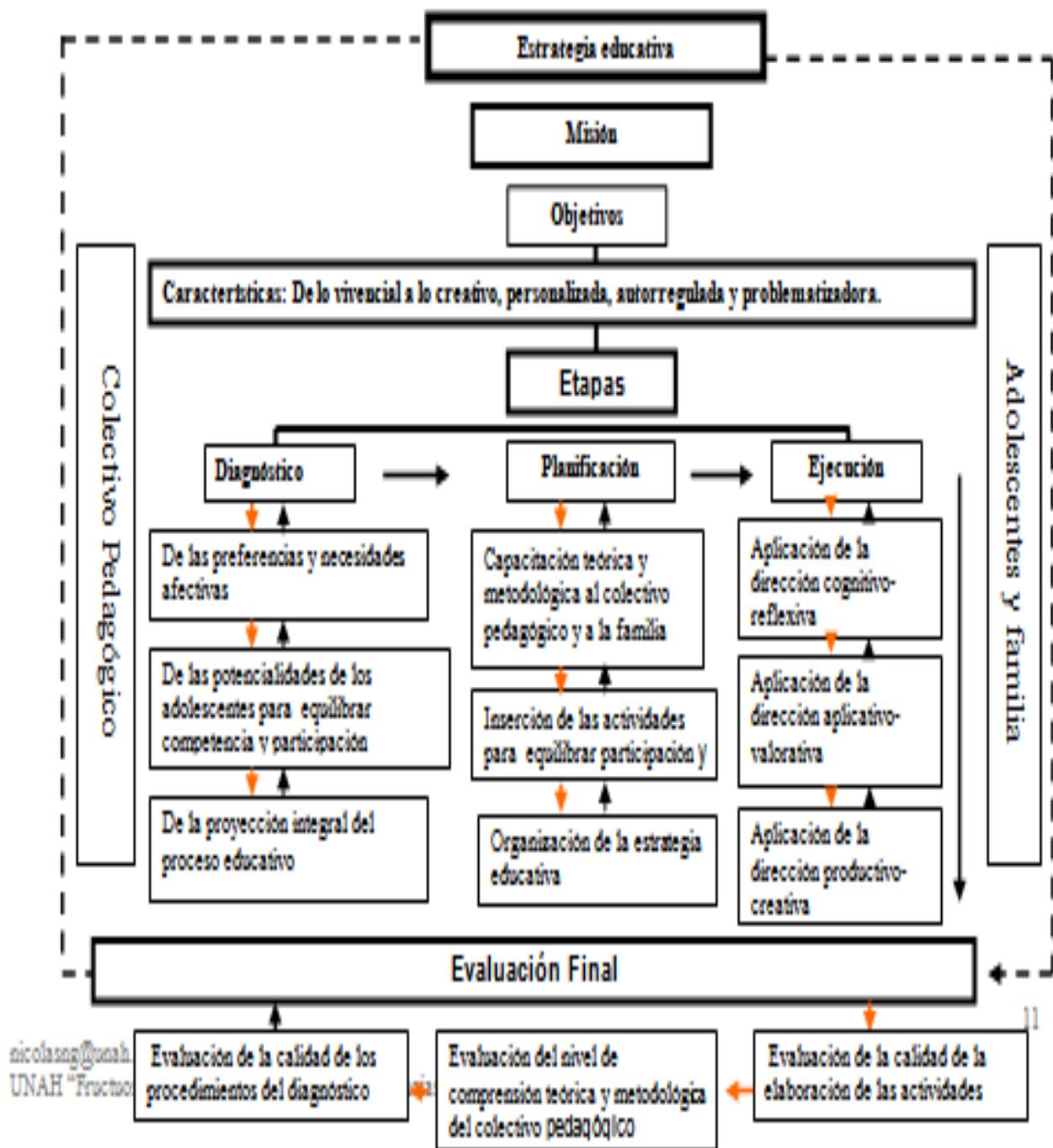
a) el colectivo pedagógico integrado por profesores, instructores y directivos.

b) los padres y tutores de los adolescentes, desde las escuelas de padres.

Los responsables son el director del centro y el jefe de grado. El plazo de realización se extiende durante todo el mes de octubre.

Acción 5: inserción de las actividades para equilibrar participación y competencia según las potencialidades de los contenidos en los espacios docentes, extradocentes y extraescolares del proceso educativo.

Acción 6: organización de la estrategia educativa



Esta etapa, se instrumenta todo lo planificado en la anterior, con una estructura en tres direcciones dialécticamente interrelacionadas que se disponen en orden gradual ascendente.

Cada uno de los grupos de acciones tiene una dirección precisa hacia el logro del equilibrio entre participación y competencia en estudiantes del nivel medio básico a partir del aprovechamiento de todos los espacios educativos.

En la primera dirección, a partir de las vivencias diagnosticadas en los estudiantes, se propician los procedimientos en el nivel cognitivo de todos los contenidos que posibilitan el equilibrio entre participación y competencia definidos en las tres dimensiones del proceso educativo y con estos se activa el interés por participar a partir del significado que para ellos tengan las leyes, organizaciones e instituciones que les garantizan paz y seguridad.

En la segunda dirección a partir de los conocimientos e intereses adquiridos por los estudiantes, se instrumentan actividades educativas que desarrollan en ellos la valoración de las situaciones de que afectan la participación y las causas generadoras de estas, para que a partir de la significatividad experiencial identifiquen y valoren dichas situaciones en todos los contextos y objetos culturales y desarrollen la comunicación empática y el respeto a las diferencias que afectan las relaciones de convivencia.

En la tercera dirección a partir de las valoraciones, conocimientos y puntos de vistas adquiridos por los estudiantes en las acciones anteriores se orientan actividades para desarrollar la creatividad que le permite tomar decisiones a favor de la participación y de la competencia sin que se afecten ninguno de los dos polos, ante situaciones que afecten los climas de armonía en todas las dimensiones, así como solucionar conflictos que afecten las relaciones interpersonales.

La primera dirección se denomina *cognitivo-reflexiva* y tienen como objetivo general: expresar una adecuada motivación hacia la participación provocado por sus conocimientos y sentimientos de seguridad, autoestima e identidad cultural.

Acción 7: aplicación de las actividades para la apropiación de las leyes y estructuras legales en documentos jurídicos.

Acción 8: orientación del estudio de los organismos estatales y civiles, nacionales e internacionales para fortalecer desde el punto de vista afectivo su identidad, autoestima e identidad personal a partir de su seguridad como ciudadanos libres y con derechos en una sociedad socialista.

Acción 9: orientación de las actividades para la apropiación de métodos, reglas, preceptos para la participación.

Acción 10: orientación de los debates dirigidos a la apropiación de los modos de actuación, los deberes y las normas de comportamiento de los estudiantes.

En esta dirección aplicativo-valorativa, aunque se sistematizan todos los contenidos, para lograr participación y competencia se fortalecen entre ellos la comunicación empática, la solución de conflictos interpersonales a partir de los niveles de conciliación, el respeto a las diferencias.

Acción 11: orientación de las actividades derivadas del análisis crítico del discurso para la identificación de situaciones de conflictos en cualquier contexto.

Acción 12: aplicación de las actividades para contribuir al fortalecimiento de la comunicación en los adolescentes que promueva la participación y resuelva conflictos que impiden su convivencia en todos los contextos y objetos culturales.

La dirección creativo-productiva se materializa en talleres y debates en los espacios: docentes, extradocentes y extraescolares del grado que los estudiantes a través de la aplicación de los contenidos adquiridos en las acciones anteriores solucionen situaciones de conflictos que afecten las relaciones interpersonales y creen espacios de participación.

Acción 13: orientación de actividades encaminadas a desarrollar en los estudiantes la creación de climas pacíficos, emitan juicios y tomen decisiones responsables al respecto..

Etapa 4 Evaluación final.

Objetivo: evaluar integralmente la estrategia a partir de los resultados en los indicadores que expresan un adecuado equilibrio entre participación y competencia en la proyección educativa para desarrollarla en el nivel medio básico.

Acciones de la etapa

Acción 14: *Evaluación de* la calidad de las vías y procedimientos aplicados para diagnosticar los contenidos con que cuentan los estudiantes y la comunidad educativa para equilibrar participación y competencia y el valor que para ellos (el colectivo pedagógico y la familia) tienen los resultados alcanzados.

Acción 15: evaluación del nivel de comprensión y explicación teórica y metodológica que el colectivo pedagógico y la familia adquieren para equilibrar participación y competencia.

La instrumentación de acciones estructuradas en tres direcciones cognitivo-reflexiva, aplicativo-valorativa y productivo-creativa en el proceso educativo del nivel medio básico para equilibrar participación y competencia en los estudiantes diagnosticado confirman los criterios teóricos que expresan la posibilidad de a partir de la situación social en su desarrollo fortalecer dichos contenidos desde una proyección metodológica en que se establezcan los nexos que estructuran las influencias educativas desde lo vivencial a lo creativo.

Valoración de la Estrategia Educativa

La valoración del sistema de actividades que conforman la estrategia para ser generalizada, según la expresión de los indicadores definidos, que caracterizan el equilibrio entre participación y competencia en los estudiantes en este nivel, se realizó a partir de la instrumentación y posterior constatación de los resultados obtenidos de los métodos empíricos aplicados y en un segundo momento se valoró la información registrada en los procedimientos desarrollados.

