



1er.

Congreso Internacional de CIENCIAS PEDAGÓGICAS

*Por una Educación Integral, Participativa e
Incluyente.*

ISBN: 978-9942-17-011-8
Instituto Tecnológico Bolivariano



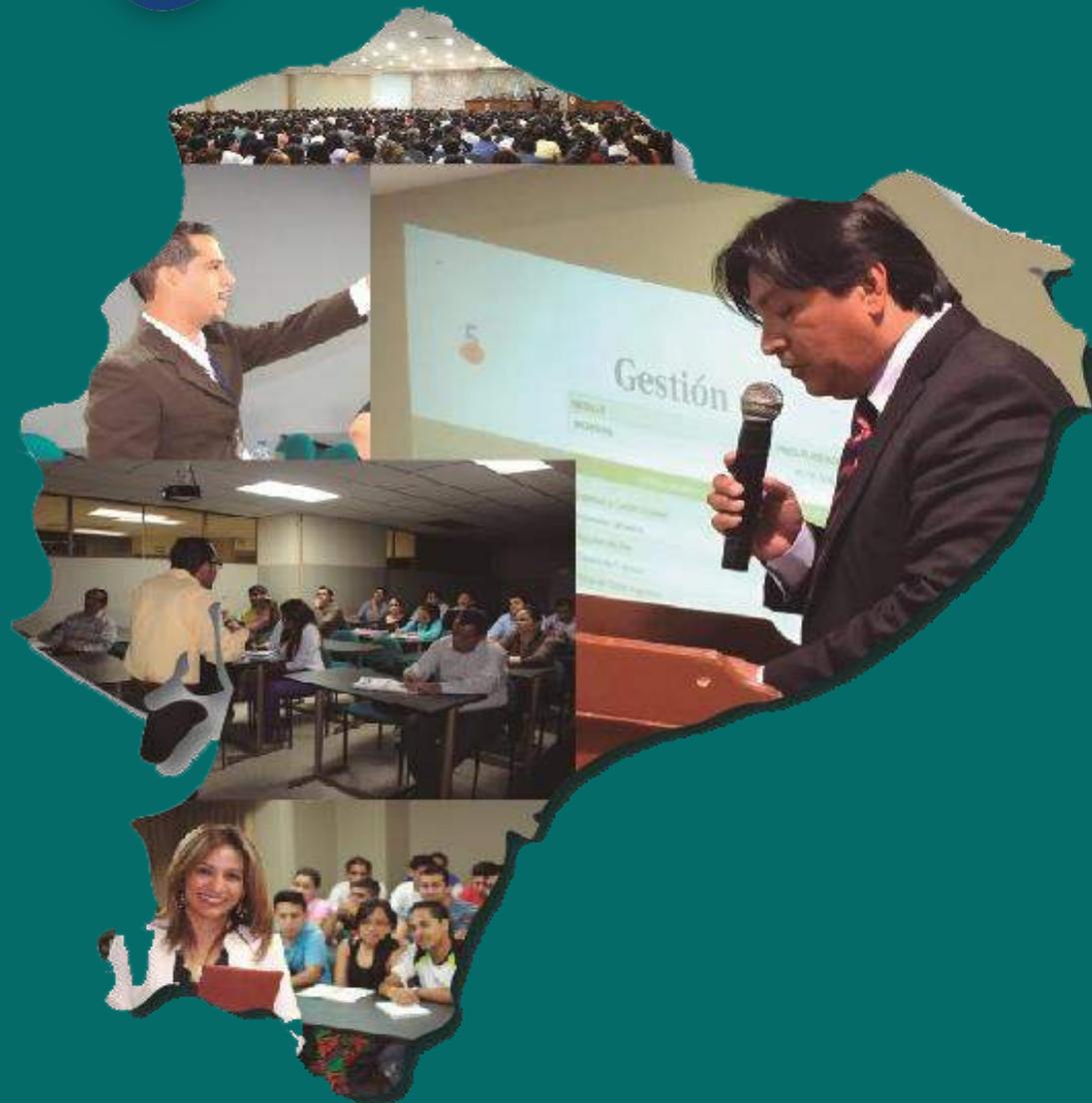


CO-AUSPICIO





Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología



- Ponencias por Comisiones
- Cursos Pre congreso
- Conferencias Temáticas
- Programa del Congreso
- Galería de fotos
- Créditos
- Programa Científico
- Salir



Comisiones

Comisión 1

La relación escuela – empresa – comunidad.

Comisión 2

La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y su complementariedad con el uso de las TIC.

Comisión 3

La formación docente y profesional desde el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Comisión 4

La actividad extensionista en la educación superior para la elevación de la cultura general integral y la atención a la diversidad, prevención y orientación educativa.

 [Menú Principal](#)



La relación escuela – empresa – comunidad.

- **Coordinadores:**
- Dr. C. Ramón Guzmán Hernández
- Dr. C. Roberto Pérez Rosell
- Dra. Rosa Cárdenas Hernández
- Moderador: M.Sc Guillermo Ricardo Grunauer Robalino
- **Conferencia Temática:** Relación escuela–empresa y comunidad
- Ponente: Dra. Rosa Mireya Cárdenas Hernández.
"Vice–Ministra de Participación Ciudadana de la Gestión Política"



Ponencias



Menú Comisiones

PONENCIAS

-  • Aura Marien Angulo Gruezo
-  • Iván Villamar Alvarado
-  • Juana María Cubela González
-  • Luis Alberto Alzate Peralta
-  • Roxana Chiquito Chilán
-  • Aleida Bermeo Vélez
-  • Beatriz Lucía Rodríguez Herkt
-  • Lenny Mariscal San Martín
-  • Carlota María Figueroa Solórzano
-  • Darwin Stalin Faz Delgado
-  • Felix Enrique Villegas Yagual
-  • Gerardo Gregorio González Macias

-  • Carlos Fernando Giler Zúñiga
-  • Graciela Castro Castillo
-  • Juan Carlos Mendoza Saldarreaga
-  • Lenny Mariscal San Martín
-  • Loyda I. Calderón
-  • Lola Rosario Altamirano Baquerizo
-  • Luis Alberto Acosta
-  • Luis Alberto García Flores de Valgas
-  • Luis Alberto Villegas Yagual
-  • Marcelo Abad V.
-  • Martha Ximena Lema Jaramillo
-  • Maryori Sandra Placencio Macas

-  • Moisés Moore García
-  • Moisés Cajías Vanegas
-  • María Nitza Bonne Galí
-  • Jaime Adalberto Pinela Anzules
-  • Ramón Guzmán Hernández
-  • Ricardo Grunauer Robalino
-  • Ricardo Ponce Mariscal
-  • Manuel Roberto Tolozano Benites
-  • Sandra Lorena Rios
-  • Victor Gustavo Gómez
-  • Yusimí García Chediak
-  • Marlo Antonio López Perero
-  • Alejandro Ponce Mariscal

La dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y su complementariedad con el uso de las TIC's.



- **Coordinadores:**
- Dr. C. Alfredo Rebollar Morote
- MSc. Jiovany Orozco Parra CEO Innovative Education.
- MAE. Tatiana Yeobanka Tapia Bastidas
- Moderador: Ing. Enma Zulay Delgado Saeteros
- **Conferencia Temática:** Las TIC instrumentos para la innovación educativa. Laboratorios en la nube para el aprendizaje de las ciencias y las áreas vocacionales.
- Ponente: MSc. Jiovany Orozco Parra
CEO Innovative Education.



Ponencias



Menú Comisiones

PONENCIAS

-  • Humberto Chaviano Arteaga
-  • Roosevelt Daniel Espinoza Puertas
-  • Humberto Chaviano Arteaga
-  • Ángel Gilberto Orellana Carrasco
-  • Alberto Caballero Concepción Marcillo
-  • Clayton Manuel Carrasco Grijalva
-  • Dario Jorge Vázquez Arguija
-  • Mireya Stefanía Zúñiga Delgado
-  • Jaime Espinoza Izquierdo
-  • Jonathan Samaniego
-  • Karla Magdalena Game
-  • Luís Olvera Vera
-  • Luís Ricardo Rodríguez Ayala

-  • Marcial Sebastián Calero Amores
-  • Mario Valverde Alcívar
-  • Mónica Krupskaya Guerra Alvear
-  • Oscar García Fernández
-  • Paul Baldeón
-  • Mirelli del Pilar Caicedo Quiroz
-  • Alfredo Rebolgar Morote
-  • Roberto Leonardo Rodríguez Reyes
-  • Sandra Pérez Alcolea
-  • Teresa Mirian Santamaria López
-  • Iván Darwin Tuttillo Arcentales
-  • Xiomara Leticia Zúñiga Santillán

La formación docente y profesional desde el pensamiento pedagógico latinoamericano.



- **Coordinadores:**
- Dr. C. Francisco Pérez Miró
- PhD Reynaldo Mora Mora.
- Dr. C. Roger Martínez Isaac
- Dr. C. Jorge Montoya Rivera
- Moderador: Ing. Carlos Luis Rivera Fuentes
- **Conferencia Temática:** Formación docente y profesionalización.
- Ponente: PhD Reynaldo Mora Mora.



Ponencias



Menú Comisiones

PONENCIAS

- Martha Gloria Martínez Isaac
- Julia Esther Céspedes Acuña
- Rosa Ana Jaime Ojea
- Yosbanys Roque Herrera
- Adriel Pérez Martínez.
- Alcides Diógenes Gómez Yépez
- Alejandro Nicolás Lema Cachinell
- Carlos Luís Rivera Fuente
- Carlos Tamayo Roca
- Roberto Pérez Rosell
- Elaine Frómeta Quintana

- Elena Tolozano Benites
- Eufemia Figueroa Corrales
- Felipe Manuel León Cáceres
- Gladys Margarita Criollo Portilla
- Héctor Luís Gainza Moreira.
- Hernán Fera Ávila
- Juan Carlos Contreras Pin
- Judith Galarza López
- Luis José González Varela
- Maribel Asin Cala
- Mariela Díaz Ojea

- María Luz Rodríguez Cosme
- Belinda Marta Lema Cachinell
- Nancy Marcela Cárdenas Cordero
- Nayibe Mabel Paredes Arturo
- Odalys de las Mercedes Portela López
- Santiago Alonso García
- Tatiana Yeobanka Tapia Bastidas
- Yosbanys Roque Herrera
- Emma Zulay Delgado Saeteros
- Carlos Oviedo Machuca
- Yosbanys Roque Herrera



La actividad extensionista en la educación superior para la elevación de la cultura general integral y la atención a la diversidad, prevención y orientación educativa.

- **Coordinadores:**
- Dr. C. Regina Venet Muñoz
- Dr. C. Rosa Ana Jaime Ojea
- Dr. C. Rudy García Cobas
- Moderador: Psic. Wendy Roxana Cortes Guerrero
- **Conferencia Temática:** La atención a la diversidad: Retos y perspectivas.
- Ponentes: Dr. C. Regina Venet Muñoz y Dr. C Rosa Ana Jaime Ojea



Ponencias



Menú Comisiones

PONENCIAS

- Juana E. Bert Valsdespino
- Ada Yunia Oliva Feria.
- Jorge Alberto Rassa Parra
- Karina Gabriela Rojas Carrión
- José Rafael Salguero Rosero
- Regina Venet Muñoz.
- Fernando Yandry Beltrán
- César Santiago Romo Palomeque
- Clin Alexandra Salinas
- Darwin Stalin Faz Delgado
- Israel Viejo Mora
- Pérez Bravo Digna Dionisia
- Ennio Jesús Mérida Córdova
- Fidel Andy Lucín Preciado
- Joffre Boza Aguirre
- Mayerling Atacho
- John Alfredo Arias
- Joicy Franco Coffre
- Josué Reinaldo Bonilla Tenesaca
- Joshua Bonilla Tenesaca
- Juan Ramiro Guerrero Jirón
- Júlio Vicente Paredes Riera
- Letty Guicela Simancas Ordóñez
- María Mta Santiesteban Labañino
- María Isabel Álvarez Lozano
- Mariangel del Nazareno Inserny Benítez
- Marisol Silva-Vera
- Martha Silvia Mancebo Calzado
- Maira Isabel Ortiz Isaac
- Mélida Esperanza Rojas Idrovo
- Nelly Hodelín Amable
- Oscar Santiago Vanegas Quizhpi
- John Roberto Morales Fiallos
- Roger Martínez Isaac
- Rosalina Soler Rodríguez
- Rosangela Caicedo Quiroz
- Rudy García Cobas
- Wendy Roxana Cortes Guerrero
- Wilson García G,
- Yaina Martínez Viel
- Yaneidys Arencibia Coloma
- Yicel Mora Mendoza
- Adaris Parada Ulloa
- Adaris Parada Ulloa
- Yamila del Carmen Camacho Sojo
- Magaly Aldana Sánchez

CURSOS PRE-CONGRESO



Curso 1

Dr. C. Roberto Vicente Pérez Rosell



Curso 3

PhD Ramón Guzmán Hernández (Cuba)



Curso 5

PhD Roger Martínez Isaac (Cuba)



Curso 7

Dr. C. José Luis Almuiñas Rivero
Dra. Judith Galarza López (Cuba)



Curso 9

Dr. C. Francisco Pérez Miró



Curso 2

PhD Alfredo Rebollar Morote (Cuba)



Curso 4

PhD Regina Venet Muñoz (Cuba)



Curso 6

PhD Rosa Ana Jaime Ojea (Cuba)



Curso 8

PhD Reinaldo Mora Mora (Colombia)



Curso 10

Dr. C. Jorge Montoya

La actividad científica en la dirección de la educación: clave del mejoramiento de la dirección de instituciones educacionales.



Dr. C. Roberto Vicente Pérez Rosell

- Licenciado en Física y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Actualmente se desempeña como profesor de Dirección de la Educación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba. Ha dirigido proyectos de investigación en Didáctica de la Física y Dirección de la Educación.
- robertoperezr@yahoo.es



Atrás

La enseñanza basada en problemas y ejercicios: Una alternativa para la estimulación de la creatividad en los estudiantes.



PhD Alfredo Rebollar Morote (Cuba)

- Licenciado en Matemáticas y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Actualmente es el director del Centro de Estudios de Didáctica para las Ciencias Naturales y Exactas de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” en Santiago de Cuba.
- rebollar@ucp.sc.rimed.cu



La formación profesional desde una concepción de integración docencia – investigación – producción para un desarrollo económico y humano sostenible.



PhD Ramón Guzmán Hernández (Cuba)

- Licenciado en Educación, Especialidad Agronomía, MSc en Pedagogía Profesional y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Actualmente se desempeña como Vicerrector de Formación del Profesional en la Universidad de Ciencias Pedagógicas” Frank País García”, de Santiago de Cuba.
- ramong@ucp.sc.rimed.cu



Atrás

Atención a la diversidad educativa: Un reto para la formación integral de la personalidad del estudiante.



PhD Regina Venet Muñoz (Cuba)

- Profesora Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Master en Desarrollo Cultural Comunitario y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ha dirigido múltiples proyectos de Investigación e innumerables tesis de doctorado y maestría sobre diversas temáticas destacándose dentro de las mismas las temáticas de la Atención a la Diversidad, Creatividad, Educación de la autoestima y Formación docente.
- reginavm@ucp.sc.rimed.cu



Atrás

La evaluación formativa: Un imperativo para el logro de un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador.



PhD Roger Martínez Isaac (Cuba)

- Licenciado en Educación primaria, Especialista en Pedagogía – Psicología, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Es profesor Titular en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” de Santiago de Cuba y Jefe del departamento de Formación Pedagógica General.
- rogermisaac@gmail.com



Atrás

La apropiación de la cultura general integral: una necesidad en la formación de los profesionales.



PhD Rosa Ana Jaime Ojea (Cuba)

- Profesora Titular, Defectóloga, Logopeda, Licenciada en Educación Primaria, Master en Ciencias de la Educación, mención Dirección Científica, Doctora en Ciencias de la Educación y Especialista de Postgrado en Docencia Psicopedagógica. Ha impartido postgrados en Cuba, Venezuela y Ecuador.
- rosanajaime2014@gmail.com



El enfoque estratégico de la gestión universitaria.



Dr. C. José Luis Almuiñas Rivero (Cuba)

Ingeniero Químico en la Universidad de La Habana. Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior (Gestión Universitaria). Jefe de varios proyectos de investigación. Profesor de postgrado en universidades cubanas y de otros países. Autor o coautor de varios libros, monografías y de más de 70 artículos en revistas nacionales y extranjeras.
almu@cepes.uh.cu



Dra. Judith Galarza López (Cuba)

Doctora en Medicina del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Profesora Titular. Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior (Gestión Universitaria). Profesora de grado y posgrado en universidades cubanas y de otros países. Ha brindado asesorías en universidades cubanas y extranjeras.
judit@cepes.uh.cu



Propuestas alternativas curriculares para la formación docente.



PhD Reinaldo Mora Mora (Colombia)

- Licenciado en Ciencias Sociales con especialidad en Historia de la Universidad del Cauca, Licenciado en Filosofía de la Universidad del Cauca, Abogado de la Universidad del Atlántico, Magíster en Administración y Supervisión Educativa de la Universidad Externado de Colombia, Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- rmora@unisimonbolivar.edu.co

Los aportes teóricos y prácticos en la investigación pedagógica.



Dr. C. Francisco Pérez Miró

- Doctor en Ciencias Históricas, Profesor Titular y de Mérito de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con la Didáctica de las Humanidades, la formación de doctores en Ciencias Pedagógicas.
- fperezm@ucp.sc.rimed.cu



Atrás

La Investigación Científica Profesional.



Dr. C. Jorge Montoya

- Es Doctor en Ciencias Pedagógicas (2005), especialista en Filosofía (Graduado de esta especialidad en la Universidad de Oriente, 1982). Profesor Titular y profesor de Filosofía de la Universidad de Oriente. Investigador en Pensamiento Filosófico Cubano, Latinoamericano y Caribeño.
- jmontoyar@cees.uo.edu.cu



LÍNEAS TEMÁTICAS



- La formación integral del profesional.
- Relación escuela – empresa – comunidad.
- Dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- El uso de las TIC en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- El pensamiento pedagógico latinoamericano.
- La formación docente.
- Evaluación de la calidad, del impacto y acreditación de la Educación Superior.
- Atención a la diversidad, prevención y orientación educativa en el proceso formativo.
- La formación profesional basada en competencias.



La dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje y su complementariedad con el uso de las TIC.



Currículo y formación docente: reflexiones para pensar su profesionalización.



Las TIC Instrumentos para la innovación educativa: Laboratorios en la nube para el aprendizaje de las ciencias y las áreas vocacionales.



Menú Principal

PROGRAMA

Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil-Ecuador

Del 26 al 28 de marzo 2015



PROGRAMA	
Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil. Ecuador	
Del 26 al 28 de marzo 2015	
Día 26:	
Fecha	Actividad
8:30am – 9:30am	Acreditación y bienvenida. Lugar: Pinacoteca "Manuela Saenz" de la sede Rocafuerte.
9:30am – 12:00am	Cursos precongreso. Lugar: Salones de la sede Rocafuerte.
12:00am – 2:00pm	Receso.
2:00pm – 4:00pm	Apertura de la Feria Científica Tecnológica: Educación y Desarrollo 2015. Lugar: Pinacoteca en la sede Rocafuerte.
4:00pm – 6:00pm	Apertura oficial del Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas en Guayaquil Lugar: Sala Auditorio "José Salcedo". © Conferencia Inaugural: PhD Manuel Roberto Tolozano Benites. "Los retos de la modernidad para el logro de una educación integral, participativa e incluyente".



Menú Principal



PROGRAMA

Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil-Ecuador

Del 26 al 28 de marzo 2015



Día 27:

Fecha	Actividad
9:00am - 10:00am	Conferencia magistral: Dra. Rosalía Arteaga Serrano. "La Formación Integral del Profesional Docente" Lugar: Sala Auditorio "José Salcedo".
10:00am - 11:00am	Conferencia magistral: Dra. Rosa Mireya Cárdenas Hernández. "Relación escuela - empresa y comunidad". Lugar: Sala Auditorio "José Salcedo".
10:00am - 11:15am	Receso.
11:15am - 12:30pm	Panel especial: Presentación del documento base de la Red Innovación Tecnológica y Vinculación (INNOVATEV). Lugar : Sala auditorio Teresa Benites Participan : Rectores, vicerrectores e invitados.
11:15am - 12:30pm	Conferencias temáticas de apertura por comisiones. Lugar: Salones de la sede Rocafuerte.
12:30pm - 2:00pm	Receso.
2:00pm - 5.00pm	Presentación de trabajos e intercambio científico por comisiones. Lugar: Salones de la sede Rocafuerte.



PROGRAMA

Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil-Ecuador

Del 26 al 28 de marzo 2015



Día 28:

Fecha	Actividad
9:00am – 11:00am	Encuentro Interinstitucional de IES ecuatorianas miembros de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES). Lugar: Sala Auditorio "Teresa Benites". Ponentes: Miembros de la red internacional de dirección estratégica en educación superior.
9:00am – 1:00pm	Presentación de trabajos e intercambio científico por comisiones. Lugar: Salones de la sede Roca Fuerte.
1:00pm – 3:00pm	Receso.
3:00pm – 5:00pm	Clausura del I Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. Lugar: Sala Auditorio "José Salcedo".



Menú Principal

Galería





Rector: PHD. Manuel Roberto Tolozano Benites



Galería





Directivos y Personal administrativo del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano



Galería





Personal docente del Instituto Superior Tecnológico
Bolivariano de Tecnología



Galería





Rector: PHD. Roberto Tolozano Benites.

Vicerrectora Académica: PHD. Elena Tolozano Benites.

Vicerrector de Extensión y Proyección Social: PHD. Víctor Gómez Rodríguez.

Dir. Secretaria General: PHD. Stefania Zúñiga Delgado.



Galería





Aspirantes al Doctorado en Cuba Grupo 1 y 2



Galería





Estudiantes de la carrera de CPA



Galería





Estudiantes de la carrera de Podología



Galería





Estudiante de la carrera de Gerontología.



Galería





Estudiantes de la carrera Técnico Superior en Enfermería.



Galería





Estudiantes de la carrera de Análisis de Sistemas



Galería





Estudiantes de la carrera de Administración de Empresas.



Galería





Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Campus Matriz



Galería





Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Campus Rocafuerte



Galería





Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Campus Durán



Galería





Instituto Superior Tecnológico
Bolivariano de Tecnología
Campus Boyacá



Galería

CREDITOS



- **Directora:** Mae. Tatiana Tapia Bastidas.
- **Editor/ Diseñador/ Programador :** Ing. Daniel Navarrete.
- **Especialista Pedagógico:** PhD Roger Martínez Isaac – Cuba
 - **Fotografías:** Ing. Roxana Chiquito Chillan.
- **Contribuciones: Estudiantes de la carrera de sistemas**
Julio Chele Sacón – Guillermo Huancayo Chávez.
 - **Personal Departamento TIC's:**
Ing. Soraya Gallegos – As. Olga Castillo.
Ing. Juan Jose Urgiles – Ing. Andrea Aquino.
Ing. Rene Cardona – Tnlg. Nelson Villacres.
- ISBN: 978-9942-17-011-8
- Instituto Tecnológico Bolivariano
- Matriz Guayaquil - : Víctor Manuel Rendón 236 y Pedro Carbo.
- Campus Boyacá: Padre Solano y Boyacá en PB y pisos 6, 7, 8 ,9.
 - Campus Rocafuerte: Roca #101 y Pedro Carbo esq.
- PBX : (04) 5000175 - 2307028 - 2306863 | Cel.: 0997865579 – 0968695213
 - info@bolivariano.edu.ec, www.itb.edu.ec,
 - info@pedagogia.edu.ec , www.pedagogia.edu.ec
 - ITB © Todos los derechos reservados 2015



Menú Principal



I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

PROGRAMA CIENTÍFICO

COMISIONES DE TRABAJO E INTERCAMBIO CIENTÍFICO

Por una educación integral, participativa e incluyente

26, 27 y 28 Marzo 2015

Guayaquil – Ecuador

CURSOS PRE-CONGRESO

Marzo 26 - 09h30 – 12h30

Curso 1: La actividad científica en la dirección de la educación: clave del mejoramiento de la dirección de instituciones educacionales.

Lugar: Matriz – Aula PB1 – Planta Baja

Dr C. Roberto Vicente Pérez Rosell

Curso 2: La enseñanza basada en problemas y ejercicios: Una alternativa para la estimulación de la creatividad en los estudiantes.

Lugar: Matriz – Aula PB2 - Planta Baja

PhD Alfredo Rebollar Morote. (Cuba)

Curso 3: La formación profesional desde una concepción de integración docencia – investigación – producción para un desarrollo económico y humano sostenible.

Lugar: Matriz – Aula PB3 - Planta Baja

PhD Ramón Guzmán Hernández. (Cuba)

Curso 4: Atención a la diversidad educativa: Un reto para la formación integral de la personalidad del estudiante.

PhD Regina Venet Muñoz (Cuba)

Lugar: Campus Rocafuerte – Auditorio “Teresa Benites” Primer Piso

Curso 5: La evaluación formativa: Un imperativo para el logro de un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador.

PhD Roger Martínez Isaac (Cuba)

Lugar: Matriz – Aula PB4 - Planta Baja

Curso 6: La apropiación de la cultura general integral: una necesidad en la formación de los profesionales.

PhD Rosa Ana Jaime Ojea (Cuba)

Lugar: Campus Rocafuerte Aula 101 Primer Piso

Curso 7: El enfoque estratégico de la gestión universitaria.

DDr. C. José Luis Almuiñas Rivero (Cuba)

Dra. Judith Galarza López (Cuba)

Lugar: Campus Rocafuerte Aula 102 Primer Piso

Curso 8: Propuestas alternativas curriculares para la formación docente.

PhD Reinaldo Mora Mora (Colombia)

Lugar: Campus Rocafuerte Aula 201 Segundo Piso

Curso 9: Los aportes teóricos y prácticos en la investigación pedagógica.

Dr.C. Francisco Pérez Miró

Lugar: Campus Rocafuerte Aula 202 Segundo Piso

Curso 10: La Investigación Científica Profesional.

Dr.C. Jorge Montoya

Lugar: Campus Rocafuerte Aula 203 Segundo Piso

COMISIÓN 1: LA RELACIÓN ESCUELA – EMPRESA – COMUNIDAD.

LUGAR: CAMPUS ROCAFUERTE-AULA 101 Primer Piso

Coordinadores:

- Dr. C. Ramón Guzmán Hernández
- Dr. C. Roberto Pérez Rosell
- Dra. Rosa Cárdenas Hernández
- Moderador: Ing. Alcides Gómez Yépez

Conferencia Temática: La relación escuela - empresa – comunidad: Reflexiones para un debate constructivo.

Día 27: 11.15 am – 12-20 pm: Lugar Salas de la Sede Roca Fuerte

Ponente: Dr.C Ramón Guzmán Hernández y Dr.C. Roberto Pérez Rosell

Listado organizacional de los ponentes.

N. DE BLOQUE TEMÁTICO	NOMBRE DEL BLOQUE TEMÁTICO	DÍA/HORA	PONENCIAS/AUTORES
I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 pm	1. Modelo de gestión educativa para institutos técnicos y tecnológicos. Autor: PhD. Víctor Gustavo Gómez. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Ecuador.
I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 pm	2. Título: Modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador. Autores: PhD Manuel Roberto Tolozano Benites, Dr. C. Maribel Ferrer Vicente, Dr. C. Jorge A Forgas Brioso. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 pm	3. Título: Desafíos de la enseñanza superior en el siglo XXI. Caso de estudio de la Universidad de Otavalo. Autores: Ing. Luis Alberto Acosta, PhD. Lidia Inés Díaz Gispert. Institución: Universidad de Otavalo. Ecuador.

I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 pm	4. Título: Creación de un modelo de gestión de calidad académica de la Universidad Estatal de Milagro basado en la matriz de acreditación por carrera para la ejecución de auditorías internas y externas. MSc. Félix Enrique Villegas Yagual, Ing. Magdalena Iralda Valero Camino. Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.
I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 pm	5. Título: Metodología para la evaluación de impacto del plan estratégico de desarrollo institucional en el ITB de Guayaquil. Autores: Lcda. Beatriz Lucía Rodríguez Herkt, Dr. C. José Raúl Morasén Cueva. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 pm	6. Título: Propuesta metodológica para el diseño, evaluación y control de los proyectos educativos de año o grupo. Autora: Dr. C Juana María Cubela González. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 pm	7. Título: La representación social de las investigaciones pedagógicas, apuntes para una reflexión. Autora: Dra.C María Nitza Bonne Galí. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
I	DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	DÍA 27 2:00 - 3: 20 PM	8. Título: Procedimientos para la evaluación de impacto de la superación de los directivos educacionales. Autores: Dr. C. Roberto Pérez Rosell, Lic. Ileana Márquez Fabré. Institución Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba. Cuba.
II	EDUCACIÓN EN VALORES	3:30- 5:00 PM	1. Título: La educación sexual desde un enfoque axiológico- humanista de género y de derecho en la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Autores: Dr. MSc. Jaime Adalberto Pinela Anzules, Dr.C María Margarita Santiesteban Labañino, Dr. C Juana María Cubela González. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.

II	EDUCACIÓN EN VALORES	3:30- 5:00 PM	2. Título: La formación de competencias para el emprendimiento: un reto para la formación de profesionales en el Ecuador, visión desde la Pedagogía como ciencia. Autores: Ing. Roxana Chiquito Chilán, Dr. C Blanca Cortón Romero, Dr. C. José Raúl Morasén Cuevas. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
II	EDUCACIÓN EN VALORES	Día 27 de 11:15 am 12:30 pm	3. Título: El valor profesional de la formación de la competencia ética en el Técnico Superior en Enfermería. Autores: Obst. Lenny Mariscal San Martín, Dra. C. Blanca Cortón Romero, Dra. C. Julia Esther Céspedes Acuña. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
II	EDUCACIÓN EN VALORES	3:30- 5:00 PM	4. Título: Educación en valores y su incidencia en la convivencia escolar en el bachillerato. Autor: MSc Graciela Castro Castillo. Institución: Universidad Estatal de Milagros. Ecuador.
II	EDUCACIÓN EN VALORES	3:30- 5:00 PM	5. Título: Bioética, ética global o profunda; bioética médica y filosofía del buen vivir: lugar y papel en la formación ética del Técnico Superior en Enfermería. Autores: Dr. C Blanca Cortón Romero, Dr. C Julia Esther Céspedes Acuña, Lenny Mariscal San Martín. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
II	EDUCACIÓN EN VALORES	3:30- 5:00 PM	6. Título: La formación integral del profesional. Autora: M.Sc. Loyda Irene Calderón Chalén. Institución: Tecnológico Almirante Illingworth. Ecuador.
II	EDUCACIÓN EN VALORES	3:30- 5:00 PM	7. Título: La función social del Tecnólogo en Administración de Empresas: su responsabilidad y formación ambiental. Autor: Abg. Ricardo Ponce Mariscal. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA- COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	1. Título: Las prácticas formativas en el proceso de formación del Técnico Superior en Enfermería: un imperativo en las condiciones del desarrollo científico tecnológico contemporáneo. Autores: Lic. Aleida Bermeo Vélez, Dr. Roger Pérez Matos, Dra. Rosa Ana Jaime Ojeda. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.

III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA-COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	2. Título: Formación del Técnico Superior en Enfermería: Un reto desde la relación ciencia, tecnología y sociedad. Autores: Dr. Moisés Cajías Vanegas, Dr. C. Susana Cisneros Garbey, Dr. C. Elaine Frómata Quintana. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA-COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	3. Título: Las prácticas pre profesionales del Técnico Superior en Enfermería: una alternativa para su profesionalización. Autores: Lic. Sandra Lorena Ríos, Dr. C. Maribel Asín Cala, Dr. C. Jorge A. Forgas Brioso. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA-COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	4. Título: La formación del Técnico Superior en Enfermería (TSE) para la promoción de salud: necesidad, fundamentos y apuntes para la modelación del proceso en el ITB de Guayaquil, Ecuador. Autores: Ricardo Grunauer Robalino, Dr. C Blanca Cortón Romero, Dr.C. Miguel R. Forgas Brioso. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA-COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	5. Título: La participación de un estado en la reducción de la exclusión laboral. Autor: Eco. Marcelo Pablo Abad Vara. Institución: Tecnológico Almirante Illingworth. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA-COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	6. Título: Las prácticas comunitarias: Reflexiones necesarias para la formación del Técnico Superior en Enfermería. Autores: Lic. Maryori Sandra Placencio Macas, Dr. C. PT Julia Esther Céspedes Acuña, Dr. C. PT María Luz Gutiérrez Cosme. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA-COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	7. Título: El proceso de capacitación profesional en los tecnólogos de contaduría pública que se desempeñan en las pequeñas y medianas empresas. Una mirada desde el contexto ecuatoriano. Autor: CPA.

	PROFESIONAL		Martha Ximena Lema Jaramillo, Dr. C. Marlenys Martínez Clapé, Dr. C. Miguel Rudens Forgas Brioso. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA- COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	8. Títulos: Reflexiones sobre la formación de la cultura tributaria en los estudiantes de los institutos técnicos y tecnológicos ecuatorianos. Autores: CPA. Carlota María Figueroa Solórzano, Dr. C. Orvelis Alba Castellanos, Dr. C. Miriam Roll Hechavarría, CPA Patricia Macancela Panchana. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA- COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	9. Título: La formación profesional desde el contexto de la empresa como complejo científico- docente- productivo: experiencias y retos desde la educación agropecuaria, en la provincia Santiago de Cuba. Autores: Dr.C. Ramón Guzmán Hernández, Dra. C. Yamilé Brito Sierra. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA- COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	10. Título: Estrategia de orientación profesional para el estudio de carreras técnicas desde la relación institución escolar centro de trabajo. Autores: Lic. Darwin Stalin Faz Delgado, Dra. C Belkis Luisa Aranda Cintra, Dra. C Adaris Parada Ulloa. Institución: Mega Cursos Ecuador. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA- COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	11. Título: El impacto del desarrollo científico en el mundo empresarial: un reto para la formación de técnicos y tecnólogos. Autores: Ing. Alejandro Ponce Mariscal, Dr. C. Carlos Tamayo Roca, Dr. C. Marlenys Martínez Clapé. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	INTEGRACIÓN CENTRO FORMADOR- EMPRESA- COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	DÍA 28 9:00- 10:50 AM	12. Título: Relación escuela – empresa y comunidad, caso de estudio del cacao al chocolate. Autora: M.Sc Raquel Tinoco Egas. Institución: Universidad Técnica de Machala: Ecuador.
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA- APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	1. Título: La formación de competencias para la gestión de mercados en los tecnólogos en administración de empresas: Perspectivas desde la investigación educativa. Autores: Ing. Com. Marlo Antonio López Perero, Dr. C. P Miguel Rudens Forgas Brioso, Dr. C. P. José Ángel Gómez Pató.

			Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	2. Título: La formación profesional por competencias: un enfoque pedagógico. Autor: Ing. Carlos Fernando Giler Zúñiga. Ecuador.
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	3. Título: La formación técnico profesional basada en competencias: una mirada desde la complejidad y el caos. Autores: Dr.C. José Ángel Gómez Pató, Dr. C. Miguel Rudens Forgas Brioso, Ing. Marlo Antonio López Perero. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	4. Título: Propuesta didáctica para la enseñanza de la matemática con enfoque profesional en la formación de los Tecnólogos en Administración de Empresas. Autores: Ing. Gerardo Gregorio González Macías, Dr. C. Jacinto Javier Ferrales González, Dr. C. Maribel Ferrer Vicente. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	5. Título: Las relaciones interdisciplinarias: una reflexión desde la formación del Técnico Superior en Enfermería. Autores: Lic. Aura Marien Angulo Gruezo, Dr. C Librada García Leyva, Dr. C Belkis Luisa Aranda Cintra, Dr. C Odalis Querts Méndez. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	6. Título: La transversalidad del contenido investigativo en la formación del Técnico Superior en Enfermería. Autores: MSc. Lola Rosario Altamirano Baquerizo, Dr. C Roger Martínez Isaac, Dr. C Marlene Daley González. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	7. Título: El perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Contabilidad en la formación del tecnólogo de Contabilidad y Auditoría, en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Guayaquil , Ecuador. Autores: Alcides Diógenes Gómez

			Yepez Dra. C Juana María Cubela González, PT. Instituto Técnico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil – Ecuador - Universidad de Ciencias Pedagógicas, “Frank País García”, Santiago de Cuba – Cuba .
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	8. Título: Articulación de la multifuncionalidad del proceso investigativo en la formación profesional en el contexto educativo del Ecuador. MSc. Yusimí García Chediak, MSc. Mercy Germania Altamirano González, MSc. María Dalia Calle Palacios. Institución: Universidad Católica de Cuenca Sede San Pablo de La Troncal. Ecuador .
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:10 AM - 1:00 PM	9. Título: La motivación profesional. Un contenido necesario en la formación del Técnico Superior en Enfermería. Autores: Lic. Moisés Obdulio Moore García. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador .
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	10. Título: Orientaciones metodológicas en aprendizaje cooperativo, desarrolladoras de potencialidades socio- cognitivas en estudiantes de Técnico Superior en Enfermería. Autor: MSc. Luis Alberto Alzate Peralta. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil. Ecuador .
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:10 AM - 1:00 PM	11. Título: Metodología para la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del área de formación profesional, en la carrera Tecnología en Administración de Empresas. Autores: Ing. Iván Villamar Alvarado, Dr. C Orvelis Alba Castellanos, Dr. C. Ramón Guzmán Hernández. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador .
IV	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 11:00 AM - 1:00 PM	12. Título: Hacia una didáctica integradora de las ciencias técnicas: experiencias y retos desde la educación agropecuaria en la provincia Santiago de Cuba, Cuba. Dra. C. Yamilé Brito Sierra, PT y Dr.C Ramón Guzmán Hernández, PT. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba .

COMISIÓN 2: LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y SU COMPLEMENTARIEDAD CON EL USO DE LAS TIC.

LUGAR: CAMPUS ROCAFUERTE-AULA 102 Primer Piso

Coordinadores:

- Dr. C. Alfredo Rebollar Morote
- MSc. Jiovany Orozco Parra CEO Innovative Education.
- M.a.e Tatiana Yeobanka Tapia Bastidas
- Moderador: Ing. Enma Zulay Delgado Saeteros

CONFERENCIA TEMÁTICA.

Las TIC instrumentos para la innovación educativa: Laboratorios en la nube para el aprendizaje de las ciencias y las áreas vocacionales.

Día 27: 11.15 am – 12-20 pm: Lugar Salas de la Sede Roca Fuerte

Ponente: MSc. Jiovany Orozco Parra CEO Innovative Education'

Listado organizacional de los ponentes.

N. DE BLOQUE TEMÁTICO	NOMBRE DEL BLOQUE TEMÁTICO	DÍA/HORA	PONENCIAS/AUTORES
I	LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Día 27 2:00-3:15 pm	1. Título: Entorno operativo de aprendizaje inteligente. Autor: Lcdo. Clayton Manuel Carrasco Grijalva. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
I	LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Día 27 2:00-3:15 pm	2. Título: El software edumático de realidad aumentada y su incidencia en el desarrollo docente y en el desarrollo autónomo del estudiante.

			Autor: Mario Valverde Alcívar, Pablo Calderón Castro. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
I	LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Día 27 de 2:00-3:15 pm	3. Título: Redes sociales en el aula – socializando contenidos. Autor: MSc. Jonathan Samaniego. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
I	LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Día 27 2:00-3:15 pm	4. Título: Los entornos virtuales: Una necesidad en el mejoramiento de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo. Autores: MSc. Mireya Stefanía Zúñiga Delgado, Dr.C Roger Martínez Isaac, Dr. C. Alfredo Rebollar Morote. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
I	LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Día 27 2:00-3:15 pm	5. Título: Técnicas de aprendizaje supervisado y no supervisado para el aprendizaje automatizado de computadoras. Autor: M.Sc Humberto Chaviano Arteaga. Institución: Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil. Ecuador.
II	LOS RECURSOS TIC's EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	DÍA 27 3:20-5:00 pm	1. Título: La enseñanza asistida por computadoras en la carrera de Ingeniería Electrónica. Uso de Softwares Curriculares. Autor: M.Sc. Humberto Chaviano Arteaga. Institución: Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil. Ecuador.
II	LOS RECURSOS TIC's EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	DÍA 27 3:20-5:00 pm	2. Título. Recursos tecnológicos para el aprendizaje. Autor: MSc. Luis Olvera Vera. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.

II	LOS RECURSOS TIC's EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 27 3:20-5:00 pm	3. Título: Modelación física de sistemas estructurales. Proyecto áulico, equilibrio y momento flector. Autor: Marcial Sebastián Calero Amores. Institución: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Ecuador.
II	LOS RECURSOS TIC's EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 27 3:20-5:00 pm	4. Título: El aprendizaje de la Ofimática por el Técnico Superior en Enfermería durante el proceso de formación inicial en el ITB como contribución a su preparación profesional exitosa. Autores: Lic. Luis Ricardo Rodríguez Ayala, Dr. C. Elsa Iris Montenegro Moracén, Dr. C. Marlene Esther Daley González. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Ecuador.
II	LOS RECURSOS TIC's EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 27 3:20-5:00 pm	5. Título: El uso de los recursos audiovisuales en la estimulación del aprendizaje a través de la resolución de problemas y ejercicios. Autores: Dr.C. Alfredo Rebollar Morote, MSc. Raida Labañino Galván. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Cuba.
II	LOS RECURSOS TIC's EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 27 3:20-5:00 pm	6. Título: Herramienta TIC para la evaluación basada en competencias en la formación profesional. Autores: Alberto Caballero Martínez, Concepción Marcillo García. Institución: Universidad Estatal del Sur de Manabí, Jipijapa, Ecuador.
II	LOS RECURSOS TIC's EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 27 3:20-5:00 pm	7. Título: Resolución de problemas con aplicaciones informáticas en la formación del Tecnólogo de Análisis de Sistema. Autores: LSI. Roosevelt Daniel Espinoza Puertas, Dr. C. Jacinto Javier Ferrales González, Dr.C. Alfredo Rebollar Morote. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.

III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	1. Título: Metodología para el uso de simuladores de negocios en la carrera de Administración de Empresas del ITB de Guayaquil. Autores: Lic. Ángel Gilberto Orellana Carrasco, Dr. Rosa Ana Jaime Ojea, Dr. Elsa Iris Montenegro Moracén. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Ecuador.
III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	2. Título: Modelo didáctico de resolución de problemas de Fundamentos de Programación. Autores: LSI. Iván Darwin Tutillo Arcentales, Dr.C. Maribel Ferrer Vicente, DR.C. Alfredo Rebollar Morote. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador
III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	3. Título: Análisis del programa de la asignatura de Inglés V ofertada en la Universidad Nacional de Chimborazo. Autores: MSc. Mónica Krupskaya Guerra Alvear, M.Sc. Yosbanys Roque Herrera. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	4. Título: Formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño web de la carrera de diseño gráfico. Autora: MSC. Teresa Mirian Santamaría López. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	5. Título: El proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque desarrollador. Una propuesta para la formación del Técnico Superior en Enfermería. Autores: Lic. Mirelli del Pilar Caicedo Quiroz, Dr.C Lilian Calzado Hernández, Dr.C Ramón Guzmán Hernández. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.

III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	6. Título: Estrategia educativa docente que permita desarrollar la motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes universitarios del cantón Milagro. Autores: Econ. Rosa Aurora Espinoza Toalombo, Ing. Xiomara Leticia Zúñiga Santillán. Universidad Estatal de Milagro. Ecuador
III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	7. Título: El perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Contabilidad en la formación del tecnólogo de Contabilidad y Auditoría, en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Guayaquil, Ecuador. Autores: Alcides Diógenes Gómez Yopez Dra. C Juana María Cubela González, PT. Instituto Técnico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil – Ecuador - Universidad de Ciencias Pedagógicas, “Frank País García”, Santiago de Cuba - Cuba
III	PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANA-APRENDIZAJE	DÍA 28 9:00-10:30 am	8. Título: El método de proyecto como herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación del tecnólogo. Autor: Eco. Carlos Edmundo Lertora Delgado. Instituto Técnico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil – Ecuador
IV	EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 28 10.35 am- 12:00	1. Título: Los video juegos educativos. Una realidad en perspectiva. Autor: Dr.C. Oscar García Fernández. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
IV	EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 28 10.35 am- 12:00	2. Título: Una nueva aproximación a la enseñanza tecnológica superior de informática centrada en dispositivos de computación de bajo costo y alto rendimiento. Autores: Ing. Darío Jorge Vázquez Arguija, Ing. Lázaro Reigosa Cruz. Institución: Instituto Tecnológico Superior Almirante

			Illingworth. Ecuador.
IV	EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 28 10.35 am- 12:00	3. Título: El uso de los juegos didácticos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Autor. Lcdo. Roberto Leonardo Rodríguez Reyes, Lcdo. Campuzano Abad Lex Gregorio, Ing. Juan Carlos Mendoza Saldarreaga. Institución: Instituto Superior Tecnológico de Formación. Guayaquil. Ecuador.
IV	EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 28 10.35 am- 12:00	4. Título: El éxito del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje en la Universidad de Otavalo ". Autores: Ing Paul Baldeón Egas y PhD. Lidia Díaz Gispert. Institución: Universidad de Otavalo. Ecuador
IV	EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 28 10.35 am- 12:00	5. Título: Estructuración de recursos didácticos con el uso de los comics. Autor. Jaime Espinosa Izquierdo. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
IV	EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 28 12:00-1:00 pm	1. Título: El juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los valores morales en los niños y niñas de 8 a 9 años de Educación General Básica. Autores: Lic. Karla Magdalena Game Mendoza, Ing. Dalva Patricia Icaza Rivera. Institución: Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.
IV	EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DÍA 28 12:00-1:00 pm	2. Título: La sociedad de la información y los cambios en la educación. Autores: MSc Sandra Pérez Alcolea, Dra. Julia Esther Céspedes Acuña. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.