La dirección cognitivo-reflexiva en los estudiantes propicia la apropiación en el nivel

cognitivo de todos los conocimientos y métodos que desarrollan el equilibrio entre participación y competencia y fortalece en ellos el comportamiento protagónico en la expresión de su autoestima, el conocimiento de las normas de convivencia, su interés por vivir y convivir en armonía y su identidad personal como componentes de la dimensión individual desde actividades sustentadas en la significatividad afectiva.

La dirección aplicativo-valorativa en los estudiantes a partir de los conocimientos y motivaciones adquiridas en la dirección cognitivo-reflexiva, sistematiza en el nivel valorativo todos los indicadores para un correcto equilibrio entre participación y competencia y fortalece en la dimensión social y patrimonial el comportamiento protagónico en ellos de la comunicación empática, el respeto a las diferencias, la valoración de las leyes y normas de comportamiento, así como su identidad personal, desde actividades sustentadas en la significatividad experiencial.

La dirección creativo-productiva consolida la efectividad de las anteriores, (cognitivo-reflexiva y aplicativo-valorativa) ya que estas demuestran una mayor responsabilidad e independencia de los estudiantes en los modos de actuación y en la toma de decisiones.

En la valoración de la propuesta se constató que la estrategia encausada en una proyección dialógica dirigida hacia la creatividad a partir de lo vivencial es una premisa para lograr el equilibrio entre participación y competencia en los estudiantes del nivel medio básico, puesto que:

- Confirma la posibilidad de desarrollar en ellos el protagonismo sustentado en el equilibrio que debe existir entre participación y competencia
- a) Una metodología desarrolladora con una participación protagónica enriquecida de sus experiencias y vivencias socioculturales.
 - b) El incremento y diversificación de espacios de trabajo que promueven la comunicación dialógica a partir de un clima problematizador dentro del proceso educativo.

c) La sistematización de acciones graduales que van desde lo vivencial hasta lo creativo activados por la significatividad experiencial y afectiva.

- Incrementa el desarrollo en los estudiantes de los conocimientos, vivencias afectivas, valorativas y los modos de actuación que le permiten enfrentar de forma protagónica los conflictos que afectan la participación cultural
- Identifica y confirma un grupo de conocimientos, vivencias afectivas, valorativas y modos de actuación, como contenidos que propician el equilibrio entre participación y competencia y los ubica en su relación con los objetivos formativos y las asignaturas.
- Orienta a los profesores y a los familiares en el trabajo y fortalecimiento de la participación que frena los procesos de exclusión cultural no instituida, como un proceso tan complejo y multicausal que en ellos se expresa en sus particularidades sujetas a cambios en su carácter influenciado por la dinámica de su contexto social, el que hoy se destaca por la diversidad de discursos que separan al hombre y resaltan el yo, y fomentan así la violencia en todas sus dimensiones.

Conclusiones

1.- La sistematización teórica realizada permitió confirmar que en el proceso de socialización: las manifestaciones de respeto al desarrollo de las diferencias individuales de los estudiantes, el cuidado al sentido de pertenencia, la armonía de estos con el colectivo en el cual se desarrollan y con su patrimonio con el cual se identifican y la evaluación de su propia personalidad en la educación media básica tienen que estar balanceados.

2.- En los centros de la educación media básica existen métodos y procedimientos no instituidos sustentados en costumbres y tradiciones que obstaculizan la participación de los estudiantes en el disfrute de los valores patrimoniales de su cultura.

3.- Una estrategia personalizada, autorregulada, multidisciplinaria y

problematizadora en que las influencias educativas se estructuren en direcciones que van desde lo vivencial a lo creativo es una alternativa que por su posible instrumentación propicia desde el proceso educativo el equilibrio entre participación y competencia en la educación media básica

Bibliografía

Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* Parte I y II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Aedo, P. (2008). *¿Qué es la Cultura de Paz? Cultura de Paz mediación*. Consultado en <http://serviciochilenodemediacion.bligoo.com>. Santiago de Chile. Chile.

Arjona, M. (2001). *Patrimonio Cultural e Identidad*. Monografía en Soporte Digital. Patrimonio Cultural. La Habana.

Arteaga González, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la Escuela Media Superior Cubana*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Félix Varela. Villa Clara.

Barahona, F. (1998). *Intervención especial en la Universidad de Puerto Rico*. Monografía digital. ONU.

Blanco Pérez, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caireta Sampere, M. (2005). *Introducción de conceptos: conflictos, paz y violencia*. Consultado en <http://colapau.vab.cat>.

Campillo, R. (2002). *“Violencia con el anciano”* en Revista Cubana de Medicina General I # 4.

Carriera, J. (2004). *El ambiente para la creación, un instrumento al servicio de la educación para la paz*. (Ponencia). Oncena Conferencia Internacional sobre aprendizaje y redes de investigación. La Habana.

Castellano Simona, D et al. (2005). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Castro Ruz, F. (1961) *Una Revolución de los humildes, por los humildes y para los humildes*. Discurso Cuba debate Consultado el 4 de julio 2016 en <http://www.cubadebate.cu>.

Celso Scocuglia, A. (2004). "La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire" en *Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. Educación Popular No 33 ENPSES. Mercí. Group. La Habana. 33, 2-16.

Colectivo de autores. (2004). *La personalidad su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2007). *Modelo de Escuela Secundaria Básica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

_____. (2010). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. UCP Félix Varela. Centro de Ciencias e Investigación Pedagógica. Monografía digital.

Cruz, N. y Acosta, B. (2005). *La educación cubana, su papel en la formación y desarrollo de una cultura de paz*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

D. Valle Lima, A (2007). *Metamodelos de la Investigación Pedagógica*. Monografía en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

De la Torre Molina, C. (2001). *Las identidades. Un mirada desde la Psicología*. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Cubana. La Habana: Juan Marinello.

Deler Farrera, G. (2007) *La estrategia como resultado científico en la investigación pedagógica*. Seminario taller en presentación electrónica. La Habana.

Fariñas León, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad, Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Fisas, V., (2002). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Editorial Icaria-Ediciones UNESCO. Barcelona. <http://www.icariaeditorial.com>.

_____ (2004) *Cultura de Paz*. Revista Futuros. Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable No 7 <http://www.revistafuturos.info/resenas7/paz-conflicto.htm>.

García Leyva, M. (2001). *Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en adolescentes*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Soporte digital. La Habana.

Kontantinov, F. (1984). *Fundamentos de la Filosofía Marxista Leninista*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Núñez, N. A (2008). "Estrategia Pedagógica para fomentar la Cultura de Paz en las relaciones interpersonales de los estudiantes de la ESBU "Amado Contreras" en *Taller internacional Deporte y Salud. Memorias en CD Rom*.

7.

La Comunicación y la extensión universitaria

Autora principal: Esp. Lucrecia Alicia Pérez Espinosa

Profesora Asistente

Especialista en Posgrado de Docencia Universitaria

E-mail lapereze@unah.edu.cu

Coautora: Lic. Dulce María Ramírez Ramírez

Profesora Asistente

E-mail dulce@unah.edu.cu

Institución: Centro Universitario Municipal CUM de Santa Cruz del Norte

Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba

Resumen

La Comunicación es un proceso de intercambio de información, en el que un emisor transmite a otro u otros receptores determinada información, para provocar una respuesta en relación a ella. Es un proceso de carácter social. Saber escuchar y responder consecuentemente, son premisas indispensables, para una adecuada comunicación y más en la universidad, donde se exige mayor sistematicidad para llegar como debe a toda la comunidad y a los medios de comunicación, a través de los cuales, puede socializar su misión y sus logros, que tanto influyen en la vida, cultural y política de su entorno y finalmente del país. De ahí la imperiosa necesidad de desarrollar una adecuada cultura comunicacional, que potencie los espacios de intercambio entre todos: estudiantes, docentes, investigadores y personal en general, basándose siempre en adecuados paradigmas participativos. La extensión universitaria puede definirse como la universidad extendida a todos, dentro y fuera de la institución. Es un canal difusor de la obra cultural de las instituciones educativas, tiene la finalidad de incentivar la participación en todos los sectores de la sociedad, beneficiando la educación y la cultura.

Palabras clave: comunicación, extensión universitaria, información

Abstract

Communication is a process of information exchange, in which a sender transmits certain information to another receiver or others to provoke a response in relation to it. It is a process of a social nature. Knowing how to listen and respond consistently are indispensable premises for an adequate communication, and more the university, requires systematicity to arrive as it should to the entire community and the media, through which it can socialize its mission and its achievements, which influence both the cultural and political life of its environment and finally the country. Hence the imperative need to develop an adequate communicational culture, which enhances the spaces of exchange among all: students, teachers, researchers and staff in general, always based on appropriate participatory paradigms. The university extension can be defined as the university extended to all, inside and outside the institution. It is a diffuser channel of the cultural work of educational institutions, has the purpose of encouraging participation in all sectors of society, benefiting education and culture.

Key words: communication, university extension, information

Introducción

La Comunicación en la extensión universitaria

El vocablo “comunicación” proviene del latín *communicare* que significa “hacer a otro partícipe de lo que uno tiene” La comunicación es la acción de comunicar o comunicarse, se le denomina así también al proceso por el que se trasmite y recibe una información. Es inherente a todos los seres vivos, pero este trabajo solamente referirá la humana, por ser la que centra el interés de la temática a abordar.

Desde antes de nacer, el individuo se está comunicando con la madre y esta lo percibe perfectamente. A partir del nacimiento, se pone en contacto con su medio a través de la comunicación humana, por eso se le atribuye a ella el carácter social. Este proceso permite que tenga lugar la educación y la transmisión de conocimientos desde las edades más tempranas y en todos los niveles del sistema de educación, pero en la universidad, exige mayor sistematicidad para llegar como debe a toda la comunidad y a los medios de comunicación, a través de los cuales, puede socializar

su misión y sus logros, que tanto influyen en la vida, cultural y política de su entorno y finalmente del país.

De ahí la imperiosa necesidad de desarrollar una adecuada cultura comunicacional, que potencie los espacios de intercambio entre todos: estudiantes, docentes, investigadores y personal en general, basándose siempre en adecuados paradigmas participativos.

La extensión universitaria

La extensión universitaria puede definirse como la universidad extendida a todos, dentro y fuera de la institución. Es un canal difusor de la obra cultural de las instituciones educativas, tiene la finalidad de incentivar la participación en todos los sectores de la sociedad, beneficiando la educación y la cultura. Incide en los conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos. Su desarrollo continuo es vital en la formación de una sociedad preparada para asimilar los diferentes escenarios y vivir a la altura de la época, como aspirara el maestro.

El trabajo de extensión se desarrolla mediante proyectos y acciones comunitarias en función de solucionar problemáticas sociales a través de diferentes vías, en las que siempre está presente la comunicación.

En ese sentido se proyecta este trabajo que tiene como fundamento la gestión de comunicación en el proceso de extensión universitaria. Se toman como antecedentes, investigaciones de estudiantes y profesores de la carrera de comunicación social quienes abordan con profundidad este tema.

El problema científico a solucionar es:

¿Cómo gestionar la comunicación en función del proceso de extensión universitaria en el Centro Universitario Municipal CUM, de Santa Cruz del Norte?

Objetivo general:

Diseñar un plan de comunicación que fortalezca el proceso de extensión universitaria en el Centro Universitario Municipal CUM, de Santa Cruz del Norte

Desarrollo

Desde el pasado siglo XX las universidades vienen prestando especial interés no solo a la docencia y a la investigación, sino también al contacto con las realidades sociales, económicas y culturales de las comunidades donde interactúan,

igualmente a la prestación de servicios en correspondencia con los cambios del entorno.

La comunicación, es imprescindible para lograr estos propósitos, cuyo sentido y fin está vinculado a la formación y calificación de seres humanos, a la construcción y socialización del conocimiento. (Trelles, 2005) La autora concuerda con (Trelles, 2005).

Se concuerda también con Marimón 2008, quien concibe la Universidad como centro rector de las acciones de superación y capacitación necesarias en los territorios, Y esas acciones no pueden ser reales sin el proceso de comunicación.

El doctor en ciencias González (1996) define la extensión universitaria como un Sistema de interacciones de la Universidad y la Sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de Educación Superior con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural. Este es el sustento del presente trabajo.

Los procesos de comunicación y extensión constituyen una ampliación de la razón de ser de la comunicación social. La dimensión comunicacional está presente en el accionar extensionista de la universidad.

Se está de acuerdo con Trelles 2001: cuando plantea que:

“(...) para que cualquier tipo de empresa, institución u organización, comunique integralmente lo que "lleva dentro de sí", hacia sus empleados y hacia su público específico, en cualquier situación,... "es necesario elaborar detenidamente un importante, concreto y "a la medida" Plan / Estrategia de Comunicación”.

“La comunicación que ejecutan las organizaciones educacionales, depende de personas que cumplen determinadas funciones, emiten códigos, significados, mensajes; de su relación institucional con sus públicos. A su vez, son instituciones que deben destinar un tratamiento especial a la comunicación para el cumplimiento de sus objetivos, dado por el hecho de que forman valores y educan nuevas generaciones” (Saladrigas, 2006, s/p.)

La elaboración de un Plan de Comunicación es importante para que la organización sea conocida y cumpla con su objeto social, pues necesita comunicar lo que se hace en ella, de forma organizacional. Para ello resulta imprescindible partir de un diagnóstico.

El estudio que se muestra a continuación se llevó a cabo en el Centro Universitario Municipal CUM, de Santa Cruz del Norte durante el curso 2016/17.

La unidad de análisis la conforma los diferentes públicos que conforman la institución.

La población está compuesta por: **Público interno:** trabajadores docentes y no docentes y estudiantes de la modalidad Curso por encuentros CE

Público externo: trabajadores y directivos de las instituciones municipales vinculadas estrechamente al CUM (Cultura, Educación, UPEC, ACCS, ACRC), habitantes de la comunidad aledaña, trabajadores y directivos de los medios de comunicación masiva (Emisora radial La voz del litoral y Telecentro Telemar)

Muestra:

La muestra está integrada por 12 profesores y 3 directivos que son: El director, la subdirectora docente y el subdirector de Investigación y Posgrado.

Se tuvo en cuenta además 1 trabajador no docente y 29 estudiantes entre todas las carreras, lo que representa el 23 % del público interno.

Para la selección de la muestra referente al público externo se toman 2 trabajadores de cada institución diagnosticada, para un total de 12, y 10 habitantes de la comunidad; dentro de ellos, dos presidentes de los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), dos miembros de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y dos del núcleo zonal del Partido Comunista de Cuba.

Dos trabajadores de cada medio de comunicación: La voz del litoral y Telemar, en ambos casos, el cuadro centro.

La muestra fue aleatoria, buscando solamente que los encuestados aportaran objetividad a la investigación. La modalidad empleada es la cualitativa que posibilita realizar la interpretación de los datos y utilizar el enfoque holístico en su análisis. Los métodos y las técnicas de investigación empleadas fueron las siguientes:

Análisis documental: Se realizó con el objetivo de conocer la misión de la extensión universitaria, y revisar los documentos referidos al Programa Nacional de Extensión Universitaria.

Observación participante: Permitió explorar indicadores de la comunicación interna en espacios grupales formales, por ejemplo: reuniones de departamentos, de carreras, reuniones de estudiantes, y fórum de ciencia y técnica con estudiantiles y de profesores.

Entrevista: Posibilitó conocer los criterios relacionados con la extensión universitaria.

Diagnóstico de Comunicación del CUM

La comunicación se da de forma espontánea, no planificada, por lo que no puede ser evaluadora, ni desarrolladora, pues no está dirigida hacia ningún área específica, ni describe ningún proceso determinado.

Trabajadores encuestados: 12 de 19 para un 63,1%

El 100% consideran que la comunicación es fundamental para el desempeño pleno del trabajo de la institución. Así mismo debe perfeccionarse. 10 evalúan las relaciones interpersonales en el CUM de B, para UN 83,3%

Al valorar las relaciones entre el personal docente y el no docente, 11 responden que son buenas, para un 91,6%. De igual forma responden al evaluar la relación entre los directivos y los trabajadores.

Al responder qué vías les llegan las informaciones del CUM, el 100% responde que mediante los directivos; sin embargo al particularizar sobre las informaciones de las organizaciones políticas y de masas, solo 10 responden que a través de los dirigentes, para un 83,3%; uno no respondió y el otro dice que mediante otras personas.

Sobre la indagación de si se sienten con participación en los procesos de tomas de decisiones, el 83,3 responde que sí.

Al validar los medios de comunicación más utilizados, 7 priorizan las reuniones, para un 58%; 3 el E-mail, y los claustros, para un 25%. El resto de las vías, donde están el teléfono, páginas Web, colectivos pedagógicos, matutinos, materiales impresos, murales y otros, no se destacan.

Al clasificar, la calidad de los mensajes que les llegan, 10 responden que corresponden a nuevas tareas, para un 83,3%. La misma cifra responde que la información recibida es suficiente. El 100% corrobora que las informaciones recibidas son actualizadas.

Estudiantes encuestados: 29 de 135, para un 21%

Los 29 consideran que la comunicación es fundamental para el desempeño pleno del trabajo de la institución, para un 100%. Al evaluar la relación directivos-estudiantes, 28 la califican de B, para un 96,5%. La relación profesores-estudiantes es evaluada de B por el 100%, mientras que la relación entre estudiantes, solo alcanza esta categoría en 26 de los encuestados para un 89,6%. Sin embargo la relación entre las carreras, solo es evaluada de B por 13 estudiantes, para un 44,8%.

Al responder a través de qué vías les llegan las informaciones, 26 responden en primera opción que por los profesores, para un 89,6%, 13 se la adjudican a los directivos, para un 44,8%. De manera que prevalecen los profesores como informantes.

Al responder sobre los tipos de mensajes que mayormente les llegan, 25 responden que en primera opción los que le indican nuevas tareas; esto representa un 86,2%. En cuanto a si es actual la información recibida, 27 responden que SÍ, para un 93,1%. Sobre las vías utilizadas para recibir o transmitir informaciones, 11 lo colocan en prioridad 1 al teléfono, para un 37,9%; 10 le dan esta prioridad a los matutinos, para un 34,4% y 2 prefieren las reuniones, para un 0,6%.