COMISIÓN 3: LA FORMACIÓN DOCENTE Y PROFESIONAL DESDE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO.

LUGAR: CAMPUS ROCAFUERTE-AULA 201 Segundo Piso

Coordinadores:

- Dr. C. Francisco Pérez Miró
- PhD Reynaldo Mora Mora.
- Dr. C. Roger Martínez Isaac
- Dr.C. Jorge Montoya Rivera

Moderador: Ing. Carlos Luis Rivera Fuentes

Conferencia Temática: Formación docente y profesionalización.

Día 27: 11.15 am – 12-20 pm: Lugar Salas de la Sede Roca Fuerte

Ponente: PhD Reynaldo Mora Mora.

Listado organizacional de los ponentes.

N. DE BLOQUE TEMÁTICO	NOMBRE DEL BLOQUE TEMÁTICO	DÍA/HORA	PONENCIAS/AUTORES
I	INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE.	Día 27 de 2.00 pm 3:30 pm	1. Título: Caracterización de la investigación científica en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, UNACH. Autores: M.Sc. Yosbanys Roque Herrera, M.Sc. Liuvan Herrera Carpio, PhD. Santiago Alonso García. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
I	INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE.	Día 27 de 2.00 pm 3:30 pm	2. Título: Descripción de la investigación histórica en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la UNACH. Autores: MSc. Yosbanys Roque

			Herrera, MSc. Luís Gonzalo Granja Robalino, MSc. Rómulo Arteño Ramos: Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
I	INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE.	Día 27 de 2.00 pm 3:30 pm	3. Título: Del conocimiento didáctico del contenido a la explicación de la ciencia en el aula. Autora: M.Sc. Nayibe Mabel Paredes Arturo. Institución Educativa Municipal Libertad. Colombia.
I	INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE.	Día 27 de 2.00 pm 3:30 pm	4. Título: La formación investigativa de los docentes y su contextualización en los institutos técnicos y tecnológicos. Autores: Dr. Belinda Marta Lema Cachinell, Alejandro Lema Cachinell, Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros. Institución: Instituto Superior Tecnológico de Formación Administrativa y Comercial. Ecuador.
I	INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE.	Día 27 de 2.00 pm 3:30 pm	5. Título: El vínculo disciplina principal integradora, proyecto de investigación, un binomio para el perfeccionamiento de los psicopedagogos en formación. Autores: Dr. C. Rosa Ana Jaime Ojea, MD Rosangela Caicedo Quiroz, Lic .Karelia Díaz Jaime. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Cuba.
I	INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE.	Día 27 de 2.00 pm 3:30 pm	6. Título: Formación permanente del Profesional de la salud en Medicina Complementaria en el Ecuador. Autor PhD. Luis Almeida Vera. Ecuador.
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE.	DÍA 27 3:30- 5:00 PM	7. Título. Modelo para evaluar el desempeño del docente universitario con enfoque prospectivo. Autores: Dra.C. Judith Galarza López, Dr.C. José Luis Almuiñas Rivero. Institución: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana, Cuba.
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO	DÍA 27 3:30- 5:00	8. Título: Evaluación del desempeño docente: una mirada desde la productividad,

	DOCENTE.	PM	eficiencia y la ética. Autores. Ing. Alejandro Nicolás Lema Cachinell, Dr. Belinda Marta Lema Cachinell, Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros. Instituto Superior Tecnológico de Formación Administrativa y Comercial. Ecuador .
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE.	DÍA 27 3:30- 5:00 PM	9. Título: El desarrollo de la autovaloración en los futuros educadores. Una necesidad actual del sistema educacional cubano para contribuir a la calidad del aprendizaje. Autores: Dr. C. Carlos Tamayo Roca, Dr. C. Roger Martínez Isaac, Dr. C. María Beltrán Mesa. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba .
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE.	DÍA 27 3:30- 5:00 PM	10. Título: El método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa. Una experiencia en la formación del profesional de la educación. Autores: Dr.C. Eufemia Figueroa Corrales, Dr.C. Adia Gell Labañino. Institución. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba .
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE.	DÍA 27 3:30- 5:00 PM	11. Título: Procedimientos para la evaluación de impacto de la superación de los directivos educacionales. Autores: Dr. C. Roberto Pérez Rosell, Lic. Ileana Márquez Fabrè. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Ecuador .
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE.	DÍA 27 3:30- 5:00 PM	12. Título: El enfoque divergente del trabajo metodológico. Una propuesta para la estimulación de la creatividad pedagógica. Autores: Dr. C Hernán Fera Ávila, Dr. C Regina Venet Muñoz, M.Sc. Redisber Polo Barrera. Institución: Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE.	DÍA 27 3:30- 5:00 PM	13. Título: Estrategia pedagógica para la preparación de la reserva de cuadros de la Educación Técnica y Profesional. Una experiencia en el municipio Boyeros. Autores: Dr.C. Odalys de las Mercedes Portela López, Dr.C. Gisela Torres Pérez, Dr.C. Carlos

			Cuevas Casas. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor A. Pineda Zaldívar ". La Habana, Cuba .
II	EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE.	DÍA 27 3:30- 5:00 PM	14. Título: Liderazgo directivo y el desempeño docente en las instituciones educativas. Autor: PhD Eduardo Orejuela Escobar. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador .
III	FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y PERMANENTE DEL DOCENTE.	DÍA 28 9:00 10:30 PM	15. Título: Los retos de implementar auténticos procesos de formación inicial y continua. Autora: M.Sc. Nancy Marcela Cárdenas Cordero. Institución: Universidad Católica de Cuenca. Ecuador .
III	FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y PERMANENTE DEL DOCENTE.	DÍA 28 9:00 10:30 PM	16. Título: La formación permanente en contenidos pedagógicos: Un reto para los docentes de los institutos superiores tecnológicos del Ecuador. Autores: EC. Carlos Luís Rivera Fuentes, Dr. C Roger Martínez Isaac, Dr. C Vivian Hernández Louhau. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador .
III	FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y PERMANENTE DEL DOCENTE.	DÍA 28 9:00 10:30 PM	17. Título: La preparación de los docentes en el contexto de la escuela como centro cultural de la Defensa Civil. Autores: MSc. Adriel Pérez Martínez, Dr. C. Roger Martínez Isaac. Institución: Dirección Municipal de Educación. Santiago de Cuba. Cuba .
III	FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y PERMANENTE DEL DOCENTE.	DÍA 28 9:00 10:30 PM	18. Título: Reflexiones sobre la profesionalización pedagógica. Autores: Dr.C. Maribel Asín Cala, Dr.C Daniel Fuentes Almaguer. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba .
III	FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y PERMANENTE DEL DOCENTE.	DÍA 28 9:00 10:30 PM	19. Título: La formación didáctica del docente tutor: Una necesidad para el trabajo con la modalidad dual en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Autores: PhD. Elena Tolozano Benites, Simón Alberto Illescas Prieto. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Ecuador .

III	FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y PERMANENTE DEL DOCENTE.	DÍA 28 9:00 10:30 PM	20. Título: La formación pedagógica del docente de enfermería. Un imperativo para el tratamiento al contenido de atención primaria epidemiológica en la formación del Técnico Superior en Enfermería. Autor: Od. Juan Carlos Contreras Pin. Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil – Ecuador.
III	FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y PERMANENTE DEL DOCENTE.	DÍA 28 9:00 10:30 PM	21. Título: Estrategia de formación y desarrollo de competencias didáctico-matemáticas en los docentes universitarios que imparten matemática en las carreras de ingeniería. Autora: PhD Gladys Margarita Criollo Portilla. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
IV	LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL USO DE LAS TIC.	DÍA 28 10:30- 11:30 AM	22. Título: La integración de recursos de aprendizaje en los entornos virtuales: Reflexiones pedagógicas en torno a la superación del docente. Autores: Lic. Felipe Manuel León Cáceres, Dr. C. José Raúl Morasen Cuevas, Dr. C. Ana Norvis Caballero Rodríguez. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil – Ecuador.
IV	LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL USO DE LAS TIC.	DÍA 28 10:30- 11:30 AM	23. Título: El uso de las TIC en el proceso pedagógico; un contenido necesario para la formación de los docentes. Autores: M.A.E. Tatiana Yeobanka Tapia Bastidas, Dr. C. María Luz Rodríguez Cosme, Dr. C. Elsa Iris Montenegro Moracén. Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil – Ecuador.
IV	LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL USO DE LAS TIC.	DÍA 28 10:30- 11:30 AM	24. Título: Capacitación docente en el uso de las funcionalidades de las TIC'S. Autor. Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros, Dr. Belinda Marta Lema Cachinell, Alejandro Lema Cachinell. Institución: Instituto Superior Tecnológico de Formación Administrativa y Comercial. Ecuador.

IV	LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL USO DE LAS TIC.	DÍA 28 10:30- 11:30 AM	25. Título: El proceso de mediación semiótica-visual en los profesionales de la Educación. Autora: Elaine Frómeta Quintana. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	1. Título: Estrategia pedagógica del proceso tutorial para la orientación a la familia desde la escuela primaria como microuniversidad. Autora: Dr. C Martha Gloria Martínez Isaac. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	2. Título: Formación académica y la sensibilidad artística en los practicantes del grafiti en la Ciudad de Riobamba. Autores: M.Sc. Yosbanys Roque Herrera, Lic. Claudia Fernanda Silva Cazco. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	3. Título. Autoformación y representaciones sociales de los formadores de docentes en la escuela normal: estudio en caso. Mtro. Luis José González Varela, Dra. Citlali Romero Villagómez, Dr. Alfonso Cruz Aguilar. Institución: Universidad Autónoma del Estado de Morelos Cuernavaca, Morelos, México.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	4. Título. La formación interpretativa del pensamiento pedagógico en la formación de profesionales de la educación. Apuntes desde el contexto cubano de los siglos XVI al XVIII. Autores: Dr. C Julia Esther Céspedes Acuña, Dr. C Ángel Luis Cintra Lugones, Dr. C Jorge Montoya Rivera. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	5. Título: Síntesis de la vida y obra del educador santiaguero Desiderio Fajardo Ortiz. Autores: Esp. Héctor Luís Gainza Moreira, M.Sc. Ada Yunia Oliva Feria, Dr. C. Graciela Ramos Romero. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.

			Cuba.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	6. Título. La oralidad una perspectiva de conceptualización pedagógica para la formación del maestro primario cubano. Autores. Dr. C María Luz Rodríguez Cosme, MSc. Yudieslay González Quindelán, MSc Sayuris Bandera Dominico. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	7. Título: La formación protocolar, competencia imprescindible en el profesional de la educación. Autores: MSc. Mariela Díaz Ojea, Lic. Karelia Díaz Jaime. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	8. Título: Metodología para el rediseño curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo. Autores: Santiago Alonso García, Yosbanys Roque Herrera, Adalberto Fernández Sotelo, Digna Dionisia Pérez Bravo, Gisela Consolación Quintero Chacón. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
V	FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.	Día 28 11: 45 am 1.00 pm	9. Título: La formación cultural del docente universitario. Autor: Arq. Carlos Oviedo Machuca. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.

COMISIÓN N.4: LA ACTIVIDAD EXTENSIONISTA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA ELEVACIÓN DE LA CULTURA GENERAL INTEGRAL Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, PREVENCIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

LUGAR: CAMPUS ROCAFUERTE-AULA 201 Segundo Piso

Coordinadores:

Dr. C. Regina Venet Muñoz

Dr. C. Rosa Ana Jaime Ojea

Dr. C Rudy García Cobas

Moderadora: Psic. Wendy Roxana Cortes Guerrero

Conferencia Temática: La atención a la diversidad: Retos y perspectivas.

Día 27: 11.15 am – 12-20 pm: Lugar Salas de la Sede Roca Fuerte

Ponente: Dr.C. Regina Venet Muñoz y Dr.C Rosa Ana Jaime Ojea

Listado organizacional de los ponentes.

N. DE BLOQUE TEMÁTICO	NOMBRE DEL BLOQUE TEMÁTICO	DÍA/HORA	PONENCIAS/AUTORES
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	1. Título: Una experiencia de implementación de B-learning para la formación en valores en las unidades educativas. Autor: M.Sc Yandry Fernando Beltrán Rodríguez. Institución: Centro de Estudios Virtuales. Quito. Ecuador.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	2. Título. Factores influyentes en la elección de la profesión de enfermería de los alumnos del primer año de la Escuela de Enfermería en la Universidad de Guayaquil. Autor: Joicy Franco Coffre. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	3. Título: Desarrollo de competencias reales y habilidades cognitivas a través del flujo comunicacional. Autor: Julio Vicente Paredes Riera. Institución: Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	4. Título: La orientación profesional: Un reto para las universidades de ciencias pedagógicas cubanas. Autores: Esp. Ada Yunia Oliva Feria, Esp. Héctor Luís Gainza Moreira, Yolanda Clotilde M. Tyimona. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	5. Título: Reflexión del manejo de los trastornos de la conducta desde una perspectiva clínico pedagógica. Autora: Dra. C Nelly Hodelín Amable. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	6. Título: <i>La escuela primaria y los conflictos. Reflexiones necesarias.</i> Autores. MsC. Yamila del Carmen Camacho Sojo. Dra. C. Martha Beatriz Vinent Méndez. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Cuba.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	7. Título: Una mirada desde la orientación educativa en el contexto escolar a los conflictos escolares. Autora: Magaly Aldana Sánchez. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Cuba.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	8. Título: La violencia intrafamiliar: su prevención en el ámbito educativo. Autores. Mgs. Mérida Esperanza Rojas Idrovo, PhD. Ana Felicia Celeiro Carbonell. Institución: Universidad Católica de Cuenca. Sede San Pablo de La Troncal. Ecuador.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	9. Título: El embarazo en la adolescencia: una problemática en el colegio Dr. Tomás Rendón Solano de la parroquia “Pancho Negro”, cantón La Troncal, provincia Cañar. Autores: Ing. Joffre Boza Aguirre, Dr. C. Ana Felicia Celeiro Carbonell. Institución: Universidad Católica de Cuenca. Sede San Pablo de la Troncal. Ecuador.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	10. Título: Estilos de afrontamiento psicológico en padres de niños con parálisis cerebral y su influencia en el proceso de rehabilitación terapéutica. Autores: Karina Gabriela Rojas Carrión. Institución: Universidad Técnica de Machala. Ecuador.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	11. Título: Procedimientos para dinamizar el proceso de orientación profesional en la formación del bachiller y su concreción en una estrategia pedagógica. Autores: Lic. Darwin Stalin Faz Delgado, Dra. C Belkis Luisa Aranda Cintra, Dr C. Adaris Parada Ulloa. Institución: Megacursos Ecuador. Ecuador.
I	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Día 27 2:00pm- 5:00pm	12. Título: La orientación familiar para favorecer la comunicación audiovisual en los niños, desde la utilización de un libro electrónico. Autora: M.Sc. Rosalina Soler Rodríguez. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Santiago de Cuba - Cuba.

I	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00am	13. Título: Consideraciones sobre la influencia de la pedagogía invisible en el entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de Down. Autores: M.Sc Jorge Alberto Rassa Parra, M.Sc John Roberto Morales Fiallos, M.Sc Isaac Germán Pérez Vargas. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00am	14. Título: Pictogramas e ideogramas como metodología para el desarrollo de sistemas de comunicación aumentativa aplicadas a la Educación Especial en Ecuador. Autores: Diego Armando Paredes Guevara, Tatiana del Rosario Cedillo Jurado, Ruffo Vinicio Sandoval Samaniego, José Rafael Salguero Rosero. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00am	15. Título: Estrategias cognitivas asociadas a la creatividad para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Educación Superior. Autor: M.Sc John Arias Villamar. Institución: Universidad de Guayaquil. Ecuador.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00am	16. Título: Una caracterización del manejo de las inteligencias emocionales en las escuelas de educación general básica del Ecuador. Autores: Lcda. María Isabel Álvarez Lozano, Lcda. Mónica Alvarado Crespo, Lcda. Rosa Angélica Ordoñez. Institución: Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00am	17. Título: El diagnóstico integral de los estudiantes en la educación técnica y profesional. Un acercamiento a la atención a las necesidades educativas especiales. Autores: Ph.D. Rudy García Cobas, Ph.D. Maykel Carnero Sánchez, Ph.D. Sonia Guerra Iglesias. Institución: Centro Latinoamericano de Referencia para la Educación Especial. Cuba.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00am	18. Título: Formación ciudadana y atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación. Una mirada desde sus valores vinculantes. Autora: Dr.C. Regina Venet Muñoz. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00pm	19. Título: El protagonismo estudiantil: Una vía para favorecer la inclusión social de los escolares retrasados mentales leves. Autora: Esp. Prof. Auxiliar Maira Isabel Ortiz Isaac. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am- 11:00pm	20. Título: ¿Qué hacer para estimular el aprendizaje desde la atención a la diversidad de nuestros educandos? Autora: Esp. Yaina Martínez Viel. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
II	ATENCIÓN A LA	Día 28	21. Título: Labor educativa del educador social-no profesional de la docencia.

	DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	9:00am-11:00am	Autor:_PhD. Pérez Bravo Digna Dionisia. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am-11:00am	22. Título: El consumo de estupefacientes, psicotrópicos y su influencia en los estudiantes del colegio Dr. Enrique Noboa Arizaga de la Troncal. Autores: Cesar Santiago Romo Alomeque, Maribel Alejandra Regalado Palomino. Institución Universidad Católica de Cuenca sede San Pablo de la Troncal. Ecuador.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am-11:00am	23. Título: Enfoque metodológico diversificado para la integración de contenidos en la escuela multigrado. Autores: Dr.C. Roger Martínez Isaac, Dr.C. Regina Venet Muñoz, M.Sc Yolidenis Rivera Martínez. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Cuba.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am-11:00am	24. Título: La formación de profesionales contables desde una perspectiva diversificada y contextualizada. Autores: Ing. Fidel Andy Lucín Preciado, Dr.C Dr.C Roger Martínez Isaac, Regina Venet Muñoz. Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Ecuador.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am-11:00am	25. Título: Caracterización epistemológica de la prevención de la violencia en el contexto de la formación inicial del profesional de la educación. Autoras: Dr.C María Margarita Santiesteban Labañino, Dr. C Martha Batriz Vinent Mendo, Dr.C Regina Venent Muñoz. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Cuba.
II	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PREVENCIÓN	Día 28 9:00am-11:00am	26. Título: La atención a la diversidad en el contexto institucional de formación inicial de los técnicos superiores en enfermería. Autores: Psic. Wendy Roxana Cortés Guerrero, Dr. C. Ángel Bravo Rodríguez, Dr. C. Marlene Daley González. Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am-1:00pm	27. Título: Los paradigmas en la educación del Buen Vivir con personas que presentan capacidades diferentes. Autores: Lcdo. Israel Viejo Mora, M.Sc Dennis Jiménez Bonilla. Institución: Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am-1:00pm	28. Título: Estudio sobre la prevalencia de <i>trastornos músculo-esqueléticos relacionados con la interpretación</i> (TMRIs) como consecuencia de la ejecución de piano. M.Sc. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi. Institución. Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am-	29. Título: Prevalencia de dolor a nivel de espalda y su relación con la mochila escolar en la población escolar. Autor: M.Sc. Oscar Santiago Vanegas

		1:00pm	Quizhpi. Institución. Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	30. Título: El aprendizaje colaborativo y participativo en escenarios para la construcción social de aprendizajes significativos y productivos, basado en desempeños. Autor: Ing. Juan Ramiro Guerrero Jirón. Institución: Universidad Técnica de Machala. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	31. Título: La metodología de la natación en el rendimiento deportivo de la ciudad de Ambato. Autores: Msc. John Roberto Morales Fiallos, Lic. Isaac Germán Pérez Vargas, Msc. Jorge Alberto Rassa Parra. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	32. Título: Barreras para el acceso a la universidad de las personas con discapacidad en Ecuador. Autor: Wilson García Guevara. Institución: Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	33. Título: La educación ambiental desde la extensión universitaria y sus contradicciones sociales. Autor: M.Sc. Ennio Jesús Mérida Córdova. Institución: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Núcleo Sucre. Venezuela.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	34. Título: Contradicciones socio educativas en el servicio científico - técnico de las bibliotecas escolares y su impacto social. Autora: M.Sc. Mariangel del Nazareno Inserny Benítez. Institución: Universidad Nacional Experimental Politécnica de La Fuerza Armada. UNEFA Núcleo Sucre. Sede Cumaná. Venezuela.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	35. Título: Gestión de un plan comunitario a través de un equipo multidisciplinario del área de la salud. Autores: Marisol Silva-Vera, Cecilia Guadalupe Almanza Martínez, José Ulises Samano García y Jorge Arturo Hernández Rodríguez. Institución Universidad de Guanajuato. Campus Celaya- Salvatierra. México.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	36. Título: La formación del valor social disciplina ¿salud o prevención? Autora: Dr C. Martha Silvia Mancebo Calzado. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	37. La teoría de la cultura artística en la concepción del Plan D en la formación del Historiador de Arte. Autora: Lic. Yaneidys Arencibia Coloma. Institución: Universidad de Oriente. Cuba.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	DÍA 28 11:30 am-	38. Título: La educación para la prevención contra los desastres desde la formación de actitudes proambientales en el proceso docente educativo.

	APRENDIZAJE	1:00pm	Autores: Dr C. Adaris Parada Ulloa, Dr.C. Eumelia Victoria Romero Pacheco, MSc. Ricardo Dominguez Hopkins. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” Santiago de Cuba. Cuba.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	39. Título: La educación ambiental del profesional y su influencia sociocomunitaria desde la Geografía escolar. Autores: Dr C. Adaris Parada Ulloa, Dr.C. Eumelia Victoria Romero Pacheco, MSc. Georgina Pérez Rodríguez. Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” Santiago de Cuba. Cuba.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	40. Título: Prevención de conductas adictivas al alcohol: una alternativa desde las ciencias pedagógicas. Autores: Lic. Letty Guicela Simancas Ordóñez, Dr. C María Margarita Santiesteban Labañino, Dr.C Juana María Cubela González. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	41. Título: La modelación pedagógica del proceso formativo del Técnico Superior en Enfermería para la prevención de enfermedades en la comunidad. Autores: MD Rosangela Caicedo Quiroz, Dr. C. PT Rosa Ana Jaime Ojea, Dr. C. PT Julia Esther Céspedes Acuña. Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	42. Título: Labor educativa del educador social-no profesional de la docencia. Autor: PhD. Pérez Bravo Digna Dionisia. Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	43. Título: La resolución de conflicto y la cultura de paz. Aproximación a un problema social de la pedagogía como ciencia. Autora: Yicel Mora Mendoza. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil, Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	44. Título: El método LYGABY con enfoque multicultural para la enseñanza del idioma inglés en el contexto ecuatoriano. Autores: Joshua Bonilla Tenesaca, Dr.C Isabel Batista Medina, Dr.C Maricela Jiménez Alvarez. Instituto Superior Tecnológico de Formación Administrativa y Comercial. Ecuador.
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	45. El proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en academias de idiomas ecuatorianas: Atención a diversidad étnica multi-intercultural de los estudiantes. Autores: Lic. Josue Reinaldo Bonilla Tenesaca, Dr. C Isabel Batista Medina, Dr. C Marisela Jiménez Álvarez. Institución: Instituto Superior Tecnológico de Formación Administrativa y Comercial. Ecuador.

III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	46. Título: La confección de manualidades por la familia. Un proyecto comunitario para promover la cultura de contabilidad y costo por los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico “José Andrés Mateus”. Autores: Ing. Mildred Rosalía Sánchez Baldeón, PhD Roger Martínez Isaac. Instituto Superior Tecnológico “José Andrés Mateus”. Guayaquil. Ecuador .
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	47. Título. Educación Superior y vinculación universitaria como responsabilidad social. Autora: M.Sc C lin Alexandra Salinas. Institución: Universidad Estatal de Milagro. Ecuador .
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	48. Título: ¿Cómo el impacto de la ciencia y la tecnología se pedagogiza en las instituciones de educación superior? Autor: M.Sc. Sonnia Rosero Quirós. Institución: Instituto Tecnológico Superior Urdesa – ITSU. Ecuador .
III	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APRENDIZAJE	DÍA 28 11:30 am- 1:00pm	49. Título: América latina y el avance en la educación de seguridad y salud ocupacional. Autor: Dr. Mayerling De los Angeles Atacho Arcaya. Caribbean International University. Willesmad. Curacao .

TABLE DE CONTENIDO

LAS RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS: UNA REFLEXION DEL TSE. (Página 1 al 9)

Autores: Lic. Aura Marien Angulo Gruezo.

DrC Librada García Leyva P. T.

DrC Belkis Luisa Aranda Cintra P. T.

DrC Odalis Querts Méndez P. T.

METODOLOGÍA PARA LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE DE LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL, EN LA
CARRERA TECNOLOGÍA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS. (Página 10 al 26)

Autor: Ing. Iván Villamar Alvarado

Coautor: Dr. C Orvelis Alba Castellanos, PT

Dr. C. Ramón Guzmán Hernández, PT

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL EMPRENDIMIENTO: UN RETO PARA LA
FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EL ECUADOR, VISIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA
COMO CIENCIA. (Página 27 al 39)

Autor: Ing. Roxana Chiquito Chilán.

Dr. C Blanca Cortón Romero. UCP Frank País García

Dr. C. José Raúl Morasén Cuevas. UCP Frank País García

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LA CULTURA TRIBUTARIA EN LOS
ESTUDIANTES DE LOS INSTITUTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS ECUATORIANOS
(Página 40 al 52)

Autores: CPA. Carlota María Figueroa Solórzano

Dr. C. Orvelis Alba Castellanos

Dr. C. Miriam Roll Hechavarría

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD, DEL IMPACTO Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. CASO DE
ESTUDIO LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO. (Página 53 al 64)

Autor: Ing. Luis Alberto Acosta

PhD. Lidia Inés Díaz Gispert

HACIA UNA FORMACIÓN ÉTICO-HUMANISTA DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA:
¿UTOPIA O REALIDAD EN LA SOCIEDAD ECUATORIANA CONTEMPORÁNEA?

Autores: Dr. Luis Alberto García Flores de Valgas.

(Página 65 al 74)

Dr. C. Yamilé Brito Sierra.

Dr. C. Ana Norvis Caballero Rodriguez.

LAS PRÁCTICAS COMUNITARIAS: REFLEXIONES NECESARIAS PARA LA FORMACIÓN
DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA. (Página 75 al 92)

Autores: Lic. Maryori Sandra Placencio Macas.

Dr. C. PT Julia Esther Céspedes Acuña.

Dr. C. PT María Luz Gutiérrez Cosme.

LA EDUCACIÓN SEXUAL DESDE UN ENFOQUE AXIOLÓGICO-HUMANISTA DE GÉNERO Y DE DERECHO EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES. (Página 93 al 102)

Autores: Dr. Jaime Adalberto Pinela Anzules, Msc.
Dr. Ce maría margarita Santiesteban Labañino.pt
Dr. Cp Juana María Cubela González

LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA (TSE) PARA LA PROMOCIÓN DE SALUD: NECESIDAD, FUNDAMENTOS Y APUNTES PARA LA MODELACIÓN DEL PROCESO EN EL ITB DE GUAYAQUIL, ECUADOR (Página 103 al 118)

Autores: Ricardo Grunauer Robalino
Dr. C Blanca Cortón Romero. PT
Dr. C. Miguel R. Forgas Brioso. PT

MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL PARA LA FORMACIÓN DE TÉCNICOS Y TECNÓLOGOS EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO BOLIVARIANO DE TECNOLOGÍA (ITB) DE GUAYAQUIL, ECUADOR (Página 119 al 135)

Autor: MSc. Manuel Roberto Tolozano Benites.
Dr. C. Maribel Ferrer Vicente, PT.
Dr. C. Jorge A Forgas Brioso, PT

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE EL CONTEXTO DE LA EMPRESA COMO COMPLEJO CIENTÍFICO - DOCENTE - PRODUCTIVO: EXPERIENCIAS Y RETOS DESDE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA, EN LA PROVINCIA SANTIAGO DE CUBA - CUBA. (Página 136 al 154)

Autores: Dr. C Ramón Guzmán Hernández, PT
Dra. C. Yamilé Brito Sierra, PT

LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES DEL TSE: UNA ALTERNATIVA PARA SU PROFESIONALIZACIÓN . (Página 155 al 167)

Autores: Lic. Sandra Lorena Ríos.
Dr.C. Maribel Asín Cala
Dr. C. Jorge A. Forgas Brioso.

MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA INSTITUTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS. Autor: PhD. Víctor Gustavo Gómez (Página 168 al 178)

EL IMPACTO DEL DESARROLLO CIENTÍFICO EN EL MUNDO EMPRESARIAL: UN RETO PARA LA FORMACIÓN DE TÉCNICOS Y TECNÓLOGOS. (Página 179 al 191)

Autores: Ing. Alejandro Ponce Mariscal
Dr. C. Carlos Tamayo Roca. Profesor Titular
Dr. C. Marlenys Martínez Clapé. Profesor Titular.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO, EVALUACIÓN Y CONTROL DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE AÑO O GRUPO. (Página 192 al 202)

Autor: PhD. Víctor Gustavo Gómez

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN APRENDIZAJE COOPERATIVO,
DESARROLLADORAS DE POTENCIALIDADES SOCIO-COGNITIVAS EN
ESTUDIANTES DE TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA. (Página 203 al 214)
Autor: Msc. Luis Alberto Alzate Peralta

LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN EN EL TÉCNICO
SUPERIOR EN ENFERMERÍA: UN IMPERATIVO EN LAS CONDICIONES DEL DESARROLLO
CIENTÍFICO TECNOLÓGICO CONTEMPORÁNEO. (Página 215 al 227)
Autores: Lic. Aleida Bermeo Vélez
Dr. Roger Pérez Matos
Dra. Rosa Ana Jaime Ojeda

METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PLAN ESTRATÉGICO DE
DESARROLLO INSTITUCIONAL EN EL ITB DE GUAYAQUIL. (Página 228 al 242)
Autor: Lcda. Beatriz Lucía Rodríguez Herkt
Dr. C. José Raúl Morasén Cueva.

BIOÉTICA, ÉTICA GLOBAL O PROFUNDA; BIOÉTICA MÉDICA Y FILOSOFÍA DEL BUEN
VIVIR: LUGAR Y PAPEL EN LA FORMACIÓN ÉTICA DEL TSE. (Página 243 al 255)
Autoras: Dr. C Blanca Cortón Romero
Dr. C Julia Esther Céspedes Acuña
Lenny Mariscal San Martín

ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL ESTUDIO DE CARRERAS
TÉCNICAS DESDE LA RELACIÓN INSTITUCIÓN ESCOLAR CENTRO
DE TRABAJO (Página 256 al 273)
Autores: Lic. Darwin Stalin Faz Delgado
Dra. C Belkis Luisa Aranda Cintra
Dra. C Adaris Parada Ulloa

CREACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD
ESTATAL DE MILAGRO BASADO EN LA MATRIZ DE ACREDITACIÓN POR CARRERA PARA
LA EJECUCIÓN DE AUDITORÍAS INTERNAS Y EXTERNAS (Página 274 al 292)
Autores: Ing. Felix Enrique Villegas Yagual Msc. MAE
Ing. Magdalena Iralda Valero Camino, MAE (c)

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA CON ENFOQUE
PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE LOS TECNÓLOGOS EN ADMINISTRACIÓN DE
EMPRESAS. (Página 293 al 309)
Autores: Ing. Gerardo Gregorio González Macías
Dr. C. Jacinto Javier Ferrales González
Dr. C. Alfredo Rebollar Morote

LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS:
UN ENFOQUE PEDAGÓGICO (Página 310 al 323)
Autor: Ing. Carlos Fernando Giler Zúñiga

EDUCACIÓN EN VALORES Y SU INCIDENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL BACHILLERATO. (Página 324 al 333)
Autor: Lic. Graciela Castro Castillo MSc.

LA CULTURA VISUAL EN EL TECNÓLOGO EN DISEÑO GRÁFICO. UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA SU FORMACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN VISUAL. (Página 334 al 343)
Autores: ing. Juan Carlos Mendoza Saldarreaga
Dr. C PT Marlene Esther Daley González
Dr. C PT. Oscar García Fernández

EL VALOR PROFESIONAL DE LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ÉTICA EN EL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA. (Página 344 al 358)
Autores: Obst. Lenny Mariscal San Martín.
Dra. C. Blanca Cortón Romero. Profesor Titular.
Dra. C. Julia Esther Céspedes Acuña. Profesor Titular.

LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESIONAL (Página 359 al 365)
Autora: Msc. Loyda I. Calderón.

LA TRANSVERSALIDAD DEL CONTENIDO INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA. (Página 366 al 378)
AUTORES: MS.c Lola Rosario Altamirano Baquerizo
Dr. C Roger Martínez Isaac
Dr. C Marlene Daley Gonzalez

LA FORMACIÓN DE TECNÓLOGOS EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS: UN RETO PARA EL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO BOLIVARIANO DE TECNOLOGÍA. (Página 379 al 395)
Autores: Luis Alberto Villegas Yagual.
Dr.C Ana Norvis Rodríguez Caballero.
Dr.C Yamilé Brito Sierra.

LA PARTICIPACIÓN DE UN ESTADO EN LA REDUCCIÓN DE LA EXCLUSIÓN LABORAL (Página 396 al 405)
Autores: Ing. Com. Marlo Antonio López Perero
Dr. C. P Miguel Rudens Forgas Brioso
Dr. C. P. José Ángel Gómez Pató

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE MERCADOS EN LOS TECNÓLOGOS EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS: PERSPECTIVAS DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (Página 406 al 418)
Autores: Ing. Com. Marlo Antonio López Perero
Dr. C. P Miguel Rudens Forgas Brioso
Dr. C. P. José Ángel Gómez Pató

EL PROCESO DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL EN LOS TECNÓLOGOS DE CONTADURÍA PÚBLICA QUE SE DESEMPEÑAN EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS. UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO ECUATORIANO. (Página 419 al 431)
Autores: CPA. Martha Ximena Lema Jaramillo
Dr. C. Marlenys Martínez Clapé. Prof. Tít.
Dr. C. Miguel Rudens Forgas Brioso. Prof. Tít.

FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA: UN RETO DESDE LA
RELACIÓN CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD. (Página 432 al 443)

Autores: Dr. Moisés Cajías Vanegas
Dr. C. Susana Cisneros Garbey
Dr. C. Elaine Frómata Quintana

LA MOTIVACIÓN PROFESIONAL. UN CONTENIDO NECESARIO EN LA FORMACIÓN DEL
TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA. (Página 444 al 458)

Autor: Lic. Moisés Moore García

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, APUNTES
PARA UNA REFLEXIÓN. (Página 459 al 473)

Autor: Dra.C María Nítza Bonne Galí

LA FUNCIÓN SOCIAL DEL TECNÓLOGO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS: SU
RESPONSABILIDAD Y FORMACIÓN AMBIENTAL. (Página 474 al 489)

Autor: Abg. Ricardo Ponce Mariscal.

ARTICULACIÓN DE LA MULTIFUNCIONALIDAD DEL PROCESO INVESTIGATIVO
EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO
DEL ECUADOR. (Página 490 al 501)

Autores: MS.C Yusimí García Chediak
MS.C Mercy Germania Altamirano González
MS.C María Dalia Calle Palacios

LA FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS: UNA MIRADA
DESDE LA COMPLEJIDAD Y EL CAOS. (Página 502 al 518)

Autores: Dr. C. P. José Ángel Gómez Pató
Dr. C. P Miguel Rudens Forgas Brioso
Ing. Com. Marlo Antonio López Perero (ITB)

LA ENSEÑANZA ASISTIDA POR COMPUTADORAS EN LA CARRERA DE INGENIERÍA
ELECTRÓNICA. USO DE SOFTWARES CURRICULARES. (Página 519 al 534)

Autor: Msc., Lcdo. Humberto Chaviano Arteaga

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PROFESIONALES CON APLICACIONES INFORMÁTICAS
EN LA FORMACIÓN DEL TECNÓLOGO DE ANÁLISIS DE SISTEMA (Página 535 al 548)

Autores: LSI. Roosevelt Daniel Espinoza Puertas
Dr. C. Jacinto Javier Ferrales González
Dr. C. Alfredo Rebollar Morote.

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE SUPERVISADO Y NO SUPERVISADO PARA EL
APRENDIZAJE AUTOMATIZADO DE COMPUTADORAS. (Página 549 al 564)

Autor: Msc., Lcdo. Humberto Chaviano Arteaga

METODOLOGÍA PARA EL USO DE SIMULADORES DE NEGOCIOS EN LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DEL ITB DE GUAYAQUIL (Página 565 al 575)

Autores: Lic. Ángel Gilberto Orellana Carrasco
Dr. Rosa Ana Jaime Ojea
Dr. Elsa Iris Montenegro Moracén

HERRAMIENTA TIC PARA LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. (Página 576 al 588)

Autor: Alberto Caballero
Concepción Marcillo

UNA NUEVA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA SUPERIOR DE INFORMÁTICA CENTRADA EN DISPOSITIVOS DE COMPUTACIÓN DE BAJO COSTO Y ALTO RENDIMIENTO. (Página 589 al 609)

Autor: Ing. Darío Jorge Vázquez Argujía
Ing. Lázaro Reigosa Cruz

LOS ENTORNOS VIRTUALES: UNA NECESIDAD EN EL MEJORAMIENTO DE LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN EL CURSO PRESENCIAL INTENSIVO. (Página 610 al 626)

Autores: Msc. Mireya Stefanía Zúñiga Delgado
Dr. C. Roger Martínez Isaac
Dr. C. Alfredo Rebollar Morote

ESTRUCTURACION DE RECURSOS DIDACTICOS CON EL USO DE LOS COMICS DE LOS COMICS (Página 627 al 646)

REDES SOCIALES EN EL AULA – SOCIALIZANDO CONTENIDOS (Página 647 al 656)
Autor: MSC. Jonathan Samaniego

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS VALORES MORALES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 9 AÑOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. (Página 657 al 675)

Autores: Lic. Karla Magdalena Game Mendoza MAE.
Ing. Dalva Patricia Icaza Rivera MAE.

RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA EL APRENDIZAJE RESUMEN: (Página 676 al 684)
Autor: Msc. Luis Olvera Vera

EL APRENDIZAJE DE LA OFIMÁTICA POR EL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL EN EL ITB COMO CONTRIBUCIÓN A SU PREPARACIÓN PROFESIONAL EXITOSA (Página 685 al 699)

Autores: Lic. Luis Ricardo Rodríguez Ayala
Dr. C. Elsa Iris Montenegro Moracén.
UCP “Frank País García”
Dr. C. Marlene Esther Daley González

MODELACIÓN FÍSICA DE SISTEMAS ESTRUCTURALES. PROYECTO AULICO, EQUILIBRIO Y MOMENTO FLECTOR. FACULTAD DE ARQUITECTURA UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL (Página 700 al 713)

Autores: Marcial Sebastián Calero Amores
Estudiantes de la cátedra de Estructuras I. Tercer Ciclo. Grupo 3A.
2014-2015

EL SOFTWARE EDUMÁTICO DE REALIDAD AUMENTADA Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DOCENTE Y EN EL DESARROLLO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE. (Página 714 al 733)

Autores: Mario Valverde Alcívar
Pablo Calderón Castro

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS V OFERTADA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. (Página 734 al 742)

Autores: Mónica Krupskaya Guerra Alvear
Yosbanys Roque Herrera

I CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA GUAYAQUIL LOS VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS. UNA REALIDAD EN PERSPECTIVA. (Página 742 al 750)

Autor: Dr. C. PT Oscar García Fernández.

EL ÉXITO DEL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO” (Página 751 al 766)

Autores: Ing. Paul Baldeón Egas
PhD. Lidia Díaz Gispert

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE DESARROLLADOR. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA. (Página 767 al 775)

Autores: Lic. Mirelli del Pilar Caicedo Quiroz.
Dr.C Lilian Calzado Hernández
Dr.C Ramón Guzmán Hernández

EL USO DE LOS RECURSOS AUDIOVISUALES EN LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y EJERCICIOS (Página 776 al 791)

Autores: Dr.C. Alfredo Rebollar Morote.
Msc. Raida Labañino Galván.

EL USO DE LOS JUEGOS DIDÁCTICOS PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. (Página 792 al 799)

Autor. Lcdo. Roberto Leonardo Rodríguez Reyes
Lcdo. Campuzano Abad Lex Gregorio
Ing. Juan Carlos Mendoza Saldarreaga.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN. (Página 800 al 819)

Autor: MSc Sandra Pérez Alcolea.
Dra. Julia Esther Céspedes Acuña

FORMACIÓN DE LA HABILIDAD DISEÑAR EN LA ASIGNATURA DISEÑO WEB DE LA CARRERA DE DISEÑO GRÁFICO (Página 820 al 834)

Autor: Msc. Teresa Mirian Santamaria López.

MODELO DIDÁCTICO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE FUNDAMENTOS DE PROGRAMACIÓN. (Página 835 al 845)

Autores: Lsi. Iván Darwin Tutillo Arcentales.
Dr. C. Maribel Ferrer Vicente
Dr. C. Alfredo Rebollar Morote,

ESTRATEGIA EDUCATIVA DOCENTE QUE PERMITA DESARROLLAR LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL CANTÓN MILAGRO. (Página 846 al 861)

Autores: Ing. Xiomara Leticia Zúñiga Santillán, Mae
Econ. Rosa Aurora Espinoza Toalombo, Mae

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DEL PROCESO TUTORAL PARA LA ORIENTACIÓN A LA FAMILIA DESDE LA ESCUELA PRIMARIA COMO MICROUNIVERSIDAD. (Página 862 al 875)

Autora: Dr. C Martha Gloria Martínez Isaac.

LA FORMACIÓN INTERPRETATIVA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. APUNTES DESDE EL CONTEXTO CUBANO DE LOS SIGLOS XVI AL XVIII. (Página 876 al 894)

Autores:
Dr. C Julia Esther Céspedes Acuña.
Dr. C Angel Luis Cintra Lugones.
Dr. C Jorge Montoya Rivera.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA CONTABILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL TECNÓLOGO DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA, EN EL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO BOLIVARIANO DE GUAYAQUIL, ECUADOR. (Página 895 al 910)

Autores: Alcides Diogenes Gomez Yopez
Dra. C Juana María Cubela González, PT.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA PRODUCTIVIDAD, EFICIENCIA Y LA ÉTICA. (Página 911 al 926)

Autor. Alejandro Nicolás Lema Cachinell.
Dr. Belinda Marta Lema Cachinell.
Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros.

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIDÁCTICO-MATEMÁTICAS EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS QUE IMPARTEN MATEMÁTICA EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA. (Página 927 al 940)

Autora: MsC. Gladys Margarita Criollo Portilla

SÍNTESIS DE LA VIDA Y OBRA DEL EDUCADOR SANTIAGUERO DESIDERIO FAJARDO ORTIZ. (Página 941 al 953)

Autores: Héctor Luís Gainza Moreira.
Ada Yunia Oliva Feria
Dr. C. Graciela Ramos Romero.

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS DOCENTES Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN
LOS INSTITUTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS (Página 954 al 965)

Autores: Dr. Belinda Marta Lema Cachinell
Alejandro Lema Cachinell
Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros

DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO A LA EXPLICACIÓN DE LA CIENCIA
EN EL AULA (Página 966 al 979).

Autor: Nayibe Mabel Paredes Arturo
Magister en educación. Universidad pedagógica nacional.
Estudiante de doctorado en ciencias de la educación. Universidad de
nariño.

CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL USO DE LAS FUNCIONALIDADES DE LAS TIC'S.

Autor: Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros (Página 980 al 990)
Dr. Belinda Marta Lema Cachinell
Alejandro Lema Cachinell

LA FORMACIÓN CULTURAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Autor: Arq. Carlos Oviedo Machuca Mg. (Página 991 al 1016)

EL VÍNCULO DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA, PROYECTO DE INVESTIGACIÓN,
UN BINOMIO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS PSICOPEDAGOGOS EN
FORMACIÓN. (Página 1017 al 1031)

Autores: Dr. C. PT Rosa Ana Jaime Ojea
MD Rosangela Caicedo Quiroz
Lic .Karelia Díaz Jaime

CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS, UNACH (Página 1032 al 1044)

Autores: MSc. Yosbanys Roque Herrera1*
MSc. Liuvan Herrera Carpio2
PhD. Santiago Alonso García3

LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA COMO
CENTRO CULTURAL DE LA DEFENSA CIVIL. (Página 1045 al 1057)

Autores: MSc. Adriel Pérez Martínez.
Dr. C. Roger Martínez Isaac. Profesor Titular

LA FORMACIÓN PERMANENTE EN CONTENIDOS PEDAGÓGICOS: UN RETO PARA
LOS DOCENTES DE LOS INSTITUTOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS
DEL ECUADOR. (Página 1058 al 1068)

Autores: Ec. Carlos luís rivera fuentes
Dr. C Roger Martínez Isaac
Dr. C Vivian Hernández Louhau

EL DESARROLLO DE LA AUTOVALORACIÓN EN LOS FUTUROS EDUCADORES. UNA NECESIDAD ACTUAL DEL SISTEMA EDUCACIONAL CUBANO PARA CONTRIBUIR A LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE. (Página 1069 al 1080)

Autores: Dr. C. Carlos Tamayo Roca. Profesor Titular
Dr. C. Roger Martínez Isaac. Profesor Titular
Dr. C. María Beltrán Mesa. Profesor Titular

EL PROCESO DE MEDIACIÓN SEMIÓTICA-VISUAL EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. (Página 1081 al 1097)

Autor: Elaine Frómeta Quintana

LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE TUTOR: UNA NECESIDAD PARA EL TRABAJO CON LA MODALIDAD DUAL EN INSTITUTO TECNOLÓGICO BOLIVARIANO DE TECNOLOGÍA. (Página 1098 al 1106)

Autores: PhD. Elena Tolozano Benites
Msc. Simón Alberto Illescas

EL MÉTODO DE LA COMPRESIÓN CINEMATOGRAFICA PLURISIGNIFICATIVA. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.

Autores: Dr. C. Eufemia Figueroa Corrales. (Página 1107 al 1120)
Dr. C. Adia Gell Labañino

LA INTEGRACIÓN DE RECURSOS DE APRENDIZAJE EN LOS ENTORNOS VIRTUALES: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA SUPERACIÓN DEL DOCENTE. (Página 1121 al 1133)

Autores: Lic. Felipe Manuel León Cáceres
Dr. C. José Raúl Morasen Cuevas
Dr. C. Ana Norvis Caballero Rodríguez

EL ENFOQUE DIVERGENTE DEL TRABAJO METODOLÓGICO. UNA PROPUESTA PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD PEDAGÓGICA. (Página 1134 al 1149)

Autores: Dr. C Hernán Fera Ávila Profesor
Dr. C Regina Venet Muñoz.
M.Sc. Redisber Polo Barrera.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE ENFERMERÍA. UN IMPERATIVO PARA EL TRATAMIENTO AL CONTENIDO DE ATENCIÓN PRIMARIA EPIDEMIOLOGICA EN LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA. (Página 1150 al 1160)

Autor: Od. Juan Carlos Contreras Pin

MODELO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO CON ENFOQUE PROSPECTIVO. (Página 1161 al 1176)

Autor: Dra. C. Judith Galarza López
Dr. C. José Luis Almuñías Rivero.

AUTOFORMACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN LA ESCUELA NORMAL. ESTUDIO EN CASO (Página 1177 al 1187)

Autores: Mtro. Luis José González Varela, Estudiante del doctorado en educación
Dra. Citlali Romero Villagómez, Profesora-Investigadora
Dr. Alfonso Cruz Aguilar, Profesor-Investigador

- REFLEXIONES SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA. (Página 1188 al 1198)
Autores: Dr.C. Maribel Asín Cala.
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dr. Daniel Fuentes Almaguer. Director de la Filial
- LA FORMACIÓN PROTOCOLAR, COMPETENCIA IMPRESCINDIBLE EN EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN. (Página 1199 al 1210)
Autoras: Msc. Mariela Díaz Ojea
Lic. Karelia Díaz Jaime
- LA ORALIDAD UNA PERSPECTIVA DE CONCEPTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO CUBANO. (Página 1211 al 1222)
Autores: Dr. C María Luz Rodríguez Cosme.
MSc. Yudieslay González Quindelán.
MSc Sayuris Bandera Dominico.
- LOS RETOS DE IMPLEMENTAR AUTÉNTICOS PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA (Página 1223 al 1231)
Autor: Lic. Nancy Marcela Cárdenas Cordero
Master en Ciencias de Educación Inicial
- ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA PREPARACIÓN DE LA RESERVA DE CUADROS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL. UNA EXPERIENCIA EN EL MUNICIPIO BOYEROS. (Página 1232 al 1244)
Autores: DrC. Odalys de las Mercedes Portela López
DrC. Gisela Torres Pérez
DrC. Carlos Cuevas Casas
- METODOLOGÍA PARA EL REDISEÑO CURRICULAR DE LAS CARRERAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. (Página 1245 al 1257)
Autores: Santiago Alonso García
Yosbanys Roque Herrera
Adalberto Fernández Sotelo
Digna Dionisia Pérez Bravo
Gisela Consolación Quintero Chacón
- EL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO PEDAGÓGICO; UN CONTENIDO NECESARIO PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES. (Página 1258 al 1268)
Autores: M.A.E. Tatiana Yeobanka Tapia Bastidas
Dr. C. Elsa Iris Montenegro Moracén, Profesora Titular.
Dr. C. María Luz Rodríguez Cosme, Profesora Titular.
- DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS EN LA UNACH (Página 1269 al 1281)
Autores: MSc. Yosbanys Roque Herrera
MSc. Luís Gonzalo Granja Robalino
MSc. Rómulo Arteño Ramos

PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA SUPERACIÓN DE LOS DIRECTIVOS EDUCACIONALES. (Página 1282 al 1295)

Autores: Dr. C. Roberto Pérez Rosell. P.T.
Lic. Ileana Márquez Fabré. Prof. Aux.

FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA SENSIBILIDAD ARTÍSTICA EN LOS PRACTICANTES DEL GRAFITI EN LA CIUDAD DE RIOBAMBA. (Página 1296 al 1307)

Autores: Yosbanys Roque Herrera
Claudia Fernanda Silva Cazco

SISTEMATIZACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. RETOS PARA LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE. (Página 1308 al 1329)

Autores: PhD. Juana E. Bert Valsdespino
MSc. Marco F. Moreira Argudo
MSc. Lorena Bodero Arziaga

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: UN RETO PARA LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS CUBANAS. (Página 1330 al 1336)

Autores: Esp. Ada Yunia Oliva Feria.
Esp. Héctor Luís Gainza Moreira.
Est. Yolanda Clotilde M. Tyimona

FORMACIÓN CIUDADANA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA DESDE SUS VALORES VINCULANTES. (Página 1337 al 1358)

Autora: Dra. C. Regina Venet Muñoz.

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN VALORES Y SEXUALIDAD A TRAVÉS DE LIBROS VIRTUAL CON PLATAFORMAS TECNOLÓGICAS PARA NIÑOS Y JÓVENES DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS EN ECUADOR. (Página 1359 al 1375)

Autor: Ing. MsC. Fernando Yandry Beltrán

LABOR EDUCATIVA DEL EDUCADOR SOCIAL - NO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA. (Página 1376 al 1391)

Autor: PhD. Pérez Bravo Digna Dionisia

LOS PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN DEL BUEN VIVIR CON PERSONAS QUE PRESENTAN CAPACIDADES DIFERENTES. (Página 1392 al 1396)

Autores: Lcdo. Israel Viejo Mora
Psic. M.Sc. Dennis Jimenez Bonilla.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y SUS CONTRADICCIONES SOCIALES. (Página 1397 al 1407)

Autores: Ennio Jesús Mérida Córdova
Master en Ciencias de la Educación Superior, Doctorante en Ciencias Pedagógicas Convenio Cuba – Venezuela 2010

FACTORES INFLUYENTES EN LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DE ENFERMERÍA DE
LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA
UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL. (Página 1408 al 1422)
Autor: Lic. Joicy Franco Coffre

ESTRATEGIAS COGNITIVAS ASOCIADAS A LA CREATIVIDAD, PARA
ESTUDIANTES CON NEE (NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES), EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR. (Página 1423 al 1425)
Autor: Lcdo. John Alfredo Arias

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ACADEMIAS DE IDIOMAS
ECUATORIANAS: ATENCIÓN A DIVERSIDAD ÉTNICA MULTI-INTERCULTURAL DE LOS
ESTUDIANTES. (Página 1426 al 1441)
Autores: Josué Reinaldo Bonilla Tenesaca
Dr. C PT Isabel Batista Medina.
Dr. C PT Marisela Jiménez Alvarez.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y PARTICIPATIVO EN ESCENARIOS PARA LA
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y PRODUCTIVOS,
BASADO EN DESEMPEÑOS. (Página 1442 al 1450)
Autor: Ing. Juan Ramiro Guerrero Jirón

ENFOQUE METODOLÓGICO DIVERSIFICADO PARA LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS
EN LA ESCUELA MULTIGRADO. (Página 1451 al 1466)
Autores: Dr.C. Roger Martínez Isaac
Dr.C. Regina Venet Muñoz
M.Sc Yolidenis Rivera Martínez

EL DIAGNÓSTICO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y
PROFESIONAL. UN ACERCAMIENTO A LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES. (Página 1467 al 1482)
Autores: Ph.D. Rudy García Cobas
Ph.D. Maykel Carnero Sánchez
Ph.D. Sonia Guerra Iglesias

UNA MIRADA DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR A LOS
CONFLICTOS ESCOLARES. (Página 1498 al 1506)
Autor: Msc. Magaly Aldana Sánchez

CONSIDERACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA PEDAGOGÍA INVISIBLE EN EL
ENTRENAMIENTO DEPORTIVO DE LOS NIÑOS
CON SÍNDROME DE DOWN. (Página 1507 al 1516)
Autores: Jorge Alberto Rassa Parra
John Roberto Morales Fiallos
Isaac Germán Pérez Vargas

ESTILOS DE AFRONTAMIENTO PSICOLÓGICO EN PADRES DE NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE REHABILITACIÓN TERAPÉUTICA

Autor: Karina Gabriela Rojas Carrión

(Página 1517 al 1536)

PICTOGRAMAS E IDEOGRAMAS COMO METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA APLICADAS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ECUADOR.

(Página 1537 al 1557)

Autores : José Rafael Salguero Rosero

Tatiana del Rosario Cedillo Jurado

Ruffo Vinicio Sandoval Samaniego

Diego Armando Paredes Guevara

EL CONSUMO DE ESTUPEFACIENTES, PSICOTRÓPICOS Y SU INFLUENCIA EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO DR. ENRIQUE NOBOA ARIZAGA DE LA TRONCAL.

Autores: Cesar Santiago Romo Palomeque

(Página 1558 al 1567)

Maribel Alejandra Regalado Palomino

EDUCACIÓN SUPERIOR Y VINCULACIÓN UNIVERSITARIA COMO RESPONSABILIDAD SOCIAL.

(Página 1568 al 1574)

Autor: Ps. Clin Alexandra Salinas MSc

PROCEDIMIENTOS PARA DINAMIZAR EL PROCESO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DEL BACHILLER Y SU CONCRECIÓN EN UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.

(Página 1575 al 1588)

Autora: Lic. Darwin Stalin Faz Delgado

Dra. C. Belkis Luisa Aranda Cintra

Dr C. Adaris Parada Ulloa

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES CONTABLES DESDE UNA PERSPECTIVA DIVERSIFICADA Y CONTEXTUALIZADA.

(Página 1589 al 1602)

Autores: Ing. Fidel Andy Lucín Preciado

Dr.C Regina Venet Muñoz

Dr.C Roger Martínez Isaac

EL EMBARAZO EN LA ADOLESCENCIA: UNA PROBLEMÁTICA EN EL COLEGIO DR. TOMÁS RENDÓN SOLANO DE LA PARROQUIA "PANCHO NEGRO", CANTÓN LA TRONCAL, PROVINCIA CAÑAR.

(Página 1603 al 1612)

Autores: Ing. Joffre Boza Aguirre

Dr. C. Ana Felicia Celeiro Carbonell

EL MÉTODO LYGABY CON ENFOQUE MULTICULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DEL
IDIOMA INGLÉS EN EL CONTEXTO ECUATORIANO (Página 1613 al 1627)

Autores: Joshua Bonilla Tenesaca
Dr. Isabel Batista Medina
Dr. Maricela Jiménez Alvarezde

DESARROLLO DE COMPETENCIAS REALES Y HABILIDADES COGNITIVAS A TRAVÉS DEL
FLUJO COMUNICACIONAL. (Página 1628 al 1635)

Autor: Dr. Julio Vicente Paredes Riera

PREVENCIÓN DE CONDUCTAS ADICTIVAS AL ALCOHOL: UNA ALTERNATIVA DESDE LAS
CIENCIAS PEDAGÓGICAS (Página 1635 al 1645)

Autoras: Lic. Letty Guicela Simancas Ordóñez
Dr. Ce María Margarita Santiesteban Labañino
Dr.Cp Juana María Cubela González

CARACTERIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL
CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.

Autoras: Dr.CE María Mta Santiesteban Labañino. PT (Página 1646 al 1658)

Dr. CP Martha Batriz Vinent Mendo. PT

Dr.CP Regina Venent Muñoz. PT

UNA CARACTERIZACIÓN DEL MANEJO DE LAS INTELIGENCIAS EMOCIONALES EN LAS
ESCUELAS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR (Página 1659 al 1666)

Autores: Lcda. María Isabel Álvarez Lozano.

Lcda. Mónica Alvarado Crespo

Lcda. Rosa Angélica Ordoñez

CONTRADICCIONES SOCIO EDUCATIVAS EN EL SERVICIO CIENTÍFICO - TÉCNICO DE
LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES Y SU IMPACTO SOCIAL. (Página 1667 al 1680)

Autora: Mariangel del Nazareno Inserny Benítez

GESTIÓN DE UN PLAN COMUNITARIO A TRAVÉS DE UN EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO
DEL ÁREA DE LA SALUD (Página 1681 al 1688)

Autores: Marisol Silva-Vera
Cecilia Guadalupe Almanza Martínez
José Ulises Samano García
Jorge Arturo Hernández Rodríguez

LA FORMACIÓN DEL VALOR SOCIAL DISCIPLINA ¿SALUD O PREVENCIÓN?

Autora: Dr C. Martha Silvia Mancebo Calzado. (Página 1689 al 1709)

EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL: UNA VÍA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LOS ESCOLARES RETRASADOS MENTALES LEVE. (Página 1710 al 1718)
Autor: Esp. Prof. Auxiliar Maira Isabel Ortiz Isaac.

LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: SU PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (Página 1719 al 1732)
Autores: Mgs. Mélida Esperanza Rojas Idrovo
PhD. Ana Felicia Celeiro Carbonell

REFLEXIÓN DEL MANEJO DE LOS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA DESDE UNA PERSPECTIVA CLÍNICO PEDAGÓGICA. (Página 1733 al 1750)
Autora: Dra. C Nelly Hodelín Amable.

ESTUDIO SOBRE LA PREVALENCIA DE TRASTORNOS MÚSCULO-ESQUELÉTICOS RELACIONADOS CON LA INTERPRETACIÓN (TMRIS) COMO CONSECUENCIA DE LA EJECUCIÓN DE PIANO. (Página 1751 al 1763)
Autor: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

LA METODOLOGÍA DE LA NATACIÓN EN EL RENDIMIENTO DEPORTIVO DE LA CIUDAD DE AMBATO. (Página 1764 al 1773)
Autores: Msc. John Roberto Morales Fiallos
Msc. Jorge Alberto Rassa Parra
Lic. Isaac Germán Pérez Vargas

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA FAVORECER LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN LOS NIÑOS, DESDE LA UTILIZACIÓN DE UN LIBRO ELECTRÓNICO. (Página 1774 al 1783)
Autor: Rosalina Soler Rodríguez.

LA MODELACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROCESO FORMATIVO DEL TÉCNICO SUPERIOR EN ENFERMERÍA PARA LA PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES EN LA COMUNIDAD. (Página 1784 al 1796)
Autores: MD Rosangela Caicedo Quiroz
Dr. C. PT Rosa Ana Jaime Ojea
Dr. C. PT Julia Esther Céspedes Acuña.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN INICIAL DE LOS TÉCNICOS SUPERIORES EN ENFERMERÍA. (Página 1797 al 1808)
Autores: Psic. Wendy Roxana Cortés Guerrero
Dr. C. PT Ángel Bravo Rodríguez
Dr. C. PT Marlene Daley González

BARRERAS PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ECUADOR. (Página 1809 al 1827)
Autor: Wilson García G.

LA TEORÍA DE LA CULTURA ARTÍSTICA EN LA CONCEPCIÓN DEL PLAN D EN LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR DE ARTE. (Página 1828 al 1839)
Autor: Lic. Yaneidys Arencibia Coloma

AMÉRICA LATINA Y EL AVANCE DE LA EDUCACIÓN EN SEGURIDAD Y SALUD
OCUPACIONAL (Página 1840 al 1849)

Autor: Dr. Mayerling Atacho

LA EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN CONTRA LOS DESASTRES DESDE LA
FORMACIÓN DE ACTITUDES PROAMBIENTALES EN EL PROCESO DOCENTE
EDUCATIVO. (Página 1850 al 1869)

Autores: Dr C. Adaris Parada Ulloa,
Dr.C. Eumelia Victoria Romero Pacheco
MSc. Ricardo Dominguez Hopkins

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DEL PROFESIONAL Y SU INFLUENCIA SOCIOCOMUNITARIA
DESDE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR. (Página 1870 al 1880)

Autores: Dr C. Adaris Parada Ulloa,
Dr.C. Eumelia Victoria Romero Pacheco
MSc. Georgina Pérez Rodríguez

LA ESCUELA PRIMARIA Y LOS CONFLICTOS. REFLEXIONES NECESARIAS
Autores: MsC. Yamila del Carmen Camacho Sojo (Página 1881 al 1894)
Dra. C. Martha Beatriz Vinent Méndez

¿QUÉ HACER PARA ESTIMULAR EL APRENDIZAJE DESDE LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD DE NUESTROS EDUCANDOS? (Página 1895 al 1908)

Autor: Esp. Yaina Martínez Viel

CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE: REFLEXIONES PARA PENSAR SU
PROFESIONALIZACIÓN (Página 1909 al 1921)

Autor: Ph.D Reynaldo Mora Mora

LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Y SU
COMPLEMENTARIEDAD CON EL USO DE LAS TIC'S. (Página 1922 al 1931)

Autor: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote

LAS TIC INSTRUMENTOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: LABORATORIOS EN LA
NUBE PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS Y
LAS ÁREAS VOCACIONALES. (Página 1932 al 1956)

Autor: MSc. Jiovany Orozco Parra

LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PROFESIONAL.
Autores: Dr. Cs. Homero Calixto Fuentes Gonzáles (Página 1957 al 1982)
Dr. C. Jorge Montoya Rivera

EL ENFOQUE ESTRATÉGICO DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA.

Autores: Dr. C. José Luis Almuñás Rivero
Dra. Judith Galarza López

(Página 1983 al 1997)

LA ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS Y EJERCICIOS: UNA ALTERNATIVA PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES.

(Página 1998 al 2026)

Autores: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote
Dr. C. Maribel Ferrer Vicente

LOS APORTES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS EN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.

(Página 2027 al 2042)

Autor: Dr. C. Francisco A. Pérez Miró

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE UNA CONCEPCIÓN DE INTEGRACIÓN DOCENCIA- INVESTIGACIÓN- PRODUCCIÓN, PARA UN DESARROLLO ECONÓMICO Y HUMANO SOSTENIBLE.

(Página 2043 al 2087)

Autores: Dr.C Ramón Guzmán Hernández
Dra. C Yamilé Brito Sierra

LA ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS Y EJERCICIOS: UNA ALTERNATIVA PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES.

(Página 2088 al 2102)

Autores: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote
Dr. C. Maribel Ferrer Vicente

LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA EN LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN: CLAVE DEL MEJORAMIENTO DE LA DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCACIONALES.

Autores: Dr.C. Roberto Vicente Pérez Rosell
MSc. Román Borges Torres
Lic. Ileana América Márquez Fabré

(Página 2103 al 2124)

LA APROPIACIÓN DE LA CULTURA GENERAL INTEGRAL. UNA NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES

Autores: Dr.C Rosa Ana Jaime Ojea
Dr.C Blanca Cortón Romero

(Página 2125 al 2155)

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA.

Autor: Dr. C Regina Venet Muñoz.

(Página 2156 al 2174)

Título: Las relaciones interdisciplinarias: una reflexión desde la formación del TSE.

Autores: Lic. Aura Marien Angulo Gruezo.

DrC Librada García Leyva P. T.

DrC Belkis Luisa Aranda Cintra P. T.

DrC Odalis Querts Méndez P. T.

Instituciones: Instituto Tecnológico Bolivariano de Guayaquil – Ecuador.

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. - Cuba

Universidad de Ciencias Médicas Santiago de Cuba

Email: amang68@hotmail.com

librada@ucp.sc.rimed.cu

belkisac@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El presente trabajo se plantea como objetivo: reflexionar sobre la necesidad de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque interdisciplinario en la formación del Técnico Superior en Enfermería en el Instituto Tecnológico Bolivariano de la Ciudad de Guayaquil, Ecuador.

Se utilizaron como métodos fundamentales la observación, el análisis de documentos y el análisis y la síntesis.

Como resultado se hace un breve análisis de la interdisciplinariedad y la necesidad del establecimiento de relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación del Técnico Superior en Enfermería, lo que puede contribuir al mejoramiento en la formación de este profesional.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la ciencia como proceso objetivo se connotan dos momentos importantes, el proceso de diferenciación de los conocimientos científicos con el surgimiento de ramas o disciplinas que reflejan el desarrollo de una mayor especialización y que dieron lugar a la disciplinariedad y la multidisciplinariedad; y por otro lado la integración como necesidad de un conocimiento integrado que se refleja en

la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, entre los que existe una interrelación dialéctica.

El proceso de integración de las ciencias plantea nuevos retos a la formación de profesionales, de ahí que en el presente trabajo se plantea como **objetivo**: reflexionar sobre la necesidad de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque interdisciplinario en la formación del Técnico Superior en Enfermería en el Instituto Tecnológico Bolivariano de la Ciudad de Guayaquil, Ecuador.

Este trabajo se inserta en el perfeccionamiento de la formación profesional del Técnico Superior en Enfermería, con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de los servicios de salud que brindan estos a la población.

DESARROLLO

Es reconocida en el estudio de las Ciencias Médicas, la creciente tendencia a la interdisciplinariedad, como una necesidad del estudio integral que debe realizarse de los problemas de salud y que deben resolverse en el presente y futuro, en los que están presentes como profesionales, los Técnicos Superiores en Enfermería.

En el área de la salud, se muestra el uso de adelantos científicos y tecnológicos en las prácticas médicas, las que sin lugar a dudas son el fruto de trabajos interdisciplinarios, con el fin de satisfacer las necesidades crecientes del hombre, como es la tarea de alargar la vida del ser humano, sin enfermedades o dolencias, el envejecimiento y mejorar la calidad de vida, lo que requiere de un estudio holístico de los problemas de salud física, mental y ambiental.

La interdisciplinariedad ha sido tratada por autores como: Rodríguez Neira (1997), Núñez Jover (1999), Perera Cumerna (2000), Fiallo Rodríguez (2003), García Leyva(2009), Rabelo Mari (2011), entre otros.

El término interdisciplinariedad es empleado con diferentes significados, Rodríguez Neira (1997), de la Universidad de Oviedo, interpreta la misma como la respuesta actual e imprescindible a la multiplicación, a la fragmentación, a la complejidad del mundo de hoy. Por su parte Núñez Jover (1999) asocia la interdisciplinariedad a la cooperación organizada entre los miembros de un equipo, a una lógica específica de comunicación que derriba barreras y propicia la fecundación mutua entre prácticas y saberes. Para

Perera Cumerna (2000) la interdisciplinariedad representa la interacción de dos o más disciplinas como resultado de la cual dichas disciplinas enriquecen sus respectivos marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza e investigación.

Todos los autores apuntan al establecimiento de nexos o vínculos entre las disciplinas, a un enfoque integral para la solución de problemas complejos, a vínculos de interrelación y cooperación, a formas de pensar y actuar, a preocupación por la unidad del saber, a actividad de conjunto, reciprocidad, adaptación, enriquecimiento mutuo, cualidades, valores y puntos de vista que deben potenciar las diferentes disciplinas en acciones comunes. Esa interacción hace aparecer nuevas cualidades integrativas que conducen hacia una comprensión más integrada de la realidad.

En este trabajo se asume la definición esbozada por Fiallo Rodríguez (2003), el cual considera que: "...La interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para enfrentar el conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea"

El establecimiento de relaciones coherentes y lógicas de los contenidos básicos de la profesión permite garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades tanto de carácter intelectual como práctico, así como un sistema de valores, convicciones y conductas en la formación del Técnico Superior en Enfermería y de esta forma lograr una mejor preparación profesional y cultural relacionada con el objeto de la profesión.

La interdisciplinariedad es expresión de la unidad e integración de los procesos y fenómenos de la realidad tanto natural como social, se refleja esa realidad a través de conceptos, categorías, teorías científicas que reconocen y tratan de explicar las relaciones a partir de las cuales se interpretan esos fenómenos de la realidad.

Desde el punto de vista gnoseológico y epistemológico constituye un cambio de paradigma que refleja la unidad del conocimiento, y como se expresó anteriormente se define como filosofía y como marco metodológico que sustenta un modo de actuación profesional, científico que tiene en cuenta la multidimensionalidad e integración de los procesos y fenómenos de la realidad y para su estudio.

La interdisciplinariedad supone un proceso de establecimiento de vínculos del conocimiento en función de un problema compartido por las diferentes disciplinas, sobre

la base de una plataforma conceptual y métodos comunes. Esta se opone a la concepción fragmentada y reduccionista del conocimiento, especialmente el conocimiento científico para lograr un mejor acercamiento a la realidad.

En particular la Didáctica que tiene por objeto el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje y trata entre sus aspectos lo relacionado con el diseño curricular, tiene que ver con el enfoque interdisciplinario de los contenidos que se abordan en las disciplinas docentes. A través de la educación deben prepararse los hombres que desde las ciencias y con un enfoque interdisciplinario han de abordar el estudio de la realidad. La enseñanza contribuye a corroborar o validar el conocimiento científico y es fuente de problemas científicos.

El contenido de las disciplinas docentes constituyen una traspolación del contenido de las ciencias organizadas desde el punto de vista didáctico y su enseñanza exige una preparación del personal docente que se enfoca fundamentalmente desde la especialización. Sin embargo, en la educación se reflejan y repercuten los cambios descritos anteriormente, lo que conduce a la necesidad del enfoque interdisciplinario propio de las ciencias contemporáneas.

El logro de lo anterior exige de profesionales que conozcan profundamente sus disciplinas y los elementos esenciales de otras con las que ellas se relacionan de alguna manera. Sólo así es posible identificar y establecer los nexos interdisciplinarios en todos los aspectos posibles, a partir de una problemática determinada. Tal es el caso de la enfermería, la que abarca los cuidados, autónomos y en colaboración, que se prestan a las personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o sanos, en todos los contextos, e incluye la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, y los cuidados de los enfermos, discapacitados, y personas moribundas.

De ahí que para satisfacer las funciones esenciales de la enfermería, se hace evidente la integración o el establecimiento de relaciones interdisciplinarias para atender la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en la política de salud y en la gestión de los pacientes y los sistemas de salud

La importancia de la carrera y de su personal es la de lograr una formación humanitaria, el enfermero se forja para servir más que por el reconocimiento monetario es por el

reconocimiento propio del deber cumplido, la importancia de asistir no solo al paciente o al enfermo, también al hospital, centro de salud o entidad que brinde salud.

El enfermero comprende el esfuerzo que esto conlleva, entiende la significancia que tiene y se esfuerza para mejorar y cumplir su objetivo que es la salvar vidas.

El profesional de enfermería está dedicado al cuidado de la salud del ser humano. Se dedica básicamente al diagnóstico y tratamiento de problemas de salud reales o potenciales. El singular enfoque de la profesión de enfermería se centra en el estudio de la respuesta del individuo o del grupo a un problema de salud. Desde otra perspectiva, puede suplir o complementar el cuidado de los pacientes desde los puntos de vista biopsicosocial y holístico.

En el proceso de formación del Técnico Superior en enfermería en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Guayaquil, se observan algunas manifestaciones en el desempeño de la profesión que denotan la existencia de algunas insuficiencias que tienen repercusión social, las que se mejorarían si se establecen relaciones interdisciplinarias necesarias de contenidos básicos de la profesión.

Esto implica retos para el desempeño del Técnico Superior en Enfermería entre los que se encuentran:

- Utilizar los adelantos de la ciencia y la tecnología en su actividad y desempeño profesional.
- Adaptarse con rapidez a los cambios en las prácticas de enfermería como resultado de la introducción de los adelantos de la ciencia y la tecnología.
- Contribuir a través de la investigación y la innovación tecnológica a la solución de los problemas de salud en el contexto en que brinda sus servicios.

Estos retos implican a su vez la necesidad de perfeccionar la formación de este profesional y desarrollar las ciencias de la educación a través de la investigación educativa, como son:

- Diseño de planes curriculares adecuados a los adelantos de la ciencia y la tecnología.
- Desarrollo de competencias para la investigación y la innovación tecnológica.
- Formación ética especialmente en Bioética.

- Perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque interdisciplinar, incorporando resultados de las investigaciones pedagógicas y uso de las tecnologías como medios de enseñanza.
- Mejoramiento de las prácticas pre profesionales para sistematizar los contenidos básicos de la profesión y la vinculación teoría práctica
- Capacitación del personal docente (competencias profesionales).

Todo lo anterior obliga a reflexionar en la concepción del currículo y en la Didáctica con un enfoque más integrador y en la formación del Técnico Superior en Enfermería.

Se debe reflexionar en la necesidad de la solución de actividades profesionales, en las que el estudiante movilice acciones mentales de reflexión, conocimiento, problematización, especulación, etc. construyendo un saber consciente y globalizador de la realidad, eliminando barreras entre las asignaturas, pudiendo desde un área establecer diálogos con otras, buscando los elementos necesarios para el crecimiento explicativo a un problema planteado, a modo de superar concepciones reductoras de las disciplinas aisladas.

En el caso de Ecuador, trabajar en este aspecto permite garantizar el cumplimiento de los fines de la educación superior expresados en la Ley Orgánica de educación superior (LOES). La misma al definir los fines de la educación superior en su Artículo 8 plantea entre otros:

- Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas.
- Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria.
- Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del medio ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional.

En fin resulta necesario desarrollar la formación del Técnico Superior en Enfermería desde un enfoque interdisciplinar que permita establecer las necesarias relaciones Ciencia Tecnología Sociedad.

Con esta investigación se pretende dar a conocer como el docente del Instituto Tecnológico Bolivariano de Guayaquil puede realizar un buen tratamiento

interdisciplinario mediante la sistematización de los contenidos básicos de la profesión en las diferentes asignaturas incluyendo sus prácticas preprofesionales y los estudiantes puedan desarrollar habilidades para integrar contenidos e investigar, utilizando lo aprendido de ciencia en su saber ser y hacer.

CONCLUSIONES

1. El proceso de integración de la ciencia y la tecnología supone el enfoque interdisciplinar en el estudio de los procesos y fenómenos naturales y sociales tanto en la investigación como en la educación, de ahí la necesidad del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto constituye un reto para la didáctica que debe ser resuelto desde la investigación educativa.
2. En la formación del Técnico Superior en Enfermería se hace necesario perfeccionar el tratamiento a este enfoque desde el proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí la propuesta de investigación a partir de la cual se pretende contribuir al desarrollo de la didáctica como ciencia de la educación y al mejoramiento de este profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO ORTEGA H. Apuntes sobre las investigaciones "interdisciplinarias" Revista Cubana de Educación Superior; vol.14.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS: La Escuela en la Vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
- BORGEZ, JORGE LUIS:"Gran Diccionario Enciclopédico". Grijalbo. Ilustrado. Calor. Prefacio.1999.
- BUNGE, M., "Tecnología, ciencia y filosofía". Anales de la Universidad de Chile, CXXL, núm. 126, 64, 1963.
- . ENGEL FEDERICO: "Dialéctica de la naturaleza". Obras Escogidas en tres tomos, tomo I. Editorial Moscú. 1973.
- En ciencias y humanidades, 968-23-2159-x <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior>.
- FIALLO RODRÍGUEZ. : La interdisciplinarietà en la escuela: de la utopía a la realidad. Curso Pedagogía 2003.
- La transdisciplinarietà en el proceso docente educativo ¿otra utopía? **sf**
- GARCÍA LEYVA L. Y COLECTIVO. El currículo de Ciencias Naturales: una mirada a las relaciones interdisciplinarias. IV Congreso Internacional "Didáctica de las Ciencias. IX Taller Internacional sobre la enseñanza de la Física.2009
- GARCÍA LEYVA L. JÚSTIZ COCA C., ROMERO PACHECO E. La formación de los profesionales de la educación: un reto para la educación cubana. Curso 5. Pedagogía 2003 .ISBN959-18-0015-0.
- GARCÍA LEYVA L. JÚSTIZ COCA C. La formación interdisciplinaria del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Ponencia Pedagogía 2005.
- NUÑEZ, JOVER: Ciencia, Tecnología como procesos Sociales, La Habana, 1999.
- PERERA CUMERNA F. –La formación interdisciplinaria de los profesores de ciencias, un ejemplo en el proceso docente educativo de la Física. Tesis doctoral. La Habana, 2000.
- RABELO MARI E. La interdisciplinarietà en las ciencias. En Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 3, No 28, junio 2011.

- Rodríguez Neira (1997), en revista Educación No 97. Editorial Pueblo y Educación.(La Habana).
- ROSENTAL, M y P. LUDIN: Diccionario Filosófico. La Habana, Editora Política, 1981.
- TOLOSANO BENITEZ E. Problemas Contemporáneos de la pedagogía una visión desde los Institutos Técnicos y Tecnológicos.2014 pág.149.
- VICEDO TAMAY AGUSTIN.Diseño curricular en Ciencia Básicas Biomedicas.En: Aneiros-Riba.R y Vicedo.Las ciencias básicas en la educación médica superior. Madrid Editorial Síntesis: 2011.

Título: Metodología para la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje de las asignaturas del área de formación profesional, en la carrera tecnología en administración de empresas.

Autor: Ing. Iván Villamar Alvarado

Coautor: Dr. C Orvelis Alba Castellanos, PT

Dr. C. Ramón Guzmán Hernández, PT

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología

RESUMEN:

La carrera Tecnología en Administración de Empresas en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, que se estudia en Guayaquil, Ecuador, tiene como propósito esencial, la “formación integral del profesional, es decir, formar profesionales con personalidad definida, altos valores éticos, morales, culturales y espíritu emprendedor, preparados científica y tecnológicamente para indicar y administrar pequeñas y medianas empresas (PYMES), con aplicación del Mercadeo, Finanzas, Producción y Administración del Talento Humano, comprendido con el desarrollo sostenido y sustentable del país”; sin embargo, como resultado de la aplicación de métodos de investigación científica, se ha podido constatar la existencia de insuficiencias en la formación de competencias profesionales en los estudiantes de dicha carrera, que limitan el logro de un desempeño profesional competente de los mismos en sus esferas de actuación. El presente trabajo tiene como objetivo, ofrecer una aproximación a una metodología para la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del área de formación profesional en dicha carrera, como alternativa para favorecer la formación profesional competente de los profesionales; dicha dinámica, concentra su atención en la sistematización de roles profesionales a través del método de simulación administrativa empresarial. La aplicación parcial del mismo, ha favorecido la calidad del aprendizaje de los profesionales en formación.

INTRODUCCIÓN

En los actuales momentos en que los acontecimientos económicos que se manifiestan a nivel nacional e internacional estimulan a las empresas y las entidades públicas o privadas a ofrecer bienes y servicios de mejor calidad, se hace más exigente la responsabilidad de los profesionales de las ciencias administrativas y empresariales, tanto en el desempeño durante la solución de problemas profesionales o como líderes en puestos claves de la producción y/o los servicios.

En el Artículo 350 de la vigente Constitución de la República del Ecuador, se señala que: “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.”

La formación profesional de la educación superior ecuatoriana tiene lugar en universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, sean públicas o particulares; pero en casi una veintena de instituciones de la educación superior se estudia la carrera Tecnología de Administración de Empresas, cuyo encargo social está dirigido al derecho de administrar, regular, controlar y gestionar los sectores estratégicos, en las diversas formas de organización de la producción en la economía (comunitarias, cooperativas, empresariales públicas o privadas, asociativas, familiares, domésticas, autónomas y mixtas), de conformidad con los principios de sostenibilidad ambiental, precaución, prevención y eficiencia.

Para lograr el cumplimiento de este encargo social de los administradores de empresas, cada institución de educación superior asume una concepción de modelo pedagógico, de diseño y proyección curricular, dinámica y evaluación del proceso de formación profesional, de acuerdo con los intereses, tradiciones, requisitos, enfoques formativos institucionales, nacionales e internacionales que se conjugan según la evolución histórico- social y del sistema educativo universitario ecuatorianos.

De modo particular, esta demanda encuentra respuesta en la concepción de la formación del Tecnólogo en Administración de Empresas en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) de la ciudad de Guayaquil, que de manera concreta los principales referentes de la visión y misión previstas, se sintetizan en el objetivo de la carrera Tecnología en Administración de Empresas, cuya intención expresa: la “formación integral del profesional, es decir, formar profesionales con personalidad definida, altos valores éticos, morales, culturales y espíritu emprendedor, preparados científica y tecnológicamente para indicar y administrar pequeñas y medianas empresas (PYMES), con aplicación del Mercadeo, Finanzas, Producción y Administración del Talento Humano, comprendido con el desarrollo sostenido y sustentable del país”.

En el desarrollo de la formación profesional del Tecnólogo en Administración de Empresas, los profesores de manera independiente realizan considerables esfuerzos didácticos para proyectar el proceso de enseñanza- aprendizaje de las diversas asignaturas que imparten, de acuerdo con sus diversas procedencias académica y laboral, experiencias pedagógica y docente, a través de los cuales obtienen discretos logros en el aprendizaje de los contenidos científico-tecnológicos;

Sin embargo, como resultado de la revisión documental de informes anuales de evaluación y acreditación, del intercambio con docentes, estudiantes y egresados, realización de pruebas pedagógicas, observación de desempeño profesional de graduados de la carrera Tecnología en Administración de Empresa, aún se revelan dificultades en la actuación y desempeño profesional de estudiantes y egresados que se manifiestan en:

- Poco dominio de conocimientos científico- tecnológicos de la administración empresarial y de la economía, que limita la ejecución efectiva de los procesos, tareas y funciones administrativas en diferentes puestos de trabajo.
- Insuficiente nivel de desarrollo de las habilidades profesionales, que impide resolver con eficiencia los problemas profesionales de la gestión administrativa empresarial; y

- Falta de flexibilidad, independencia, valoración real del entorno y creatividad, que imposibilitan la toma de decisiones efectivas en las pequeñas y medianas empresas.

Estas insuficiencias que se revelan en el proceso formativo de los tecnólogos en administración de empresas, que tiene lugar en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB), han sido abordada desde la actividad científica de múltiples investigadores internacionales, siendo escasa la representación de autores ecuatorianos.

En este sentido, varios investigadores contemporáneos han caracterizado diferentes métodos y procedimientos para el desarrollo de disciplinas y asignaturas técnicas de carreras de la Educación Superior y especialidades de la Educación Técnica y Profesional (Cortijo, 1996; Roca, 2001; Vargas, 2001; Ulloa 2002; Pino, 2003; Ortega, 2004; Alba, 2007; Koontz, H. y otros, 2008; Mesa, 2012), donde en sus respectivas propuestas a la contribución a la teoría pedagógica y a las didácticas especiales subyacen el carácter específico de la novedad científica para la fundamentación, el tratamiento y la sistematización del contenido de la profesión, especialidad o asignaturas; aunque ofrecen relevantes pautas metodológicas generalizadoras que se tienen en consideración.

En las acciones de capacitación profesional a especialistas del comercio y otras esferas de los servicios y la economía, se aplica una variante metodológica definida como las clínicas de ventas, también conocidas como rol play (juego de roles), cuyo propósito “es fortalecer las capacidades de los vendedores, por medio de dramatizaciones o representaciones de roles, con el fin de mejorar su desempeño y prepararlo para futuras eventualidades.” No obstante, la metodología general de la clínica de ventas, se limita esencialmente a las funciones de uno de los roles administrativos de una empresa, es decir a la gestión de ventas de productos o servicios, lo que resulta insuficiente para dar tratamiento metodológico y tecnológico a los restantes roles administrativos de una empresa.

Por lo que, se significa que las investigaciones y experiencias pedagógicas sobre los contenidos y métodos de enseñanza, es decir acerca de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de formación profesional de la carrera

Tecnología en Administración de Empresas, internacionalmente ha sido escaso, casi nula; tal situación induce a la idea que la existencia de estas problemáticas trasciende los escenarios de otras instituciones universitarias ecuatorianas e internacionales, donde se estudia esta carrera.

Todo lo anterior, denota la existencia de un problema científico, expresado las insuficiencias en la formación de competencias profesionales en estudiantes de la carrera de Tecnología de Administración de Empresas, que limitan el logro de un desempeño profesional favorable en sus esferas de actuación.

El objetivo del presente trabajo está encaminado argumentar el acercamiento o aproximación a una metodología para la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del área de formación profesional en la carrera Tecnología en Administración de Empresas, en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador; que favorezca durante su aplicación, la formación de competencias profesionales en los estudiantes.

DESARROLLO

Marco conceptual de referencia para generar niveles de comprensión acerca de metodología para la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje de las asignaturas del área de formación profesional, en la carrera Tecnología en Administración de Empresas

A continuación, se sintetiza el contenido y alcance de algunos términos tomados como base conceptual de partida para la adecuada comprensión e interpretación del contenido y alcance de dicha metodología, estas son:

1- Administración por competencias:

“Es la puesta en acción de un plan coherente y ordenado de acciones de formación y desarrollo de personal, concretado en un periodo determinado de tiempo; encaminado a dotar, así como a perfeccionar en el personal, las competencias necesarias para conseguir las competencias organizacionales clave, que permitan a la empresa hacer una realidad sus ventajas competitivas; y de ese modo, conseguir sus objetivos estratégicos predeterminados

"Lic . Agustín M. Enriquez, Asesores S.C, tomado de La Administración por Competencias y el ISO 9000:2000

2- Roles gerenciales o administrativos:

" Son categorías concretas del comportamiento de los gerentes; y se agrupan en tres categorías principales: interpersonales, informativos y decisionales")....

"Un conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o puesto determinado". Henry Mintzberg, década del 60 del siglo XX.

3- Formación Profesional:

"Proceso mediante el cual se logra formar la personalidad del futuro profesional que estudie una ocupación o profesión, como resultado de la articulación del sistema de influencias que se ejercen desde el centro formativo y sector empresarial, que movilizan el potencial regulador y autorregulador de los sujetos implicados y desarrolla las habilidades, capacidades y competencias profesionales necesarias, para que pueda enfrentar y dar solución a los problemas propios de su profesión y de la sociedad". **(Flor, G. y Alba, 2010)**

4- Proceso de enseñanza- aprendizaje

"Constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes ".

Zilberstein, (2002).

5- Competencia profesional:

"Constituyen configuraciones didácticas que expresan la síntesis de las cualidades y las actividades profesionales de los sujetos, capaces de desarrollar el ser, el saber, el hacer y el convivir, en el desarrollo de su capacidad transformadora humana profesionalizante, que incide en el desempeño, ante los diversos ámbitos sociales, laborales y profesionales."

Fuentes, H. y Lucio, A. (2009)

6- Competencias profesionales específicas:

Aquellas que asumen "un nombre que la caracterice en función de su relación con el objeto de la profesión y de la cualidad que sobre la misma deba poseer el técnico, ellas

por si sola deben identificar el desempeño del profesional. Estas competencias abarcan los comportamientos más generales en la solución de problemas profesionales.”

Forgas, J. (2003).

7- Contenido de enseñanza:

La configuración mediante la cual se expresan los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones configuradas por los sujetos en la relación dialéctica con la apropiación de la cultura. El contenido tiene en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje un sustento epistemológico y metodológico, pero de carácter profesional...La síntesis de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones [que se identifica en el contenido] sustentan el desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante implicada en el saber, el hacer, el ser y el convivir profesional y social de los sujetos.”

Fuentes, H. y Lucio, A. (2009)

8- Métodos didácticos:

“Constituyen la configuración didáctica, capaz de expresar el modo en que este se desarrolla, con lo cual se caracteriza de modo especial la dinámica del proceso, su movimiento. Es expresión del proceso configurado como la vía o camino adoptado en la ejecución del proceso por los sujetos que lo llevan a cabo en el proceso de apropiación de la cultura y la profundización del contenido sociocultural para que pueda alcanzarse el resultado como concreción del objetivo en la satisfacción del problema.”