Sobre si consideran suficiente la información recibida, 24 responden que SÍ, para un 82,7%, y se sienten comprometidos con el CUM, 26, para un 89,6%.

Directivos encuestados: 3 de 3, para un 100%

Los 3 consideran que la comunicación es fundamental para el desempeño pleno del trabajo de la institución y que debe mantenerse y perfeccionarse el sistema de comunicación, lo que significa un 100%. En cuanto a la prioridad de los medios de comunicación utilizados: 2 le dan la primacía al E-mail, para un 66,6%; 1 se la adjudica a las reuniones, para un 33,3%. 2 directivos sitúan a las reuniones en segunda opción, para un 66,6%; y 1 uno tiene en segunda opción los claustros, para

un 33,3%. Dos ubican al teléfono en tercera opción, para un 66,6%; mientras que 1 considera en esta opción al colectivo pedagógico. Uno señala los matutinos, uno el correo electrónico y uno el E-mail. En todos los casos significa un 33,3%.

Los otros medios referidos (P Web, matutinos, materiales impresos, murales y la opción de otros) alcanzan este mismo porcentaje: 33,3%.

En cuanto a la comunicación establecida entre el CUM y la UNAH; en dirección descendente: 1 la considera B; 1 M, y 1 no la evalúa. En todos los casos, 33,3%, lo que evidencia que hay dificultades. En dirección ascendente, 2 la evalúan de B para un 66,6%; y 1 no la evalúa para un 33,3%. 2 de los 3 evalúan de B las relaciones CUM-UNAH, para un 66,6%; y 1 las evalúa de M para un 33,3%. Así mismo se evalúan las relaciones interpersonales en el CUM.

En cuanto a las relaciones del colectivo pedagógico con los estudiantes, los 3 la catalogan B, para un 100%.

Al clasificar los mensajes recibidos, 2 responden que mayormente les llegan los de nuevas tareas, para un 66,6%; 1 responde que son los humanos, para un 33,3%.

Sobre la consideración de que la UNAH se mantiene al tanto de la problemática del CUM, 1 confiesa que SÍ; 1 alega que más o menos, y el otro dice que NO.

Cada criterio alcanza un 33,3%.

En relación a la actualidad de las informaciones recibidas, 2 manifiestan que SÍ, para un 66,6%; y 1 que NO, para un 33,3%.

El 100% considera que la comunicación es fundamental para el desempeño pleno del trabajo de la institución. Así mismo consideran que debe perfeccionarse.

La encuesta fue aplicada a 12 profesores. Esta técnica permitió conocer el comportamiento de los flujos, canales y mensajes, relacionados con la labor de extensión universitaria.

Resumen de aspectos positivos y negativos

Dentro de los positivos se encuentra el interés reflejado por parte del equipo directivo en cuanto a consolidar el sistema de comunicación de cada área y que cada una cuente con una persona encargada de dicho proceso.

Los aspectos negativos contemplan el escaso aseguramiento material y financiero para desarrollar el proceso, además de que existen algunas deficiencias en el

sistema de comunicación como son las relaciones entre las carreras, la comunicación de la UNAH con el CUM y viceversa y las relaciones interpersonales. Son insuficientes además las acciones dirigidas a la comunidad, lo que acarrea poca participación de sus moradores en las mismas.

Propuesta:

Objetivo Estratégico: Desarrollar la comunicación como parte de la extensión universitaria, asumiéndola como un proceso orientado esencialmente a la labor educativa y político-ideológica, que promueva y eleve la cultura general integral de la comunidad universitaria y de su entorno social.

Objetivos específicos y acciones correspondientes:

La Estrategia de Comunicación se propone:

Objetivo 1. Lograr la confección y aprobación del Plan y la creación de los grupos de trabajo.

Acciones:

1-Presentar al Consejo de Dirección del CUM, los resultados del diagnóstico, con el objetivo de implementar el plan de comunicación en función de la extensión universitaria.

a) Crear un grupo de trabajo para la ejecución del plan, donde haya un activista de comunicación por cada carrera, encargado de dirigir las acciones en su radio de acción.

Objetivo 2. Crear una estructura de trabajo que se encargue de organizar la labor extensionista.

Acciones:

1-Apoyar el trabajo del responsable de extensión universitaria en el CUM.

2-Propiciar que todas las carreras diseñen e implementen un proyecto extensionista dirigido a desarrollar y promocionar la cultura general integral de sus estudiantes.

Objetivo 3. Brindar atención oportuna a la realización de actividades de extensión universitaria.

Acciones:

1-Promocionar todas las actividades extensionistas en los matutinos y otros espacios..

2-Actualizar los murales con temas del proceso extensionista.

3-Informar al Departamento de Comunicación de la UNAH las principales actividades realizadas en el CUM.

4. Estrechar relaciones con los proyectos socioculturales comunitarios y científicos que funcionan en el Municipio.

Objetivo 4. Garantizar canales de retroalimentación, evaluando así el desarrollo del proceso extensionista.

Acciones:

1-Crear un buzón de quejas y sugerencias en torno al proceso extensionista.

2-Confeccionar el Libro del Visitante para recoger opiniones, percepciones e impresiones de personalidades que visiten el CUM.

3-Realizar encuentros de conocimientos e intercambios de experiencias entre estudiantes y profesores de las carreras que se estudian en el CUM.

4-Organiza matutinos especiales en saludo a fechas significativas donde cada carrera sea protagonista cada vez.

5- Utilizar diferentes manifestaciones artísticas para ser presentadas en matutinos especiales.

Objetivo 5.

Propiciar la interacción entre todos los miembros de la comunidad intra y extrauniversitaria.

Acciones:

1-Invitar a los principales dirigentes administrativos, políticos y de masas de la comunidad, a participar en matutinos y otras actividades desarrolladas en el CUM .

Objetivo 6. Estimular la creación y desarrollo de espacios de promoción sociocultural.

Acciones:

1-Confeccionar el Plan de trabajo extensionista del CUM a partir de las actividades emanadas de la UNAH y de las estrategias educativas de cada carrera.

2-Intercambiar con representantes de instituciones culturales del territorio con el objetivo de identificar posibles espacios de interacción CUM-Comunidad.

3-Invitar a miembros de la ACCS (periodistas u otros) con resultados destacados en el territorio a realizar conversatorios con nuestros estudiantes sobre temas de actualidad.

5-Realizar exposiciones con afiches, plegables y sueltos, relacionados con temáticas de interés general.

6- Preparar y desarrollar conferencias sobre el proceso de extensión universitaria.

2-Intercambiar experiencias sobre la dimensión extensionista desde cada proyecto educativo.

3-Gestionar impartición de cursos de posgrados sobre extensión universitaria con otros CUM de la provincia.

Objetivo 7. Proyectar una imagen renovada del CUM

Acciones:

1-Gestionar espacios en los medios de comunicación para promocionar las actividades desarrolladas por las aulas de la Universidad del Adulto Mayor.

3-Divulgar a través de los MCM del territorio de momentos significativos como inicio de curso escolar, eventos, conmemoraciones relevantes, actos de graduación.

4-Confeccionar tarjetas de invitaciones formales a los diferentes eventos.

Conclusiones

La extensión universitaria y con ella la comunicación son procesos imprescindibles para el vínculo Universidad-Sociedad.

El plan de comunicación contribuye al fortalecimiento del proceso de extensión universitaria a la vez que logra la participación protagónica de estudiantes, profesores, directivos del territorio y público en general.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, A. (2011). Medición y evaluación en comunicación. España: Instituto de Investigación en Relaciones Públicas (IIRP).

Brito, Y. (2014). Gestión de comunicación en función del proceso de extensión universitaria. Tesis de Maestría. Sancti Spíritus: Facultad de Humanidades. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”.

- Díaz-Canel, M.(2012). Balance del cumplimiento de los objetivos de la Educación Superior en el primer semestre de 2012. La Habana: MES, Editorial Félix Varela.
- Freire, P. (2010). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI Colecciones. S.A.
- Freire, P. (1973). Pedagogía de la autonomía y otros textos. . La Habana: Editorial Caminos.
- González, G.R. (1996). Un modelo de extensión universitaria para la Educación Superior Cubana. Su aplicación en la cultura física y el deporte. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: Universidad de La Habana. Cuba.
- Hernández, A. (2012). Plan de acciones de comunicación para el programa de extensión universitaria de la Facultad de Humanidades. Tesis de Grado. Universidad de Sancti Spíritus.
- Huerto M. (2008). Proyección Estratégica para la Extensión Universitaria en la Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas. Tesis doctoral. Matanzas: Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas: ECIMED (Multimedia en CD-ROM).
- Martínez, Y. Hablemos de comunicación. Una aproximación a las dimensiones esenciales de la comunicación institucional . La Habana: Editorial Logos.2009
- Saladrigas, I. (2005). Comunicación universitaria: gestión versus improvisación. Recuperado de www.dict.uh.cu . 2005. Consultado el 4 de octubre de 2017.

**LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA DEL ESCOLAR CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL; ELEMENTO ESENCIAL EN EL LOGRO DE UNA
EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

M.Sc. Daimarelys Hernández Hernández
daimarelys@unah.edu.cu

Coautores:

Dr.C. Isabel Álvarez Orta

MS.c Helen Acosta Hernández

Institución: Universidad Agraria de La Habana “*Fructuoso Rodríguez Pérez*”
Facultad de Ciencias Pedagógicas

Departamento: *Educación Infantil*

Carreras: *Educación Especial y Logopedia*

Mayabeque, 2017

RESUMEN

La investigación presentada constituye un tema actual y polémico que responde a la realidad del contexto educativo y social a partir del incremento de escolares con discapacidad intelectual que asisten a las escuelas regulares, ello ha repercutido en el desempeño profesional del maestro de la Educación Primaria quienes manifiestan insuficiente preparación para llevar a cabo la atención educativa de estos escolares en condiciones de inclusión. El diagnóstico inicial permitió detectar carencias en la atención diferenciada a estos escolares generadas por insuficiencias en el nivel de preparación sobre sus características psicopedagógicas y las herramientas necesarias para estimularle el aprendizaje. En respuesta a esta situación se elabora el sistema de talleres metodológicos que se caracteriza por la flexibilidad ante el debate crítico a través de la estimulación de la zona de desarrollo próximo y la proyección de las actividades que se realizan hacia el vínculo de lo teórico–metodológico con lo práctico–metodológico, con su aplicación se logró avances

significativos en el ofrecimiento de las ayudas que realizan los docentes según las necesidades y potencialidades de los escolares con discapacidad intelectual, así como en el empleo de métodos diversos con el fin de estimular el aprendizaje de estos escolares en el grupo.

Palabras claves: preparación, taller metodológico, deficiencia intelectual, atención educativa

Abstract

The research presented is a current and controversial subject that responds to the reality of the educational and social context from the increase of students with intellectual disabilities attending regular schools; this has impacted on the professional performance of the primary school teacher who manifests insufficient preparation to carry out the educational attention of these students in conditions of inclusion. The initial diagnosis made it possible to detect deficiencies in the differentiated care of these schoolchildren generated by inadequacies in the level of preparation about their psychopedagogical characteristics and the necessary tools to stimulate their learning. In response to this situation the system of methodological workshops is elaborated which is characterized by flexibility in the critical debate through the stimulation of the zone of proximal development and the projection of the activities that are carried out towards the link of the theoretical and methodological with its practical and methodological, with its implementation, significant advances were made in the offer of the aids that teachers perform according to the needs and potentialities of students with intellectual disabilities, as well as in the use of various methods in order to stimulate learning of these students in the group.

INTRODUCCIÓN

En Cuba, la educación es inclusiva, es resultado de una genuina inclusión social, ha sido considerada desde 1959 un asunto de derechos humanos y justicia social. En tal sentido preparar al docente significa tener en cuenta los múltiples factores que influyen en la actividad pedagógica y exige de una labor cada vez más creadora que acerque las exigencias

sociales a su situación educativa. Dicha labor en esencia, metodológica, aparece en la Resolución Ministerial 200/2014 y en consecuencia se proyectan acciones de Trabajo Metodológico encaminados a ofrecer una educación de calidad para todos sea cual sea el contexto educativo; lo cual responde a la política educacional trazada internacional (artículo 5 de la Convención de los Derechos del niño) y nacionalmente (Artículo 39 de la Constitución de la República de Cuba) y a una concepción desarrolladora del aprendizaje.

Ante esta situación se encuentra el docente de la Educación Primaria en cuyos planes de formación universitaria tampoco se le ofreció por su nivel de generalización, una preparación suficiente para enfrentar la atención a los escolares con discapacidad intelectual. Estudiosos del tema como: Gayle (1995), Bell (2002), López (2002), Torres (2003), Arias (2005), Guerra (2005), Orozco (2005), han ofrecido a la pedagogía especial sus experiencias con el fin de que se valoren estrategias metodológicas y líneas de trabajo basadas en la concepción teórico-metodológica de la escuela histórico-cultural y el pensamiento pedagógico y humanista de José Martí.

Con el objetivo de garantizar la atención educativa de calidad a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en cualquier contexto educativo y ante el incremento de escolares con discapacidad intelectual que asisten a las escuelas regulares se constata en visitas de ayuda metodológica, visitas especializadas y a través de la aplicación de instrumentos empíricos la insuficiente preparación sobre el diagnóstico psicopedagógico de estos escolares que poseen los docentes, por lo que se les dificulta descubrir oportunamente las necesidades y potencialidades de este escolar; poder constatar qué actividades realiza el escolar por sí solo o si las realiza con ayuda del adulto u otros coetáneos, aspecto importante para trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos, a partir de la atención individual y diferenciada. Mediante la observación a clases se pudo percibir que existen insuficiencias en el diseño y ajuste de ayudas pedagógicas para una adecuada atención educativa al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva.

Lo descrito hasta momento condiciona la siguiente interrogante ¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes de la Educación Primaria para la atención educativa del escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva en el municipio de Güines?

Para dar respuesta a la problemática antes mencionada, se declara como **objetivo:** Proponer un sistema de talleres metodológicos que prepare a los docentes de la Educación Primaria para la atención educativa del escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva en el municipio de Güines.

DESARROLLO

La preparación del docente para la atención educativa del escolar con discapacidad intelectual; en el logro de una educación inclusiva

La preparación de los docentes y directivos, ha constituido objetivo determinante del trabajo educacional en Cuba, pues atiende uno de los aspectos fundamentales en la misión de elevar la calidad de la educación y lograr la preparación de un educador capaz de cumplir con la tarea de formar las nuevas generaciones.

El colectivo pedagógico para el logro de la inclusión educativa, requiere de nuevas conceptualizaciones en el orden teórico-práctico, es por ello que en los contenidos curriculares de la carrera de Educación Primaria, se han abordado temas que han tenido la intención de preparar al docente para enfrentar situaciones peculiares del aula, dar un tratamiento diferenciado e individual, orientar a las familias y buscar la mejor solución para sus escolares, cuando estos han presentado dificultades o desventajas, las que no han sido suficientes. La sistematización realizada permitió apreciar que la disciplina de Pedagogía en la carrera de Educación Primaria incluye la Pedagogía Especial con la existencia de varios programas concebidos en la propia dinámica del proceso que responden a necesidades producto de las transformaciones del sistema educacional.

Enfrentar este desafío presupone de los docentes en la Educación Primaria, un nivel de profundización en los conocimientos y habilidades que deberán ser sistematizados en su práctica pedagógica para lograr una adecuada atención a escolares con discapacidad intelectual; para ello tiene como vía esencial: **la preparación metodológica.**

Numerosos autores han abordado el tema sobre la preparación del docente como es el caso de Álvarez (1996), Salcedo y Mc. Pherson (2004), García (2004), entre otros, los estudiosos del tema antes mencionado coinciden en que el trabajo metodológico se realiza a través de la preparación metodológica traducida en un sistema de actividades que garantiza la preparación del docente para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

García y Caballero (2004) plantean que:

El trabajo metodológico constituye la vía principal en la preparación del maestro, donde se concreta de forma integral el sistema de influencias que ejerce en la preparación de los estudiantes para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional. El objetivo esencial del trabajo metodológico es la elevación del nivel político, ideológico, científico, teórico y pedagógico del personal docente con vista a la optimización del proceso docente educativo. (p. 324)

La definición anterior es asumida por la autora porque expresa la esencia del trabajo metodológico, el cual contribuye a la preparación óptima del docente para enfrentar los desafíos en el escenario educacional. Su objetivo principal es la elevación del nivel político-ideológico, científico-teórico y pedagógico del personal docente en aras de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes instancias y niveles educacionales.

Para lograr una adecuada concepción del trabajo metodológico se debe tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- El establecimiento de prioridades a partir de las más generales hasta las más específicas.
- El carácter diferenciado y concreto en función de los problemas y necesidades de cada instancia y grupo de docentes.

El trabajo docente-metodológico garantiza el perfeccionamiento de la actividad docente-educativa, mediante la utilización de los contenidos más actualizados de las ciencias particulares correspondientes.

El docente, para su preparación debe tener en cuenta elementos importantes de la función docente-metodológica como lo son:

- El dominio de los contenidos del programa del área o asignatura que imparte, lo que le posibilitará un adecuado tratamiento metodológico a los mismos, lo que garantiza su correcta asimilación.
- El dominio de los métodos y técnicas propios de su especialidad, así como los educativos y de orientación que le propiciarán las vías más eficaces para el logro de los objetivos propuestos.
- Conocimiento de las potencialidades educativas del área que imparte, lo que le permitirá aprovechar las mismas en función de garantizar un aprendizaje desarrollador.

Las tareas del trabajo docente-metodológico se reflejan entre otros aspectos en:

1. La búsqueda de las mejores vías y modos del trabajo educativo con el fin de alcanzar en los escolares los objetivos normativos propuestos
2. La determinación del contenido de las diferentes formas organizativas del proceso docente-educativo
3. La lógica del desarrollo de los contenidos por clases o actividades, a partir de la cual el docente puede elaborar su plan de clases
4. El estímulo y la creatividad de cada docente que propicie el intercambio de experiencias, generalizar las mejores, así como la determinación del sistema de control y evaluación del aprendizaje y utilización de los medios de enseñanza que garanticen la calidad de las clases

Precisiones para la atención al escolar con discapacidad intelectual

Solo una enseñanza intencional y debidamente organizada, que propicie establecer la actividad de estudio como actividad rectora para los escolares con diagnóstico de discapacidad intelectual será capaz de convertirse en la fuente real que guíe y produzca su desarrollo y que permita corregir y/o compensar las necesidades que un desarrollo bio-psico-social alterado genera. Tales argumentos confirman la necesidad de elevar la preparación del docente de la Educación Primaria para lograr el objetivo propuesto.