F. H. y Lucio, A. (2009). p. 89.

SOBRE EL MODELO DIDÁCTICO PARA LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.

Para la elaboración del modelo, se tomó como base las categorías de la teoría holístico- configuracional, así como el método dialéctico- holístico, aportado por el Dr.C F. Homero

CATEGORÍAS: Configuraciones del proceso, dimensiones del proceso, eslabones del proceso y estructura de relaciones (regularidades del proceso).

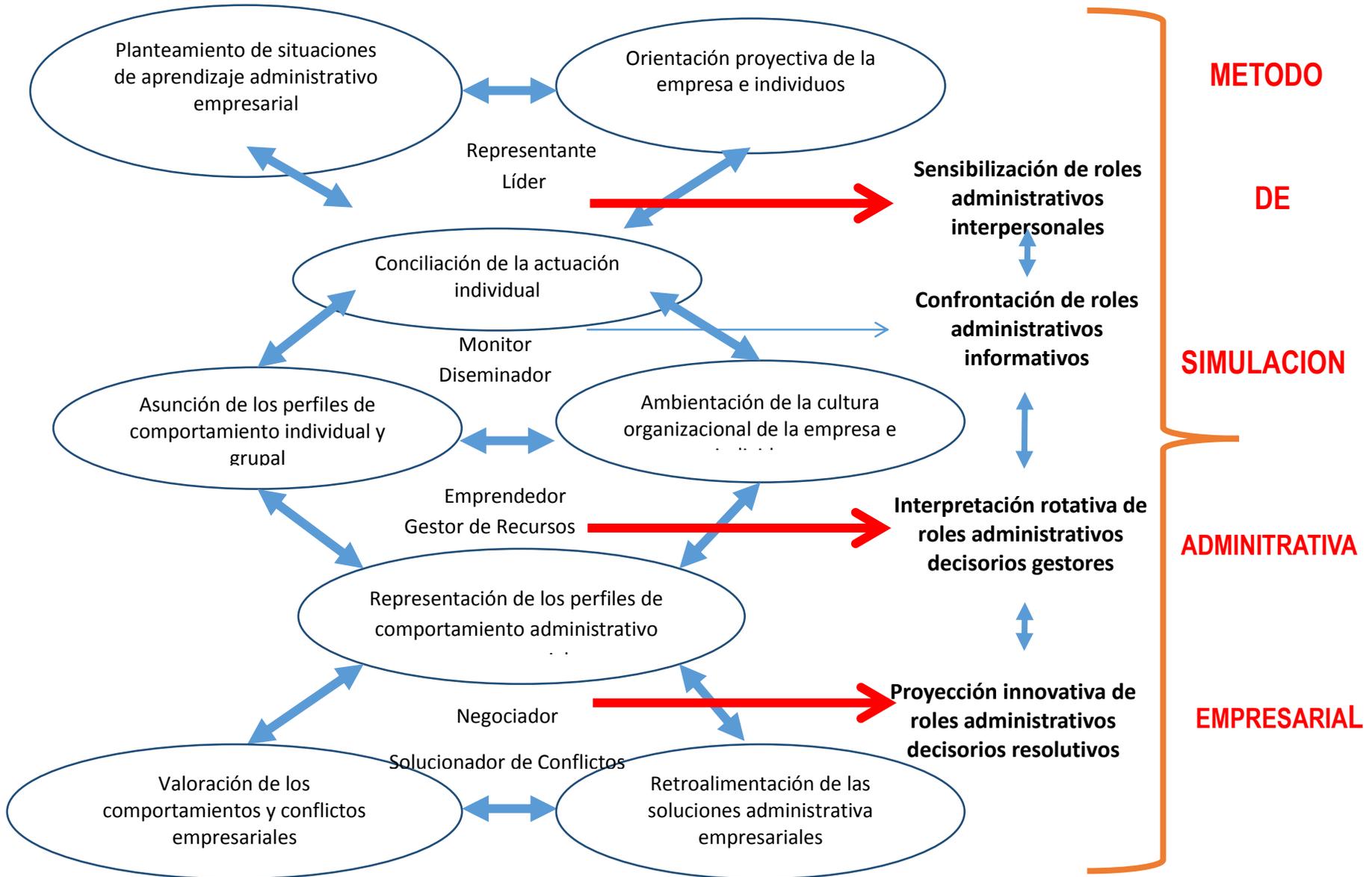
Características o particularidades del modelo didáctico

- Jerarquiza el principio de la interdisciplinariedad
- Expresa la relación teoría práctica
- Expresa la relación contenido- método determinados por los objetivos

- Jerarquiza la dinámica del trabajo en equipo, respaldado por los intereses colectivos.
- Destaca el valor que tiene la motivación profesional para la solución de problemas.
- Potencia la sistematización de roles administrativos, la creatividad y la relación docencia – producción.

Esencia de la modelación de la dinámica del PEA: Sistematizar, desde una mirada transversal, a través del área de formación profesional, el contenido referido a roles administrativos, que exigen al estudiante, enfrentar situaciones de aprendizaje profesional, con complejidad gradual, considerando su actuación en diferentes procesos de gestión (aplicación del Mercadeo, Finanzas, Producción y Administración del Talento Humano), según nivel jerárquico o posición que asuma(o por los que debe rotar), en la estructura organizacional (nivel superior, medio y operativo), lo que debe favorecer la formación de competencias profesionales del tecnólogo, para iniciar y administrar empresas.

APROXIMACIÓN AL MODELO DIDÁCTICO PARA LA DINÁMICA DEL >PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.



Breve explicación de algunos componentes del modelo didáctico:

1- Planteamiento de situaciones de aprendizaje administrativo empresarial: Es la configuración que comprende la presentación de una situación problémica de naturaleza administrativa empresarial, que expresa una percepción de la necesidad o conflictos empresariales y sociales del proceso de administración y proyección económica-social de la empresa, producción, productos o servicios (método de trabajo tecnológico de la profesión) en un contexto socio-productivo dado, que genera la referencia intencional y espontánea de situaciones socio-profesionales contextualizadas y la aparición de las contradicciones intrínsecas que dan lugar al problema profesional que se pretende solucionar a través de los roles administrativos del tecnólogo.

2- Orientación proyectiva de la empresa e individuos: se define como el proceso motivacional, indagativo y reflexivo, donde se movilizan y dinamizan esquemas cognitivos, afectivos, procedimentales y experiencias empresariales o de servicios, por parte de cada aprendiz, que permite el acercamiento a la realidad profesional y sociocultural, y la proyección mental (percepción - interpretación - imaginación) de la cultura organizacional de la empresa y los sujetos que intervienen en la situación problémica presentada, a través de un espacio interactivo entre el docente y los estudiantes donde se sistematiza y diversifican las características del proceso de administración y proyección económica-social de la empresa, producción, productos o servicios, conducente al planteamiento de soluciones a las situaciones y conflictos contextualizados, a través de la propuesta de perfiles de comportamiento y actuación individuales, en correspondencia con los puestos, funciones y roles administrativos demandados para resolver la situación administrativa empresarial planteada.

Las pautas orientadoras inicialmente son ofrecidas por el docente, dando protagonismo a determinados estudiantes que conduzcan la exposición y argumentación de las propuestas de cultura organizacional de la empresa y de los diversos perfiles de comportamientos preconcebidos de los individuos que intervienen en la situación administrativa empresarial planteada, e informen de las principales características de dichas propuestas empresariales y psicológicas.

En este momento se deberá precisar el guión u orden en que se van a dramatizar los distintos hechos, definir los personajes o perfiles de comportamiento de los individuos a escenificar, posibles argumentos y estudiantes que les corresponde la representación, prever algunos recursos u objetos que completen el ambiente del local, lo cual dará mayor acercamiento a hechos y situaciones de la realidad de la práctica administrativa empresarial, productiva y de prestación de servicios y tipología de clientes.

3- Conciliación de la actuación individual: expresa el proceso de debate e intercambio grupal entre el docente y los estudiantes, y entre estos últimos, acerca de la propuesta de perfiles de comportamiento y actuación individuales, en correspondencia con los puestos, funciones y roles administrativos demandados para resolver la situación administrativa empresarial planteada, que conduce al logro del consenso colectivo hacia la actuación individual de cada estudiante y ajustar los argumentos, predefinida por los respectivos grupos (equipos) que tienen a su cargo escenificar los perfiles de comportamientos (papeles) de los individuos (personajes), según los cargos de dirección, puestos, funciones y roles administrativos conforme a los hechos y situaciones socioprofesionales.

4- Asunción de los perfiles de comportamiento individual y grupal: es expresión de la aceptación y adjudicación de las propuestas de perfiles de comportamiento y actuación individuales, en correspondencia con los puestos, funciones y roles administrativos demandados para resolver la situación administrativa empresarial planteada, como resultado del debate, intercambio y consenso entre los estudiantes, donde quedan configuradas, asumidas y argumentadas cada una de las actuaciones individuales preconcebidas (palabras, frases, gestos, expresiones corporales, acciones y objetos) por los respectivos participantes, que deberán implicarse, cooperar y mostrar compromiso con el perfil de los personajes y el proyecto de empresa a representar durante la dramatización propiamente dicha.

La asunción de los perfiles de comportamiento individual y grupal, es reflejo de que en los estudiantes se alcanza un nivel superior en el desarrollo del pensamiento lógico, partir de la sistematización y profundización en las funciones administrativas (planificación, organización, dirección y control de los recursos), y exteriorizan rasgos de roles administrativos interpersonales (representante, líder y enlace) e informativos

(monitor, diseminador y portavoz) que reafirman su apropiación, así como revelan una ampliación de los rasgos y actitudes relativos a los roles administrativos decisivos de emprendedor y gestor de recursos, ya que ...

5- Ambientación de la cultura organizacional de la empresa e individuos: es expresión de la creación del ambiente más adecuado del espacio donde se desarrollan las clases y de los perfiles de comportamiento de los individuos, conciliados y asumidos por los estudiantes, como resultado de la imaginación, distribución y decoración del local y estudiantes, con un conjunto de complementos (vestuarios, objetos, equipos, letreros, símbolos, documentos, etc.), a utilizar que definen y caracterizan a la cultura organizacional de la empresa referida y a los personajes representados, de acuerdo con las circunstancias que rodean los hechos, situaciones administrativo-empresariales y argumentos verbales o extraverbales.

El resultado de la ambientación de la cultura organizacional de la empresa e individuos, como síntesis de una propuesta de proyección estratégica de cultura organizacional de una empresa preconcebida, de los perfiles de comportamiento de los individuos involucrados, argumentos, guion y actuación de los estudiantes, además de propiciar la sistematización y profundización en las funciones administrativas (planificación, organización, dirección y control de los recursos), reflejan rasgos de los roles administrativos interpersonales (representante, líder y enlace) e informativos (monitor, diseminador y portavoz), también es expresión de la interiorización y exteriorización de rasgos y actitudes emprendedoras, donde se toman decisiones sobre las características de la empresa, actuación de los personajes y la gestión de recursos humanos y materiales para la creación del ambiente más adecuado del local y de la dramatización en general.

6. Representación de los perfiles de comportamiento administrativo empresarial: es expresión del momento de realización de la tarea docente, dado en la dramatización comprometida y transformadora de los personales y la ambientación organizacional de la empresa y perfiles de comportamiento de los individuos, por parte de los estudiantes desde la dinámica grupal prevista, donde se experimentan en ese ambiente diversas situaciones problémicas modeladas o reales, similares a las que los estudiantes deberán enfrentar de forma independiente, para obtener paulatinamente una visión

conjunta del proceso de administración de una empresa y su proyección económico-social para con los usuarios y la sociedad.

Durante la representación de los perfiles de comportamiento administrativo empresarial, cada estudiante y equipo interpretarán la dinámica grupal asumida en el guión de participación y argumentos de los individuos, desde la escenificación de los rasgos, características, cualidades y acciones que lo definen como personajes, según las circunstancias que rodean los hechos y situaciones administrativo-empresariales planteadas, donde se pondrán de manifiesto la ejercitación de los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales correspondientes al proceso de administración empresarial y proyección económico-social de los productos y servicios; así como mostrarán la amplitud y dominio de los roles administrativos dramatizados, con un carácter sistémico e integrador en la actuación de cada estudiantes.

Algunas particularidades del método de simulación administrativa empresarial

1. No se reduce a la visión de juegos de empresa (denominación con la que se designan los métodos fundamentales en la simulación de la gestión empresarial), que centran su atención en el ejercicio por parte de los participantes, en la toma de decisiones secuenciales estructurado alrededor de un modelo de una actividad empresarial; en muchas ocasiones, en la toma de tales decisiones, predomina el ensayo error, dado la filosofía del «aprender- haciendo».

2. Considerar de manera creativa, como técnicas o procedimientos, la tipología de juegos de simulación empresarial, aportada por (Taylor): el estudio de caso, la representación de papeles(o técnica «role playing»), la simulación- juego y la simulación mediante máquina).

En la simulación de la gestión empresarial el problema a resolver, se concentra principalmente, en dos elementos: la información y la toma de decisiones de acuerdo con ella(utilizar perfectamente símbolos en lugar de sucesos reales: mapas, gráficos, inventarios, informes estadísticos son las principales herramientas de trabajo que utiliza el director de una empresa o área funcional, etc.

3- Considerar desde los aportes de la didáctica general y didácticas particulares, las experiencias en cuanto a estrategias didácticas vinculadas con la simulación, por ejemplo:

- Método que promueven la actividad cognoscitiva, llamados métodos activos (Dra. Gladis Viñas Pérez: La simulación y Juego de roles.
- Los juegos de simulación como método de enseñanza para el aprendizaje en carreras de ingeniería (A. Leonardo, 2014, México, Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo).

4. En la **dinámica de los juegos de simulación**, se tendrá en cuenta el nivel de involucramiento de los actores, sobre la base del nivel de jerarquía que ocupa en la estructura organizativa de la institución(alto, medio y operativo); ello, permitirá su actuación(respaldado en roles administrativos), desde la administración total de todos los procesos hasta su participación protagónica en uno o varios procesos, de la gestión empresarial: Mercadeo, Finanzas, Producción y Administración del Talento Humano. Se debe lograr que los estudiantes logren experimentar las consecuencias de sus decisiones más importantes (reflexión crítica).

Por otro lado, se sugiere que el profesor no intervenga en la elaboración de las soluciones que aportan u ofrecen los estudiantes.

Metodología para la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje de las asignaturas del área de formación profesional, en la carrera tecnología en administración de empresas

Etapas de la metodología:

ETAPA N.1: Proyección y organización de la dinámica del PEA, teniendo en cuenta los aportes de las “asignaturas” en todos los niveles curriculares, así como el papel de los docentes, en función de la sistematización coherente de los roles profesionales.

Momento 1: Considerar exigencias del diseño curricular y precisar relación entre competencias profesionales y roles profesionales en la formación del tecnólogo en administración de empresas.

Momento 2: Proyectar la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje por medio del enfrentamiento del estudiante a situaciones profesionales administrativas con complejidad progresiva.

Se tendrá en cuenta los aportes (F.HOMERO, 2004), al plantear los eslabones del proceso:.

- Diseño del proceso (planificación y organización) , dinámica del proceso y evaluación del proceso (evaluación del aprendizaje).

ETAPA N.2: Diseño y realización de un trabajo de cooperación para la gestión didáctica interdisciplinaria entre docentes que imparten docencia en un mismo nivel y entre estos, y los que imparten docencia en los diferentes niveles.

ETAPA N.3: Conducción- regulación de la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje, respaldada por la aplicación creativa y contextualizada del método didáctico: **método de simulación administrativa empresarial**, en articulación con la selección y empleo creativo de otros métodos de enseñanza- aprendizaje.

EJEMPLOS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE



CONSIDERACIONES FINALES

- 1- En el presente trabajo, se establece y argumenta una aproximación a una metodología para la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje de las asignaturas del área de formación profesional, en la carrera tecnología en administración de empresas, que se constituye en una alternativa viable para la formación de competencias profesionales en los estudiantes.
- 2- La esencia de dicha metodología consiste en sistematizar, desde una mirada transversal, a través del área de formación profesional, el contenido referido a roles administrativos, que exigen al estudiante, enfrentar situaciones de aprendizaje profesional, con complejidad gradual, considerando su actuación en diferentes procesos de gestión (**aplicación del Mercadeo, Finanzas, Producción y Administración del Talento Humano**), según nivel jerárquico o posición que asuma(o por los que debe rotar), en la estructura organizacional(nivel superior, medio y operativo), lo que debe favorecer la formación de competencias profesionales del tecnólogo, para iniciar y administrar empresas.
- 3- Dicha metodología, se concreta en la práctica, a través del método de simulación administrativa empresarial como aportación a la didáctica de las ramas técnicas, la aplicación parcial del mismo, ha favorecido la calidad del aprendizaje y un mejor desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA.

1. ABREU REGUEIRO, ROBERTO. Las potencialidades educativas en el proceso de enseñanza (CEPTP), ISPETP, 1991.
2. ----- . La pedagogía profesional: Un imperativo de la docencia y la producción contemporánea. CEPROF, ISPETP, La Habana, 1995, material impreso.
3. BRITO, YAMILÉ Y RAMÓN GUZMÁN. Metodología para el funcionamiento de la empresa (unidad empresarial de base) como complejo científico-productivo-docente, 2007. Santiago de Cuba, Universidad pedagógica “ Frank País García”
4. CORTIJO JACOMINO, RENÉ. Didáctica de las Ramas Técnicas, La Habana, Cuba, 2000(documento impreso).
5. FLOR GARCÍA, GARY. Guía para crear y desarrollar su propia empresa. Quito Ecuador, 2001.
6. HAROLT KOONTZ, HEINZ WEIRICH Y MARK CANNICE. Administración: Una perspectiva global y empresarial, editora McGraw-Hill, España, 2008.
7. Las competencias profesionales: un nuevo enfoque/ colectivo de autores del proyecto FORCOM UP “Frank País” de Santiago de Cuba. Swisscontact. Ecuador, Mayo 2005
8. León, Margarita. Modelo teórico para la integración escuela politécnica-mundo laboral en la formación de profesionales de nivel medio. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2003

Título: La formación de competencias para el emprendimiento: un reto para la formación de profesionales en el Ecuador, visión desde la pedagogía como ciencia.

Autor: Ing. Roxana Chiquito Chilán.

Dr. C Blanca Cortón Romero. UCP Frank País García

Dr. C. José Raúl Morasén Cuevas. UCP Frank País García

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

RESUMEN

En el presente trabajo se exponen los fundamentos pedagógicos que sustentan la formación del valor emprendimiento como expresión de la competencia emprendedora para los egresados del Instituto Superior Politécnico Bolivariano de Guayaquil, desde una visión pedagógica que potencie el alcance social de este valor que proyectado desde una concepción, contribuya a una inserción más eficiente de estos profesionales en la sociedad ecuatoriana.

INTRODUCCIÓN:

Uno de los retos más ambiciosos de Ecuador, es transformar la matriz productiva que permitirá al país superar el actual modelo de generación de riquezas y avanzar en el plano económico como condición indispensable para hacerlo en el plano social.

El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 de en su objetivo 10 señala como propósito estratégico de la sociedad ecuatoriana “impulsar la transformación de la matriz productiva”, al respecto se plantea explica “los desafíos actuales deben orientar la conformación de nuevas industrias y la promoción de nuevos sectores con alta productividad, competitivos, sostenibles, sustentables y diversos, con visión territorial y de inclusión económica en los encadenamientos que generen” (Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013, pág. 291)

El logro de este propósito exige no solo esfuerzos en lo que respecta a la inversión en recursos materiales y financieros sino que supone una inversión en la formación de los recursos humanos, tarea en la que la educación desempeña un papel fundamental.

A la educación ecuatoriana en general y a la educación superior en particular le corresponde un papel fundamental en este sentido. Al definir las funciones de la educación superior en la Ley Orgánica de Educación superior en su artículo 13 se señala entre otras funciones:

c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística; (Registro oficial LOES, 2013, pág. 7).

Por esto una de las exigencias principales del sistema de educativo es lograr la formación de capacidades en el marco de la educación y en el uso de tecnologías de conectividad y telecomunicaciones además la formación de profesionales emprendedores como eje central que la sustenta la orientación de la educación superior para que puedan contribuir desde su actividad, al desarrollo económico con propuestas innovadoras que generen empleos en la sociedad y mejoren las condiciones de vida.

De ahí la importancia de la formación de profesionales emprendedores que puedan ser capaces de la creación de empresas, búsqueda de oportunidades y posibilidades de innovación, fuentes de empleo y palancas impulsoras del desarrollo acompañado todo ello de un comportamiento socialmente responsable.

La formación de capital humano a través de una educación de excelencia, es fundamental para la transformación productiva, esto fundamenta el papel que le corresponde en el logro de este propósito a las instituciones de educación superior (IES) encargadas de formar profesionales y específicamente a los Institutos técnicos y tecnológicos.

Para lograr este propósito desde el 2008 con la nueva Constitución de la República del Ecuador se determina que el “Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo” (Cap Legislación Confidencial, 2013 p.105) y la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior el gobierno pretende incentivar a la IES a formar profesionales que “aporten al desarrollo del pensamiento universal, al

despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas” (Registro oficial LOES, 2013, pág. 6)

El papel de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos es generar y difundir el conocimiento para alcanzar el desarrollo humano sostenible y sustentable de la sociedad ecuatoriana mediante la investigación científica y aplicada a la innovación tecnológica, la formación integral de profesional en los niveles técnicos y tecnológicos y a la generación de soluciones a los problemas locales, regionales, del país y de la humanidad.

En este sentido formar profesionales emprendedores constituye uno de los propósitos fundamentales del proceso de formación profesional. No obstante si bien existe conciencia de la necesidad de perfeccionar la formación de profesionales aún se manifiestan insuficiencias vinculadas en gran medida a la insuficiente preparación pedagógica de los docentes, de ahí la necesidad de profundizar en el dominio de la pedagogía como ciencia.

Entre las insuficiencias del proceso de formación que apuntan a la necesidad de perfeccionar el mismo para formar profesionales emprendedores se encuentran:

- El tratamiento a la problemática de la formación de competencias para el emprendimiento en la malla curricular es insuficiente, ya que hacen mayor énfasis en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades dando un tratamiento insuficiente al valor como arista de las competencias para el emprendimiento.
- Los profesores no poseen la suficiente preparación para contribuir de manera consciente a la formación de competencias para el emprendimiento especialmente al tratamiento del emprendimiento como valor.
- En los syllabus de las diferentes asignaturas no se concretan las vías para el logro de este propósito por lo que queda espacio para la espontaneidad y las acciones a desarrollar dependen en gran medida de la experiencia y creatividad de cada docente.

- Los docentes de la carrera en la mayoría de los casos no poseen suficiente experiencia empresarial lo que incide negativamente en las posibilidades de desarrollo del proceso de formación de competencias para el emprendimiento.
- Aunque en la malla curricular están concebidas las prácticas pre-profesionales en las empresas estas presentan insuficiencias en su concepción y su desarrollo relacionadas con: el tiempo que se le dedica (250 horas) el lugar en que están ubicadas (al quinto nivel), la calidad de su desarrollo lo que incide negativamente en la transmisión de modelos de actuación profesional relacionados con el emprendimiento y consiguientemente en la formación.
- Aunque la institución promueve el desarrollo investigativo, científico e innovador y apoya incluso desde el ámbito económico la apertura de pequeñas y medianas empresas por parte de los egresados, estos no se sienten motivados ni decididos a llevar a cabo su iniciativa.

La problemática de la formación de emprendedores ha sido abordada por diferentes autores Fernández y Elena Fernández (2010), Villa y Poblete (2008), enfocada fundamentalmente en la adquisición de conocimientos de la metodología de emprender un negocio y el desarrollo de habilidades que permita que dicho negocio o empresa generen crecimiento económico sin embargo ha sido menos abordada desde el tratamiento a los valores asociados al emprendimiento con un enfoque educativo es decir no solo pensar en el contenido como conocimiento y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores.

A partir de lo analizado, en la investigación que se desarrolla se formula como problema científico: insuficiencias en la formación de competencias para el emprendimiento en los Tecnólogos en Administración de Empresas lo cual limita la inserción laboral y su contribución al logro de los propósitos de la sociedad ecuatoriana. Objeto: formación de competencias para el emprendimiento en los tecnólogos en administración de empresas.

Campo: emprendimiento como valor social.

Como idea a defender se declara que: la implementación de una estrategia educativa para la formación de profesionales emprendedores en la carrera Tecnología en

Administración de Empresas del ITB, sustentada en una concepción estructurada a partir de la consideración del emprendimiento como un valor posibilitara el desarrollo de competencias para el emprendimiento en los futuros profesionales.

Por su carácter eminentemente pedagógico el desarrollo de la investigación hace necesario el tratamiento aspectos teórico generales y categorías de esta ciencia que resultan centrales para el desarrollo de la investigación, en el presente trabajo se sistematizan aquellas categorías de la pedagogía y relaciones que constituyen centrales para el desarrollo de la investigación.

DESARROLLO:

La pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación como fenómeno social, cultural y específicamente humano, brindándole un conjunto de bases para analizar y estructurar la formación en el proceso pedagógico, es un saber reflexivo donde se significa la cultura.

Existe una larga polémica con respecto al carácter de ciencia de la pedagogía y su relación con las denominadas ciencias de la educación.

Los que tratan de negar el carácter de ciencia de la pedagogía aluden entre otros argumentos que:

- La pedagogía es una teoría-práctica, una forma de reflexionar sobre educación, estas reflexiones toman forma de teorías cuyo objeto es dirigir la acción, la Pedagogía orienta, pero no se puede confundir con la ciencia (Durkheim)
- La Pedagogía estudia el fenómeno educativo con la intención de orientar su desarrollo práctico sobre todo a un nivel normativo. (tradición alemana)
- La pedagogía no alcanza el estadio de ciencia de la educación ni por su carácter ni por su objeto, este últimos es impreciso a este último en términos de la organización institucional y con respecto de la no formalización de sus prácticas

Se asume que la pedagogía es una ciencia, que como tal surge como resultado de un largo proceso de desarrollo. La misma tiene por objeto a la educación y posee un sistema categorial que refleja la relación del hombre con el medio en que se desenvuelve, centrado en un proceso educativo que comprende lo cognitivo, afectivo, volitivo y físico, mediante la integración de todas las influencias educativas de la

sociedad, específicamente a través de la actividad pedagógica de maestros y profesores en las instituciones educativas.

La pedagogía estudia la educación pero en el estudio de la educación confluyen otros saberes aportados por la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, la didáctica etc, o sea el resto de las ciencias de la educación.

“La pedagogía... constituye una reflexión teórica que no se limita a la transmisión práctica de los saberes... La pedagogía se ubica en el espacio-tiempo de la sociedad, en sus valores y principios, y se aventura a proponer cómo debería llevarse a cabo la educación, en qué condiciones y por qué. El rol de la pedagogía es por tanto de proyecciones profundas, abarcador, panorámico y procura la síntesis...” Alirio Liscano
La pedagogía como ciencia de la educación.

Como toda ciencia debe desarrollarse a través de la investigación, de ahí la importancia de la investigación educativa. Entre las categorías de la pedagogía se consideran: educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo.

La categoría central de la pedagogía es la categoría formación; considerada desde una visión muy amplia la formación es un proceso de influencias educativas permanentes que ejerce la sociedad a través de diferentes instituciones con el propósito de preparar hombres capaces de desenvolverse en la misma dando solución a los problemas que se le presentan en su actividad, esta se inicia con el nacimiento y concluye con la muerte.

Flòrez R. (1994) considera a la categoría formación como el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía y criterio de validez de toda acción pedagógica. La formación es lo que queda, lo perdurable, es una condición de la existencia humana, como se evidencia este autor la reconoce como la categoría central de la pedagogía como proceso y resultado, posición que se comparte.

Como categoría pedagógica ha sido estudiada por diversos autores entre las definiciones consultadas se encuentran:

La formación es aquella transmisión (o adquisición) de conocimientos enlazados con las dimensiones de vida propiamente humana y provistos de una jerarquía interna, que se

realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal que incide o no a un conformismo automático sino a una posición personal libre. (Ibañez, 1975, pág. 32)

Fuentes (2008), Estrabao (2002), Rojas (2004), Mendoza Pérez (2011), Paz Irela (2005), coinciden en señalar que es un proceso que transcurre en el desarrollo evolutivo del ser humano y puede ser social, cultural, de sociabilización, de aprehensión y construcción personal.

Según Josefina López Hurtado (2000) la formación expresa la dirección del desarrollo, cuando se habla de formación no se hace referencia específicamente a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades; ya que estos constituyen más bien medios para lograr su formación como ser espiritual

Como soporte teórico de la presente investigación se asume que la formación como "... un proceso continuo, global, integral cuyo objetivo es la autorrealización del individuo a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y destrezas que le permitan desarrollarse como persona e integrarse a la sociedad, de ahí que se defina la formación como un proceso que transcurre durante todo el desarrollo evolutivo del ser humano. Se orienta a movilizar las potencialidades de los sujetos para favorecer su desarrollo. Considera la comprensión por el sujeto de su propia existencia, la atención y cuidado de sí y la responsabilidad ante su yo. Implica la participación activa de los sujetos, a partir de la interacción con otros y la posición reflexiva y autorreflexiva que asumen. Es un complejo proceso de construcción activa de la subjetividad en relación con las influencias externas, transcurre en un sistema de relaciones grupales. (Paz Irela, 2011 p.)

La formación expresa la dirección del desarrollo, esta tiene en su base a la instrucción y la educación en sentido estrecho, la categoría formación es empleada con frecuencia como sinónimo de educación en su sentido estrecho, vinculándola a la categoría instrucción. La instrucción y la educación constituyen una unidad dialéctica indisoluble.

La educación en sentido estrecho se define como proceso conscientemente organizado y orientado a un fin social (declarado y refrendado) que se ofrece en las instituciones escolares y por vía extraescolar u otras formas, en estrecho vínculo con otros agentes educativos.

La misma se desarrolla a través del proceso pedagógico o educativo, entendido como momento integrador de todas las influencias educativas que tienen lugar en la escuela y en otras alternativas no escolarizadas vinculadas al fin de la educación y a la institución escolar. Esta concepción del proceso pedagógico enfatiza en no considerarlo como algo abstracto y general y reconoce su condicionamiento a las necesidades, objetivos y tareas que dimanen de las condiciones en que transcurre.

El proceso educativo o pedagógico es definido también como el conjunto de actividades y procesos específicos que se desarrollan de manera consciente, tomando en consideración las condiciones en que tiene lugar la educación, las relaciones entre el educador y el educando, la participación activa del último; dirigido a objetivos precisos. Suele definirse también como proceso pedagógico. Labarrere Guillermina y Gladys E. Valdivia. (s a)

De modo más particular la formación del profesional es un proceso que de modo consciente se desarrolla en las instituciones de educación superior, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales de esta forma se sistematiza y recrea de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad, y dando respuesta con ello a las demandas de la sociedad (Homero Fuentes y Silvia Cruz, 1999 p.).

La formación profesional incluye la formación inicial y la formación permanente, en alguna literatura se habla también de la formación continua que engloba la inicial y la permanente.

La investigación se desarrolla en la formación inicial, la de pregrado.

Según M. V. Chirino Ramos (1997) la formación inicial, es el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera”.

Esta definición hace referencia a la formación inicial del docente, no obstante se refiere a aspectos aplicables a la definición de la formación inicial de técnicos y tecnólogos por lo que se asume como referente teórico.

En Ecuador la formación profesional está enfocada en la construcción de soluciones para los problemas del país de ahí que la formación técnica está orientada al desarrollo de habilidades y destrezas.

El nivel de formación tecnológica educa profesionales capaces de diseñar ejecutar y evaluar funciones y procesos relacionados con la producción de bienes y servicios incluyendo proyectos de aplicación adaptación e innovación tecnológica (Reglamento de Régimen Académico, 2013 p. 4).

El Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) con la finalidad de cumplir los objetivos planteados por el estado para la formación profesional y con la necesidad del perfeccionamiento continuo imparte sus carreras de nivel técnico y tecnológico bajo el criterio de formación por competencias.

La formación de los tecnólogos en administración de empresas en el ITB basada en formación por competencias se encamina a la formación de profesionales competitivos, comprometidos, flexibles y trascendentes que reúnan cualidades morales, capacidad de análisis y argumentación, que posean los conocimientos requeridos para desempeñarse eficiente y eficazmente, lo que les confiere capacidades para el autoaprendizaje y la creatividad técnica. (Forgas Jorge, 2003,)

Desde el punto de vista de Cejas (2009) el enfoque por competencias como él lo llama se caracteriza por

1. Los programas de formación son organizados a partir de competencias a aprender.
2. Las competencias varían en función del contexto en el cual están aplicadas.
3. Las competencias están descritas en términos de resultados y normas.
4. Los representantes del mundo del trabajo participan en el proceso de elaboración.
5. Las competencias son evaluadas a partir de los resultados y normas que las componen.
6. La formación tiene un alto contenido práctico experimental
7. Con respecto a la categoría competencias profesionales existen diversos criterios entre algunas de las definiciones consultadas se encuentran:

Capacidad de una persona para utilizar sus conocimientos, habilidades y comportamientos, para ejercer una función, un oficio o una profesión según las exigencias definidas y reconocidas por el mercado de trabajo. Cejas E. y otros (2001). En este caso se define la competencia a partir del desempeño, categoría esta última estrechamente vinculada a la de competencia.

Vigo, Bibiana (2002) define la competencia como cualidades de personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de una profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado. Expresan un enfoque holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.

Según un colectivo de autores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (2002) las competencias "...son aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social"

A los efectos de la investigación se asume como competencia profesional la de Jorge Forgas (2003) quien considera que "... es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto de elementos sustentados a partir de conocimientos, habilidades y valores, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados"

Con respecto a las competencias emprendedoras o competencias para el emprendimiento se han valorado los siguientes criterios:

1. Hacen referencia a características individuales (aptitudes y rasgos de personalidad) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de la educación y de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las diferentes problemáticas, tanto laborales, sociales y medioambientales, que presenta la

vida en sociedad desde principios y postulados éticos y democráticos (Martínez & Carmona, 2009, pág. 89)

2. Calidad humana integradora del conjunto de conocimientos científico-técnicos sobre la sociedad, el pensamiento y la naturaleza, habilidades y capacidades individuales, profesionales y emprendedoras, valores y actitudes sociales ético-morales, que se manifiestan en el desempeño individual eficiente en cada contexto que permiten enfrentar y resolver con éxito las diversas problemáticas sociales, laborales, económicas y medioambientales y contribuye al desarrollo sociocultural y económico sostenible de las comunidades locales con visión global. (Orvelis Alba, 2012 p. 40)
3. Son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que una persona cumpla su rol de emprendedor de manera efectiva, es decir, que le permita transitar el proceso emprendedor y crear una empresa sustentable. (Lic. Rubén Cesar, 2012 p. 7)

A los efectos de la investigación se asume la definición de Orbelis Alba (2012) de competencias emprendedoras que define como calidad humana integradora del conjunto de conocimientos científico-técnicos sobre la sociedad, el pensamiento y la naturaleza, habilidades y capacidades individuales, profesionales y emprendedoras, valores y actitudes sociales ético-morales, que se manifiestan en el desempeño individual eficiente en cada contexto que permiten enfrentar y resolver con éxito las diversas problemáticas sociales, laborales, económicas y medioambientales y contribuye al desarrollo sociocultural y económico sostenible de las comunidades locales con visión global

Dentro de las competencias en la investigación que se desarrolla se le confiere atención especial a los valores debido a que se enfoca el emprendimiento como un valor social. Los valores son los significados que adquieren los fenómenos, objetos y procesos de la realidad para los diferentes sujetos sociales en el contexto de la actividad práctica. Baxter, Esther y Lissette Mendoza (2007). Estos son expresión de la cultura y componentes de la ideología.

En la categorización de valores según Gervilla (2003) basada en su Modelo Axiológico de Educación Integral se consideran valores corporales, intelectuales, afectivos,

individuales, estéticos, morales, sociales, instrumentales y religiosos; para efecto de esta investigación se profundizara en los valores morales y sociales.

Los valores morales reflejan la significación social positiva de un fenómeno y orientan la actitud y conducta del hombre desde su carácter valorativo – normativo al nivel de la conciencia moral.

Los valores morales afectan la estimación ética de la persona en su contexto de actuación personal y social. (Cristina Seijo; 2009 p. 157)

Se asume la definición de Nancy Chacón (2005) que considera al valor moral como elemento de la conciencia que expresa la significación social positiva, buena, en contraposición al mal, de un fenómeno, hecho o acto de conducta en forma de principios, normas o representaciones sobre lo bueno, lo malo, lo justo, digno, etc., que posibilita la valoración, orientación y regulación de la conducta de los individuos hacia la reafirmación del progreso moral y el perfeccionamiento humano.

CONCLUSIONES

La formación del emprendimiento como valor social está sustentada en una necesaria visión pedagógica que precise una valoración integral de este proceso, de modo que tribute a una preparación óptima de los futuros profesionales del ITB para su inserción activa y emprendedora en la sociedad. El proceso de formación de este valor como expresión de la competencia emprendedora debe aportar cualidades distintivas del empresario emprendedor entre las que se destacan la toma de decisiones, la iniciativa, el liderazgo empresarial, la audacia y creatividad en la solución a los problemas a los cuales se enfrenta, a su vez estas cualidades lo habilitan para la transformación positiva de la sociedad en la que se inserta.

BIBLIOGRAFIA

- 1- Constitución de la República del Ecuador ,Registro oficial LOES, 2013, pág. 6
- 2- Cultura emprendedora en Proyectos de negocio Wikilibro: Proyectos de negocio > Capítulo: La cultura emprendedora. El autoempleo,2012
- 3- Cristián Marcelo Riffo Cáceres. Cultura Emprendedora. Artículos de la Tribuna Universitaria :: Documento creado el 17/3/2015 a las 23:15:35 :: Página 1/2 :
- 4- Nancy Chacón Arteaga Educación en valores ,2005.
- 5- Ley Orgánica de Educación superior en Ecuador(Registro oficial LOES, 2013)
- 6- Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013, pág. 291)
- 7- PROGRAMA INTEGRAL PARA EL FOMENTO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA 2013-2015, Acuerdo por el Empleo y el Progreso de Asturias 2013-2015.
- 8- www.cantabriaemprendedora.es/educacion Cantabria Emprendedora
- 9- Educación emprendedora: Un nuevo paradigma. aprenda.com.pe/educacion-emprendedora, Prerú,2012

Título: Reflexiones sobre la formación de la cultura tributaria en los estudiantes de los Institutos técnicos y tecnológicos ecuatorianos

Autores: CPA. Carlota María Figueroa Solórzano

Dr. C. Orvelis Alba Castellanos

Dr. C. Miriam Roll Hechavarría

Instituciones: Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional

Administrativa y Comercial - Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba –

Cuba

Correo electrónico: carlota.figueroa@formacion.edu.ec

oalba@ucp.sc.rimed.cu

miriam@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

En el Ecuador, a través los cambios constitucionales y de los propósitos del Plan Nacional del Buen Vivir se contribuye al cumplimiento de los objetivos del milenio, donde ocupa un lugar transcendental el proceso de impuestos tributarios para que la sociedad logre cumplir las necesidades básicas de los pueblos, por lo cual la cultura tributaria resulta fundamental y necesaria, pues un pueblo culturizado tributariamente fomentará los ingresos necesarios para cumplirlos. A partir del cambio de la matriz productiva que se promueve en el Ecuador, los cambios tributarios ante la equidad tributaria alcanzada, hacen que la sociedad necesite profesionales enfocados a atender no solo las necesidades del sector micro y macro empresarial, sino que requiere de saber enfrentar las demandas tributarias de las mini empresas y pequeños negocios privados. De ahí que, los institutos técnicos y tecnológicos, también están en constante trabajo de transformación para lograr formar profesionales que cumplan con la necesidad social de resolver los problemas de su profesión, y al propio tiempo muestren responsabilidad ciudadana con el desarrollo de la cultura tributaria. Se propone como objetivo: Reflexionar sobre la trascendencia científico-tecnológica, social, económico-empresarial, pedagógica e investigativa de la formación de la cultura tributaria en los estudiantes de los institutos técnicos y tecnológicos ecuatorianos, para lo cual se

aplican los métodos análisis-síntesis, hermenéutico, la observación, encuestas y entrevistas a diversos sujetos, que permitieron presentar como resultado la propuesta de alternativas didácticas que contribuyen a mejorar la actuación de los profesionales en correspondencia con las exigencias profesionales y sociales tributarias.

INTRODUCCION

En momentos actuales, a nivel mundial se lucha por poder cumplir con las condicionantes de los objetivos del milenio en el 2015, lo cual hace más exigente la responsabilidad de fomentar una cultura tributaria, ya que la misma es parte de los recursos con los que cuenta un país para lograr cumplir con las necesidades sociales. Algunos de los objetivos más importantes se encuentran la erradicación de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de la educación y la salud de la población mundial.

Desde esta perspectiva en el Ecuador, a través los cambios constitucionales y legislativos de la última década y de los objetivos planteados en el Plan Nacional del Buen Vivir se contribuyen al cumplimiento de los objetivos del milenio, donde le ha concedido un lugar transcendental al proceso de los impuestos tributarios, ya que forman parte de los ingresos con los que la sociedad logra cumplir las necesidades básicas de los pueblos, por lo cual la cultura tributaria resulta fundamental y necesaria, pues un pueblo culturizado tributariamente fomentará los ingresos necesarios para cumplirlos.

El Ecuador con las nuevas reformas tributarias existentes en el país ha empezado a reconocer la necesidad de profesionales calificados que puedan contribuir con el pequeño productor que no sabe cómo cumplir con las nuevas exigencias a las que se ve obligado con estas nuevas evoluciones económicas y tributarias. No solo se está hablando de reformas tributarias sino el avance en los sistemas tributarios aplicados a las tecnologías de información y la comunicación, la sociedad necesita que los profesionales estén preparados para enfrentarse a estos nuevos procesos, superando viejas limitaciones de tecnología.

Estas transformaciones políticas, sociales, económicas y productivas demandan cambios en la educación superior, de modo que la formación se encamine en torno a nuevas competencias que los profesionales administrativos deben reunir, y poder

cumplir con las necesidades de la sociedad. En este sentido la Ley Orgánica de Educación Superior expresa en el capítulo dos en el artículo 8 literal d) “Formar académicos y, profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la Republica a la vigencia del orden democrático y a estimular la participación social.” (LOES, 2010)

Sin embargo, como resultado de un diagnóstico fáctico por medio de la observación, encuestas y entrevistas a directivos, profesores, estudiantes y graduados; así como por la experiencia pedagógica de la investigadora en el proceso de formación del tecnólogo en administración de empresa del el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ISTFPAC), de la ciudad de Guayaquil, permitió revelar algunas insuficiencias que presenta el estudiante de la especialidad Tecnología en Administración de Empresas en la formación de una cultura tributaria, que limitan el cumplimiento de la responsabilidad profesional y ciudadana impositivas.

Por lo que, en este trabajo se propone como objetivo: Reflexionar sobre la trascendencia científico-tecnológica, social, económico-empresarial, pedagógica e investigativa de la formación de la cultura tributaria en los estudiantes de los institutos técnicos y tecnológicos ecuatorianos, para lo cual se aplican los métodos análisis-síntesis, hermenéutico, la observación, encuestas y entrevistas a diversos sujetos, que permitieron presentar como resultado la propuesta de alternativas didácticas que contribuyen a mejorar la actuación de los profesionales en correspondencia con las exigencias profesionales y sociales tributarias.

DESARROLLO

A partir de los transformaciones constitucionales de la última década y de los propósitos planteados en el Plan Nacional del Buen Vivir y el cambio de la matriz productiva del Ecuador, se contribuyen al cumplimiento de los objetivos del milenio, donde le concede un lugar transcendental al proceso de los impuestos tributarios, ya que forman parte de los ingresos con los que la sociedad logra cumplir las necesidades básicas de los pueblos.

El pago de impuestos es uno de los ingresos más importante del Estado, son recursos necesariamente estrictos, con que cuenta el gobierno para hacer frente a las demandas

sociales de seguridad, salud, educación, justicia y en infraestructura, lo relativo a la viabilidad y a la infraestructura nacional.

Como parte de los avances científico-tecnológicos y del desarrollo socioeconómico de las naciones, desde tiempos remotos, surge y evoluciona constantemente el sistema tributario o proceso de impuestos implantados por los gobiernos, para la generación de los ingresos con los que la sociedad requiere para cumplir las necesidades básicas de los pueblos, lo cual ha implicado la conformación de toda una cultura tributaria que resulta fundamental e imprescindibles, pues un pueblo culturizado tributariamente fomentará los ingresos necesarios para cumplirlos.

Los cambios tributarios ante la equidad tributaria alcanzada en el Ecuador, hacen que hoy la sociedad necesite profesionales enfocados además de atender las necesidades del sector micro y macro empresarial, requiere de saber enfrentar las demandas de las mini empresas y pequeños negocios del sector privado.

Para poder actuar con conocimiento dentro de una economía globalizada, donde se gestan cambio en los mercados, en las organizaciones del trabajo, en la ciencia, la técnica y la tecnología y en los valores de las sociedades, se hace necesario potenciar desde las instituciones educativas la formación de una cultura tributaria en los estudiantes.

Es por ello, que la formación integral de todos los profesionales de cualquier nivel académico, además de mostrar dominio de los conocimientos científico-tecnológicos, procedimientos y actitudes relacionados con el desempeño profesional individual, requiere de la apropiación del conjunto de conocimientos, habilidades y valores correspondientes al sistema tributario del país, lo cual le permitirá cumplir la responsabilidad ciudadana y solidaria de participar individualmente y colaborar con otros coterráneos en la aportación al presupuesto del Estado.

De ahí que, los institutos técnicos y tecnológicos, como partes de este proceso de cambio, también están en constante trabajo de transformación para lograr formar profesionales que cumplan con la necesidad social de resolver los problemas de su profesión, y al propio tiempo muestren responsabilidad ciudadana con el desarrollo de la cultura tributaria.

En el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ISTFPAC), de la ciudad de Guayaquil, se forman tecnólogos en especialidades como Diseño Gráfico, Administración de Empresas, Comercio Exterior y Marketing, las cuales están orientadas a formar profesionales integrales, preparados para enfrentar las diversas problemáticas que puedan presentarse dentro de la misma. Entre ellas se encuentran analizar, viabilizar y tomar decisiones individuales y grupales dentro de la sociedad.

En esta institución formativa, desde su fundación, la comunidad educativa y la propia sociedad guayaquileña reconocen relevantes logros en la calidad de la formación de los profesionales de las diferentes especialidades, con un carácter científico-tecnológico, diverso, inclusivo y participativo de los estudiantes y profesores; A partir del cambio de la matriz productiva que se promueve en el Ecuador, los cambios tributarios ante la equidad tributaria alcanzada, hacen que hoy la sociedad necesite profesionales enfocados además de atender las necesidades del sector micro y macro empresarial, requiere de saber enfrentar las demandas de las mini empresas y pequeños negocios del sector privado.

Para poder actuar con conocimiento dentro de una economía globalizada, donde se gestan cambio en los mercados, en las organizaciones del trabajo, en la ciencia, la técnica y la tecnología y en los valores de las sociedades, se hace necesario potenciar desde las instituciones educativas la formación de una cultura tributaria en los estudiantes.

Es por ello, que en el Ecuador con las nuevas reformas tributarias existentes en el país ha empezado a reconocer la necesidad de profesionales calificados que puedan contribuir con el pequeño productor que no sabe cómo cumplir con las nuevas exigencias a las que se ve obligado con estas nuevas evoluciones económicas y tributarias. No solo se está hablando de reformas tributarias sino el avance en los sistemas tributarios aplicando las tecnologías de la información y la comunicación, la sociedad necesita que los profesionales estén preparados para enfrentarse a estos nuevos procesos, superando viejas limitaciones de tecnología.

De ahí que, los institutos técnicos y tecnológicos, como partes de este proceso de cambio, también están en constante trabajo de transformación para lograr formar

profesionales que cumplan con la necesidad social de resolver los problemas de su profesión, y al propio tiempo muestren responsabilidad ciudadana con el desarrollo de la cultura tributaria.

En el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ISTFPAC), de la ciudad de Guayaquil, se forman tecnólogos en especialidades como Diseño Gráfico, Administración de Empresas, Comercio Exterior y Marketing, las cuales están orientadas a formar profesionales integrales, preparados para enfrentar las diversas problemáticas que puedan presentarse dentro de la misma. Entre ellas se encuentran analizar, viabilizar y tomar decisiones individuales y grupales dentro de la sociedad.

En esta institución formativa, desde su fundación, la comunidad educativa y la propia sociedad guayaquileña reconocen relevantes logros en la calidad de la formación de los profesionales de las diferentes especialidades, con un carácter científico-tecnológico, diverso, inclusivo y participativo de los estudiantes y profesores; sin embargo, como resultado de un diagnóstico fáctico por medio de la observación, encuestas y entrevistas a directivos, profesores, estudiantes y graduados; así como por la experiencia pedagógica de la investigadora en el proceso de formación del tecnólogo en administración de empresa del el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ISTFPAC), de la ciudad de Guayaquil, permitió revelar algunas insuficiencias

- El egresado en administración de empresas no cuenta con herramientas para poder cumplir con las exigencias tributarias de las micro y macro empresas.
- Los estudiantes presentan dificultades en la propuesta de alternativas económicas de solución a los problemas profesionales tributarios que se manifiestan en las entidades particulares.
- Es limitado el desarrollo de actividades prácticas por los estudiantes para la aplicación de los conocimientos teóricos a los diversos escenarios de su actuación profesional.

En sentido general los alumnos no denotan poseer el conocimiento, habilidades para enfrentar su actuación profesional en el contexto empresarial, como parte de su formación en la diversidad de contextos laborales y sociales.

Por lo que, estas manifestaciones existentes en el proceso formativo del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ISTFPAC), se sintetizan en el siguiente problema científico: Insuficiencias que presenta el estudiante de la especialidad Tecnología en Administración de Empresas en la formación de una cultura tributaria, limitan el cumplimiento de la responsabilidad profesional y ciudadana impositivas.

El análisis e interpretación causal del referido problema científico y las insuficiencias que lo configuran, permite considerar como principales causas las siguientes:

- Limitaciones en los contenidos, que no vinculan el contexto socio laboral del estudiante, a partir de que los tecnólogos administrativos se forman para tener pequeños negocios y trabajar en empresas donde deben de una u otra forma declarar su obligaciones tributarias.
- Es insuficiente la preparación profesional y pedagógica del docente ante una materia Tributaria de cambios constantes, ya que la misma evoluciona de acuerdo a las nuevas tendencias modernistas que aplique el estado.
- No se relacionan los diferentes escenarios de lo aprendido con el desarrollo del sistema tributario.

Las causas antes referidas hacen pertinente reconocer que el problema de investigación se manifiesta en el siguiente objeto de investigación: el proceso de formación del tecnólogo en administración de empresas.

Se han realizado diversas investigaciones internacionales relacionadas con la formación técnicos y tecnólogos, entre las que se pueden citar a: Sarmiento (2011), Cortijo (1996), Abreu (1997), Forgas (2003), León, (2003), Cruz (2003), Abreu (2004), Téllez (2005), Alonso (2007), Castañeda (2007), Thompson (2009), Silva (2009), Martínez (2009), Gómez (2011), Balseca, (2011).

Estas obras en la trayectoria del tiempo han logrado contribuir en el mejoramiento de los Institutos Técnicos y Tecnológicos de diferentes especialidades, en correspondencia con las exigencias productivas o de servicios de las empresas, sin embargo poder cumplir con la dura tarea de organizar dentro de la sociedad los sectores informales tributarios se hace necesario potenciar desde las instituciones educativas la formación de una cultura tributaria.

También otros autores se vinculan al estudio de la cultura tributaria se ha realizado investigaciones, entre las que destacan: Marx, Carlos (2010), Gaona Escalante, Wilmer Manuel y Tumbaco Marcillo, Pedro Willington (2009), quienes consideran que la cultura tributaria consiste en el nivel de conocimiento que tienen los individuos de una sociedad acerca del sistema tributario y sus funciones. Al mismo tiempo, plantean que es necesario que todos los ciudadanos de un país posean una fuerte cultura tributaria para que puedan comprender que los tributos son recursos que recauda el Estado en carácter de administración, pero en realidad esos recursos le pertenecen a la población, por lo tanto el Estado se los debe devolver prestando servicios públicos como: educación, salud, colegios, etc.

En tal sentido se asume que la cultura tributaria es entendida como el conjunto de valores, creencias y actitudes compartido por una sociedad respecto a la tributación y las leyes que la rigen, lo cual conduce al cumplimiento permanente de los deberes fiscales, por lo que requiere que la población obtenga conocimientos sobre el tema y comprenda la importancia de sus responsabilidades tributarias. (Unidad Educativa Santa María de los Ángeles, 2014)

Esta comprensión se alimenta de información oportuna y de formación adecuada, las cuales deben conducir hacia la aceptación, derivada de la concienciación. En síntesis, los ejes centrales para la promoción de la cultura tributaria son la Información, la Formación y la Concientización.

A pesar de los incuestionables aportes brindados por estos investigadores, los estudios realizados no trascienden hacia la comprensión, explicación e interpretación del tratamiento a la educación económica de los estudiantes de los Institutos Técnicos y Tecnológicos desde su proceso de formación, solo se incorporan algunos elementos aislados que no favorecen su tratamiento como parte de la cultura.

El estudio realizado sobre el objeto de investigación, desde los referentes epistemológicos de autores consultados, revelo las carencias teóricas siguientes:

- Descontextualización de la definición de cultura tributaria al proceso de formación de los técnicos en la especialidad Tecnología en Administración de Empresas.
- El estudio de la cultura tributaria se limita en lo general al escenario escolar, sin tomar en consideración las influencias educativas que ofrecen los demás

escenarios (empresarial e individuo) que inciden en el proceso de formación de los técnicos y tecnólogos.

- No se develan los componentes de la cultura tributaria en los estudiantes de la especialidad Tecnología en Administración de Empresas, a partir de reconocer la diversidad de escenarios que deben intervenir en su formación.

Uno de los objetivos fundamentales de la política educacional a nivel mundial es la creación de un modelo de hombre que tenga una cultura general integral y responda al modelo social con su forma de sentir, pensar y actuar; de ahí que en el modelo social latinoamericano y ecuatoriano, la cultura es un insustituible instrumento de transmisión de valores éticos que favorecen el crecimiento humano. La cultura como valor universal, es la vía más legítima para depurar y enaltecer las aspiraciones creativas del ser humano.

En el plano universal la relación cultura-educación y su concreción en la relación cultura-escuela ocupan un lugar significativo en el sistema de relaciones que caracteriza al mundo hoy.

La escuela es un espacio de encuentro de culturas, una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura humana y la cultura científica bajo la forma de culturas específicas -pedagógica, escolar, comunitaria, familiar, etc.- de todos los sujetos que interactúan en la misma, a partir de su apropiación individual de la cultura.

Los vínculos entre cultura y educación son múltiples y significativos. Existen diversos criterios acerca de su concreción aunque hay coincidencia en el reconocimiento de su existencia y pluralidad; los diferentes puntos de vista al respecto se evidencian en el contenido que se le atribuye a ambos conceptos.

La posición teórica que se asume parte de las relaciones entre cultura y sociedad y la integración de la teoría con la práctica educativa, donde la experiencia vivida como punto de referencia demuestra que la cultura que se enseña está influida por determinados enfoques filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos, que están determinando por las condiciones socio-históricas, en tiempo y espacio. La comprensión materialista de la historia constituye uno de los más importantes aportes al pensamiento social; por lo que para el análisis de los problemas de la cultura y la educación se asumen los fundamentos metodológicos que aporta.

Es por ello, que como principales resultados de esta investigación con visión de futuro, se proponen la elaboración de una estrategia didáctica (aporte práctico) sustentada en un modelo de transversalización de la cultura tributaria (aporte teórico) para los estudiantes de la especialidad Tecnología en Administración de Empresas, que contribuya al mejoramiento del desempeño profesional y al cumplimiento de la responsabilidad ciudadana tributaria en los diversos contextos laborales y sociales.

Tanto el modelo de transversalización de la cultura tributaria como la estrategia didáctica que se implementará en el proceso formativo del tecnólogo en administración de empresas, preliminarmente pretende delimitar los principales competentes de la cultura tributaria contenida en el sistema tributario, desde las dimensiones cognitiva, tecnológica, profesional y social, las que se integran de manera horizontal en las asignaturas (sílabos) de cada nivel académico y vertical ascendente entre los niveles académicos superior.

Estos resultados investigativos parten del planteamiento de una idea a defender que expresa la posibilidad de la aplicación de una estrategia didáctica sustentada en un modelo de transversalización de la cultura tributaria en los estudiantes de la especialidad Tecnología en Administración de Empresas, contribuye a mejorar su actuación profesional en correspondencia con las exigencias profesionales y sociales tributarias, a partir de la relación entre la diversidad de escenarios formativos y la apropiación de contenidos tributarios prácticos.

La novedad científica radica en: Fundamentar la cultura tributaria como un eje transversal del proceso de formación de los estudiantes de la especialidad Tecnología en Administración de Empresas, a partir de la relación que se produce entre las influencias de la diversidad de escenarios en el contexto productivo actual y la apropiación de contenidos tributarios como parte de la cultura.

La actualidad de la investigación radica en que la solución perspectiva del problema responde a lo previsto en la Ley Orgánica de Educación Superior en el Ecuador (LOES), la que se encuentra incorporada en el cuarto inciso del artículo 138 de la Constitución de la República. Que, el Art. 350 señala que el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción,

desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

CONCLUSIONES

Se reconoce la necesidad de formar una cultura tributaria en los estudiantes para favorecer la aceptación social y el desempeño profesional competente en el cumplimiento de las obligaciones tributarias a partir de la comprensión y apropiación del sistema de conocimientos científico-tecnológico acerca del sistema tributario nacional, y a su vez contribuir con el Estado para el desarrollo social.

La formación de la cultura tributaria en los futuros técnicos y tecnólogos ecuatorianos requiere de la propuesta de una estrategia didáctica (aporte práctico) sustentada en un modelo de transversalización de la cultura tributaria (aporte teórico) para los estudiantes de la especialidad Tecnología en Administración de Empresas, que contribuya al mejoramiento del desempeño profesional y al cumplimiento de la responsabilidad ciudadana tributaria en los diversos contextos laborales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Beldarrín Chaple, Enrique. En torno al término cultura [en línea] <http://www.pucpr.edu/hz/013.html>, 2004. Consulta: 2 de febrero 2010.
- Cortijo, R. Didácticas de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo. Tesis para optar por el título de Máster en Ciencias de la Educación. La Habana: CEPROF, ISPETP. 1996.
- Cortón, B. Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2008.
- Forgas, J. Modelo curricular para la formación del técnico de nivel medio basado en competencias profesionales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba. 2003.
- Forgas, J. y otros. Las competencias profesionales: Un nuevo enfoque. Universidad Pedagógica “Frank País García”, Santiago de Cuba. 2005.
- Gaona, W. M. y Tumbaco, P. W. La educación tributaria como medida para incrementar la recaudación fiscal en Ecuador. Tesis de Ingeniería. Escuela Superior Politécnica del Litoral. Guayaquil. 2009.
- González, F. y Mitjans, A. La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana, Editorial Pueblo y Educación. 1989.
- Hart, A. Educación y Cultura, Ciencia y Conciencia: exigencias del futuro. En Revista Varona. No 28 p. 32 - 39. La Habana, ISPEJV. 1999.
- ICCP. Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, folleto, 1997.
- López, J. A. y Cámara, M. Scientific Culture and Social Appropriation of the Science, Social Epistemology 21, 2007.
- Montoya Rivera, Jorge. La Contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2005.
- Núñez, Jorge. La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. OEI, 2000.
- República de Ecuador. Constitución de la República del Ecuador. 2008.
- Ley Orgánica de Educación Superior. 2010.

- UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Tomo I, Informe final. Paris. 1998.
- Unidad Educativa Santa María de los Ángeles. Educación en Cultura Tributaria. Guayaquil. 2014.

Título:

Evaluación de la calidad, del impacto y acreditación de la Educación Superior

Desafíos de la enseñanza superior en el siglo XXI. Caso de estudio I a Universidad de Otavalo.

Autor:

Ing. Luis Alberto Acosta

PhD. Lidia Inés Díaz Gispert

Institución: Universidad de Otavalo - Ecuador.

Email:

lacosta@uotavalo.edu.ec

ldiaz@uotavalo.edu.ec

Resumen

Para analizar la evolución de la educación superior en los primeros quince años transcurridos del siglo XXI, es necesario mencionar algunos fenómenos que han determinado de una forma más directa su realidad actual.

La contextualización del proceso docente educativo, logra tener en cuenta la pluriculturalidad como función institucional; utilizando como método el análisis y síntesis para la revisión crítica en la formulación de la misión y visión institucional, el fortalecimiento del uso de la tecnología de los sistemas de información, como herramienta para la toma de decisiones, así como la relación dialéctica existente entre la autoevaluación y evaluación externa y la acreditación universitarias, con el cumplimiento del Plan de Fortalecimiento Institucional. (PFI)

Es objetivo de la ponencia socializar las experiencias y métodos que en este campo se han ido desarrollando en la Universidad de Otavalo, las que han contribuido al mejoramiento de la calidad asociada a la diversidad, su impacto en la comunidad como un medio y no como fin, en el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa que dé respuesta a las demandas de un desarrollo sustentable.

Introducción

Teorizar sobre la problemática de la educación superior es embarazoso por la complejidad del tema, no obstante, la ponencia asume el reto, con el propósito de contribuir con las experiencias de la Universidad de Otavalo, en su quehacer constante hacia el perfeccionamiento de sus procesos sustantivos, organizándolos a través del Plan de Fortalecimiento Institucional 2014 y del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020 (PEDI) de la forma más viable, para que sean útiles a quienes trabajan día a día formando con calidad y pertinencia, los profesionales del Siglo XXI.

Si en la educación superior no existen políticas que aprueben la pluriculturalidad de los estudiantes en igualdad de condiciones, la exclusión seguirá reproduciéndose de generación en generación, por lo que es necesario promover determinados ajustes, que se tendrían que producir en las instituciones educativas para afrontar esta nueva realidad de forma adecuada.

En una sociedad asentada cada vez más en el conocimiento, y cuando las nuevas TIC se tornan más asequibles a todos en tiempo real, caracterizado por la innovación, que se establece como el motor primordial de desarrollo y progreso, se hace obligatorio revisar el rol de las universidades y su influencia en función a su responsabilidad pública, de formar integralmente profesionales en una dinámica permanente de cambio y transformación, ya que están llamadas a jugar un papel protagonista en la construcción de alternativas económicas y sociales para un desarrollo sustentable.

Es impostergable pasar del patrón de universidad económicamente viable, a aquella que juzga la verdadera necesidad, no sólo desde un punto de vista de la formación profesional sino, también, de su contribución a la construcción de una nueva sociedad.

De esta manera, la ponencia que se presenta, permite la socialización y difusión de las experiencias prácticas sistematizadas por la Universidad de Otavalo, en su función de abrir nuevos espacios de diálogo para examinar las formas más eficaces de cumplir con los requerimientos de la educación superior ecuatoriana, alcanzar una evaluación de calidad, provocando un impacto sobre la comunidad, promoviendo la igualdad de derechos y oportunidades educativas, y estimulando el debate entre todos los actores de la Institución.

Desarrollo

La humanidad vive momentos de continuo y acelerado cambio en el terreno de la producción, los servicios, la cultura y la organización social. La revolución informática y sus efectos en el trabajo, la educación y la vida cotidiana, la globalización y la interdependencia de los mercados, y la generalización de la democracia como régimen político, son atributos clave del surgimiento de una nueva época. Sin embargo, al mismo tiempo que se avanza hacia la sociedad del conocimiento, se profundizan procesos de desigualdad económica, de marginación social y de deterioro ambiental hasta niveles inéditos en la historia. La brecha entre las naciones avanzadas y las menos desarrolladas es creciente y amenaza con romper los inconsistentes equilibrios del orden internacional. Es por eso que las instituciones del sistema de educación superior, están emplazadas a cumplir un papel de máxima importancia, para favorecer el desarrollo del país y coadyuvar al bienestar de sus ciudadanos. En la medida en que las instituciones de educación superior cumplan con calidad, eficiencia y responsabilidad social –sus tareas académicas y sociales- el país estará en mejores condiciones para encaminarse hacia una economía más competitiva, una sociedad más justa y equilibrada y un sistema político más democrático.

En Ecuador, se ha tomado con responsabilidad el desafío de perfeccionar la calidad de la educación superior. Al ser aprobada la nueva constitución, (2008) y con ella la Ley orgánica de educación superior (LOES) la que establece en el “Art. 3.- Fines de la Educación Superior.- La educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

Art. 4.- Derecho a la Educación Superior.- El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

Las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el

proceso educativo superior, a través de los mecanismos establecidos en la Constitución y esta Ley”.

A tales efectos, el gobierno y sus instituciones han desplegado desde 2008 programas y estrategias, orientadas a la evaluación de los espacios de educación superior, de tal forma que atestigüen la calidad en el ejercicio de las funciones de los procesos sustantivos, es decir, docencia investigación, y vinculación, con la más alta pertinencia social. Lo anterior, se circunscribe en el marco de un contexto, en el cual la evaluación interna y externa de las instituciones, de los programas académicos y de los egresados, se han convertido en un referente fundamental, para el desarrollo y reconocimiento de las instituciones de educación superior.

Durante este periodo de transformación, la Universidad de Otavalo ha realizado loables esfuerzos, alcanzando resultados en el ejercicio de sus funciones sustantivas, contando con una guía explícita que posibilite transitar con seguridad hacia el futuro, una herramienta estratégica que dé la oportunidad de planear el curso de la transformación institucional, y atender con pertinencia y calidad las demandas de la sociedad en los próximos 5 años. En esta transformación han desempeñado un papel fundamental los ejercicios de planeación que la institución ha realizado.

Desde el año 2011, se trabajó en la elaboración del nuevo Estatuto de la Universidad de Otavalo, a tenor con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior, su Reglamento y las disposiciones emitidas por los organismos de control competentes. El 23 de julio de 2014, el Consejo Nacional de Educación aprobó el Estatuto, que se publicó en la Gaceta del CES RPC-SO-28- N° 302-2014. Además como tarea derivada de la aprobación del Estatuto se realizó y continúa la reforma a la reglamentación y resoluciones que norman la vida de la UO, tal es así que el Consejo Directivo aprobó los siguientes instrumentos legales:

1. Reglamento para el seguimiento y participación de graduados de la UO
2. Reglamento de escalafón del profesor universitario
3. Reglamento editorial
4. Reglamento de parqueos de la UO
5. Reglamento de la Comisión Científica
6. Reglamento de becas y ayudas financieras
7. Reglamento de Elecciones

8. Reglamento de la Junta Consultiva
9. Reglamento de Cuerpos colegiados y de cogobierno.
10. Reglamento de nivelación y admisión
11. En proceso de aprobación:
12. Reglamento de Régimen Académico Interno.

El promedio de alumnos matriculados se incrementó en un 35%, que considerando el promedio latinoamericano de nuevas ofertas, ubicado en el 30%, refleja un cumplimiento con las expectativas planteadas.

Es por ello que en noviembre de 2014, la rectoría encabezó los trabajos para la construcción del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, 2015-2020 de la Universidad de Otavalo, (PEDI), con un enfoque estratégico, participativo y sistemático, cubriendo las funciones de docencia, investigación, difusión de la ciencia y la cultura, extensión y gestión, y los sistemáticos ejercicios de planeación y evaluación dentro del Plan Operativo Anual. (POA). El Plan contiene 14 estrategias, 18 acciones y 74 tareas que deberán ser cumplidas en un año que concluye en abril de 2015. Los resultados reflejan un cumplimiento hasta fines de noviembre del 2014 del 88%, avalado por el CEAACES en su visita del 5 de diciembre del mismo año. Este resultado satisfactorio fue posible por el trabajo diario, y por un seguimiento crítico, semanal, en sesiones de trabajo, lideradas por el Rector, demostrando la capacidad, responsabilidad y entrega emotiva, identificada con los objetivos institucionales de los actores de la Universidad de Otavalo.

La debilidad de la Universidad, sin duda radica en el tema económico. Los ingresos que por concepto de colegiatura percibe no son suficientes para equilibrar su presupuesto anual. Es política institucional que no se incrementarán los aranceles sino en la proporción de la tasa de inflación nacional con datos proporcionados por el Banco Central del Ecuador. Lo hace porque la Universidad de Otavalo, “Es una institución particular, pluricultural autofinanciada, con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera sin fines de lucro. (Artículo No. 1, de la Ley de Creación de la Universidad de Otavalo). Sus actividades se regulan de acuerdo a la Constitución Política de la República, la Ley de Educación Superior y su Reglamento, el Estatuto de la Universidad y la reglamentación que se dicte en el marco jurídico sobre la materia”;

Esto originó la búsqueda de fuentes alternativas. Una de ellas fue la creación de la Escuela de Capacitación para conductores profesionales. El 26 de mayo de 2013 se presentó el estudio de pre factibilidad para obtener la aprobación para conductores de categoría D. Con resolución del 10 de enero del 2014, se expidió la autorización previa para su funcionamiento. Vale señalar que hasta la fecha, es la única autorizada en el país.

El 6 de junio del 2014, se dio inicio a un nuevo proyecto que cumple dos objetivos sustanciales: contribuir a la capacitación de operadores acreditados por la Secretaría Técnica de Capacitación, (SETEC), entidad adscrita al Ministerio de la Producción, encargada de la capacitación de operadores calificados que apoyen el cambio de la matriz productiva, diseñada por el gobierno nacional, y de esta forma la UO crearía una nueva fuente de financiamiento institucional.

La entidad estatal, el 22 de agosto de 2014 comunicó que la Universidad de Otavalo había sido acreditada como operador calificado. El Consejo Directivo de la Universidad, el 1 de octubre, conoció y expidió el respectivo Manual de Funciones, con resolución No.20-2014-CD que posibilita iniciar las actividades operativas.

Además, la UO participó en el II Congreso Internacional “Hacia una gestión universitaria transformadora y socialmente responsable, realizado en la ciudad de Guanajuato; Campus Celaya- Salvatierra – México; celebrada del 13 al 17 de octubre del 2014; con las ponencias “Perfeccionamiento del sistema de información estratégica para la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo” y “Perfeccionamiento del sistema de información estratégica para la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo”, en paralelo a la VI reunión de la Red de Desarrollo Estratégico de la Educación Superior; integrada por 32 participantes de 18 Instituciones de Educación Superior (IES) de 7 países: Ecuador, Argentina, México, Brasil, Nicaragua, Uruguay y Cuba.

También nacionalmente e internacionalmente, los docentes participaron en foros especializados:

1. Campus Party Quito titulada “Modelo de monitoreo y evaluación de la planificación estratégica, basado en balance Scorecard para el municipio de Otavalo.

2. Conferencia Científica Internacional “Universidad de Otavalo 2014”, con participación de 18 ponencias de profesores de la institución.
3. IX Congreso Internacional sobre Ciencias Sociales Interdisciplinarias, con participación de 2 ponencias “Opinión y obediencia política desde la construcción de la cultura”, y en el 4to de Ciencias Sociales en el sureste mexicano “Percepción de la democracia en adolescentes líderes del cantón Otavalo”
4. Jornada Internacional de Turismo Sostenible, de la Escuela de Hotelería y Turismo en la Pontificia Universidad Católica sede Esmeralda, con la ponencia Desarrollo Sostenible y Negocios, efectuada los días 22 y 23 de enero del 2015.

Igualmente los días 20, 21 y 22 de noviembre del 2014, la UO proporcionó la infraestructura física y logística para que la Assumption College Estudios Latinoamericanos, la Universidad de California y la Universidad Quest Nanterre, de París, desarrollaran el Primer Encuentro Internacional sobre “Buen Vivir, estado plurinacional e interculturalidad en Latinoamérica”, donde asistieron destacados panelistas que expusieron sus puntos de vista sobre los temas de la convocatoria. Aquí fueron presentadas tres ponencias representativas de la UO.

Como se ha puesto de manifiesto, en los últimos años, se ha podido constatar el cambio sostenido y paulatino de la estructura académica y administrativa institucional. Hoy se cuenta 18 profesores a tiempo completos, entre ellos un PhD, dos en formación y cinco en proceso de legalización de su certificados de títulos por SENESCYT, 15 Magister en diferentes áreas del saber científico, así como 8 profesores a Tiempo Parcial, que atienden 7 carreras distribuidas de la siguiente manera: 65% de profesores titulares de tiempo completo con un promedio general, que incluye a los docentes de tiempo parcial, de 54% en cuanto a títulos de doctorado, maestría, en las respectivas áreas de pertinencia.

Debido a la complejidad del proceso y el grado de contribución de los actores de la comunidad, desde las distintas unidades y dependencias, se suma la rapidez con que se renueva la ciencia y la tecnología, la dinámica de la economía regional y global, y la nueva propuesta de estructura político-social del gobierno nacional.

Cumpliendo con su filosofía de desarrollo y mejoramiento continuo, y a su vez, en atención a los requerimientos del **CES y del CEACES**, la Universidad de Otavalo

ha fortalecido los procesos internos de trabajo en equipo, con la finalidad de formular y ejecutar su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, para el periodo 2015 – 2020; consolidando el trabajo realizado y fomentando su relación de cooperación interinstitucional con otras universidades nacionales y extranjeras, (actualmente quienes han aportado su conocimiento y experiencia en la elaboración del PEDI.

La metodología participativa incluyó la disposición de distintos niveles de interacción, a partir de propuestas elaboradas por la Comisión de Evaluación Interna, y beneficiadas por el conjunto de los directores de carrera y los responsables de dependencias de gestión, por la comunidad universitaria a través de consultas abiertas directas, encuestas y finalmente, analizadas y aprobadas por Consejo Directivo Universitario.

La construcción del PIDE 2015-2020 ha permitido:

- Establecer la visión UO 2020, (RESOLUCIÓN N° 01-2014-CD atendiendo las tendencias del entorno para asegurar la pertinencia y calidad de la institución en el marco de un escenario complejo y cambiante.
- Rediseñar dentro del marco normativo, la misión, valores y principios para alinear la conducta y el trabajo de los universitarios, asegurando que la institución continuará sirviendo a la sociedad, como eje de su desarrollo en todos los sentidos.
- Analizar el escenario en el que actualmente se ubica la universidad, dentro del confuso contexto de la educación superior en el mundo, en Ecuador y la ciudad de Otavalo, identificando sus fortalezas y debilidades para plantear los retos que aseguren el desarrollo institucional en la dirección adecuada.
- Detallar las políticas y establecer los programas y estrategias necesarias, como medios para conseguir los objetivos y la visión institucionales.
- Establecer los indicadores que permitan medir el desempeño de programas y estrategias para corregirlos o fortalecerlos.
- Contar con un documento institucional estratégico que sirva de referencia para la confección de los planes de desarrollo académicos y los planes de acción de las dependencias de gestión.
- En la construcción del PEDI 2015-2020, se tomaron en cuenta las experiencias acumuladas en la implementación de planes anteriores y los resultados obtenidos en los ejercicios de planeación realizados, tales como Programa Operativo Anual,

(POA) de la Universidad. También se consideró las orientaciones dadas por el CES, así como las recomendaciones de política educativa de organismos nacionales e internacionales.

Es importante señalar que el PEDI 2015-2020 debe considerarse un instrumento de planeación estratégica, adaptable a los cambios y el contexto externo y las condiciones internas de la universidad, sin cambiar sus propósitos estratégicos. Para asegurar su vigencia para la toma de decisiones, tendrá que actualizarse periódicamente, utilizando para ello procesos participativos de planeación, la evaluación de su implementación y logros, así como la información que sea necesaria.

Conclusiones

Asumiendo que el cierre o el comienzo de un siglo es tiempo oportuno para reflexionar con amplia perspectiva sobre el futuro que se avecina y que a la vez desafía a las instituciones; la Universidad de Otavalo se plantea los siguientes retos como proyección:

1. Ser una universidad de referencia en la zona norte del país de Investigaciones y Posgrado en el ámbito de las Ciencias Sociales Interdisciplinarias, Jurídicas, Económicas y Humanísticas.
2. La actividad docente debe ser consecuencia de investigaciones que determinen necesidades de profesionales, que requieran sectores públicos y privados para la planificación y ejecución de programas que beneficien el desarrollo humano sostenible. Ello garantizará inclusión laboral de graduados.
3. Las carreras que se estructuren deben ser flexibles en cuanto a ajustes en contenido, como derivación de la evaluación del desempeño profesional de graduados y el grado de utilidad real de conocimientos impartidos.
4. Las carreras deben ser proyectadas para formar un número de profesionales, capaces de insertarse en el mercado laboral sin asfixiar mercado ocupacional. Ello supone suspensiones temporales o definitivas

y/o aperturas de carreras de acuerdo con planificación derivada de la investigación correspondiente.

5. Deben estructurarse carreras sustitutivas para responder a movilidad cultural de la sociedad y a desarrollos tecnológicos.
6. Durante el ciclo de pregrado se garantizará la investigación, calidad tutoreal, actualización continua de herramientas informáticas y tecnológicas y fortalecimiento de la biblioteca presencial y virtual.
7. El complemento indispensable es la superación post graduada de sus docentes y graduados del territorio, en las ciencias humanas, sociales y jurídicas, que deberá llevarse a cabo a través de alianzas estratégicas con centros universitarios de cuarto nivel, nacionales o internacionales; con coparticipación en la estructura curricular y docente, responsabilidad exclusiva en áreas de investigación tutorada o, en programas específicos estructurados por la propia Universidad de Otavalo.
8. La Universidad de Otavalo debe constituirse en una verdadera “Escuela de investigación y posgrado para el desarrollo humano sostenible”, que implica generar modelos teóricos para la investigación en sectores geo culturales, diagnóstico de problemas locales y planificación y evaluación de programas que los resuelvan.
9. La mayor fortaleza de la Universidad de Otavalo es el laboratorio social en el que está anclada. Ésta característica debe permitir que mediante convenios y bajo su dirección, se realicen procesos de investigación terminal para estudiantes de pregrado y postgrado; proyectos que deberán enmarcarse en su política general de investigación y en su macro proyecto de desarrollo humano sostenible.
10. La Universidad creará su “Archivo de Documentación e Información” que recogerá toda la documentación proveniente de investigaciones de campo, así como traslado de documentación escrita en ámbitos jurídicos y de elementos de cultura intangible a procesos digitales o los que el desarrollo tecnológico permita. El efecto de esta acumulación documental será la publicación de revistas, boletines informativos sectoriales o pluri sectoriales.

Bibliografía

Almuiñas José L. Compilador (2013). La Planificación Estratégica en las Instituciones de Educación Superior. Universidad de la República, Facultad de Veterinaria Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior, Uruguay.

Almuiñas José L. y Galarza López Judith (2013). La prospectiva: una herramienta para la evaluación de la calidad de los procesos universitarios. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) Universidad de La Habana. (UH), Cuba

Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia. Valencia, España

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos IISUE-UNAM, 28(2), 7-36. Recuperado el 19 de junio de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Díaz Barriga, A. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu.

Escudero Muñoz, J. M. (2006). El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?, ICE. Universidad de Murcia, España.

Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. J. (Eds.). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? (pp. 15-58).Madrid: Morata.

González, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. Perspectiva Educativa, 49(1), 1-31. Recuperado el 18 de enero de 2011 desde: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/2>

Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio.

www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2010_15_04.pdf

¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. Education Siglo XXI, 28, (2), 245-260.

Moreno Olivos, T. (2009a). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 31(124), 69-92. Recuperado el 06 de marzo de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Moreno Olivos, Tiburcio (2009b). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, 38 (3), 115-138. Recuperado el 12 de marzo de 2011 desde: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/151/pdf/7_La_ensenanza_universitaria.pdf.

**Título: Hacia una formación ético-humanista del técnico superior en enfermería:
¿utopía o realidad en la sociedad ecuatoriana contemporánea?**

Autores: Dr. Luis Alberto García Flores de Valgas.

Dr. C. Yamilé Brito Sierra.

Dr. C. Ana Norvis Caballero Rodriguez.

Institución: Instituto Superior Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba - Cuba

Email: deuteronomio17@hotmail.com

yamilebs@ucp.sc.rimed.cu

ananorbis@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

En el proceso de formación de los profesionales en enfermería se han venido visualizando algunos problemas en la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica cotidiana para la solución de problemas profesionales en el campo laboral.

Pese al excelente desarrollo científico-tecnológico que se han dado en el área de las ciencias y en especial de las Ciencias Médicas, sin embargo se han evidenciado una serie de insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación del Técnico Superior en Enfermería, y convertirlos en profesionales basados en principios científico-tecnológicos, ético-humanistas y que se traduzcan en un desempeño excelente, acorde a los valores de la sociedad ecuatoriana.

Todo ello le impone retos al proceso de formación de los especialistas de la salud en particular a los Técnicos Superiores en Enfermería.

Para ello se propone como objetivo de este trabajo:

Reflexionar sobre los retos que le impone el sistema de salud de la sociedad ecuatoriana a la formación del técnico superior en enfermería.

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso progreso de la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo desde el punto de vista científico-natural, social y político-económico adquieren un sentido neto, global. Descubrimientos en el área de las ingenierías, las Ciencias Médicas,

Pedagógicas, Naturales, Sociales y otras han contribuido al desarrollo económico y social; así lo evidencian ejemplos como: la Física de los Materiales, la Física de los Sistemas Complejos, el desarrollo de la Informática, de la Electrónica, de la Ingeniería Genética, de la Biología Molecular, de la Psicología, de la Ética, el estudio del cerebro, del genoma humano, del descubrimiento de las células madres y sus potencialidades o beneficios, etc.

Las Ciencias Médicas o de la salud han mostrado múltiples avances en relación con el conocimiento del funcionamiento del ser humano y con las posibilidades y potencialidades reales para el mejoramiento de la calidad de vida, a partir del diagnóstico de enfermedades que hasta hace un tiempo no se podían identificar, de terapias efectivas para enfrentar enfermedades y de participar y lograr el enfrentamiento a grandes epidemias, entre otros. Por otra parte, también se han aportado conocimientos y tecnologías que ocasionan daños a corto, mediano o largo plazo, tal es el caso de la clonación humana que ha suscitado la preocupación de la comunidad médica mundial por la repercusión negativa de estos resultados científicos en la sociedad.

Todo ello le impone retos al proceso de formación de los especialistas de la salud (médicos, paramédicos, enfermeros) y en particular a los técnicos superiores en enfermería.

Precisamente, le corresponde a las instituciones de educación superior, en particular a los Institutos Técnicos y tecnológicos, formar el talento humano (Técnicos Superiores en Enfermería) que deberá contribuir al desarrollo de la medicina y de la sociedad bajo esta perspectiva ética y humanista.

Para ello se propone como objetivo de este trabajo:

Reflexionar sobre los retos que le impone el sistema de salud de la sociedad ecuatoriana a la formación del técnico superior en enfermería.

DESARROLLO

El punto de partida para el abordaje de este tema lo constituye el análisis de los conceptos de ciencia y tecnología, los cuales han sido definidos por diferentes investigadores.

Por un lado, ciencia ha sido definida por disímiles autores como: M. Rosental y P. Ludin (1954), Kedrov B, (1965), Diccionario de Filosofía (1980), T. Pavlov (1985), GRIJALBO Mondari. (1997), Jorge Núñez Jover (1999), Sierra Prohenza (1999), Fidel Castro Díaz Balart (2001), Guzmán, R (2002) y otros. Se asume en este trabajo la que aporta Guzmán R (2002), cuando plantea que “es una actividad con su propia metodología, dirigida a la producción, difusión y aplicación de nuevos conocimientos, donde se mezcla la teoría y la práctica comunicativa sobre la base del método científico, tiene lugar en instituciones especializadas, que se relacionan con otras de su entorno según intereses de clases y forma parte del desarrollo integral de la sociedad”. De ahí que la ciencia se considere una institución social.

También se asume la ciencia como forma de la conciencia social a partir del sistema de influencias educativas que ejercen los profesionales de la salud y de la educación en los técnicos superiores en enfermería para la formación de una cultura profesional basada en principios éticos- humanistas, que se manifiesten en un desempeño profesional, acorde con los valores de la sociedad ecuatoriana.

El cual se expresa en actitudes moralmente responsables, solidarias, con sentido humano en el trato al paciente, capaces de concientizar los dilemas éticos como conflictos morales y buscarles la solución más adecuada a las normas vigentes en la sociedad ecuatoriana y en especial a la ética profesional del enfermero (a).

Por otro lado, tecnología ha sido definida por autores como: Camacho (1992), Luis Arnold Percey (1996), German Darío Rodríguez (1999), Arturo Morens (1999), Ricardo Alarcón (2003), Diccionario Larousse (2007 y 2009), entre otros. Se asume la referida en el artículo Tecnología ingeniería e innovación tecnológica (1999), en cuyo caso es entendida como el “conjunto de conocimientos científicos y empíricos, habilidades, experiencias y organización requeridos para producir, comercializar, utilizar bienes y brindar servicios de calidad. Incluye, tanto conocimientos teóricos como prácticos, medios físicos, métodos y procedimientos productivos, gerenciales organizativos, entre otros; identificación y asimilación de éxitos y fracasos anteriores, capacidad y destrezas de los recursos humanos”. Esta visión integradora permite dejar atrás la concepción despectiva y despreciativa de la tecnología como construcción de artefactos.

Mucho ha logrado el hombre en las ciencias y las tecnologías desde el comienzo de la historia. Impresionan los descubrimientos del último siglo [...] Pero lo realmente sorprendente es el contraste entre el progreso material reservado solo a algunos, y el atraso cada vez más agudo en el desarrollo del humanismo y la solidaridad". Así se expresó, Ricardo Alarcón, en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, en Ginebra, 2003; y en todos estos años, la situación se ha mantenido en idéntica forma.

Una de las características de la ciencia moderna que causa intranquilidad es que la búsqueda, cada vez más está motivada por los intereses económicos por lo que se pierde la necesaria lógica de la ciencia para el bien de la humanidad. "[...] El mundo se convierte en un enorme laboratorio a disposición de la tecno-ciencia y la naturaleza humana y extrahumana es investigada y modificada sin respeto alguno por cualquier límite ético. [...] Los límites entre experimentos y acciones transformadoras desaparecen. Queda patente que la libertad de investigación no puede ser incondicional. [...] solamente una conciencia ética permanentemente ejercitada podrá contener esa descontrolada e irresponsable euforia de que todo lo que puede ser hecho deberá hacerse.

Los avances revolucionarios que se están produciendo en puntos de contactos de diferentes disciplinas de la ciencia [...] crean herramientas transformadoras de las disciplinas punteras de desarrollo actual: Nanotecnología, Biología, Información y Ciencias del Conocimiento. La National Science Foundation, NSF de Estados Unidos nombró a esta asociación BANG (Bits, átomos, neuronas y genes). Ello apunta a diferentes clasificaciones de ciencia de acuerdo a criterios diversos y aunque no se profundizará en ello, resulta interesante referirse a diferentes ciencias, tales como, las ciencias naturales, ciencias sociales, del espíritu, de la cultura y humanas, según el objetivo de este trabajo.

Las ciencias médicas son ubicadas dentro de las ciencias naturales, sin embargo, en las condiciones del mundo de hoy se habla de las ciencias médicas dentro de las ciencias humanas, al punto de que hay algunos estudiosos que utilizan la denominación de humanidades médicas y aunque no es objetivo de este trabajo profundizar en este aspecto, es imprescindible tenerlo en cuenta para comprender por qué es necesario

formar un profesional de la salud que sea capaz de utilizar los adelantos científico-tecnológicos para contribuir al desarrollo de la ciencia y a la innovación tecnológica, guiados por profundos principios humanistas y teniendo en cuenta el dominio de las denominadas ciencias humanísticas o de la cultura o del espíritu.

Como resultado de la revolución científico-técnica se han evidenciado notables avances en el campo de las ciencias médicas que de una forma u otra se han estado implementando en el Ecuador, aun cuando no siempre están al alcance de todos. Entre estos resaltan: descubrimiento de nuevas técnicas de diagnóstico radiológico para intervenciones quirúrgicas; diversos tipos de endoscopías para diagnóstico; técnicas quirúrgicas para separación de siameses; litotricia extracorpórea para eliminar cálculos renales; cirugías laparoscópicas; cateterismo cardíaco para colocación de dilatadores arteriales; tamizaje neonatal; uso de células madre; trasplantes de órganos; terapias radiológicas para diversos tipos de cáncer; mecatrónica para personas mutiladas y otras.

También se está en condiciones de prever su aparición con la transformación de los estilos de vida como son aquellas que están relacionadas con el descubrimiento del genoma humano el cual determina las posibles enfermedades que podrán presentarse en el futuro en el hombre.

Todos estos adelantos han permitido perfeccionar los servicios médicos y disminuir los índices de morbi-mortalidad de las diferentes enfermedades. Sin embargo, no siempre los impactos son positivos, también se han generado impactos negativos relacionados con: la deshumanización de la relación médico-paciente, la exacerbación de la significación de los exámenes y métodos de diagnóstico utilizando tecnología en detrimento del método clínico que ha puesto en tela de juicio la eficacia de los adelantos científico-tecnológicos, entre otros.

En tal sentido, el sistema de salud ecuatoriano exige:

Contar con profesionales de la salud que contribuyan al fortalecimiento de la cohesión social, de los valores morales y espirituales de la sociedad ecuatoriana, con una participación activa en las decisiones relevantes para la construcción de su propio destino y felicidad y la de los pacientes, los cuales deberán ser atendidos o asistidos bajo los principios de respeto, de equidad y de inclusión (sin distinción de color de la

piel, etnia, poder económico o edad,); todo ello en función del mejoramiento de la calidad de vida de la población en general.