Abordar el término de escolares con discapacidad intelectual y profundizar en sus principales características, requiere del estudio y sistematización de diversas definiciones existentes al respecto. El máximo representante de la Escuela Histórico Cultural L. S. Vigotsky, calificó de imprecisa y difícil la definición del término de discapacidad intelectual, en la actualidad, los estudiosos del tema consideran que es una polémica que no cesa. Los criterios de este enfoque citados por diversos autores extranjeros y cubanos, entre ellos: Signey Bijou (1966), Marc Gold (1980), Arturo Gayle Morejón (1995), Ramón López Machín (2002), La Asociación Americana de Discapacidad intelectual (2004), Dra. Marta Torres (2005) han sido sistematizados por la Dra. Sonia Guerra (2005).

Las autoras de la presente investigación asume la definición dada por **Torres()** quien puntualiza que:

(...) es una característica especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por

una afectación importante del sistema nervioso central en los períodos pre, peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos, adquiridos e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas, que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional.(p.)

En relación con la posición anterior, se toma en cuenta que Guerra (2005), afirma que:

La variabilidad y el grado de compromiso funcional dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo y la actuación oportuna de las estrategias de estimulación y las acciones educativas.(p.7)

La definición anterior es coherente con la concepción histórico cultural del desarrollo humano, ya que permite asumir un enfoque diferenciado e individualizado con respecto al mayor o menor grado de compromiso cognitivo y funcional, así como a la complejidad de las necesidades educativas especiales que presentan los escolares de segundo grado con diagnóstico de discapacidad intelectual, también incorpora las características especiales del desarrollo como un conjunto de particularidades de carácter biológico, psicológico, pedagógico y social necesarias para la identificación de la variabilidad en las particularidades del desarrollo ontogenético de un individuo que afecta la calidad de la respuesta en relación con las demandas del desarrollo esperado en diferentes órdenes (cognoscitivo, afectivo y sensorial).

Para la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con NEE asociadas a una discapacidad se tendrá en cuenta:

- El compromiso del docente de participar en el reto de esta atención.
- La matrícula de los grupos donde se atiende hasta 1 niño/a, adolescente o joven no excederá de 20 alumnos.
- Cuando excepcionalmente sea más de un alumno y/o tengan NEE asociadas a discapacidades diferentes, la matrícula del aula no excederá de 15.
- Al docente, se le debe asignar una asistente educativa u otro docente, cuando las condiciones lo permitan.
- La preparación del docente evidenciada en su nivel de desempeño.
- Las escuelas que cuenten con psicopedagogo y logopeda priorizarán la atención por la vía directa.

- Adecuadas condiciones higiénico- ambientales atendiendo a las NEE derivadas de su discapacidad.
- Ausencia de barreras arquitectónicas.
- Cuando la institución educativa no cuente con los requisitos anteriores, se debe presentar el caso a la Dirección Municipal para su análisis y se adopten las medidas que aseguren la respuesta educativa que requiera el niño, adolescente o joven.

Todos los niños/as, adolescentes y jóvenes se registran en el libro de matrícula y graduados de las instituciones educativas a las que asisten.

Los metodólogos de los diferentes niveles educativos garantizarán el cumplimiento de los programas previstos para cada educación realizando las adaptaciones curriculares y su evaluación se realizará de acuerdo con las especificidades que aparecen en las Indicaciones Metodológicas de la Resolución Ministerial 238/2014.

Las adaptaciones curriculares:

- Se proponen por el docente de conjunto con el jefe de ciclo y la comisión de apoyo al diagnóstico. Todas contarán con la aprobación del metodólogo que atiende la escuela y se consignarán los avances alcanzados y el inicio y cese de las adaptaciones en la sección de diligencias del expediente acumulativo del escolar.
- Para los niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad auditiva, visual o físico-motora en la enseñanza regular, tendrán el menor grado de significatividad posible. Las relacionadas con sistemas de comunicación especiales, deberán especificarse en el expediente acumulativo del escolar.
- Las familias participarán en el proceso de adaptaciones curriculares, así como de los resultados que se esperan al finalizar el curso escolar y de las implicaciones que en la evaluación y titulación tiene su aplicación, de lo cual quedará constancia escrita.

Se solicitará la reevaluación al CDO cuando en la práctica educativa se compruebe que un niño/a, un adolescente, o un joven con diagnóstico de discapacidad intelectual esté en condiciones de asimilar el currículo, sin adaptaciones.

Precisiones para los escolares con diagnóstico de discapacidad intelectual:

- Al concluir el 6to grado de la Educación Primaria con las adaptaciones curriculares correspondientes, previo proceso de aval del CDO y la coordinación con la Enseñanza Técnica Profesional siempre que lo requiera, tendrán las siguientes alternativas:

- Escuela de Oficios, si tienen los requisitos y la edad establecida.
- En la escuela primaria con un currículo en relación a las necesidades y potencialidades de los alumnos y la proyección de su futura ubicación, utilizando como alternativa para la preparación laboral los talleres de las Escuelas Especiales o los centros de producción y servicios u otra modalidad de empleo que exista en la comunidad.
- En la escuela especial para recibir el currículo correspondiente al 3er. y 4to. Ciclo
- Movimiento de Aprendiz excepcionalmente
- Los alumnos matriculados en la Educación Primaria en cualquiera de las alternativas donde se siguen preparando al terminar el sexto grado, una vez hayan alcanzado los 13 años y reúnan los requisitos establecidos, transitarán a la escuela de oficio. Los que no cumplan con esta condición se seguirán preparando para el egreso al empleo o la vida familiar según el caso.
- Los alumnos reciben el certificado establecido para los escolares con diagnóstico de discapacidad intelectual, si permanecen en la escuela primaria, no firman el libro de matrícula y graduado y se mantienen en la matrícula de la escuela primaria.

El taller metodológico; una vía eficaz en la preparación del docente para la atención educativa del escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva

Nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, expresó: “Y si realmente se prepara un maestro, un educador, cada día, (...) estará sembrando un nuevo árbol desde una semilla, para la historia (...)”(Castro, 1990).

En el taller, es importante el grupo, porque es importante cada uno. A participar se aprende participando, y es en este aprender participando, que se descubre la necesidad del otro. Sin el otro, el acto comunicacional no existe. No para adquirir un conocimiento acabado, definitivo, inmodificable, intocable, sino, un conocimiento como medio, camino, instrumento. El taller es reivindicar la heterogeneidad de sujetos y la homogeneidad de objetivos, porque ante una misma situación, las personas sienten, piensan, dicen y hacen cosas distintas. Cada uno las articula con sus experiencias anteriores. Aunque objetivo común no significa llegar a una respuesta común, taller es respeto a diferentes opiniones.

Le permite al docente llegar a ser su propio potenciador a través de la motivación, creatividad, devenida en potencialidad que lo impele a aprender, pudiendo ser él mismo su “otro”, “su adulto”, la fuente, “su propio medio social”, o en general, su mediador generalmente estructurado que posibilita su desarrollo a través de la autoconciencia, lo que propicia la asimilación de nuevos conocimientos, hábitos, habilidades, así como el desarrollo de neoformaciones de la personalidad.

Según la Resolución Ministerial 200/2014:

(...)el taller metodológico es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriba a conclusiones generales.(p.26)

En la investigación, se asume el concepto de taller metodológico que se aborda anteriormente al concebirse como un modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso pedagógico, donde se integran todos los componentes de este en una relación dinámica que asegura el logro de los objetivos propuestos: aprender a trabajar en colectivo, donde cada uno, desde sus fortalezas, es capaz de aportar elementos que contribuyan a solucionar una problemática del entorno educativo, ya que estos, al ser problemas de la realidad no se resuelven fácilmente desde una sola arista del análisis, sino que su solución se encuentra más fácilmente a partir de la reflexión colectiva.

Al analizar las definiciones y reflexiones de los especialistas nombrados, se revelan características generales del taller entre las que se destacan:

- La importancia de la experiencia individual
- El trabajo en pequeños grupos
- La reflexión colectiva
- La vinculación de la teoría con la práctica y la investigación, en el análisis y discusión de los problemas, sus causas, consecuencias y alternativas de solución, con el objetivo de enriquecer la propia práctica
- El rol de los moderadores, quienes deben convertirse en facilitadores, al orientar y conducir la actividad, en función de la participación y solución colectiva de los problemas en debate.