Ello está respaldado legalmente por el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) el cual constituye un conjunto de objetivos que expresan la voluntad de continuar con la transformación histórica del Ecuador y que fijan las líneas estratégicas para dicha transformación.

En el mismo se señala que el buen vivir "...fortalece la cohesión social, los valores comunitarios y la participación activa de individuos y colectividades en las decisiones relevantes para la construcción de su propio destino y felicidad."

Se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado..." (SENPLADES, s

a) El modelo parte de los siguientes objetivos del Plan del Buen Vivir:

2.- Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.

3.- Mejorar la calidad de vida de la población.

7.- Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad territorial y global.

Tiene además en cuenta uno de sus ejes principales, la equidad como imperativo moral para llevar a cabo la transformación de la sociedad ecuatoriana.

En este plan se insiste en que las políticas de salud deberán promover la medicina preventiva e integral y no solamente la curación de enfermedades, se hace énfasis en el impulso a la universalización del acceso a la atención primaria de salud y la expansión de su calidad y cobertura.

Todo lo anterior, le impone retos a los sistemas educativos ecuatorianos, en particular a la formación de Técnicos superiores en enfermería. Estos son:

- Concretar la formación profesional desde un enfoque científico-técnico interdisciplinario para el desarrollo de modos de actuación profesional ético y humanista, como vía eficaz en la comprensión del complejo proceso de formación profesional, que exige un mayor acercamiento al talento humano.

- Considerar los avances de la ciencia y de la técnica como medios, contextos y métodos para responder a las necesidades del sistema de salud, considerando en su estructura orgánica un mayor nivel de institucionalización y de apoyo social.

La formación del personal de la salud en principios éticos y humanistas que le permitan potenciar los beneficios del desarrollo científico-tecnológico y minimizar sus efectos negativos, constituye una prioridad en Ecuador. Al respecto, Armando Hart Dávalos, en su obra Martí y Fidel, la cultura de hacer política, expresó: coronar la edad moderna y el inmenso desarrollo científico tecnológico alcanzado con los más elevados principios culturales y específicamente éticos de la historia universal, es la única posibilidad de sobrevivir para una civilización agotada espiritualmente.

Ya que en el caso particular de la enfermería como disciplina científica de estas ciencias debe encargarse no sólo del cuidado de las personas enfermas, discapacitadas, moribundas o sanas, de todas las edades, familias, grupos y comunidades, sino también de la promoción de la salud y de la prevención de enfermedades. De igual manera, participa en el fomento de un entorno seguro, en la investigación, en la política de salud, en la gestión de los pacientes y los sistemas de salud, y en la formación.

El Instituto Tecnológico Bolivariano, anhela formar técnicos superiores en enfermería que aporten una excelencia académica y comportamiento ético, como exige el crecimiento global sostenido, ya que deben mostrar competencias en su actuación práctica, apoyada en bases científicas que la guían y a su vez proporcione la base necesaria para la legitimidad y autonomía de la profesión; lo que le imprime un carácter sistemático, planificado y organizado, en el que interviene la comunidad educativa y fundamentalmente docentes y alumnos, con el objetivo de educar, instruir y desarrollar a los futuros enfermeros, a través de la conservación, desarrollo y difusión de la cultura profesional de la enfermería acumulada por la humanidad, dando respuesta a las necesidades sociales contemporáneas en el campo de la salud.

Por tanto, si bien es prioridad el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Salud de Ecuador, más urgente es elevar la calidad del proceso de formación de los técnicos de la salud y en particular de los Técnicos Superiores en Enfermería que deben formarse en un saber hacer con conocimiento científico; que sepa del hacer, extraer propuestas

no sólo técnicas de la profesión, sino actuar de forma eficiente en la solución de problemas profesionales en un contexto social dado, en este caso que sepa solucionar problemas inherentes al ejercicio de la profesión.

Todo lo anteriormente explicado permite aseverar que la solución a las problemáticas que enfrenta la comunidad médica ecuatoriana en el mundo contemporáneo se encuentra en las ciencias pedagógicas, y desde esta ciencia aún se perciben insuficiencias que limitan el desempeño del técnico superior en enfermería desde un enfoque ético-humanista, entre las que se encuentran:

- Concepción y práctica educativa fragmentada por asignaturas en la impartición del contenido morfo-fisiológico.
- Dificultades de los estudiantes para aplicar los conocimientos anatomo-fisiológicos a nuevas situaciones de aprendizaje que se dan en la práctica pre-profesional.
- Débil sistematización de los contenidos anatómicos y fisiológicos a partir de las potencialidades de los sílabos de la malla curricular.
- Limitaciones en el desempeño de los estudiantes para la construcción, demostración y sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas dadas en la dialéctica Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología-contextos reales de actuación profesional (puestos, sub-centros, centros de salud y hospitales).
- Heterogeneidad o diversidad formativa de la población que ingresa a la carrera Técnico Superior en Enfermería.

Por tanto, para dar respuesta desde las ciencias pedagógicas a estas insuficiencias se propone contribuir a la teoría con un modelo didáctico de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario de la Morfofisiología humana, contentivo de principios y regularidades que supere la contradicción entre lo fragmentado del contenido que sigue la lógica de la ciencia y lo holístico del funcionamiento del organismo humano, el cual se concreta en una metodología que contribuya a la solución de problemas profesionales por los alumnos de la carrera Técnico Superior en Enfermería.

CONCLUSIONES

La revolución de la ciencia y la tecnología en las Ciencias Médicas ha generado impactos no sólo en la rama del saber, sino también en la política del Estado y del gobierno de la República de Ecuador, caracterizado por un marcado carácter histórico-social y ambiental, que han producido cambios y transformaciones en el sistema de salud y ha redundado en una mejor atención primaria de salud, en el incremento y mejoramiento de la infraestructura del sistema de salud como elemento de satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de los pacientes y de la población en general.

La formación del técnico superior en enfermería deberá fundamentarse en el principio del humanismo orientándose la actividad científica al reconocimiento del hombre como valor supremo, en busca de su bienestar, salud, cultura, libertad, progreso y derecho a la vida, lo que le confiere a los sujetos significados y sentidos propios de la profesión.

La necesidad de formar valores éticos en los profesionales de la salud, constituye hoy una prioridad, dado que en las condiciones del desarrollo social contemporáneo, el papel de la ética como ciencia, de la moral, se acrecienta por la urgente solución a múltiples problemas sociales que dependen de las decisiones de posiciones ideológicas, de ahí que el enfoque sociológico de las ciencias tiene que orientarse obligatoriamente al reto ciencia/sociedad desbordando el plano intra científico.

BIBLIOGRAFÍA

ABREU REGUEIRO, ROBERTO. La pedagogía profesional: Un imperativo de la docencia y la producción .CEPROF, ISPETP, La Habana, 1995, material impreso.

CASTRO RUZ, FIDEL .Ciencia, Tecnología y sociedad tomo I, 1959- 1989, tomo II, 1988-1991. - - La Habana: Editora Política, 1990. —2t. 10. Por el camino correcto. - - La Habana: Editora Política, 1987. - - 152 p.

CASTRO DÍAZ – BALART, FIDEL. Apuntes para una agenda del Sur/ Fidel Castro Díaz – Balart; Hugo Pérez Rojas. - - En Ciencia, Innovación y Desarrollo (La Habana). - - N.2, V.5, 2000. - - 51-61 p.

CUEVAS ALEXIS. Impacto social de la ciencia / Alexis Cuevas, Douglas Galán, Ena Elsa Velásquez Cobiellas. 1999.

ECUADOR. Asamblea Nacional de Ecuador. Plan Nacional del Buen Vivir. (2013-2017)

GAY, AQUILES. Temas para la Educación Tecnológica. - - Argentina, agosto, 1999.

GRIJALBO. Gran diccionario enciclopédico ilustrado. —Barcelona: Editorial Grijalbo Mondari, 1997.

KEDROV, B. Clasificación de las ciencias: Engels y sus predecesores. – - Moscú: Editorial Progreso, 1974.

NÚÑEZ JOVER, JORGE. La ciencia y la tecnología como fenómeno social, 1997.

Programas Nacionales de Ciencia y Tecnología/Bárbara Garea Moreda; Reyno Orlay Cruz - - En Ciencia, Innovación y Desarrollo (La Habana). —N.1, V.6, 2001. —20p.

TOLEDO, JOSEFINA. La ciencia y la técnica en JOSÉ MARTÍ. - - La Habana: Editorial de Ciencias Sociales ,1990.

Título: Las prácticas comunitarias: Reflexiones necesarias para la formación del Técnico Superior en Enfermería.

Autores: Lic. Maryori Sandra Placencio Macas.

Dr. C. PT Julia Esther Céspedes Acuña.

Dr. C. PT María Luz Gutiérrez Cosme.

Institución: instituto Tecnológico Bolivariano - Ecuador

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pre- profesionales en la carrera Técnico Superior de Enfermería, constituye uno de los procesos a desarrollar desde la malla curricular para promover modos de actuación que se correspondan con su perfil profesional y las necesidades siempre crecientes de la sociedad, aspectos que a largo plazo contribuye al desarrollo de la competencia profesional relacionada con la prevención de salud.

Los centros de educación superior en Ecuador y dentro de ellos los institutos tecnológicos superiores, han tenido un ligero movimiento en el carácter dinámico y ascensional a través de las transformaciones realizadas a los planes de estudio, sin embargo todavía, resultan insuficientes en la formación del técnico superior de enfermería, porque no existe un referente pedagógico que posibilite un salto cualitativo superior.

Unos de los resultados científicos más utilizados hoy en las investigaciones pedagógicas lo constituyen los modelos como sistema auxiliar o construcción teórica, para desentrañar o representar la realidad, o parte de ella, los cuales penetran en la esencia de fenómenos vinculados a las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre, cuya intencionalidad está asociada al enriquecimiento del acervo teórico.

Se asume la definición de modelo como toda “construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parte de la realidad”. En este caso, modelo es una manera de interpretar o explicar la teoría o parte de la teoría científica, acercando lo abstracto a lo concreto o la teoría a la realidad.” (Diccionario de Filosofía, Herder de España, 2008).

Una mirada a la definición de modelo pedagógico fue valorada de autores como Sierra R (2002) y Valle Lima, (2010). El modelo pedagógico es visto como una “Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.” (Sierra R., 2002).

También es considerado como una “... representación de aquellos elementos esenciales del proceso para la formación del hombre, o de sus partes, que se caracteriza por ser conscientemente dirigido y organizado (escolarizado o no) a la consecución de objetivos socialmente determinados” (Valle Lima, 2010). Se asume esta última definición, y por tanto se requiere interpretar cómo modelar las prácticas comunitarias que favorezcan la formación del técnico superior de enfermería, en aras de alcanzar un desarrollo de sus competencias generales, básicas y específicas que les permita mostrar nuevos modos de actuación en su profesión.

De esta forma, se construye un modelo pedagógico dirigido al proceso formativo desde el contexto pedagógico institucional, de modelación de las prácticas comunitarias con énfasis para el logro de la vinculación escuela comunidad como principio pedagógico, de modo que el estudiante en formación, pueda construir un mundo de significados y sentidos para su futura labor profesional.

El presente trabajo tiene como **objetivo** la propuesta de algunas reflexiones en torno al desarrollo de las prácticas comunitarias en la formación del Técnico Superior en Enfermería.

DESARROLLO

El modelo pedagógico que se construye expresa su carácter de proceso, resumido, práctico, referencial, anticipatorio y generalizador respecto a la realidad educativa en la formación del técnico superior, características evidenciadas en la presente investigación.

Téngase en cuenta que la malla curricular y el diseño meso curricular no declara cómo desarrollar y diseñar las prácticas pre profesionales tan necesarias para su preparación en la asignatura Enfermería II, por tanto se revela la fisura desde la formación del Técnico Superior de Enfermería.

El modelo pedagógico de las prácticas comunitarias en la formación del Técnico Superior de Enfermería que se propone representa, desde el punto de vista teórico, el proceso de formación para el trabajo comunitario de salud como parte de la formación de las competencias específicas del TSE (asistencial, de promoción y prevención en salud y ética profesional) considerando la especificidades que aporta la asignatura Enfermería Comunitaria I, y se estructura a partir del principio del vínculo de la teoría con la práctica desde la relación institución educativa–comunidad y un enfoque intercultural y sistémico integrador.

La carrera asume la formación basada en competencias declarando además, las competencias genéricas: cognitivas, argumentativas, propositivas, comunicativas e indagativas, las cuales expresan lo que desean lograr con este estudiante en formación, pero no puntualizan en ninguna de estas competencias en sus prácticas pre profesionales que tanto requieren para su posterior desempeño profesional.

Sin embargo las orientaciones de estos documentos resaltan las habilidades profesionales que deben adquirir y asumir en las prácticas comunitarias, pero sin aludir al cómo hacerlo. Las habilidades son: conocer, identificar, relacionar, valorar, diagnosticar, tratar, educar y evaluar. Cuando aluden a las relaciones interdisciplinarias destacan la asignatura Epidemiología y otras relacionadas con el trabajo hospitalario, lo que corrobora fisuras en su formación.

Por consiguiente se revela la necesidad de buscar nuevas relaciones entre los componentes existentes en el modelo curricular y la argumentación científica de estos componentes, y enriquecidos que tengan como base el método sistémico estructural en aras de lograr una formación no solo pedagógica, sino mejor diseñada desde el currículo, donde las prácticas comunitarias, se conviertan en eje central de la carrera.

Solo así se manifestará a largo y mediano plazo en estos estudiantes las competencias para el trabajo asistencial comunitario (comunicativa) (solución de conflictos) (diagnóstico integral de la comunidad) (trabajo asistencial comunitario) (promoción y prevención de salud comunitaria) (investigativa, investigación acción participación), con una comunicación asertiva y una empatía cultural, que destaque el enfoque de atención primaria de salud desde un enfoque asistencial intercultural.

Desde esta mirada, se logra interactuar con procesos que confluyen en la carrera, pero no siempre desde una posición dialéctica que posibilite el trabajo comunitario durante sus prácticas pre- profesionales. Por tanto se asume una formación pedagógica sistémica porque contribuye al desarrollo de la personalidad del estudiante, donde no se obvian sus necesidades, motivaciones y el desarrollo de valores. Estos constituyen los referentes, las metas a lograr con las prácticas comunitarias.

Se requiere a partir de la malla curricular una integración de las asignaturas, de manera que se promueva una mejor formación. Por consiguiente, se requieren modelar nuevos componentes en el proceso, que posibiliten transformar la formación, instrucción y educación como categorías pedagógicas que permitan dar el salto superior en su formación.

A partir de este núcleo teórico central, se desglosan tres subsistemas con sus correspondientes componentes, los que se juntan de manera transversal durante el proceso formativo del Técnico Superior en Enfermería.

El subsistema instructivo desarrollador integra los componentes instructivo- técnico e investigativo desarrollador y como cualidad resultante la apropiación cognitiva instrumental, (Ver gráfico 1).

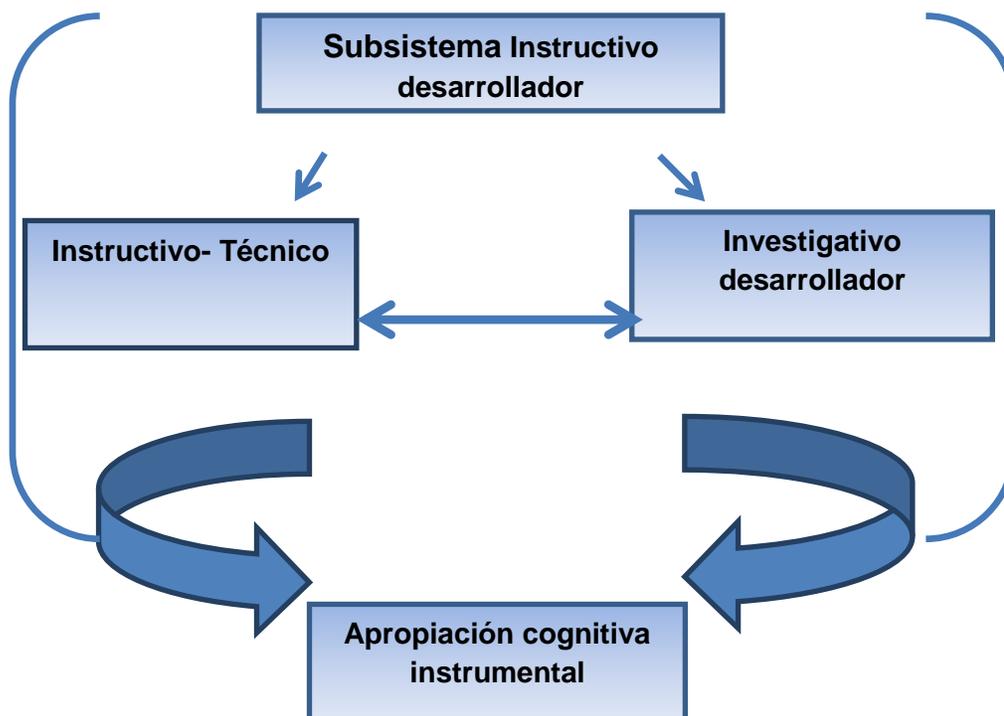


Gráfico 1 Subsistema instructivo- desarrollador

El subsistema instructivo- desarrollador es definido como un subsistema formativo para el Técnico Superior de Enfermería, que revela las nuevas relaciones que deben establecerse en los contenidos de la malla curricular y los Syllabus, de manera que se ofrezcan los dominios cognitivos que requiere dominar el estudiante durante su carrera, de modo que se apropie de conocimientos, habilidades, objetivos esenciales a partir del perfil de graduado.

Dentro de este subsistema se revelan como estructuras los componentes instructivo- técnico e investigativo desarrollador, los cuales se revelan como esencial para que el estudiante construya los dominios que requiere para su profesión, pues estos posibilitan el desarrollo de habilidades, objetivos específicos que debe alcanzar de modo que emerjan de él nuevas actitudes hacia el estudio y motivaciones hacia su carrera.

Dentro de lo instructivo las potencialidades que ofrecen los Syllabus a partir de sus objetivos específicos para cada tema, y el desarrollo de habilidades, contribuyen a los modos de actuación en los estudiantes y a largo plazo sus competencias, mucho más cuando se aporten fundamentos del modelo basado en competencias que permitirán enriquecer la propuesta científica que se realiza (Forgas, J 2003).

De modo que se favorecen los aspectos técnicos que requiere dominar a partir de las competencias profesionales que desarrolla en sus niveles educacionales de la carrera: a través de las asignatura Enfermería I porque en ella primera se brindan los fundamentos teóricos necesarios para ofrecer atención a la familia, persona y comunidad, así como los procedimientos instrumentales y técnico que favorecen el proceso de formación.

El vínculo entre la comunidad y el Instituto Superior Bolivariano se ha estado realizando con buenos resultados en sus convenios, pero aún requiere de un trabajo integral de los docentes de la carrera en estas prácticas comunitarias con los estudiantes en plena correspondencia con sus objetivos a cumplir.

El objetivo específico de la carrera es aplicar las teorías, modelos y conceptos de enfermería a una variedad de problemas y situaciones de la vida real confiriendo al programa un énfasis práctico, aspecto que merece una atención desde el currículo.

Sin embargo, no siempre las habilidades diseñadas para el tratamiento a las competencias en los Syllabus ejemplo Enfermería comunitaria II posee las orientaciones necesarias para su mejor dirección, pues no solo basta lo teórico recibido en la asignatura anterior Enfermería I,

si no otras disciplinas y asignaturas, de manera que se requiere integrar contenidos académicos en estrecha relación con lo técnico e instrumental, de modo que se preparen para la vida profesional desde sus prácticas comunitarias.

Por ejemplo, en la disciplina Enfermería Básica I se les enseña a los estudiantes a realizar habilidades como la observación, luego la auscultación, para que aprenda a realizar el examen físico, primero la observación del paciente y luego la auscultación, palpación lo cual favorece el desarrollo de competencias específicas de su profesión, que las conoce a través del proceso instructivo técnico.

Estos contenidos que requiere dominar primero en lo instructivo y luego en lo técnico cuando realiza las prácticas comunitarias, van conformando en él, nuevas actitudes hacia su profesión.

La preparación para el trabajo comunitario de salud, durante el proceso de formación, tiene en las prácticas comunitarias el eslabón fundamental. Se significa entonces que, el trabajo comunitario de salud es la actividad que desarrolla el Técnico Superior de Enfermería como parte de su desempeño profesional, resultado de la integración de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desarrollar el trabajo de asistencia, promoción y prevención en salud en el contexto de la comunidad, que le permita solucionar los problemas profesionales que se le presenten con eficiencia, creatividad y enfoque intercultural e integral, respondiendo a las políticas de salud pública del país, desde posiciones éticas concordantes con la ética profesional.

Así, la formación para el trabajo comunitario de salud, es el proceso que como parte de la formación del Técnico Superior de Enfermería permite a este profesional apropiarse de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desarrollar el trabajo comunitario de asistencia, promoción y prevención en salud en el contexto de la comunidad desde las potencialidades de la malla curricular, sobre la base del principio del vínculo de la teoría con la práctica y la relación institución educativa –comunidad con un enfoque integral e intercultural.

Las prácticas comunitarias inciden en la formación de las competencias específicas del Técnico Superior de Enfermería en especial la competencia para la promoción y prevención en salud, cuya formación permite al egresado de esta carrera ejecutar acciones de

promoción y prevención en salud en el contexto de la familia y la comunidad a partir del logro de los siguientes elementos de competencia:

1. Maneja el modelo de atención integral del sistema nacional de salud
2. Realiza visitas a la familia, escuela y comunidad, para identificar problemas de salud.
3. Identifica y reporta los factores de riesgo asociados a problemas de salud.
4. Participa en campañas de prevención en salud
5. Ofrece charlas y orientaciones para el auto cuidado de la salud
6. Participa en campañas de vacunación
7. Promueve la salud de la familia y la comunidad de acuerdo con a las orientaciones establecidas por el equipo profesional y los programas vigentes.
8. Participa en diagnóstico situacional de la comunidad

Además contribuyen a la formación del resto de las competencias específicas: técnico asistencial y ética profesional, entre cuyos elementos de competencia se incluyen aspectos relacionados con el trabajo comunitario de salud.

En estas nuevas relaciones que se establecen desde lo instructivo en el proceso pedagógico, se requiere interactuar con una estructura denominada investigativo desarrollador, la cual debe poseer una orientación sistemática del docente para interactuar con las TIC y otros textos básicos de las asignaturas que les permitan acceder a contenidos actualizados de su ciencia.

El auto estudio y la orientación de estudios y trabajos independientes a los estudiantes desde su proceso instructivo técnico revierte estos contenidos, en saberes que luego será capaz de llevar a la práctica. Esta investigación del estudiante a través de diferentes fuentes originales o manuales, el uso del internet, intranet, la utilización de la plataforma interactiva para interactuar con sus colegas de aula y sus profesores acerca de temas interesantes y novedosos nacionales o internacionales, lo pone en mejores condiciones en cuanto a contenidos, pero también referido a cómo interactuar en sus prácticas comunitarias, pues aprende a saber ser y saber hacer como pilares.

Entre lo instructivo e investigación se ponderan nuevos aprendizajes para la vida, y se estimulan las categorías actividad y comunicación tan indispensables desde lo filosófico para el desarrollo de habilidades e integración de contenidos.

Estos argumentos destacan las nuevas relaciones que se establecen entre los componentes instructivo- técnico e investigativo desarrollador, necesarias para el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades, de donde emerge una nueva cualidad en el proceso pedagógico que es la apropiación cognitiva instrumental, entendida como los dominios cognitivos que se apropia el sujeto para integrar conocimientos y habilidades generales, básicas y específicas tan esenciales en su quehacer laboral como Técnico Superior de enfermería, lo que constata las categorías pedagógicas instrucción y educación.

Desde esta mirada, entonces las competencias básicas que se describen como necesarias en la formación del Técnico Superior de Enfermería en la Malla curricular como competencia básica asistencial instrumental, pero que no aparece bien descrita y explicada para la formación del egresado. De modo que se enriquezcan sus modos actuación porque se promueven cambios conductuales en el estudiante, al ser capaz de integrar dominios cognitivos y habilidades instrumentales para su profesión, lo que permitirá ir preparándose para su perfil laboral y el desarrollo de sus competencias.

Pero en la formación de esta carrera tecnológica el estudiante se instruye a través de este nuevo componente instructivo desarrollador, pero esto no es suficiente para su desempeño exitoso como graduado, si está alejado de la práctica de esa profesión, porque entonces no estará en condiciones de utilizar esos conocimientos y competencias en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad profesional. De ahí la necesidad de un nuevo subsistema que enriquece con nuevas relaciones el proceso de formación en la carrera de tecnología.

Este subsistema se denomina comunitario - cultural (ver gráfico 2) entendiéndose este como las prácticas que requiere desarrollar el estudiante desde su formación, que le permita después de graduado promover salud, desarrollar estilos de vida sanos, divulgar orientaciones de nutrición en correspondencia con las enfermedades, de modo que eduque a la población porque conoce los contenidos que requiere, pero también porque convence y posee una excelente comunicación.

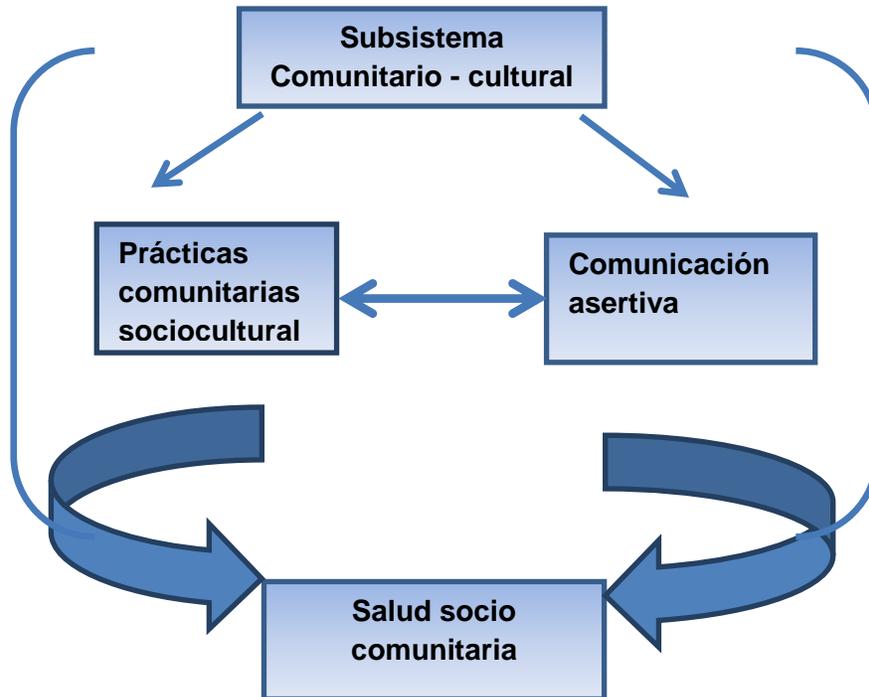


Gráfico 2 Subsistema comunitario – cultural

Las relaciones que se establecen en este subsistema son: prácticas comunitarias socioculturales, que tienen como objetivo primordial cuidar de las personas, sanas o enfermas en plena interacción sistemática, de forma que se potencien experiencias de salud a través de la correcta comunicación técnicos- sujetos sociales de las comunidades.

Sólo de ese modo se aseguran las competencias necesarias para su desempeño profesional y se revela el principio básico de la formación a través del vínculo entre el estudio y el trabajo. Si este no se establece, el estudiante no es capaz de comprender adecuadamente los contenidos de las materias estudiadas durante su carrera, asimilándolas entonces desde una perspectiva teórica, sin relación con la actividad laboral.

Desde esta perspectiva, cobra interés la atención primaria en salud y sus principios, como expresión de las transformaciones que se producen en el contexto ecuatoriano y que se valoran de gran utilidad para la formación del Técnico Superior en enfermería y que no siempre es tenido en cuenta para la formación desde un enfoque pedagógico y ha sido visto fundamentalmente como orientaciones para el trabajo directo en salud pública y sus entidades.

Por consiguiente profundizar desde lo instructivo en la atención primaria de salud está relacionado con el desarrollo sustentable, más allá de la riqueza económica, pues plantea el

desarrollo como logro del bienestar para todos y hacia el futuro, fundamentos de la Política del buen vivir.

Entre los principios de la atención primaria de salud se encuentran dos que tienen plena relación desde el currículo para promover actitudes de responsabilidad, incondicionalidad cualidades de un trabajador de la salud. Este principio es garantía de los derechos ciudadanos y la universalidad, que no es más que el acceso a iguales oportunidades para el cuidado y la salud a partir de la integración red pública y red complementaria, aspecto que revela la importancia de los convenios del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnológico con entidades de salud.

Estos principios enriquecen en lo académico los fundamentos del perfil profesional y al mismo tiempo, ofrecen al estudiante los requerimientos esenciales para un trabajo con calidad y calidez como está establecido por su política y su Ministerio de Salud.

Argumentos que destacan la significación que tiene incluir los fundamentos de la atención primaria en salud en la formación académica, lo que favorece su formación laboral y cumple con los requerimientos de la atención primaria de salud elemental en su trabajo profesional, al estimular su motivación por sus estudios y convirtiendo al estudiante en formación en un agente activo y consciente de su propio aprendizaje.

Por consiguiente se promueve una formación adecuada a partir de las exigencias de la sociedad que sea capaz de estar comprometido con la realidad que vive, sus condicionantes y apto para actuar sobre ella, transformarla, y hacerla más humana. Aspectos esenciales que les ofrece la Sociología a los estudiantes en su formación a través de la asignatura Sociedad y Salud.

De esta forma se va conformando en este estudiante, valores como sujeto social y trabajador público pues tiene plena vinculación con la población, de forma que se expresen convicciones, saberes compartidos con un enfoque humanista.

Estas relaciones del subsistema comunitario- cultural destaca las necesidades que posee el técnico en enfermería como parte de su perfil, al realizar prácticas comunitarias que le permitan la prevención de enfermedades, la promoción de salud, recuperación y rehabilitación desde un enfoque interdisciplinario.

En este proceso se expresan nuevas motivaciones y necesidades del estudiante a partir de sus prácticas comunitarias, entendidas como aquellas que realiza dentro de su formación por

la asignatura Enfermería comunitaria I, la cual proporciona vías, modelos primero en lo teórico, de modo que puedan luego influir en la cultura de salud de la población, pero donde no se proporciona argumentos para el cumplimiento de la Enfermería II que es la que tiene como esencia sus prácticas comunitarias.

En este sentido los contenidos recibidos en Semiología a partir de la importancia de la observación al paciente para identificar las prácticas de signos y síntomas en enfermos o sanos que visitan los hogares u hospitales, o en las visitas a la comunidad, necesitan del estudiante la demostración de destrezas, habilidades y a largo plazo competencias en el técnico a partir de la intervención oportuna, que corrobore eficiencia, calidad y calidez.

Los síntomas que pueden expresar los usuarios son: fiebre, dolor, edema, disnea entre otros, donde la comunicación como competencia básica adquiere particular importancia y junto a la observación al paciente por el Técnico de salud, corrobora cómo pone en práctica los saberes de las distintas asignaturas del currículo, revelando la integración de los contenidos y cómo cada una de ellas tributa a su formación integral.

De manera que se revela la comunicación asertiva, que se convierte en competencia comunicativa en el proceso de relación social entre comunitarios y técnicos de enfermería, donde las normas de cortesía, el respeto al turno de la palabra, la escucha eficiente son primordiales en la comunicación entre ambos agentes.

Debe no mostrar ira, ni levantar la voz, debe persuadir algún conflicto que se produzca familiar o entre comunitarios, o entre él a partir de las orientaciones que ofrece a los enfermos y estos no aceptan la misma, de forma que logre resolver la situación real teniendo en cuenta los deseos de ambas partes, buscando compromisos y soluciones, en vez de pretender imponer criterios.

En este sentido, ser asertivo significa que te respetas a ti mismo y que estás dispuesto a expresarte, que eres consciente de los derechos de los demás y los respetas. Es de significación el hecho de los procesos interculturales que se producen en los cantones donde el estudiante en formación va asistir en sus prácticas pre profesionales o después de graduado.

Por tanto el principio eficiente, eficaz y de calidad de la atención primaria en salud se revierte en la formación del Técnico Superior de enfermería en las prácticas comunitarias, porque con esa competencia comunicativa que es considerada básica en su carrera, logra orientar de

manera adecuada a la población a partir de las necesidades de los sujetos comunitarios, con énfasis en los que poseen mayor riesgo o están desprotegidos.

En este componente se produce desde lo psicológico una mediación vista en que a través del trabajo con la comunidad se requiere traducir, transformar, y modificar el significado de los elementos que ellos traen de su cultura, de modo que se revierta en nuevos significados de salud para todos, mostrándose el principio de la equidad derecho de los ciudadanos a pesar de sus diferencias.

El dominio de la caracterización sociológica de las zonas en que trabaja el Técnico Superior en Enfermería es fundamental, para dominar las características que tipifican la comunidad desde lo social y la salud. Además conocer el personal que componen los centros y áreas comunitarias y las patologías más frecuentes de esa comunidad, lo que es un aspecto sociológico de significación, porque existen muchas zonas vulnerables que requieren de nuevas actitudes para educar y orientar salud a partir del diagnóstico de personas enfermas que nunca han existido a un centro de salud.

La comprensión y el respeto de los estilos de vida, las historia de vida que puede conocer o investigar en lo sociológico y antropológico en esos contextos socioculturales, pues no todos tienen las mismas características, desde lo arquitectónico, la cultura, costumbres y tradiciones e incluso esto afecta sus conocimientos con respecto a la salud. Por eso la importancia de esta comunicación asertiva cuando realizan sus charlas, promociones de salud u otras tareas, donde debe mostrar una ética que revele una adecuada actuación profesional, tanto en los dominios cognitivos como en sus formas de comunicación oral.

Por eso se expresa la necesidad de la cultura no solo del individuo en este caso el técnico, si no también, del ciudadano que es visitado y que puede tener poca instrucción, lo que afecta no solo su comunicación, sino también su decodificación de los mensajes educativos que le orientan para que su salud mejore.

En este aspecto entonces cobra particular significación el principio de eficiencia y calidad porque se logra la satisfacción de las necesidades de las personas con énfasis en aquellos más desprotegidos y de mayor riesgo.

A partir del enfoque sociocultural se revela que los técnicos superiores en enfermería conocen la cotidianidad comunitaria y entonces los problemas individuales se observan a partir de una perspectiva psicosocial, donde se construyen nuevas formas de vida. Pero

donde este profesional aprende a respetar con énfasis las tradiciones, creencias religiosas, hábitos de vida, hábitos alimentarios y otros, sin obviar los métodos a utilizar para persuadir, divulgar los hábitos de salud determinando las necesidades de esos comunitarios.

El conocimiento de ese contexto ciudadano, vulnerable, marginal o rural, constituye un foco de atención de los estudiantes desde su formación, de manera que no solo sepa lo que necesita en lo instructivo y técnico asistencial, sino también otros aspectos sociales que son indispensables para el logro de la efectividad en su trabajo, lo que corrobora otro principio de la Atención primaria de Salud que es el carácter participativo y desconcentrado que demuestra la equidad.

Al mismo tiempo se revela las relaciones coordinación y subordinación que se establecen entre los componentes dentro del proceso formativo, lo que repercute en calidad y calidez en su formación. Por tanto se dirige la modelación hacia otro componente que les permita nuevos estilos de actuación a los estudiantes, donde demuestren sus conocimientos, pero también sus competencias básicas, genéricas y específicas.

De modo que las nuevas relaciones que se establecen en los componentes del proceso comunitario cultural, destacan que emerge una nueva cualidad denominada salud sociocomunitaria, la cual asciende en el modelo como una categoría porque es la actividad que desarrolla el estudiante en plena relación con el equipo multidisciplinario enfermero, médico, paciente, comunitarios y otros agentes a partir de las prácticas comunitarias desarrolladas en el proceso de formación.

Por tanto estas cualidades van conformando en el estudiante, no solo habilidades básicas como asistencial instrumental si no la orientadora preventiva de salud que es la que predomina en este segundo componente y conforma sus habilidades específicas para la profesión.

Por consiguiente estas razones antes expresadas, denotan la necesidad de un tercer subsistema en el proceso pedagógico denominado formativo integrador (Gráfico 3).

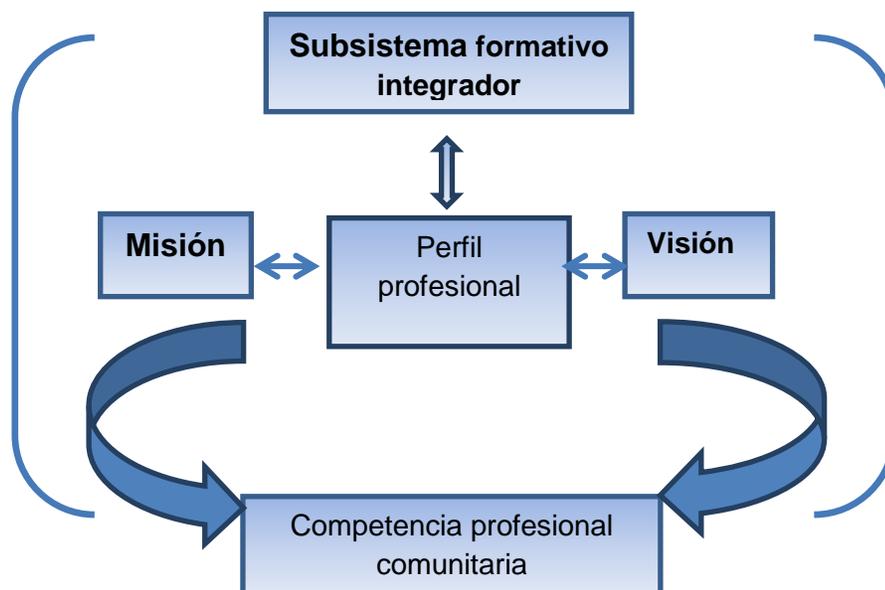


Gráfico 3 Subsistema formativo integrador

En este subsistema se revelará cómo a partir del dominio del perfil de egreso del estudiante así como la Misión y Visión del Instituto Superior de promover competencias profesionales en sus egresados, se potencia desde la formación de la carrera Técnico Superior de Enfermería, a través de las nuevas relaciones que dan cuenta de la calidad de su formación. Desde esta óptica entonces se establecen las relaciones entre el perfil profesional que se debe cumplir la carrera desde la Malla curricular en la formación pedagógica del Técnico Superior en Enfermería y la Misión y Visión desde lo formativo.

El perfil profesional declara que el Técnico Superior de Enfermería se desempeña bajo la supervisión profesional de la licenciada en enfermería, en diferentes centros asistenciales y que debe mostrar adecuadas conductas, actitudes, habilidades, y aptitudes que destaquen sus modos de actuación, en correspondencia con el contexto laboral que se desempeñe después de graduado. De esta forma se desarrollan nuevas actitudes hacia la vida, de forma que se educa como categoría pedagógica a partir de las necesidades que tiene este futuro profesional de la salud.

Por tanto, debe convertirse en un profesional preparado para la demanda competitiva de la sociedad con solidez científica, destrezas, habilidades y valores que le permitan tomar decisiones en la solución de problemas en los centros donde labore, pero siempre

manteniendo la correspondiente relación entre el equipo multidisciplinario, médico, enfermera, técnico.

Sin obviar otras funciones como las prácticas comunitarias de vital importancia para la población y el trabajo en laboratorios clínicos, colegios e instituciones y otras empresas de salud que así lo requieran.

Estos argumentos del perfil del Técnico Superior de Enfermería, muestra las áreas donde se mueve para su quehacer cotidiano, y estas son la administrativa, asistencial y comunitaria, esta última cobra en la investigación que se realiza, una función primordial, pero sin dejar a un lado la formación desde lo académico y la comunicación para su desempeño profesional.

Del perfil de este graduado se destacan las relaciones que se establecen desde la política estatal a partir de los proyectos, trazando las directrices hasta donde se quiere llegar con la formación que se desarrolla en estos Institutos superiores y en las universidades.

Internacionalmente se evalúa de igual manera con estas dos directrices que cobran capital importancia para promover una formación pedagógica de relevancia y que tenga como objetivos primordiales lograr un graduado más comprometido con la sociedad donde vive y un mejor profesional a partir de su desempeño.

Una formación pedagógica concebida teniendo en cuenta las nuevas relaciones que se establecen entre los nuevos componentes que se proponen en el proceso pedagógico formativo, sustentados además por los referentes teóricos fundamentales de la Atención Primaria de Salud que no siempre son tenidos en cuenta para su formación, promoverá modos de actuación superior en el estudiante, lo que permitirá saltos cualitativos y cuantitativos en el estudiante, que posibilite lograr la misión y visión de su Institución.

La Misión consiste en formar profesionales técnicos y tecnólogos que aporten con excelencia académica al crecimiento global sostenible, capaces de satisfacer las competencias laborales que demandan los sectores productivos y sociales.

Por su parte la Visión se concreta en ser una institución de Educación Superior acreditada con bases filosóficas propositivas científicas e innovadoras, formando profesionales emprendedores con sólidos conocimientos tecnológicos que aporten al desarrollo social sustentables y protección del medio ambiente.

Es así como, la competencia técnico asistencial realiza atención de enfermería integral y labor de promoción y prevención en salud a usuarios en todos los ciclos vitales bajo la

supervisión de licenciada/o en enfermería, realiza procedimientos básicos de primeros auxilios y prevención de riesgos, en accidentes y catástrofes y acciones de promoción y prevención en salud durante la atención de enfermería.

La competencia profesional comunitaria, mantiene un comportamiento ético y responsable, solidario y respetuoso de la dignidad humana en las relaciones con superiores, el resto del equipo multidisciplinario de la salud, usuarios, familiares y comunitarios en los diferentes contextos de su actuación profesional, de ahí que tenga en cuenta el cumplimiento de los principios éticos para la intervención en la familia y la comunidad durante las acciones de promoción y prevención en salud.

La relación entre el perfil profesional y la misión y visión de la carrera provee al estudiante en formación de una nueva cualidad que emerge de estos componentes denominada competencia profesional comunitaria entendida como el desempeño profesional superior que asume, a partir de la atención primaria de salud desde sus prácticas comunitarias la cual cobra una asunción como categoría del modelo.

Desde esta perspectiva, entonces se estimula el desarrollo del estudiante lo que corrobora la relación entre las categorías pedagógicas: instrucción, educación y desarrollo y la categoría principal del Modelo prácticas comunitarias y Salud socio comunitarias, esenciales para su mejor desempeño futuro y para el desarrollo de sus competencias.

CONCLUSIONES

- La construcción del modelo pedagógico de desarrollo de las prácticas comunitarias en la formación del Técnico Superior en Enfermería constituye un instrumento de carácter teórico conceptual que se expresa, a través de relaciones entre subsistemas y componentes y ha sido sustentada en presupuestos teóricos consecuentes con el método sistémico estructural.
- Se establece un sistema de relaciones dialécticas entre los subsistemas instructivos desarrolladores, comunitarios - cultural y formativo integrador del modelo y sus componentes que revelan la salida pedagógica de las prácticas comunitarias en la formación del Técnico Superior en Enfermería y se constituye en esencia y sustento de la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos. La pedagogía como ciencia o Epistemología. Documento electrónico editado en Microsoft Word, a partir de una versión en WordStar de 1988. Consultado en Biblioteca virtual CDROM Tesis Doctorales, 2005.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C y Rita Marina. La formación del profesor contemporáneo, currículum y sociedad. La Habana. Curso pre-evento 2, Pedagogía'95, 1995.
- ANDER Egg Ezequiel (1982) "Metodología y Práctica del desarrollo de la Comunidad."
- BAUTISTA Vallejo, José Manuel. Formación profesional universitaria. Una realidad paradójica. <http://www.educaweb.com> Ferry, Guilles. Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 1997.
- DEVOTO E. La medicina comunitaria y las vías de desarrollo socioeconómico. Cuadernos de Medicina Social. 1970
- Departamento de medicina preventiva da USP. Medicina preventiva e níveis de saúde das populações. Curso Experimental de Medicina. San Pablo: USP; 1970
- FERRARA FA, Acebal E, Paganini SM. (1972) Medicina de la comunidad. www.monografia.com Consultado el 22 de mayo 2014
- FORGAS BRIOSO, JORGE y Fuentes, Homero (2001). Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de Competencias Profesionales en la Rama Mecánica. IVETA Conference. Montegobay". Jamaica = <http://www.heart-nta.org/iveta> (consultado el 12 de enero del 2004.)
- GARCÍA Batista, Gilberto y otros. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002.
- Plan Nacional del "Buen Vivir",
- MANCEBO, M. (2010). La formación de la disciplina como un valor social en el escolar primario desde la relación escuela – comunidad. Santiago de Cuba: Tesis Doctoral.
- SALAS Vinent, Mayra Elena .Consideraciones teórico epistemológicas del proceso formativo en gestión de proyectos de ciencia e innovación (2009) www.eumed.net/rev/cccss/05/mesv.htm
- SUÁREZ Rodríguez, Clara O Formación integral en la educación superior. Universidad de Oriente. Cuba

-UNIVERSIDAD DE VALENCIA (2001) Normativa generales sobre prácticas formativas de estudiantes universitarios. España

-VINENT, M. (2000). Estrategia educativa para el desarrollo de la autodeterminación, en el proceso de formación integral de los estudiantes de preuniversitario. Santiago de Cuba: Tesis Doctoral.