Algunos autores, como Addine(1996), Calzado (1998), citados por Cruz (2006), plantean que:

(...) el grupo de participantes que compone el "taller" puede partir de un proyecto de trabajo, que incluya el análisis de problemáticas propias de la práctica laboral y profesional cotidiana en la que están inmersos, para desde él, llegar a soluciones cooperativas de los problemas.(p. 37)

La relación entre pertinencia social, objetivo, motivación y comunicación forman una triada, puesta de manifiesto en los talleres metodológicos. Todo lo abordado hasta este momento permitió llegar a la conclusión de que el sistema de talleres metodológicos constituye una vía eficaz para la preparación del docente de la Educación Primaria para la atención educativa del escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva como parte de la preparación permanente del personal docente que garantiza niveles superiores de profesionalidad y excelencia.

Elaboración de un sistema de talleres metodológicos que contribuya a la preparación de los docentes para la atención a los escolares con discapacidad intelectual para el logro de la educación inclusiva

En la elaboración de la propuesta, se utilizaron los métodos de la modelación y el sistémico-estructural. El primero, para reproducir la realidad objeto de estudio de manera simplificada, en función de describir las nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio que se concretan en la propuesta de talleres metodológicos, los cuales se rigen por un enfoque sistémico en su estructura y funcionamiento, en el que se establecen las relaciones entre el todo y sus partes para propiciar el fin propuesto: preparar a los docentes para la atención al escolar con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria.

En este proceso dialéctico y potenciador hacia nuevas zonas de aprendizaje se proyecta el fundamento pedagógico con su orientación desarrolladora y contextualizadora, donde confluye indisolublemente con los fundamentos sociológicos y psicológicos abordados.

Se reconoce la importancia que reviste el proceso de preparación del docente a través de la puesta en práctica del trabajo metodológico, específicamente; la preparación metodológica, se ha concebido un sistema de talleres metodológicos en el que se abordan referentes en el

orden teórico-metodológico que viabilizan y hacen más efectiva la labor educativa para la atención del escolar con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria, para ello se sustenta en los siguientes principios pedagógicos que propone Addine(2000):

- Unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico
- Carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto que éste merece
- Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de la educación de la personalidad, que también articula con la unidad de lo afectivo y lo cognitivo
- Unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad

Los sustentos referidos determinan los **principales rasgos distintivos** que tiene el sistema de talleres metodológicos propuesto como vía de preparación a los docentes de la Educación Primaria para la atención al escolar con diagnóstico de retraso mental. El proceso de enseñanza aprendizaje se estructura de modo tal, que a partir del desarrollo actual del docente primario, se orienta hacia su desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo), lo que constituye un elemento valioso, la acción reflexiva y la confrontación de saberes y experiencias entre el grupo de docentes que asisten a la preparación. Durante todo el proceso de preparación, los participantes aprenden y enseñan, así se establece una relación entre colegas que reflexionan e intercambian sobre la base de sus experiencias y vivencias personales y profesionales, en relación a la práctica educativa con escolares con discapacidad intelectual para el logro de la educación inclusiva.

Estructura y contenido de los talleres metodológicos

Objetivo general: Propiciar la preparación del docente para la atención educativa del escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva en el municipio de Güines

Sesiones y temáticas.

Sesiones	Temas	Tiempo de duración
1	Orientaciones generales para la aplicación de los talleres metodológicos. Encuadre	2 horas
2	Definición conceptual y clasificación de la discapacidad Intelectual. Características psicopedagógicas	2 horas

3	La estimulación de la atención, la memoria y el razonamiento en los escolares con discapacidad intelectual; un reto para el docente de la Educación Primaria	2 horas
4	Precisiones para la atención a los escolares con discapacidad intelectual	2 horas
5 y 6	Caracterización, diseño e implementación de estrategias pedagógicas de intervención personalizadas	2 horas
7	Cualidades del docente que desempeña la noble tarea de educar al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva	2 horas
8	Sesión de cierre	2 horas

Metodología para el desarrollo del sistema de talleres metodológicos

La metodología de trabajo se sustenta en las técnicas de dinámica de grupo. Desde esta perspectiva se considera organizar el proceso de enseñanza con vistas a propiciar el aprendizaje en los escolares. Se propone estas técnicas, pues propician la reflexión sobre los diferentes temas, el aprendizaje grupal, así como la búsqueda de alternativas de solución a los problemas planteados. Se utilizó como base para la aplicación de las técnicas, la metodología propuesta por un colectivo de autores, plasmada en el libro *Dinámica de Grupo en Educación: Su facilitación* (2002).

En la elaboración de los talleres, se tuvieron en cuenta criterios metodológicos abordados por, Meléndez Ruiz R., 2005.

- Tener en cuenta el contexto histórico-social.
- Contener suficiente material para llevar el proceso reflexivo hacia la situación deseada en el proceso pedagógico y las estrategias pedagógicas o didácticas que pueden utilizar.
- Tener en cuenta los fundamentos teóricos de la Pedagogía, la Didáctica y las diferentes materias afines con el problema que se reflexiona.
- Propiciar la autorreflexión del trabajo profesional y sus resultados.
- Interpretar los resultados de la práctica profesional.

- Acompañarse por registros de anotaciones o sistematización (donde cada participante hará sus anotaciones a partir de sus reflexiones).
- Caracterizar y resumir el proceso de trabajo del grupo.
- Utilizar el tiempo necesario para concluir las tareas del taller.

Desde esta perspectiva, se considera organizar el proceso de enseñanza con vista a propiciar aprendizajes desarrolladores, de modo que los participantes:

- Se apropien de conocimientos y habilidades generales para un mejor desempeño de su labor.
- Establezcan relaciones significativas entre los conocimientos nuevos y los saberes y experiencias anteriores de la práctica y los intereses propios.
- Desarrollen motivaciones en un ambiente emocional íntegro a favor de la atención a los escolares de segundo grado con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria, mediante la reflexión y el debate.

En cada taller, se debe promover la concientización de los procesos y resultados del aprendizaje que se desarrollan en cada uno de los participantes y en el grupo de forma general. Sistematizar los aspectos esenciales y comunes para el grupo, a partir de las siguientes categorías de análisis: conceptos claves, aprendizajes previos, nuevos aprendizajes y nuevas necesidades de aprendizajes. La forma de organización que se adopta es grupal, en la que se construye colectivamente el conocimiento a partir del aprendizaje colaborativo, donde todos los participantes aportan diferentes ideas y se producen nuevos saberes.

Momentos del taller Las sesiones temáticas constan de los siguientes momentos:

- **Caldeamiento y devolución:** Permite la creación de un ambiente de confianza e integración y caldea o “calienta” al grupo para la tarea fundamental de la sesión. La devolución implica sintetizar lo que el grupo ha hecho y devolvérselo.
- **Introducción temática:** Marca la relación lógica entre el tema anterior y lo que se trabajará en éste, debe ser cuidadosamente planificado.
- **Desarrollo:** Es el momento en que el grupo realiza la tarea, implica una selección cuidadosa de las técnicas que se utilizarán, de modo que se adapten a la temática y permitan el logro de los objetivos de la sesión.
- **Conclusiones:** Es el momento de resumir o sintetizar lo fundamental tratado en la sesión.

- **Propuesta para la próxima sesión:** Es el momento donde el grupo propone los objetivos, temáticas y metodología de la próxima sesión.
- **Cierre:** Es el momento donde se recogerán los criterios y opiniones que el grupo tiene acerca de la sesión, o las vivencias afectivas que esta le ha provocado. Se seleccionará la técnica para recoger la información.

Frecuencia del sistema de talleres metodológicos

Los talleres metodológicos se realizarán con una frecuencia mensual, insertados en las sesiones de preparación metodológica que se desarrollan en la institución educativa como parte del trabajo metodológico para su preparación permanente y en la preparación que se ofrece por el Centro de Diagnóstico y Orientación dirigidos a la preparación de los docentes para la atención al escolar con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria.

Evaluación del sistema de talleres metodológicos.

La evaluación de los participantes se realizará a partir de evaluaciones sistemáticas en los distintos talleres metodológicos, además desde la propia práctica profesional donde se integren las habilidades desarrolladas en cada uno de los talleres metodológicos, por último deberán exponer por equipos la presentación de una clase de Lengua Española y otra de Matemática donde demuestren la integración de los saberes adquiridos durante las sesiones de trabajo grupal, las mismas deben estar impregnadas de originalidad y creatividad.

Taller metodológico 7

Tema: Cualidades del docente que desempeña la noble tarea de educar al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva.

Objetivo: Reflexionar sobre las cualidades que deben caracterizar al docente para llevar a cabo la Cualidades del docente que desempeña la noble tarea de educar al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva.

Materiales: Pizarra, textos escritos, grabadora.

Caldeamiento: Ronda de comentarios sobre lo tratado en el taller anterior. Devolución.

Introducción temática

Técnica participativa: “Pasado, presente, futuro”.

Objetivo: Expresar de forma sencilla la preparación que poseen los participantes para llevar a cabo la atención del escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva.

Procedimiento: El coordinador repartirá a cada participante una tarjeta que dirá en los diferentes casos; pasado, presente y futuro. De esta manera se forman tres equipos, donde se unen al coincidir la misma palabra unos con otros.

Equipo 1: "Pasado" Expresan dónde estaban con respecto a la preparación para la atención al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva.

Equipo 2: "Presente" Expresan dónde creen estar con respecto a la preparación para la atención al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva.

Equipo 3: "Futuro" Expresan dónde les gustaría estar con respecto a la preparación para la atención al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva.

Deben quedar reflejadas aquellas ideas medulares relacionadas con la temática.