Tema: La educación sexual desde un enfoque axiológico-humanista de género y de derecho en la formación de jóvenes.

Autores: Dr. Jaime Adalberto Pinela Anzules, Msc.

Dr. Ce maría margarita Santiesteban Labañino.pt

Dr. Cp Juana María Cubela González

**Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador
Ucp "Frank País García" - Cuba**

Email: jaimepinela@hotmail.com

maria.santiesteban@ucp.sc.rimed.cu

jmcubela@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Educar en la sexualidad responsable es sin lugar a dudas una problemática compleja de gran actualidad que en el Ecuador reviste interés por los altos índice de embarazo en la adolescencia, abortos y enfermedades de trasmisión sexual, de ahí la importancia de una educación sexual responsable.

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar en torno a la educación sexual desde un enfoque critico-humanista y de género que posibilite atender con una visión holística, no tradicionalista, biologicista o sanitaria la educación sexual responsable como inherente a la formación integral desde una perspectiva que oriente a la educación de la espiritualidad, la responsabilidad para lo cual se utilizaron los métodos de análisis síntesis, la observación, la entrevista grupal e individual y el análisis de documentos

INTRODUCCIÓN

La sexualidad ha causado honda preocupación en todo el mundo desde hace ya varios años, sobre todo por lo que le toca a la infancia, adolescencia y juventud. El investigador Álvarez, L. (2006), sostiene que, "... el estudio sobre sexualidad y reproducción es actual y es aún insuficiente en el mundo, América Latina y Cuba".¹

Lo realizado en educación sexual podría ser, incluso, considerado controversial si nos detenemos a leer lo expresado por Sáez, E. (2009). "¿De qué hablamos cuando

Álvarez, L. Salud sexual y reproductiva desde el punto de vista del varón. Rev. Cubana de salud. 32 (1): 1-3

hablamos de educación sexual? La respuesta esperada será que hablamos de anticoncepción, de coitos y de embarazos”.²

Las intervenciones tradicionales en educación sexual, han respondido a planteamientos reduccionistas con intervenciones anecdóticas, basadas en buenas intenciones, pero que no siempre han derivado en los fines deseados, se trata por tanto de intervenciones en educación sexual que no han logrado el éxito deseado.

A pesar de las múltiples investigaciones realizadas tanto a nivel local como internacional aún surgen interrogantes que no han sido satisfechas cómo, ¿Qué enseñar?, ¿A quiénes enseñar? y ¿Para qué enseñar? Al respecto Malón, A. (2012) declara que,..."las dificultades para la implantación de una educación sexual en los sistemas educativos provienen en parte del problema de la justificación que habría de orientarla y darle sentido. En las últimas décadas ha sido mediante el recurso del lenguaje y la lógica de los derechos humanos, sobre todo desde el paradigma de la prevención sanitaria y de la violencia sexual, con el que se ha pretendido cubrir este vacío y resolver así los muchos conflictos que suscita esta cuestión..."³ Lo expresado en el párrafo anterior nos lleva a reflexionar que la educación sexual puede y debe tener otra visión. Como lo resumen Cordero, X. y Rodríguez, X. (2008), "el estudio de las prácticas de educación sexual, considerando su contexto socio histórico, evidencia el sentido tradicional de la misma y su privilegio por la información sexual. Estas evidencias llevan a examinar el paradigma de la educación holística, buscando nuevos referentes para esta práctica educativa. Resultan claves en esta reflexión algunos principios del pensamiento holístico aplicables a la educación sexual como: continuidad, expresada en la secuencia holológica de los comportamientos sexuales; integralidad, referida al carácter multidimensional de la sexualidad, y auto responsabilidad, enunciada en el derecho de las personas a ser protagonistas de su propia educación sexual".⁴

Es criterio de los autores del presente trabajo que los estudios de la sexualidad humana son aún insuficientes y precisan de un modelo que parta del reconocimiento del carácter

² Sáez, E. Los profesionales de la sexología en la educación sexual. Anuario de sexología, ISSN 1137-0963, N° 11 p. 89-94

³ Malón, A. ¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, ISSN-e 1699-2105, N°. 30, 2, págs. 207-230

⁴ Cordero, X. Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística. Revista iberoamericana de educación. ISSN-e 1681-5653, Vol. 45, N°. 1

participativo, responsable de las personas en su propia educación, desde una visión desarrolladora que potencie el desarrollo de los autorreferentes en el sujeto y promueva los valores desde una visión individual.

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar en torno a la educación sexual desde un enfoque pedagógico, crítico-humanista de género y de derecho que posibilite atender con una visión holística, no tradicionalista, biologicista o sanitaria la educación sexual responsable como inherente a la formación integral desde una perspectiva que oriente a la educación de la espiritualidad, la responsabilidad para lo cual se utilizaron los métodos de análisis síntesis, la observación, la entrevista grupal e individual y el análisis de documentos.

DESARROLLO

En las últimas décadas los estudios de la sexualidad se han realizado con un enfoque sanitario, desde el paradigma de la prevención sanitaria y de la violencia sexual, como consta en las producciones científicas de [Finkelhor, D.](#) y colaboradores (1990); Pauluzzi, L. (2001); Langer, A. y Espinoza, H. (2002); Díaz, A.; Sugg, C. y Valenzuela, M. (2004); Vásquez, M. y colaboradores (2005); Agreda, E. (2006); Sánchez, F. y del Campo Sánchez, A. (2006); [Gómez, Á.](#) (2007); Vinaccia, S. y colaboradores (2007); Ortega, R. y Ortega-Rivera, F. (2008).

A pesar del reconocimiento del paradigma sanitario en la educación sexual, en la actualidad la diversidad sexual con sus fortalezas cognitivas, emocionales e interpersonales precisan la aplicación de un paradigma educativo holístico aplicable a la educación sexual, con carácter continuo, integral y de autorresponsabilidad.

La educación de la responsabilidad como proceso de potenciación de la conciencia promueve la participación activa de los sujetos como protagonista de los procesos de cambios y transformación de la realidad, que debe ser atendida como parte de la formación integral desde un enfoque axiológico que regule los comportamientos responsables, reviste interés para la educación de los valores y la autorresponsabilidad en la sexualidad de los sujetos.

Las investigaciones de Escamez, J. (2001) referidas a la educación de la responsabilidad plantea la necesidad de diseñar acciones educativas para la participación de los sujetos. Sin embargo la educación en la responsabilidad se constituye en un proceso axiológico que moviliza los recursos del sujeto e influye en el desarrollo de los autorreferentes como es la autorresponsabilidad regulando los comportamientos con un importante valor anticipativo propio del valor responsabilidad influyendo en las fortalezas del sujeto y su capacidad de resiliencia.

Para la investigación resulta de interés los resultados de los estudios realizados por los investigadores cubanos, González (1999); Viciado, C. (2000) y Pita, V. (2000) entre otros al considerar en el plano individual al valor como una configuración psicológica compleja de un alto valor regulador, de significado en el desarrollo de la espiritualidad de los sujetos y modificador de los comportamientos. Esta tesis orienta la investigación hacia la organización de un proceso de un alto contenido axiológico.

La educación sexual en el Ecuador requiere del reconocimiento del marco legal actual; al respecto el gobierno del Ecuador para alcanzar el buen vivir considera deber primordial del estado, "Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes"⁵.

Numerosos estudios realizados en Ecuador revelan que aún resultan insuficientes las acciones educativas orientadas a la educación sexual que tome en cuenta el rol de la educación para el logro de la responsabilidad y la autorresponsabilidad desde un enfoque axiológico y humanista, de género, de derecho y desarrollador; en tal sentido el Centro

Constitución de la República del Ecuador. Aprobada por la Asamblea Constituyente. Registro oficial N° 449. 20 de octubre de 2008

Nacional de Educación Sexual en Ecuador realiza importantes esfuerzos para promover la sexualidad responsable dado los altos índices de abortos, embarazos en la adolescencia, infecciones de transmisión sexual y el incremento de la violencia de género especialmente en las zonas rurales.

En la ciudad de Guayaquil, Provincia del Guayas, funciona el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, centro de educación superior con el mayor número de estudiantes, en comparación con otros similares del país. El profesional egresado de la carrera de enfermería entre las diferentes actividades que debe cumplir dentro de su perfil de competencias, está la de planificar, organizar y ejecutar a nivel comunitario actividades de promoción y educación de la salud y prevención de enfermedades.

Sin embargo como resultado de la observación, análisis de documentos y las entrevistas realizadas se ha podido detectar insuficiencias formativas en la preparación teórico-metodológica del técnico superior en enfermería (TSE) relacionada con la educación de la sexualidad responsable. Estas insuficiencias, restringen su capacidad para detectar problemas sanitarios, plantear soluciones y evaluar los resultados desde el enfoque axiológico-humanista, de género y de derecho que sustentado en la pedagogía crítica sirva de referente para orientar las investigaciones en educación sexual como una dimensión de la educación para el logro de la formación integral que tome en cuenta para este profesional el principio de la doble intencionalidad profesional. Algunas de esas insuficiencias son:

- a. Insuficiente preparación de los docentes en los aspectos teórico metodológico y prácticos de la educación sexual apreciables en las limitadas competencias para influir en un mejor comportamiento de la población en torno a la sexualidad responsable.
- b. Insuficiencias formativas provenientes de otros contextos educativos relacionadas con la educación sexual responsable en los jóvenes referidas al poco dominio de los diferentes métodos de planificación familiar, limitada aplicación de las prácticas sexuales protegidas que se revelan en la existencia de índices de contagio de las infecciones de transmisión sexual, prácticas abortivas y embarazo no deseado.

- c. No se observa en el proceso de formación de pre y post grado cursos orientados a la preparación del TSE para la educación de la sexualidad responsable,

Los investigadores cubanos estudiosos del tema como Beatriz Castellano Simons, Alicia González, Rolando Pórtelas, por sólo citar algunos, consideran que la Educación Sexual se ha caracterizado por una elevada carga de información biológica, sin embargo dadas las actuales circunstancias psicológicas y socio culturales que encierra el hecho sexual humano requiere sean incorporados en los programas y planes de estudio de las instituciones escolares lo que sin dudas como regularidad es una debilidad que aprecia también en el Ecuador.

Es importante reconocer que los comportamientos sexuales no irrumpen de repente, sino que son el resultado de una construcción que han hecho las personas de su propia sexualidad y la de los demás en su devenir como personas, por lo que en este enfoque se propone lo que los investigadores reconocen la necesidad de un cambio de los programas orientados a la educación de la sexualidad a partir de ir incorporando en las escuelas y en el propio tecnológico cambios en los contenidos donde se potencie más los elementos cognitivos y afectivos de forma más profunda y sistemática para incidir en las actitudes hacia la sexualidad de niños , adolescentes y jóvenes.

El enfoque axiológico-humanista de género y de derecho favorece a que se elaboren determinados programas de Educación Sexual que posibilite su comprensión como fuente de comunicación, afecto, placer y cuando se desea la reproducción.

El tratamiento metodológico a los contenidos básicos del programa de la Educación Sexual desde este enfoque requieren ser abordados desde un perspectiva de género no discriminatoria, de respeto a la individualidad de cada quien, de respeto al derecho del otro. Por ello un objetivo a lograr a largo plazo consiste en promover la sexualidad responsable para influir disminución de la deserción de los adolescentes y jóvenes de las instituciones escolares por matrimonio, disminuyan las prácticas abortivas y el embarazo desde las edades más temprana, y potenciar el desarrollo de la espiritualidad. El cumplimiento de

estos objetivos es resultado de educar la sexualidad responsable.

La consecución de este objetivo requiere por tanto evadir los paradigmas tradicionales de Educación Sexual y promover el protagonismo de los estudiantes en su propia Educación Sexual como participantes activos y por tanto conlleva a promover la preparación del colectivo pedagógico desde una visión del trabajo colaborativo, participativo y pedagógico que requiere de la preparación del personal docente.

El enfoque favorece a la elaboración de metodologías, estrategias que orienten la preparación de los docentes, educadores, profesores en la preparación teórica y metodológica para atender la Educación Sexual responsable.

Desarrollar este tipo de educación debe convertirse en objetivo esencial en la formación del TSE en su etapa inicial dada la proactiva de la profesión y desarrollar competencias al logro de los objetivos por lo que se propone la incorporación de programas en la formación del TSE para promover este tipo de educación pudiendo tomar las características de curso facultativos o de carácter obligatorio en la formación de este tipo de profesional.

La Educación Sexual responsable por tanto es un proceso que no se alcanza automáticamente, sino que requiere de preparación del profesional que se relaciona con ella, y tiempo para lograr los objetivos educativos propuestos. En el proceso debe partirse de la comprensión de qué se entiende por Educación Sexual, en el presente trabajo la Educación Sexual es el proceso educativo que prepara al hombre o mujer para el encuentro pleno con el otro sexo y con su propia sexualidad, teniendo en cuenta sus necesidades, las de su contexto social y potenciando su protagonismo y la capacidad de elegir sus dimensiones existenciales, el respeto a las demás personas donde lo cognitivo y lo afectivo se traduzcan en formas de conducta en la actuación personal.

Asumirla desde una perspectiva desarrolladora significa organizar el proceso de forma tal de promover en los estudiantes las motivaciones, ejecutar y desarrollar una serie de acciones de forma dinámica, sustentado en la relación sujeto-sujeto en la que al mismo se le asigna un papel activo, donde tan importante es lo que está expresado en el objeto, como lo que él es capaz de incorporar mientras que el

profesor es parte de este proceso y se manifiesta como educador.

Según Castellanos, B., toda actividad que se desarrolle con los estudiantes, con la finalidad de lograr la educación de la sexualidad debe hacerse teniendo en cuenta las características psicopedagógicas de los mismos.

Significa entonces que potenciar la Educación Sexual responsable en los estudiantes a partir de estos presupuestos requiere desarrollar los siguientes pasos:

- > Sistematización de la experiencia: con la finalidad de organizar el proceso y hacer al estudiante protagonista del mismo paso a paso y reconstruir su propia historia para adquirir nuevos conocimientos y transformar su práctica a partir de los conocimientos que va adquiriendo, se parte de las vivencias del sujeto para transformar las vivencias negativas en nuevos conocimientos que le permitan la interpretación crítica de la realidad.
- > El trabajo en grupo. Permite el desarrollo de la comunicación, el respeto entre los participantes, la escucha, la aceptación, la cooperación, el reconocimiento de sí mismo y del otro en actividad y comunicación y la solución de determinadas problemáticas que pueden estar afectando al grupo a partir de mitos y creencias en torno a la sexualidad. Promueve la autoconfianza y la autorresponsabilidad y la autodeterminación en los participantes, la utilización del diálogo como recurso que permite legitimarse en el otro y potenciar la subjetividad de los participantes.
- > La Orientación educativa: para crear una red de ayuda a los sujetos tanto en el plano de las consejerías individuales como grupales que favorece la solución de los conflictos interpersonales que puedan surgir relacionados con el tema que nos ocupa así como para medir en la solución de los mismo entre las partes involucradas.

Para la evaluación cualitativa del programa deberá tenerse en cuentas la coevaluación, la auto evaluación y la heteroevaluación como formas de evaluación cualitativa

CONCLUSIONES

Educación en la Educación Sexual de forma responsable requiere disponer de un sistema de métodos, vías y principios propios desde la pedagogía como ciencia, sustentado en un enfoque axiológico- humanista de género y de derecho en una realidad socio histórica concreta que tome en cuenta el principio de la doble intencionalidad profesional en la formación del técnico superior en enfermería.

La Educación Sexual responsable requiere de la preparación de los profesores y todo el colectivo pedagógico tanto desde el punto de vista teórico y metodológico para el cumplimiento de los objetivos a corto y largo plazo

BIBLIOGRAFÍA

AGREDA, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. Universidad de Carabobo, Venezuela

ALVAREZ, L. (2006). Salud sexual y reproductiva desde el punto de vista del varón. Rev. Cubana de salud. 32 (1): 1-3

CARDINAL, C. (2005). Educación sexual: un proyecto humano de múltiples facetas. Siglo del hombre editor. Bogotá. Págs. 20-21

CASTELLANO, B. (1999). Educación, personalidad y desarrollo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

CASTELLANO, B. (1999). Hacia una sexualidad responsable y feliz. La Habana Editorial Pueblo y Educación.

CONESUP. (2008). Licencia de funcionamiento de la carrera de Técnico Superior en Enfermería. Acuerdo N° 476, 1 de octubre de 2008 CONSEJO NACIONAL DE SALUD.

(2007). Política de salud y derechos sexuales y reproductivos. Ecuador, agosto 2007.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR. (2008). Aprobada por la Asamblea Constituyente. Registro oficial N° 449. 20 de octubre de 2008

CORDERO, X. y RODRÍGUEZ, X. (2008). Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística. Revista iberoamericana de educación. ISSN-e 1681-5653, Vol. 45, N°. 1

DIAZ, A., SUGG, C. y VALENZUELA, M. (2004). Embarazo en la adolescencia: Educación sexual y anticoncepción previa. Rev. SOGIA 2004; 11 (3): 79-83

ESCAMEZ, J. (2001). La educación de la responsabilidad. Editorial Paidós.

FINKELHOR, D. y colaboradores. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. Editorial Elsevier.

GÓMEZ, Á. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. Revista apuntes de psicología, Vol. 25 N° 3. Colegio oficial de psicología de Andalucía Occidental

LABARRE, G, y VALDIVIA, G. (1981). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

LANGER, A. (2002). El embarazo no deseado: impacto sobre la salud y la sociedad en América Latina y el Caribe. Pan American Journal of Public Health 11 (3)

LARA, F. (1993). Educación sexual. Correo ciencia.

MALÓN, A. (2012). ¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, ISSN-e 1699-2105, N°. 30, 2, págs. 207-230

ORTEGA, R. y ORTEGA, F. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. International journal of psychology and psychological therapy. Universidad de Almeria

PAULUZZI, L. (2001). Educación sexual y prevención de la violencia. Red de salud de las mujeres Latinoamericanas y del Caribe, Santiago de Chile

SÁEZ, E. (2009). Los profesionales de la sexología en la educación sexual. Anuario de sexología, ISSN 1137-0963, N°. 11. págs. 89-94

SANCHEZ, F. y DEL CAMPO, A. (2006). Evaluación de un programa de prevención de abusos sexuales a menores en educación primaria. Psicothema, dialnet.unirioja.es

VÁSQUEZ, M. y colaboradores. (2005). La educación y el ejercicio responsable de la sexualidad en adolescentes. Rev. Colombia médica; Vol. 36, N° 3 Supl. 2

VINACCIA, S. y colaboradores. (2007). Conductas sexuales de riesgo para la infección por VIH/sida en adolescentes colombianos. Terapia psicológica 2007, Vol. 25, N° 1, 3950. Scielo Chile.

Título: La formación del Técnico Superior en Enfermería (TSE) para la promoción de salud: necesidad, fundamentos y apuntes para la modelación del proceso en el ITB de Guayaquil, Ecuador

Autores: Ricardo Grunauer Robalino

Dr. C Blanca Cortón Romero. PT

Dr. C. Miguel R. Forgas Brioso. PT

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano - Ecuador

Email: grunauerricardo@yahoo.es

blancacr@ucp.sc.rimed.cu

mforgas@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN:

El trabajo aborda los resultados parciales de la investigación que desarrolla el autor para optar por el grado científico de doctor en ciencias pedagógicas; en el mismo se analizan las causas que fundamentan la necesidad de la formación del TSE para desarrollar la promoción de salud durante su labor asistencial y en la comunidad en el Ecuador, a partir del reconocimiento a las insuficiencias que existen en la formación de este profesional de la salud y de las perspectivas de desarrollo de la sociedad ecuatoriana en este sentido. Se exponen además los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos contextualizados a la sociedad ecuatoriana, que sirven de base a la propuesta de modelo de dicha formación en el Instituto Técnico Bolivariano de Tecnología de Guayaquil, y se esbozan las ideas a partir de las cuales se trabaja en la elaboración del modelo de formación del TSE para la promoción de salud basado en competencias lo que constituye el aporte teórico de la investigación en curso.

INTRODUCCIÓN:

La promoción de la salud constituye un eje transversal de la atención primaria en salud. La atención primaria es la asistencia sanitaria esencial basada en métodos y tecnologías prácticos, científicamente fundados y socialmente aceptables, puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad con su participación y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar, en todas y cada una de las etapas de su desarrollo con un espíritu de auto responsabilidad y auto determinación. La misma es una estrategia encaminada a la materialización de la

política “salud para todos definida y aprobada en la conferencia de Alma Ata, Kazajistán, en 1978, por la Organización Mundial de Salud.

El logro de los propósitos de la comunidad internacional y los estados y pueblos en materia de atención primaria de salud y específicamente de promoción de salud dependen en gran medida de la formación y superación del personal de salud.

En el Ecuador existen insuficiencias en la formación de los profesionales de la salud-entre los que se encuentra el técnico superior en enfermería-para desempeñarse en el nivel primario de atención de salud y específicamente desarrollar labor de promoción de salud , lo que impacta negativamente en el sistema de salud; impacto que se expresa en el colapso, la saturación y la disfuncionalidad del mismo en sus niveles de atención II y III, la insatisfacción del usuario, el crecimiento de la tabla de morbi-mortalidad, de enfermedades curables y/o prevenibles relacionadas con los estilos de vida no saludables, los hábitos tóxicos y los riesgos ambientales y sociales, originado por deficiencias de la promoción de la salud.

El Instituto Tecnológico Superior Bolivariano de Tecnología (ITB), de la ciudad de Guayaquil, donde se forman técnicos superiores en enfermería, no está exento de estos problemas en la preparación de los futuros profesionales para el ejercicio de su actividad de promoción de salud.

Esta problemática es objeto de estudio desde la investigación educativa con el propósito de elaborar un modelo pedagógico de formación del técnico superior en enfermería para la promoción de salud que se concrete en una estrategia pedagógica que contribuya a dar solución a las insuficiencias que en este sentido se manifiestan en el proceso de formación.

En el presente trabajo se abordan los resultados parciales de la investigación que se desarrolla, en el mismo se analizan las causas que fundamentan la necesidad de la formación del TSE para llevar a cabo la promoción de salud durante su labor asistencial y en la comunidad y se exponen los fundamentos, de la propuesta de modelo de dicha formación en el ITB; así como se esbozan las ideas a partir de las cuales se trabaja en la elaboración del modelo de formación del TSE para la promoción de salud basado en competencias lo que constituye el aporte teórico de la investigación en curso.

DESARROLLO:

En el ITB se han obtenido logros en la formación del TSE, relacionados con el desempeño profesional curativo y rehabilitador de este profesional, que ha permitido obtener resultados satisfactorios en el cuidado directo del paciente, su rehabilitación y posterior reinserción social. No obstante, existen insuficiencias en el desarrollo de competencias para el desempeño de la enfermería integral que incluye a la promoción de la salud, lo que implica formar a un profesional preparado no solo para curar sino además para cuidar la salud individual y colectiva.

Estas insuficiencias en la formación del técnico superior en enfermería se expresan en la falta de preparación para propiciar en el individuo y las familias de la comunidad el logro de un entorno saludable, a través de la promoción de estilos de vida sanos y la educación para la salud contribuyendo a mantener el equilibrio armónico en las esferas bio-psico-sociales en el contexto social, esto está condicionado por el enfoque biologista-asistencial-curativo en la formación.

Las insuficiencias anteriormente señaladas limitan que una vez graduado, el TSE, pueda desempeñarse con éxito, en el nivel primario y atender puntualmente los problemas de salud que afectan las familias y comunidades desde la promoción de la salud en cualquiera de los niveles del sistema nacional de salud. Las causas más significativas que agravan el estado actual de esta formación están en que la malla curricular no incluye suficientes contenidos de la promoción de la salud, los contenidos de promoción de salud que tratan las diferentes asignaturas son insuficientes y su tratamiento depende fundamentalmente de la experiencia y el criterio del docente.

En ello incide la preparación del claustro que imposibilita que se aprovechen suficientemente las potencialidades de los syllabus para el abordaje de la atención primaria en salud, esto está condicionado por la propia formación de los docentes y su experiencia fundamentalmente en los niveles secundario y terciario del sistema de salud.

Las prácticas pre-profesionales concebidas en el proceso de formación se desarrollan en instituciones de salud en los niveles II y III del sistema nacional de salud, lo que imposibilita que los futuros técnicos superiores en enfermería, se pongan en contacto directo con las problemáticas de la atención primaria, y adquieran la preparación y experiencia necesarias para su desempeño una vez graduados.

Como resultado de la investigación en curso se elabora un modelo de formación del técnico superior en enfermería para la promoción de salud basado en competencias. Se asume el modelo pedagógico como resultado científico de las investigaciones educativas "... como la representación de aquellos elementos esenciales del proceso para la formación del hombre, o de sus partes, que se caracteriza por ser conscientemente dirigido y organizado (escolarizado o no) a la consecución de objetivos socialmente determinados." (Valle Lima , 2010)

El modelo de formación del TSE para la promoción de salud basado en competencias se define como la representación teórica de las relaciones que se establecen en el proceso de formación profesional del TSE desde lo curricular y lo extracurricular y que dan cuenta de la formación de las competencias específicas de este profesional y dentro de estas de los elementos de competencias necesarios para desempeñarse con éxito en la labor de promoción de estilos de vida sanos, entornos saludables y educación para la salud en las instituciones de salud, la familia y la comunidad.

El modelo se sustenta desde el punto de vista filosófico en la dialéctica materialista, la filosofía del buen vivir y la bioética como ética global o profunda.

La dialéctica materialista constituye el basamento del paradigma médico social que se asume, el cual reconoce la esencia social del hombre y enriquece el enfoque biológico con un enfoque integrador de lo social, sobre la base del reconocimiento a la unidad dialéctica de lo biológico y lo social en el proceso vital humano. Esta filosofía aporta además la concepción de la actividad como forma de existencia de la sociedad y su importancia en la formación humana.

La filosofía del buen vivir, ofrece un marco conceptual alternativo para el análisis y solución de problemas contemporáneos; sobre la base de las relaciones armónicas entre los seres humanos y la naturaleza; a partir de la concepción de la vida como indivisible, en su vínculo orgánico con la naturaleza y su recuperación como eje y categoría central de la economía. Estas ideas sirven de punto de partida a la consideración de la promoción de salud en un sentido amplio teniendo en cuenta la necesaria armonía hombre naturaleza como condición indispensable para la preservación de la salud.

De esta filosofía se asume además la interculturalidad como complemento de la pluriculturalidad, que fundamenta la necesidad de discursos comprensibles para

todos y adaptados a todos los lenguajes y el aprecio a los saberes y las prácticas materiales y simbólicas de las sociedades del pasado.

La bioética como quehacer reflexivo de carácter ético acerca de las múltiples implicaciones de las relaciones del hombre con el fenómeno de la vida en general y con el de la vida humana en particular, específicamente con los problemas de salud, en un contexto que incluye los determinantes histórico-sociales de los fenómenos de salud-enfermedad permite considerar la promoción de salud desde:

- Una mirada integral del individuo.
- Una concepción del hombre como sujeto social e histórico, contextualizado en su entorno y su modo de vida del cual es inseparable.
- Una perspectiva de abordaje basada en los derechos de los enfermos.
- Medidas de análisis cuali-cuantitativas de los procesos de salud enfermedad.
- Intervenciones individuales integrales y sociales.
- El abordaje de las condiciones que determinan los fenómenos de salud y enfermedad en cada comunidad.

El modelo se fundamenta en la sociología de la educación y la sociología de la salud; tiene en cuenta además la estrategia de desarrollo de la sociedad ecuatoriana contenida en el Plan del Buen Vivir (2013-2017), el Modelo de atención integral del Sistema Nacional de salud. Familiar, comunitario e intercultural (MAIS-FC) y la Ley Orgánica de salud.

La sociología de la educación aporta como fundamento al modelo el vínculo educación sociedad y el reconocimiento de la educación como hecho social singular, la consideración de los diferentes contextos en que se desarrolla y las agencias que participan en los procesos formativos y los criterios sobre el rol profesional del docente.

Desde la perspectiva de la sociología de la salud se considera que la salud deviene un fenómeno estrechamente ligado a las condiciones de vida de la sociedad, que sólo puede ser explicado por medio de un enfoque integral y sistémico, es un proceso inmerso en la dinámica social, lo que permite entender a la salud y la enfermedad como acontecimientos sociales.

En este sentido se asumen las siguientes posiciones:

- La salud es relativa al marco cultural en el que se analiza, ya que no constituye solamente un estado objetivo de bienestar, sino una experiencia

subjetiva valorada de acuerdo con los criterios sociales de lo que es predominante en la cultura de cada sociedad.

- La salud es condición para el desempeño de roles sociales.
- Los problemas de salud afectan la integridad, los derechos o el desarrollo del individuo, la familia y la comunidad.
- La promoción de salud exige el estudio sociológico de los problemas de salud vinculados a estilos de vida inadecuados, actos inseguros y negligentes y hábitos tóxicos nocivos.
- La promoción de salud se encamina a cambiar patrones de comportamiento en las personas, las familias y las comunidades.

El desarrollo de la salud por tanto, no es un problema individual, sino una condición y consecuencia de la acción social, pero que, a su vez, tiene una respuesta individual que depende del tipo de afección, la personalidad y el funcionamiento de las mediaciones sociales ante la enfermedad.

El abordaje sociológico de la promoción de salud debe tener en cuenta la determinación de los problemas de salud en su carácter multifactorial, y la medición de los impactos teniendo en cuenta las relaciones existentes entre las condiciones de vida, determinadas conductas y factores de riesgo y el desarrollo de las enfermedades.

El Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) es un conjunto de objetivos que expresan la voluntad de continuar con la transformación histórica del Ecuador y que fijan las líneas estratégicas para dicha transformación.

En el mismo se señala que el buen vivir "...fortalece la cohesión social, los valores comunitarios y la participación activa de individuos y colectividades en las decisiones relevantes para la construcción de su propio destino y felicidad."

Se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado..." (SENPLADES,

s a) El modelo parte de los siguientes objetivos del Plan del Buen Vivir:

2.- Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.

3.- Mejorar la calidad de vida de la población.

7.- Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad territorial y global.

Tiene además en cuenta uno de sus ejes principales, la equidad como imperativo moral para llevar a cabo la transformación de la sociedad ecuatoriana.

En este plan se insiste en que las políticas de salud deberán promover la medicina preventiva e integral y no solamente la curación de enfermedades, se hace énfasis en el impulso a la universalización del acceso a la atención primaria de salud y la expansión de su calidad y cobertura.

El Modelo de atención integral del Sistema Nacional de salud. Familiar, comunitario e intercultural constituye una herramienta conceptual y metodológica para la implementación de la atención integral de salud con enfoque familiar, comunitario e intercultural en el Sistema Nacional de Salud de Ecuador. En el mismo se plantea un enfoque biopsicosocial, multidisciplinario e intercultural de la atención de salud que se asume para la elaboración del modelo.

Se asume especialmente el enfoque intercultural desde su incidencia en la formación y capacitación del personal de salud, específicamente el TSE.

“... la interculturalidad en salud se vincula como el enfoque que permite la interrelación entre culturas sanitarias distintas, aquella que se da entre los proveedores de salud que tienen en sus orígenes, en su preparación y formación, concepciones y prácticas distintas, más que tienen credibilidad y preferencia por parte de los usuarios.”

El modelo tiene como propósito la preparación de los TSE para cumplir el mandato de la Ley Orgánica de salud.

Desde el punto de vista psicológico se sustenta en el enfoque socio histórico cultural de Vygotsky y sus seguidores y en la psicología de la salud.

De la concepción psicológica de Vygotsky y sus seguidores se toma la consideración del aprendizaje como actividad social, y el reconocimiento a que a través de la actividad mediada en interacción con su contexto el sujeto internaliza las funciones psíquicas superiores, de ahí que la conciencia individual tiene su origen en las interrelaciones sociales, y estas son fuente del desarrollo psíquico; lo que está en la base de la naturaleza histórico-social de la psiquis.

A partir de estos postulados se asume que la personalidad es producto del desarrollo social, resultado de la historia individual y social en la que se pone de manifiesto la relación dialéctica entre lo social, lo grupal y lo individual. Esta relación es portadora de un conjunto de propiedades que determinan las formas socialmente valiosas de

actividad y conducta, de ahí el enfoque axiológico de la formación en general y de la formación del TSE para la promoción de salud en particular.

Aunque se reconoce la interrelación entre los factores biológicos y sociales se consideran los factores sociales como los determinantes, como fuente del desarrollo del sujeto, mientras que los factores biológicos resultan la premisa para el desarrollo. En este sentido, de las implicaciones pedagógicas de la teoría de Vygotsky se tienen en cuenta: la relación entre enseñanza y desarrollo, o sea la dependencia del desarrollo psíquico del contenido y del carácter de la enseñanza; desde este punto de vista la única enseñanza eficaz es la que potencia y aventaja el desarrollo.

La modelación del proceso de formación del TSE para la promoción de la salud tiene en cuenta la psicología de la salud, entendida como un campo de especialización de la psicología “ ... que aplica los principios, las técnicas y los conocimientos científicos desarrollados por ésta a la evaluación, el diagnóstico, la prevención, la explicación, el tratamiento y/o la modificación de trastornos físicos y/o mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y enfermedad, en los distintos y variados contextos en que éstos puedan tener lugar”, Oblitas, (2006)

Desde la psicología de la salud los sentimientos y emociones pueden tener efectos positivos o negativos en el bienestar físico; la cantidad y calidad de relaciones interpersonales constituye un factor que se asocia a un mayor nivel de bienestar psicológico. Factores como el optimismo, la autoestima y la gratitud, la extraversión y la estabilidad emocional, también se relacionan con mayores niveles de felicidad.

Esto debe tenerse en cuenta en la formación del TSE no solo por las implicaciones para la formación de este profesional sino por las implicaciones para su labor de promoción de salud sobre todo en el contexto de la comunidad ya que la psicología de la salud tiene amplias aplicaciones en“... La promoción de salud, la prevención de las enfermedades, la atención de los enfermos y personas con secuelas, y (...) la adecuación de los servicios de salud a las necesidades de los que los reciben.” (Morales, 1999)

El modelo de formación del TSE para la promoción de salud basado en competencias es un modelo pedagógico de ahí que la pedagogía como ciencia le proporcione sus principales fundamentos.

Desde el punto de vista pedagógico el mismo se sustenta en las consideraciones sobre el proceso de formación profesional, entendido este como el proceso que de

modo consciente se desarrolla en las instituciones de educación superior- en este caso los institutos técnicos y tecnológicos-, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes-la comunidad educativa-, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad-fundamentalmente la cultura profesional-, y dando respuesta con ello a las demandas de la sociedad. (Fuentes, H y Cruz S. 2002)

En el caso específico de la formación profesional del técnico superior en enfermería se asume que el mismo constituye el proceso con carácter sistemático, planificado y organizado que se da en los institutos técnicos y tecnológicos como instituciones de educación superior, en el que interviene la comunidad educativa y fundamentalmente docentes y estudiantes, con el objetivo de educar, instruir y desarrollar a los porvenires enfermeros, a través de la conservación, desarrollo y difusión de la cultura profesional de la enfermería acumulada por la humanidad, dando respuesta a las necesidades sociales contemporáneas en el campo de la salud, específicamente en la República de Ecuador.

Este proceso de formación del TSE está basado en competencias, asumiéndose la formación por competencias o basada en competencias como el proceso encaminado a la formación de profesionales competitivos, comprometidos, flexibles y trascendentes que reúnan cualidades morales, capacidad de análisis y argumentación, que posean los conocimientos y habilidades requeridos para desempeñarse eficiente y eficazmente, lo que les confiere capacidades para el autoaprendizaje y la creatividad técnica.(Forgas, Jorge, 2003)

En este sentido se asume la competencia profesional como el resultado de la integración esencial y generalizada de una serie de elementos sustentados a partir de conocimientos, habilidades y valores, que se manifiestan a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados. (Forgas, J.2003).

Las unidades de competencia se asumen como la expresión en el plano didáctico de la integración de un conjunto de elementos de competencias requeridas para la solución eficiente de determinados problemas profesionales a un nivel de desempeño determinado para cada fase. Estas se reconocen como la célula organizativa del proceso de diseño curricular por competencia (Forgas, Jorge, 2003)

Se reconoce como fundamento la relación dialéctica entre competencia y

desempeño profesionales, considerando el desempeño como el componente movilizador de las competencias, solo definible en la acción, expresión concreta de los recursos que pone en juego el profesional cuando lleva a cabo una actividad y que pone énfasis en el uso que debe hacer de lo que sabe y sabe hacer, sobre la base de un determinado sistema de valores, no de manera aislada sino dialécticamente interrelacionados.

Se asume como fundamento la consideración del nivel de desempeño como determinado estadio concreto del desarrollo del profesional en formación alcanzado y que posibilita dar solución a los problemas profesionales de determinados puestos de trabajo y ocupaciones laborales según las exigencias del grado de desarrollo de las competencias requeridas para dicha profesión. (Forgas, Jorge, 2003)

La formación por competencias del TSE se considera un proceso de carácter complejo e integrador, que tiene como objetivo, la formación del TSE a partir de la apropiación por este de los conocimientos, habilidades y valores propios de la profesión, tomando en consideración la relación entre el saber, el saber hacer, y el ser como reguladores de un comportamiento profesional positivo en función de favorecer a través de una dinámica participativa el actuar, pensar y sentir propios de la profesión de enfermería.

El modelo que se propone tiene como fundamentos además los objetivos y peculiaridades de la educación superior ecuatoriana refrendados en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la cual regula el sistema de educación superior en el país y a los organismos e instituciones que lo integran.

Fundamentan el modelo además la misión y visión de la carrera TSE en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Guayaquil y el perfil profesional definido como:

“El Técnico Superior de Enfermería podrá desempeñarse, bajo supervisión profesional de la/el licenciada/o en enfermería, tanto en el área pública como privada y en los tres niveles de atención, dentro del país y fuera de él, diferenciado en conducta, actitudes habilidades y aptitudes que requiere un técnico en enfermería.”

“El egresado debe ser un profesional preparado para la demanda competitiva de la actualidad con solidez científica, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan tomar decisiones en la solución de problemas de manera multi e interdisciplinaria; convirtiéndose así en un profesional confiable para el equipo de salud. Aplicar y generar el auto cuidado, nuevos conocimientos y el uso de

tecnología que incidan en la salud-enfermedad del individuo, familia y comunidad en las diversas etapas de la vida.”

La modelación tiene como punto de partida la determinación de las competencias específicas del TSE, para lo cual se partió de los problemas profesionales que debe resolver una vez egresado, por sí solo y con acompañamiento y orientación de otros miembros del equipo multidisciplinario de la salud, específicamente el licenciado/a en enfermería. Se consideró el objeto de la profesión o sea aquella parte de la cultura de la profesión que necesitará para resolver estos problemas y se precisaron los objetivos de la formación de este profesional a partir de los problemas que debe resolver y los contenidos de la cultura que debe dominar, que aparecen en el modelo del profesional del ITB

Se tuvieron en cuenta los documentos que desde el punto de vista legal rigen y orientan la actividad de los profesionales de la salud y de los TSE en particular en Ecuador; la Ley Orgánica de Salud, y la Ley de ejercicio profesional de las enfermeras y enfermeros del Ecuador, en estos documentos se expresa el ideal de profesional de la sociedad ecuatoriana, el deber ser, lo que deviene encargo social a las instituciones que los forman.

Además el análisis de las concepciones de diferentes instituciones de Latinoamérica que forman este tipo de profesional y el estudio de la concepción de la formación del TSE en el ITB a partir del análisis de los syllabus y del documento donde se definen los aspectos generales de la carrera.

La propuesta de competencias genéricas y específicas fue valorada por un grupo de especialistas docentes del ITB y trabajadores de instituciones de salud.

Se definieron como competencias específicas del TSE: competencia técnico asistencial, competencia para la promoción y prevención en salud en la comunidad y competencia ético profesional. La promoción de salud además de formar parte de las competencias técnico asistencial y ético profesional como unidad y/o elemento de competencia es parte importante de una competencia específica denominada Promoción y prevención en salud en la comunidad.

A continuación se refleja el lugar de la promoción de salud en las competencias a formar en el TSE

Competencia	Tipo	Unidades de competencia	Elementos de competencia
-------------	------	-------------------------	--------------------------

Técnico Asistencial	Específica	Realiza atención de enfermería integral y labor de promoción y prevención en salud a usuarios en todos los ciclos vitales bajo la supervisión de licenciada/o en enfermería	Realiza acciones de promoción y prevención en salud durante la atención de enfermería
Promoción y prevención en salud en la comunidad	Específica	Ejecuta acciones de promoción y prevención en salud en el contexto de la familia y la comunidad	<p>Maneja el Modelo de atención integral del sistema nacional de salud</p> <p>Realiza visitas a la familia, escuela y comunidad, para identificar problemas de salud.</p> <p>Identifica y reporta los factores de riesgo asociados a problemas de salud.</p> <p>Participa en campañas de prevención en salud</p> <p>Ofrece charlas y</p>

			<p>orientaciones para el autocuidado de la salud</p> <p>Participa en campañas de vacunación</p> <p>Promueve la salud de la familia y la comunidad de acuerdo con a las orientaciones establecidas por el equipo profesional y los programas vigentes</p> <p>Participa en diagnóstico situacional de la comunidad</p>
Ética profesional	Específica	Mantiene un comportamiento ético y responsable, solidario y respetuoso de la dignidad humana en las relaciones con superiores, el resto del equipo multidisciplinario de la salud,	Demuestra respeto por la diversidad, tratando con dignidad y sin discriminación a mujeres y hombres de distintos orígenes, nivel socioeconómico, etnias y culturas

		usuarios, familiares y comunitarios en los diferentes contextos de su actuación profesional	Resuelve con independencia sensibilidad, humanismo y capacidad de razonamiento moral los dilemas éticos que se le presentan durante el ejercicio de sus funciones profesionales Cumple los principios éticos para la intervención en la familia y la comunidad durante las acciones de promoción y prevención en salud
--	--	---	--

La definición del lugar de la promoción de salud en las competencias a formar en el TSE es punto de partida para la modelación del proceso de formación en el que se connotan dos dimensiones curricular y extracurricular.

CONCLUSIONES:

Los aspectos abordados en este trabajo constituyen las bases para la elaboración del Modelo de formación del TSE para la promoción de salud basado en competencias por cuanto fundamentan la necesidad de dicha formación y brindan los referentes, el deber ser del proceso de formación en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- DE ARMENDAIZ PÈREZ-FRAILE, Joaquín. Problemas actuales de la sociología en torno a la salud pública Consultado 20/10/2014 [http:// www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es)
- DE LA ROSA LEGÓN Maritza, Nelia Vega González y Lourdes Brito Gómez. El paradigma médico social y la competencia comunicativa del profesional de ciencias médicas Revista Habanera de Ciencias Médicas 2010:9(3) 433-440 <http://www.scielo.sld.cu> Consultado 20/10/2014
- FORGAS BRIOSO, Jorge. Modelo curricular para la formación del técnico de nivel medio basado en competencias profesionales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, 2003.
- Ley de ejercicio profesional de las enfermeras y enfermeros del Ecuador versión digital
- Ley Orgánica de Educación Superior versión digital
- Ley Orgánica de salud versión digital
- MARTÍNEZ GUERRA, Amarilis y otros Los principios de la bioética ante el paradigma médico social. En <http://www.portalesmedicos.com> Consultado 20/10/2014
- MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA. Modelo de atención integral del Sistema Nacional de salud. Familiar, comunitario e intercultural. Ecuador, 2012 versión digital www.msp.gob.ec
- MORAGAS Ricardo. Enfoque sociológico de diversas concepciones de salud. En Papers: Revista de Sociología 5 (1976) Consultado 20/10/2014 <http://www.raco.cat>
- MORALES, Calatayud, F. Introducción a la psicología de la salud. Paidós. Ibérica, 1999. 250 páginas
- OBLITAS GUADALUPE Luis A. PSICOLOGÍA DE LA SALUD: Una ciencia del bienestar y la felicidad. Revista de Psicología 6(1) 2008 Enero-Diciembre 2008 en <http://www.unife.edu.pe> Consultado 20/10/2014
- ROJO PÉREZ, Nereida y Rosario García González. Sociología y salud. Reflexiones para la acción en Revista Cubana Salud Pública 2000; 24(2):91-100 <http://www.sld.cu> Consultado 20/10/2014

- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO – SENPLADES. Plan Nacional del buen vivir 2013-2017 Quito, Ecuador versión digital en www.buenvivir.gob.ec
- VALLE LIMA. Alberto. La investigación pedagógica. Otra mirada. Ciudad de la Habana, 2010 versión digital.

Título: Modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos en el instituto tecnológico bolivariano de tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador

Autor: MSc. Manuel Roberto Tolozano Benites.

Dr. C. Maribel Ferrer Vicente, PT.