Desarrollo

Técnica participativa: "La historieta".

Objetivo: Reflexionar a partir de la historieta aquellas cualidades que deben identificar al docente que atiende a los escolares con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria.

El coordinador invita a escuchar la lectura del libro "Reflexiones para la vida", "El caballo estaba dentro" acompañado de un fondo musical.

Procedimiento:

Se colocan diferentes tipos de flores sobre una mesa para que los participantes elijan una según sus preferencias y que queden conformados tres equipos. (Las flores pueden ser; príncipes negros, gladiolos y azucenas).

Equipo 1: Redactarán una cuartilla con los elementos esenciales relacionados con las cualidades que deben caracterizar al docente que atiende a escolares con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria y que se manifiestan en la historieta.

Equipo 2: Expresarán los elementos esenciales relacionados con las cualidades que deben caracterizar al docente que atiende a escolares con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria y que se manifiestan en la historieta a través de la poesía.

Equipo 3: Elaborarán un esquema lógico donde incluyan de forma interrelacionada elementos esenciales relacionados con las cualidades que deben caracterizar al docente que atiende a escolares con diagnóstico de retraso mental en la Educación Primaria y que se manifiestan en la historieta como son: observador, comportamientos, docente, estrategias de

intervención, ética, madurez profesional, sensatez, interacción, conocimiento, familia, comunidad, amor, escuela, optimismo, escolares.

Presentación, en plenario según la modalidad de exposición.

Conclusiones

Sistematización de los elementos esenciales

Orientación para el próximo taller

Se define el objetivo, la temática y la metodología del próximo taller.

Presentación de una clase de Lengua Española y Matemática (por equipos) que refleje la aplicación integradora de los conocimientos adquiridos durante las diferentes sesiones de trabajo.

Cierre

Técnica participativa: “Regalo espiritual”

Cada participante escribe su nombre en un papelito y lo coloca dentro de una bolsa. Cuando cada uno seleccione un papelito que no sea el suyo, escribirá una frase para la persona cuyo nombre tiene en el papel, que podrá ser en un refrán, un pensamiento, un verso, etc. relacionado con la temática que se trata en la sesión. Ej. (“Sólo educan aquellos que tienen esperanza”, “sólo el amor engendra la maravilla”, tú puedes lograrlo, “educar; sublime profesión de amor”).

Luego, un voluntario lee «su regalo» y lo entrega; el que recibe lee el suyo y lo entrega; así se establece una cadena.

Cada vez que se interrumpa la cadena, se comienza con otro voluntario, hasta que todos hayan recibido «su regalo».

Concluye el taller con todos los participantes puestos de pie y tomados de las manos cantando a coro la canción “Venga la esperanza” interpretada por Silvio Rodríguez y José Feliciano.

Material de apoyo para el tema

EL CABALLO ESTABA ADENTRO

Cuentan que un pequeño vecino de un gran taller de escultura entró un día en el estudio del escultor y vio en él un gigantesco bloque de piedra.

Y que, dos meses después, al regresar, encontró en su lugar una preciosa estatua ecuestre. Y volviéndose al escultor, le preguntó: ¿Y cómo sabías tú que dentro de aquel bloque había un caballo?

La frase del pequeño era más que una “gracia” infantil.

Porque la verdad es que el caballo ya estaba, en realidad, dentro de aquel bloque. Y que la capacidad artística del escultor consistió precisamente en eso: en saber ver el caballo que había dentro, e irle quitando al bloque de piedra todo cuanto le sobraba. El escultor no trabajó añadiendo trozos de caballo al bloque de piedra, sino liberando a la piedra de todo lo que impedía mostrar el caballo ideal que tenía en su interior. El artista supo ver “dentro”, lo que nadie veía. Ese fue su arte.

Pienso todo esto al comprender que con la educación de los humanos pasa algo parecido. ¿Han pensado ustedes alguna vez que la palabra “educar” viene del latín “edúcere”, que quiere decir exactamente sacar de dentro? ¿Han pensado que la verdadera genialidad del educador no consiste en “añadirle” al niño las cosas que le faltan, sino en descubrir lo que cada pequeño tiene ya dentro al nacer y saber sacarlo a la luz?

Me parece que muchos padres y educadores se equivocan cuando luchan para que sus hijos se parezcan a ellos o a su ideal educativo o humano. Padres que quieren que sus hijos se parezcan a Napoleón, a Alejandro Magno o al banquero que triunfó en la vida entre sus compañeros de curso. Pero es que su hijo no debe parecerse a Napoleón ni a nadie. Su hijo debe ser, ante todo, fiel a sí mismo. Lo que tiene que realizar no es lo que haya hecho el vecino, por estupendo que sea. Tiene que realizarse a sí mismo y realizarse al máximo. Tiene que sacar de dentro de su alma la persona que ya es, lo mismo que del bloque de piedra sale el caballo ideal que había dentro.

CONCLUSIONES

Después del estudio realizado, sobre la preparación de los docentes para la atención a los escolares con diagnóstico de discapacidad intelectual, en la Educación Primaria, se arribó a las siguientes conclusiones:

- La sistematización teórico-metodológica permitió profundizar y arribar a conclusiones sobre las exigencias de la preparación docente-metodológica a través del taller como vía para la construcción del conocimiento colectivo en la atención al escolar con discapacidad intelectual fundamentada en los principios de la escuela histórico-cultural.
- El diagnóstico inicial de la preparación de los docentes de las escuelas primarias del municipio de Güines que tienen escolares con discapacidad intelectual, arrojó que existen insuficiencias en cuanto al conocimiento que estos poseen sobre las características de los

citados escolares y las estrategias educativas desarrolladoras que se deben adoptar en interacción con el grupo docente, lo que demostró un bajo nivel de preparación.

- El sistema de talleres metodológicos propuesto dirigido a la preparación del docente para la atención al escolar con discapacidad intelectual en el logro de una educación inclusiva, está organizado de forma coherente, a partir de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, cuenta con rasgos distintivos, principios y una estructura metodológica, lo cual se concreta en una dirección que apunta hacia los indicadores encargados de regir y medir la organización más conveniente del proceso para la atención al escolar con discapacidad intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F.(1996). Talleres educativos, una alternativa de organización de la práctica laboral investigativa. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Akudovich, S. (2004). Fundamento del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto escolar. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: I.C.C.P.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding Development of inclusive school*. Madrid: s/e.
- Añorga, J. (s/a). El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los recursos humanos. Ciudad de La Habana: s/e. Soporte Magnético.
- Arias, G. (2005). Psicología Especial. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Bell, R. (2001). Convocados por la diversidad. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Cuba (1992). Constitución de la República (1992). La Habana: Ed. Política.
- Cuba.Ministerio de Educación (2005). Seminario Nacional para Educadores: 6. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Cuba.Ministerio de Educación (2005). Prevención Educativa. Cuba: Ministerio de Educación.
- García, G.(2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

- García, G.(2004). Temas de introducción a la formación pedagógica. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Guerra, S(2005). La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental . Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Hernández, M. (2012). Inclusión Educativa. La Habana: s/e.
- López, R. (2001). Reconceptualización de la Educación Especial. En Educación, La Habana, Año19 no.102, ene.-abr, pp. 12-22.
- López, R. (2002). Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Fundamentos y actualidad. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2005). Teorías psicológicas y su influencia en la educación. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Martí, J. J. (ed.1975). Obras Completas Tomo 18. Ciudad de La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
- Martínez, F. (2004). El proyecto curricular. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Manes, B.E.(2005). Modelo estratégico para la superación de los maestros de escuelas primarias del sector rural en la atención a la diversidad. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río : I.P.S. Rafael María de Méndive.
- Meléndez, R.(2005). Un sistema de talleres pedagógicos para el desarrollo de los proyectos de vida. Tesis defendida en opción a la categoría académica de Master en Ciencias de la Educación. La Habana: I.P.L.C.
- NOCEDO, I. (2001). Metodología de la investigación educacional 2da parte. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Orozco, M.(2005). La definición de retraso mental y su clasificación. Una polémica que no cesa. En Orozco, M., Guerra, Sonia (2005). La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental/ _ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, pp. 13-25.
- Pérez, L. M. et. al (2004). La Personalidad su Diagnóstico y su Desarrollo/ Lorenzo Pérez Martín. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Pichs, B. (2000). Adaptaciones curriculares en niños con necesidades educativas especiales. Conferencia. Ciudad de La Habana: Centro de Referencia Latinoamericana de Educación Especial, Congreso Educación y Diversidad. La Habana.

- Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación de Cuba, Resolución Ministerial No. 200/14.
- Rico, P., Santos, E.M. y Martín, V. (2004). Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje. Ciudad de La Habana: Ed. ICCP.
- Rico, P., Santos, E.M. y Martín, V. (2003). La zona de desarrollo próximo (ZDP): Procedimientos y tareas. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Rubinstein, S.(1986). Psicología del escolar retrasado mental. Moscú: Ed. Mir.
- Ruiz, A(2003). Teoría y práctica curricular. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Santamaría, D. L. (2007). La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: I.P.S Félix Varela Morales.
- Turner, L. (2001). Pedagogía de la Ternura. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Vigotsky, S. L.(1989). Obras Completas /Fundamentos de Defectología. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.