Dr. C. Jorge A Forgas Brioso, PT.

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano De Tecnología – Ecuador

RESUMEN:

En el presente trabajo se presentan algunas consideraciones de teóricas y metodológicas, que respaldan un modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador, como alternativa viable para producir un cambio en el curso tendencial de los eventos que tienen lugar en la institución. Se parte de considerar que las diferentes versiones del Proyecto Educativo del ITB que han antecedido a la nueva propuesta, han adolecido de la continuidad y de la definición concreta de las categorías que lo conforman y de los elementos básicos para su operacionalización práctica durante el proceso de gestión, de igual modo, no han favorecido la concreción de un plan de desarrollo integral de largo plazo y que supere y traspase las fronteras de las posturas académicas individuales de los gestores institucionales. El nuevo modelo está conformado por los componentes: la gestión didáctica, la gestión investigativa e innovación tecnológica, la gestión de orientación educativa, la gestión de vinculación social y la gestión administrativa. La gestión en cada uno de sus componentes, se caracteriza a partir de la actuación que se espera de los directivos y docentes en la conducción del proceso de formación de las competencias y la actuación esperada del estudiante en el proceso de apropiación de los conocimientos, habilidades, valores que son los inherentes a las competencias profesionales de la carrera. Su aplicación en la práctica tiene lugar a través de un proyecto educativo institucional.

INTRODUCCIÓN

Los cambios educativos que se persiguen hoy requieren un nuevo tipo de institución educativa, que se transforme en el centro cultural más importante de la comunidad, que se abra e interactúe con ella, promoviendo la participación activa de sus miembros en su gestión y combine el trabajo con diferentes vías y procedimientos. En este sentido, es imprescindible que la dirección de las instituciones educativas garantice que estas sean flexibles, con alta capacidad de respuesta y preparadas para organizar y ejecutar sus propios proyectos educativos que respondan a las necesidades de la sociedad y diversidad de la comunidad académica. (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002)¹

El sistema de Educación Superior en el Ecuador se encuentra en un proceso de fortalecimiento de posiciones y principios que garanticen la generación, el desarrollo, la asimilación, la transferencia y sistematización de las buenas prácticas internacionales con intencionalidad social concreta y en función del desarrollo y la mejora para el buen vivir de los ecuatorianos. Desde el año 2010, la República del Ecuador, si bien desfasada en no menos de dos décadas, pero a tono con el resto de los países de la región y el mundo, empieza a trabajar y operar en significativos cambios al interior del propio sistema de Educación Superior y sus instituciones integrantes.

Justo con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)² y el Mandato Constituyente 14, comienzan a ganar terreno los principios del planeamiento estratégico, la calidad y la excelencia educativa, la teoría de la construcción del conocimiento, la evaluación y acreditación institucional y se introduce en los discursos la necesidad de la conformación de un Proyecto Educativo Institucional como herramienta de gestión educativa.

En la segunda década del siglo XXI, las universidades latinoamericanas se encuentran aún, enfrascadas en la asimilación de nuevas leyes de Educación Superior y la

¹ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002) citado por Díaz Fuentes A.M. en Sistema de orientaciones metodológicas para el perfeccionamiento del proceso de planificación estratégica del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Tesis de doctorado. Alfredo Mateo Díaz Fuentes; José Antonio Bringas Linares, tutor. Ciudad de La Habana. Editorial Universitaria. 2008

² Ley Orgánica de Educación Superior aprobada por la Asamblea Nacional de la República del Ecuador y publicada con el Registro Oficial No. 298 del 12 de octubre de 2010

consecuente adecuación y sistematización de los métodos de gestión. En los sistemas educativos, los procesos de innovación, perfeccionamiento y cambio que se vienen promoviendo a nivel mundial, especialmente en algunos países latinoamericanos como Colombia, Bolivia, Cuba, Ecuador y Chile, han apostado por los Proyectos Educativos Institucionales como alternativa para privilegiar el protagonismo de sus actores claves en los procesos de transformación a lograr.

En el contexto científico pedagógico actual, se enfocan como proyecto educativo de centro, proyecto educativo escolar o proyecto de la unidad educativa (Ferrer, 2013; Capella, 2000; Briones, 1995; Díaz y Suárez, 2000; Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 2013; Villarroel Barrera, 2002; Villarroel Barrera, 2002; Lavín, 1999; Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1997; Rojas, 2007; Farro, 1995) como una herramienta de planificación y gestión para dirigir el proceso de intervención educativa en una institución escolar.

Sin embargo, la escasa tradición y experiencia en la elaboración de proyectos educativos institucionales y la ausencia de una política pública explícita que vaya más allá de los reglamentos de implementación de la LOES, tanto el profesorado como otros actores decisores, encontraron y encuentran hasta la fecha grandes dificultades para asumir el reto.

En Ecuador se han evidenciado diferentes prácticas representativas de la educación técnica y tecnológica. Los programas, en mayor o menor medida, han estado desarticulados y no responden a proyectos de desarrollo ni a proyectos educativos comunes.

Los discursos y documentos normativos que se circulan no dejan claro la función de la educación técnica y tecnológica que se quiere en el Ecuador, ni establecen los mínimos requerimientos para lograr la necesaria uniformidad entre las estrategias de desarrollo educativo de estas instituciones. Precisamente ahí radican los principales problemas que hoy presentan los Institutos Superiores Ecuatorianos, que están siendo administrados sin una clara visión de lo que se quiere lograr a futuro, imprecisiones en la misión, sus objetivos y valores, así como en la propuesta pedagógica y de gestión que más se acomode a la realidad del país y por ello, no se evidencian cambios sustanciales en los niveles de calidad educativa de dichas instituciones.

Un análisis crítico de la situación del Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología, así como de las indagaciones empíricas realizadas en las investigaciones sobre el tema, sustentado en la experiencia del investigador como máxima autoridad de la institución, revisión de informes de rendiciones de cuenta de los POA, así como el control a los procesos sustantivos), han permitido identificar ciertas insuficiencias, como por ejemplo:

- En la dirección de la institución, se ha dimensionado el aseguramiento material, administrativo y tecnológico, por encima de los componentes educativos del proceso formativo y la gestión del trabajo metodológico y la superación.
- Las acciones que se desarrollan desde la formación académica, de vinculación con el mundo laboral y social, no tienen en su base la integración del proceso de formación del profesional como concepción.
- El vínculo de la institución con los empleadores, no se ha intencionado desde la formación del profesional.
- Limitada formación pedagógica de los directivos y docentes para la conducción del proceso formativo, desde una visión integral de la personalidad del estudiante que se forma como técnico o tecnólogo.
- En la institución, existen elevados índices de deserción de los estudiantes.

Todo ello, ha traído consigo la existencia de un problema científico, que se expresa en las insuficiencias en la formación de profesionales técnicos y tecnólogos en el Instituto Tecnológico Superior Bolivariano de Tecnología, que limitan el desempeño competente de éstos ante las exigencias crecientes de los sectores de la producción y los servicios. El objetivo del presente trabajo ofrecer algunas consideraciones teóricas y metodológicas, en torno a un modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador.

DESARROLLO

Marco conceptual de referencia para generar niveles de comprensión acerca del modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador.

A continuación, se sintetiza el contenido y alcance de algunos términos tomados como base conceptual de partida para la adecuada comprensión e interpretación del modelo de gestión educativa que se presenta, estas son:

- La categoría Formación
- Proceso de formación del profesional(que se desarrolla en la educación superior)
- Gestión en la Educación Superior
- Gestión educativa estratégica
- Gestión Institucional
- Gestión Educativa Institucional
- Competencias profesionales

1- Categoría Formación:

Para la Pedagogía, se erige como categoría y objetivo esencial de la educación intencionalmente orientado a formar personalidades acorde a una sociedad concreta. Numerosos han sido los autores que desde diferentes posiciones han conceptualizado el proceso formativo desde lo pedagógico (como por ejemplo los cubanos: Álvarez de Zayas, C., (1996), Horruitiner P, (2005, 2006), Addine F. y García G., (2004), Fuentes, H.,(2005) y un Colectivo de autores del ICCP (2000), que lo abordan desde su carácter procesal, función o capacidad evolutiva y actividades cuya máxima exigencia es el desarrollo de las potencialidades del sujeto.

A los fines del presente trabajo, se significan los criterios de Álvarez de Zayas (1996), que concibe la formación como proceso y resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad. Tal posición, es corroborada con los puntos de vistas de un Colectivo de autores del ICCP (2000), los que valoran la formación como un proceso que tiene la finalidad de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad, propiciándole el acceso a los productos de la cultura universal y los medios para su producción.

Horruitinier (2005-2006), connota el proceso de formación para caracterizar el proceso de sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria. Como puede apreciarse, hay una búsqueda del fundamento teórico y práctico de la categoría

formación como proceso totalizador, cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, agrupando en una unidad dialéctica, los procesos educativos, desarrollador e instructivo.

La integración de estas tres dimensiones expresa la nueva cualidad a formar: preparar al profesional para su desempeño exitoso en la sociedad; propósito que se extiende a la formación de técnicos y tecnólogos en el Ecuador, teniendo como particularidad el papel activo que juega el propio profesional en dicho proceso, de forma tal que, interrelacionado con la gestión educativa se logre desarrollar un proceso de autoformación en el que están implícitas las tres dimensiones que se han descrito. Ello por tanto, se asume como el centro dinamizador de la gestión educativa institucional basada en competencias de este proceso.

Más cercanos al problema formativo en el contexto ecuatoriano, resultan los criterios de Libertad Regalado E (2012), Fabara Garzón, Eduardo y Colectivo (2013), Astudillo Romero, Jaime y Colectivo (2013) así como investigadores de las universidades de Loja y la Universidad Central, entre otros, los cuales dan una mirada al proceso formativo abordando problemas existentes, especialmente en la formación inicial, sin embargo, no se revela en sus escritos un tratamiento teórico al término, sus consideraciones son desde lo formativo como resultado, aplicado fundamentalmente a buenas prácticas³.

2- Proceso de formación del profesional que se desarrolla en la educación superior: espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica el desarrollo humano progresivo, lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico(Fuentes, Homero, 1998).

Para este autor, se entiende entonces que, la formación del profesional, constituye el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. Estamos asumiendo que alcanzar una integralidad en la formación

³ Término muy utilizado en la actualidad para identificar resultados de acciones asociadas a necesidades (Nota del autor).

profesional a nivel universitario implica, ante todo, formar un profesional comprometido con su labor y sociedad en que se inserta, flexible y trascendente, independientemente de la especificidad que impone cada profesión y sus contextos.

3- Gestión en la Educación Superior: En el presente trabajo, se asume la gestión para la formación o gestión educativa que se presenta con el objetivo de aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación, según Casassus (2000), la gestión educativa tiene que ver con las acciones de planificación, organización, ejecución y control emprendidas por el equipo directivo para promover y posibilitar el logro de la intencionalidad pedagógica formativa, en cuanto a sus ajustes institucionales, la organización de recursos, sus objetivos y algo muy importante "...la capacidad de articular representaciones mentales en los miembros de una organización" (Casassus 2000:3).

4- Gestión Educativa Estratégica: constituye una nueva forma de comprender, organizar y conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que este precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas. En este sentido, la formación identificada como educación, se le reconoce un lugar prominente en la gestión.

Así, una gestión educativa estratégica deberá elaborarse conscientemente, a partir de considerar el sistema de relaciones sociales entre los involucrados intencionalmente dirigida a alcanzar los objetivos previstos según el plan estratégico de la institución.

Las principales características de la gestión educativa estratégica, según lo declarado por IPE, y que son asumidas en la investigación están referidas a: Centralidad en lo pedagógico, reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización, trabajo en equipo, apertura al aprendizaje y a la innovación, asesoramiento y orientación para la profesionalización, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro e intervención sistémica y estratégica.

5- Gestión Institucional: es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las

administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa.

De acuerdo con Cassasus (2005) lograr una gestión institucional educativa eficaz, es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas públicas y estatales para abrir caminos y facilitar vías de desarrollo a un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia, con la flexibilidad, madurez y apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer que se están detonando en los microsistemas escolares, que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

6- Gestión Educativa Institucional: es entendida como medio y como fin, deberá responder a propósitos asumidos como fundamentales, se convierte en una acción estratégica, que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, que se compromete con el logro de resultados de calidad y que incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el desarrollo institucional, vale potencialmente, en su contenido y en su máxima expresión, tanto para la escuela como para el sistema educativo nacional.

7- Competencias profesionales:

En correspondencia con lo anterior, es importante reconocer que el modelo de formación en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología establece que la formación de los técnicos y tecnólogos es por competencias.

En relación con ello se asume, para una mejor comprensión de este proceso la concepción de Forgas J. (2003) en relación a las competencias profesionales, y en este sentido plantea que estas constituyen una característica subyacente a la persona, o sea, una cualidad del hombre que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en su actividad laboral y que es definida como el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.

De manera que, aún con los intentos de reconceptualizar y modificar la gestión educativa en la Educación Superior Ecuatoriana, no existe una construcción epistemológica de la profesión, que favorezca el desarrollo de las competencias profesionales para un desempeño exitoso de los futuros egresados en la multiplicidad de ámbitos y situaciones que emergen del contexto social.

Por tanto, se constata no solo un vacío curricular, sino desde la gestión en la educación, al no considerar el ser humano como artífice principal de la transformación social, totalmente desvinculado de su contexto, y, por consiguiente, desde una orientación formativa que no garantiza una sistematización epistemológica coherente y fundamentada de la lógica esencial de la gestión educativa.

Aproximación al modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador.

El modelo que se propone no es una metodología de gestión, sino una forma de entender, categorizar y relacionar los elementos que conforman los diferentes procesos que se gestionan en el ITB, de manera que no se pretende establecer los enfoques teóricos y metodológicos a seguir sino que se enunciarán las directrices básicas que permiten su aplicación práctica y las futuras sistematizaciones del mismo.

Las políticas se concretan y definen en el denominado Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (PEDI) que no es más que un instrumento de normativo, estratégico y prospectivo que generalmente se aprueba para un período de cuatro a cinco años y cuya función es la de replantear, a partir de los balances de los períodos anteriores y de las tendencias del entorno, los escenarios, proyectos de áreas, planes y estrategias de desarrollo a largo plazo que serán articulados al Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir y a la Matriz Productiva vigente en correspondencia con la visión gubernamental acerca de la misión de las instituciones formadoras de profesionales de nivel técnico o tecnológico.

Las diferentes versiones del Proyecto Educativo del ITB que han antecedido a la propuesta que se derive del modelo de gestión educativa que se desarrolla en este trabajo de investigación han adolecido de la continuidad y de la definición concreta de las categorías que lo conforman y de los elementos básicos para su operacionalización

práctica durante el proceso de gestión. En tal sentido, el ITB necesita de un modelo de gestión educativa que le permita concebir un plan de desarrollo integral de largo plazo y que supere y traspase las fronteras de las posturas académicas individuales de los gestores institucionales.

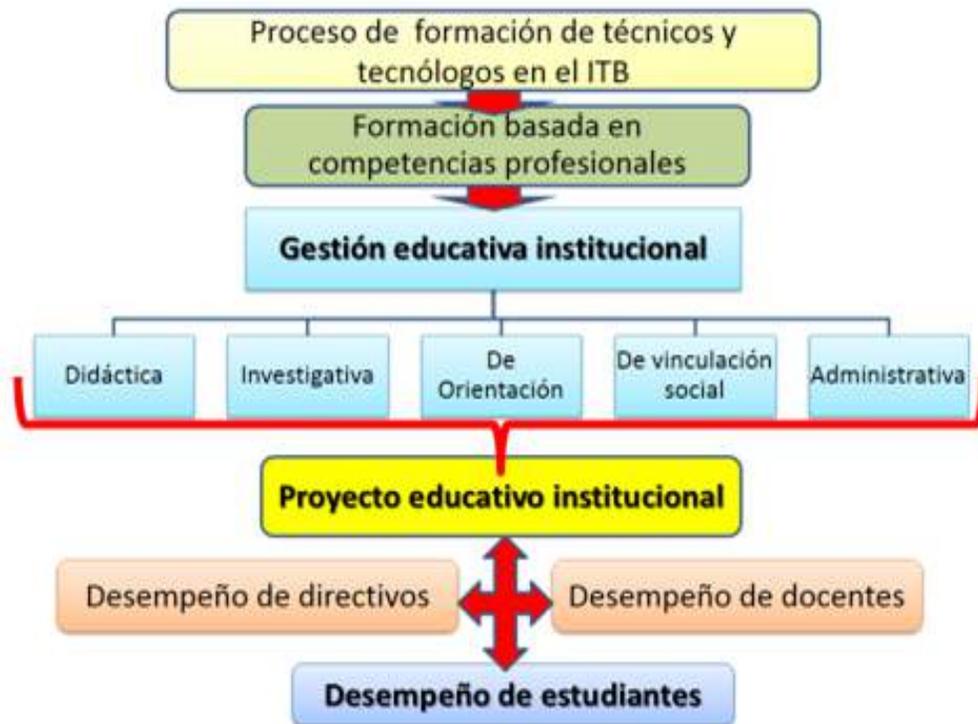
Se establecen como premisas o principios para la gestión educativa y elaboración del proyecto educativo institucional:

1. Formación pedagógica de directivos y docentes.
2. Determinación de las cualidades de un técnico o tecnólogo competente.
3. Integración de los procesos académicos, investigativos, de orientación, vinculación social y administrativos.
4. Relación de integración de la institución con los empleadores.
5. Sostenibilidad de la formación (visión prospectiva).
6. Exigencias a la calidad del desempeño de los directivos, docentes y estudiantes.

Son exigencias del modelo de gestión educativa institucional:

- Planeación estratégica
- Ciclo de vida o de gestión
- Plan de acción para transformar
- Participación y colaboración
- Administración de los recursos
- Evaluación de las transformaciones producidas
- Plan para la mejora continua.

A continuación, se presenta un gráfico, que sintetiza la esencia del modelo educativo que se defiende (Fig. 1):



Componentes de la gestión educativa institucional

Los componentes de la gestión educativa institucional, entendidos estos desde la capacidad de generar procesos de transformación de la realidad en un centro formador de profesionales (técnicos y tecnólogos) y de la idea de participación colectiva por parte de los integrantes de la comunidad educativa en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de los procesos se considera en el modelo que se propone para el ITB desde la interacción que se produce entre la gestión didáctica, la gestión investigativa e innovación tecnológica, la gestión de orientación educativa, la gestión de vinculación social y la gestión administrativa.

La gestión en cada uno de sus componentes se caracteriza a partir de la actuación que se espera de los directivos y docentes en la conducción del proceso de formación de las competencias y la actuación esperada del estudiante en el proceso de apropiación

de los conocimientos, habilidades, valores que son los inherentes a las competencias profesionales de la carrera.

A continuación, se presentan algunas que sintetizan la esencia de cada uno de los componentes de la gestión educativa institucional, considerando el papel de los actores principales: Directivo, docente y estudiante

La gestión didáctica referida a la determinación de las competencias y los métodos para su formación desde las disciplinas y las prácticas profesionales, métodos para aprender a aprender, a buscar información, etc. La gestión didáctica determina las concepciones curriculares que constituyen puntos comunes en la formación del profesional y las particularidades de cada una de las áreas o disciplinas en las que se estructuran los sistemas de conocimientos, habilidades, valores que caracterizan el ejercicio de la profesión. La formación del profesional basado en competencias se convierte desde el punto de vista didáctico, para los técnicos y tecnólogos, en el fundamento del proyecto curricular en este modelo de gestión (Tabla N.1)

Gestión didáctica		
Directivo	Docente	Estudiante
Dirige el proceso de formación del profesional desde el modelo educativo y su concreción en la labor pedagógica y didáctica de los docentes y el desempeño de los estudiantes	Dirige el proceso de determinación de las competencias y los métodos para su formación desde las disciplinas y las prácticas profesionales, métodos para aprender a aprender, a buscar información, etc. y evalúa el nivel de desarrollo del estudiante	Desarrolla las competencias y los métodos para su formación desde las disciplinas y las prácticas profesionales, métodos para aprender a aprender, a buscar información, etc. y demostrar el nivel de desempeño logrado en los escenarios del ejercicio de la profesión

La gestión investigativa e innovación tecnológica referida a la determinación de las competencias relacionadas con las habilidades investigativas que debe desarrollar el técnico y el tecnólogo en su formaciónn(Tabla N.2):

Gestión investigativa e innovación tecnológica		
Directivo	Docente	Estudiante
Proyecta la actividad investigativa del docente y las que debe desarrollar el estudiante en su formación a partir de los problemas identificados.	Investiga los problemas de la formación del profesional y planifica y orienta las actividades que estimulan y desarrollan las habilidades investigativas del estudiante.	Desarrolla las competencias relacionadas con las actividades investigativas que debe aplicar el técnico y el tecnólogo en su formación.

La gestión de orientación educativa referida a las acciones para estimular la motivación, disposición y ética en el ejercicio de la profesión. (Tabla N.3)

Gestión de orientación educativa		
Directivo	Docente	Estudiante
Proyecta la labor educativa y la orientación desde el proceso formativo para el ejercicio de la profesión desde lo curricular y extracurricular.	Orienta a los estudiantes en el significado social y profesional de su desempeño; planifica, ejecuta y evalúa las actividades que promueven la actuación de los estudiantes	Ejecuta de forma activa y sistemática las acciones que estimulan su participación, motivación, disposición y ética en el ejercicio de la profesión

La gestión de orientación educativa en el ITB se encarga de brindar un servicio de orientación que facilite a los (las) postulantes y estudiantes elegir de forma autónoma la opción vocacional que vaya de acuerdo a su perfil de personalidad, intereses expresados en aptitudes, además de atender profesionalmente las solicitudes de cambio de carrera y las necesidades de adquirir hábitos de estudio.

Las actividades del servicio de orientación vocacional y profesional que se brinda en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología son las siguientes:

- a. Orientación vocacional y profesional para los (as) postulantes no inscritos a una carrera del I.T.B., pero que desean educarse en la Institución.
- b. Orientación vocacional y profesional dirigida a los (as) postulantes inscritos en una carrera que oferta el ITB; como parte del proceso de nivelación y admisión.
- c. Orientación vocacional y profesional a los estudiantes. del I.T.B. que desean cambiarse de carrera.
- d. Asesoría en hábitos y técnicas de estudio y demás recomendaciones para tener un rendimiento óptimo en la parte académica.

Gestión de vinculación social: son las relaciones que se establecen con la colectividad a través de las actividades de los técnicos y tecnólogos para enfrentar el ejercicio de la profesión en la relación con empleadores y usuarios o clientes en el desempeño en puestos laborales y la capacidad para aplicar los sistemas de conocimientos y habilidades de las disciplinas que revele la competencia para resolver problemas y transformar la práctica social (Tabla N.4).

Gestión de vinculación social		
Directivo	Docente	Estudiante
Proyecta la vinculación social de los estudiantes en las condiciones necesarias para el ejercicio de la profesión desde la relación de la institución con los empleadores	Planifica las actividades teóricas y prácticas del ejercicio de la profesión, desde las disciplinas y durante las prácticas en los puestos laborales, potenciando el significado de la carrera para el desarrollo económico y social	Reconoce las relaciones que se establecen con técnicos y tecnólogos en sus puestos de trabajo para aprender y aprender a hacer como necesidad para el desempeño profesional y demostrar la capacidad para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos y el significado para la sociedad

La gestión administrativa se encamina al aseguramiento de las condiciones y recursos para el desarrollo del proceso formativo de las competencias profesionales de los técnicos y tecnólogos en todos los escenarios que prevé el modelo de formación para lograr los niveles de desempeño esperados (Tabla N.5)

Gestión administrativa		
Directivo	Docente	Estudiante
Asegura las condiciones para el desarrollo del proceso formativo de las competencias profesionales de los técnicos y tecnólogos, evalúa eficiencia y eficacia	Planifica, organiza, controla y evalúa las actividades docentes y la factibilidad de los recursos y condiciones para su empleo óptimo en el proceso de formación del estudiante	Hace un uso óptimo de los recursos existentes para el desarrollo de las competencias profesionales en su proceso formativo

El proceso estratégico de gestión del capital humano en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología parte del reconocimiento de que las personas son la mayor ventaja competitiva de la organización. La complejidad de este proceso estratégico lo convierte en el mayor desafío del líder institucional para obtener la necesaria cohesión grupal.

La gestión educativa institucional en este modelo pretende definir los resultados esperados a corto, mediano y largo plazos; las transformaciones medibles en los procesos, en el desempeño de las personas y el uso óptimo de los recursos; los significados de las transformaciones para la institución y la sociedad, así como la evaluación de los impactos para la mejora continua.

Desde el punto de vista práctico, se elabora y pone en marcha Proyecto Educativo del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, con domicilio principal en la ciudad de Guayaquil, se fundamenta principalmente en la teoría y práctica de la formación profesional, que es responsabilidad profesional del Instituto y toma como referente el modelo curricular de cada carrera.

Se sustenta en el paradigma socio crítico-interpretativo y desarrollado en la práctica con un enfoque constructivista y operativizado en los componentes académico,

investigativo, laboral y vinculación social dentro de una estructura sistémica estructural funcional.

El modelo educativo se basa en conceptos y categorías filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Se establece la relación entre las variables y su funcionamiento, se especifica cómo se van a operativizar cada uno de sus elementos en la práctica educativa y se incluye la visión y misión del Instituto para obtener como logro final profesionales con formación integral, capaces de enfrentar y resolver problemas sociales y desarrollar proyectos éticos de vida.

En función de estas dimensiones, componentes y categorías del modelo educativo se ha elaborado su esquema estructural o modelo de procesos con la finalidad de que los docentes investigadores lo utilicen en la práctica cotidiana en la formación de los profesionales en las diferentes carreras y referentes para el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo.

CONCLUSIONES:

- 1- La gestión educativa para la formación del profesional es un tema investigado por diferentes autores y se considera como una concepción educativa de carácter formativo e integrador, que si bien se ha enriquecido con el aporte de diferentes enfoques teóricos para su instrumentación en el contexto pedagógico, aún no brinda una suficiente respuesta a las necesidades de este proceso de formación de técnicos y tecnólogos en el ITB con relación a la actividad directiva, la labor del docente, el desempeño de los estudiantes y los procesos administrativos en una relación integrada desde en un modelo de gestión educativa basado en las competencias profesionales.
- 2- El modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos en el instituto tecnológico bolivariano de tecnología (ITB) de Guayaquil, Ecuador, que de manera sintética, se argumenta en el siguiente trabajo de investigación, constituye una alternativa viable para perfeccionar el proceso de formación de los profesionales, desde una concepción de gestión integrada de actores, procesos y actores. Su aplicación en la práctica, tiene lugar a través de un proyecto educativo institucional.

BIBLIOGRAFÍA:

- 1- Constitución de la República del Ecuador,2008
- 2- Bringas Linares, José A. Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana, julio de 1999.
- 3- FERRER VICENTE, M. Y OTROS: Proyecto Educativo Institucional Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. 2013 – 2016. Santiago de Cuba. Alojado en www.ucp.sc.rimed.cu 2013.
- 4- FERRER, M, CASTILLO, M y HERNÁNDEZ, V: El proyecto educativo institucional, como eje de integración en el proceso de planeación estratégica de las universidades formadoras de docentes en 2. Congreso Nacional de Psicopedagogía. Cancún. México. 2014.
- 5- Guía Metodológica de Planificación Institucional(SENPLADES),Ecuador, 2011
- 6- HORRUITINER, P.: La universidad cubana: modelo de formación. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior. Ciudad de La Habana. 2009.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- 7- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estándares de calidad educativa Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional. República del Ecuador. 2012
- 8- Plan Estratégico de Desarrollo Institucional del ITB, 2011-2015
- 9- Plan Nacional del Buen Vivir ,2009-2013
- 10- Planes Operativos Anuales (2012, 2013, 2014) e informes de rendiciones de cuentas 2012, 2013 y 2014.

Título: La formación profesional desde el contexto de la empresa como complejo científico - docente - productivo: experiencias y retos desde la educación agropecuaria, en la provincia Santiago de Cuba - Cuba.

Autores: Dr. C Ramón Guzmán Hernández, PT

Dra. C. Yamilé Brito Sierra, PT

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” - Cuba

Email: ramong@ucp.sc.rimed.cu.

SINTESIS

Una concepción cultural del desarrollo económico, que presupone, colocar en el centro mismo del desarrollo económico a la Ciencia, a la Educación y a la Cultura; sustenta la elaboración de una metodología para el funcionamiento de la empresa como “complejo científico- productivo docente”, constituyéndose, en una alternativa viable para la formación profesional desde ese contexto. Dicha metodología consta de etapas que van desde la preparación del personal y su sensibilización con y para el cambio, pasando por el ajuste del diseño de la estructura organizativa de dirección actuante, hasta llegar a la proyección del proceso de dirección y la dirección de procesos al nivel de la empresa como unidad básica de producción. La aplicación de la misma en el lapso de tiempo 2012-2014, en empresas de producción agropecuarias pertenecientes a los municipios: San Luís, Palma Soriano, Ill Frente y Guamá, en la provincia Santiago de Cuba, Cuba, favoreció la integración escuela técnica- universidad pedagógica- empresa, se alcanzó un mayor compromiso de los diferentes actores con la formación y capacitación profesional, se produjo el mejoramiento de indicadores socioeconómicos y productivos, la elevación del nivel de desempeño profesional de docentes, obreros y técnicos, así como de directivos, donde se pudo aplicar la metodología, con sus correspondiente nivel de contextualización.

Principales métodos de investigación empleados:

- Análisis y Síntesis
- Sistémico estructural- funcional.
- Observación del desempeño de directivos y técnicos en formación, entre otros.

- Revisión de documentos (planes de producción, informes de hechos económicos, convenios de integración entre instituciones y organismos).

INTRODUCCIÓN

La globalización de la solidaridad versus globalización neoliberal de la economía, el establecimiento de relaciones de complementariedad entre países versus competitividad internacional, así como el desarrollo económico basado cada vez más en el conocimiento y en la innovación tecnológica; constituyen algunos rasgos que caracterizan el contexto económico internacional a inicios de siglo XXI.

Esta realidad, ha estado y está generando un cambio paradigmático en la administración de las economías de los países, y por ende en la formación laboral - profesional de obreros y técnicos y docentes, que se realiza cada vez más desde el contexto real de desempeño profesional (entidades de la producción y los servicios, así como en instituciones formadoras, certificadas como microuniversidades), exige de modos de actuación interdisciplinarios, capaces de aprender a aprender, a producir, a brindar servicios y a investigar en una dinámica productiva que sintetice el proceso contradictorio docencia – investigación.

Todo ello, implica una reconceptualización de la concepción actual de qué es una empresa, para ser a una en la que se perciba, se interprete y se sostenga una postura de la misma como un complejo científico – docente- productivo; en tal sentido, se impone perfeccionar y/o modificar estilos y métodos de dirección hacia la adopción de enfoques más orientados al empleo de tecnologías de procesos, y con fuerte implicación de los recursos humanos y sus necesidades, que estimulen la participación, el compromiso y el sentido de pertenencia de éstos por su organización. La eficacia que se necesita, depende hoy más que nunca de intangibles, tales como: la calidad de la gerencia, el grado de realización de los empleados, la apertura al aprendizaje y la capacidad de cambio.

La eficiencia, eficacia y competitividad de la empresa, depende de la idoneidad demostrada de sus trabajadores, dirigida a enfrentar nuevas situaciones por diferentes vías y encontrar soluciones acertadas y económicamente viables, en cantidad suficiente y con la calidad que se requiere. Lo anterior impone un reto a la Educación Técnica y

Formación Profesional en Cuba, sobre todo, por el proceso pedagógico profesional que cada vez más, tiene lugar en la entidad productiva o de servicios, como expresión del principio pedagógico de vinculación del estudio con el trabajo, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción.

A partir de la experiencia acumulada por los autores del presente trabajo, como profesionales de educación técnica, como directivos e investigadores, así como producto de la aplicación de métodos de investigación, se ha podido comprobar que a pesar de los avances obtenidos en los convenios de integración entre las instituciones técnicas de nivel medio y superior, y las entidades de la producción y servicios, sobre todo, en lo referido al aseguramiento y desarrollo de la formación profesional, respaldado por las exigencias de la Carta Circular 11 de 2006, se manifiestan las siguientes insuficiencias:

- No se logra la suficiente preparación pedagógica y de cultura general e integral de tutores para facilitar el proceso formativo; asimismo, no siempre se logra toda la intencionalidad requerida en la proyección, aseguramiento y control al desarrollo de las modalidades de la enseñanza práctica.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades de las experiencias productivas existentes en el ámbito de las entidades productivas, para favorecer el proceso de formación vocacional y orientación profesional técnica y pedagógica.
- A pesar de contar con aulas anexas en las entidades de producción y servicios, no se logra suficientemente desde la teoría y la práctica de la didáctica de las ramas técnicas, dinamizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, que combine armónicamente la lógica del proceso productivo con la lógica del proceso de enseñanza en sí, que tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje del que aprende.
- Se requiere de mayor dinamismo y actuación integradora de las instituciones formativas para aportar de modo más significativo a la mejora de los procesos sustantivos que tienen lugar en las entidades productivas, con excepción al referido a la gestión del capital humano (capacitación en un plano estrecho) en el que si se aprecian mejores resultados.

- En la educación agropecuaria, desde el punto de vista de la preparación básica y actitudinal con que se incorporan los técnicos en formación a la inserción laboral y las prácticas preprofesionales, predominan los siguientes juicios de valor:
 - Débil formación profesional básica (medir, calcular, interpretar, etc.).
 - Insuficiente formación y desarrollo de habilidades profesionales, lo que impide una participación más activa en el proceso productivo, montaje de experimentos agrobiológicos, comercialización de la producción agropecuaria, etc.

Se requiere, por tanto, de una concepción de formación profesional que atienda tales situaciones que limitan la calidad de la formación de los profesionales; es por ello, que el objetivo del presente trabajo es la promoción o impulso a una metodología elaborada para el funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente- productivo, vista como una alternativa viable para el mejoramiento de la formación integral de los profesionales técnicos y del área pedagógica profesional.

DESARROLLO

La formación profesional desde el contexto de la empresa vista como complejo científico- docente- productivo: Experiencias y retos desde la educación agropecuaria.

Diversas son las experiencias que en el contexto internacional y nacional, conciben la formación inicial y continua de recursos humanos en profesiones y oficios desde el contexto laboral o en relación con éste.

A nivel Internacional, se citan por ejemplo: La formación concertada en España, la formación en Alternancia en Alemania, la formación Dual en Perú, la Formación Compartida en Ecuador, entre otras; la principal limitación de estas experiencias se encuentra en que prepara a los recursos humanos (profesionales y obreros), sólo para actuar en un contexto y para solucionar problemas concretos. Las teorías en las que se sustentan algunas de estas experiencias fueron sistematizada por Márquez Jiménez, Alejandro (2000), las mismas son: La Teoría del Capital Humano y la Teoría de la funcionalidad Técnica de la Educación.

Desde el punto de vista pedagógico, ello se corresponde con la pedagogía desarrollista, típica de la década del 60 y del 80 del siglo XX, expresada a través de la educación

para el trabajo, tendencia pedagógica, y con una imagen y estilo socioeducativo tecnocrático y tecnicista. En lo esencial, sostienen que cada persona tiene que ser educado en función de las necesidades de un mercado de trabajo que se supone será cada vez más tecnificado, y que, como tal, requiere sujetos con las habilidades y los conocimientos claves para ser económicamente productivo.

En Cuba, resultan interesantes experiencias de formación profesional a través de unidades docentes en las universidades (Méndez (1989), Lazo, Machado (1990), Capó y otros (1990), Fernández y Portuondo (1990), Martínez Páez (1995), así como las relacionadas con los vínculos escuela – empresa en la ETP (Patiño, M. del Rosario (1996); Aragón Castro, Aker (1985); Parrado, Oscar (1985); Reyes Sosa, Pilar (1994); Abreu, Roberto (2004); León, Margarita (2001), Mena Lorenzo, Juan Alberto (2003), Guzmán Hernández (2008-2010); Forgas Brioso (2008-2010) Brito Yamilé (2005), Martínez Clapé, entre otros.

Tanto en las universidades como en la Educación Técnica y Profesional (ETP), ha predominado una concepción de “Sistema de Formación Profesional Centro Formador-Entidades de la Producción y los Servicios”, sustentada en la unidad entre la educación y la instrucción, que expresa la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye, así como en el vínculo del estudio con el trabajo, que consiste en asegurar desde el currículo el dominio de los modos de actuación del profesional.

La metodología elaborada para el funcionamiento de la empresa como complejo científico- productivo- docente, se convierte en una alternativa viable para el mejoramiento de la formación desde el contexto empresarial; la misma, ha sido objeto de presentación en cursos preventos de Pedagogía 2009 y 20011 a nivel internacional, y en estos momentos, se lleva a cabo un proceso de sistematización de tal propuesta teórica y metodológica, contextualizada a los requerimientos del modelo económico cubano y válido para su extensión a otros países.

El carácter complejo de tal concepción de empresa, está dado entre otros aspectos por:

- Las contradicciones que se dan al interior de los procesos que interactúan y sus funciones (docencia- producción, ciencia- docencia, ciencia- producción, teoría- práctica, estudio- trabajo, lo individual- lo social, lo objetivo- lo subjetivo, lo contextualizado- lo diversificado, etc.).

- La diversidad de los actores que participan y el sistema de relaciones que establecen (**Fig. 1**):

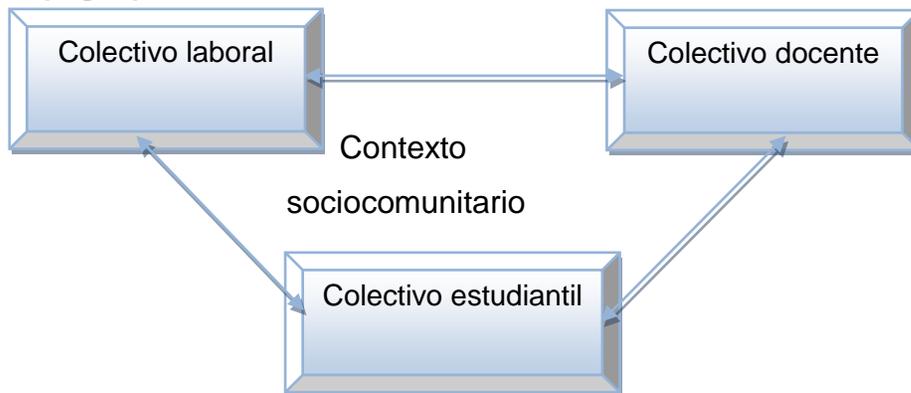


Fig. 1. Relación entre los componentes personales que participan en los procesos: económico- productivo, formativo e investigativo que tienen lugar en la empresa.

- La concepción de sistema concreto que además puede ser abierto como es el caso de las empresas agropecuarias; ya que es parte del medio ambiente, es decir, funciona tomando en consideración los aportes del medio y las relaciones que se establecen entre los factores bióticos y abióticos, así como la construcción de aprendizajes a partir de la sistematización de experiencias, entre otros aspectos.

A continuación, se sintetizan los principales fundamentos que sustentan el funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente- productivo, como alternativa viable para llevar a cabo la formación profesional desde el contexto empresarial, con una mirada cada vez más integradora en la gestión de proceso, actores y contextos. Dichos fundamentos, son:

1- **Concepción de empresa que se asume:** se defiende que la empresa es:” un complejo científico- docente- productivo, que jerarquiza la unidad y equilibrio entre las funciones económico- productiva, formativa, investigativa y de extensión comunitaria de la cultura técnico-tecnológica de los recursos humanos, sobre la base de colocar en el centro al ser, el proceso de construcción- demostración - sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas, productivas y extensionistas; lo que permite comprender, interpretar, explicar, reconstruir, reflexionar y transformar la realidad

productiva en un contexto de desarrollo socioeconómico y humano sostenible(Brito, Yamilé, 2007).

2- Se defiende una **concepción cultural del desarrollo económico**, que presupone, colocar en el centro mismo del desarrollo económico a la Ciencia, la Educación y la Cultura, como formas de la conciencia social, generándose por tanto, el redimensionamiento de la estructura organizativa de dirección, el rediseño del proceso de dirección y la dirección de procesos, que van desde la organización de la producción y los servicios, hasta la gestión de recursos humanos, materiales y financieros(**Fig. 2**)

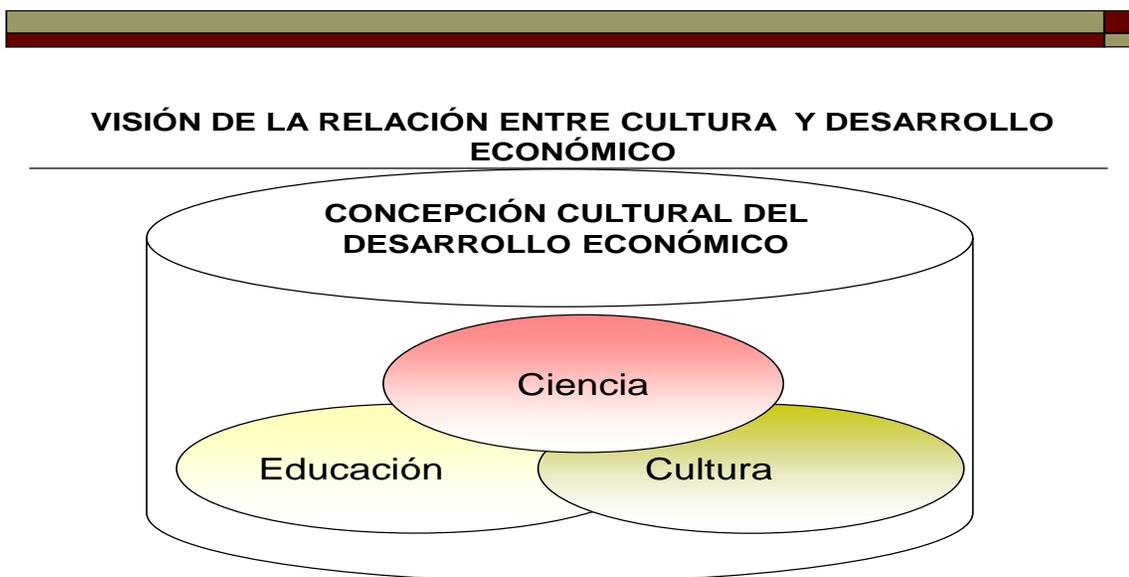


Fig. 2. Visión de la relación entre cultura y desarrollo económico

Desde esta perspectiva, se evita el enfrentamiento y desarticulación histórica que ha existido entre cultura y desarrollo económico, que van desde la teoría del crecimiento económico, la formación del capital humano, hasta llegar a la teoría del desarrollo humano; ponderándose de esta manera, una cultura para el desarrollo económico y humano sostenible local.

3- La dinámica entre los componentes: ciencia- docencia- producción, determina el funcionamiento de la empresa como complejo científico-docente-productivo (**Fig. 3**).

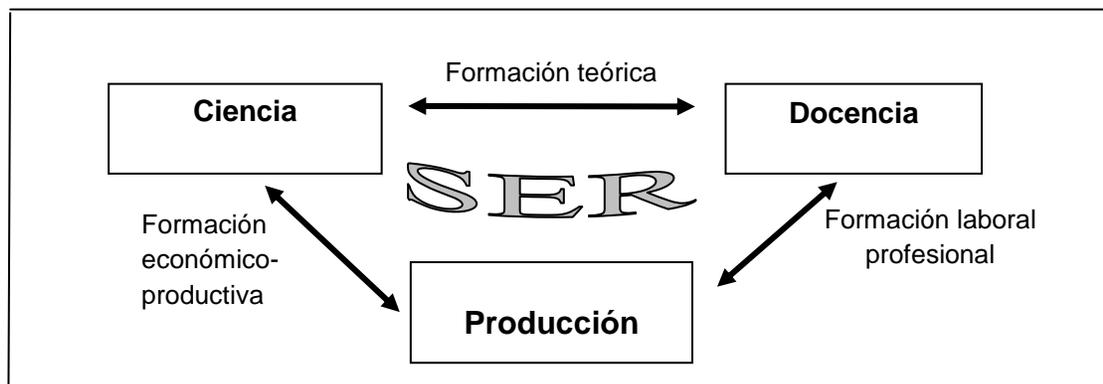


Fig. 3. Dinámica entre los componentes ciencia – producción - docencia en el contexto de la empresa.

Para explicar la relación ciencia- producción- docencia, se parte de las relaciones dialécticas que se establecen entre los procesos, así por ejemplo:

La relación la ciencia- docencia, se explica a partir la transposición de la cultura científica heredada u obtenida por los actores principales, como resultado de la sistematización de la experiencia de la actividad creadora en su esfera de actuación, hacia un proceso de orientación- aprendizaje, combinándose, la lógica la ciencia y de las disciplinas académicas, con la lógica del proceso en sí; en esta dirección, los conocimientos científicos son incorporados al proceso como contenido de aprendizaje.

Al mismo tiempo, los actores principales investigarán su práctica técnico- profesional para mejorarla e investigarán sobre la ciencia para la cual se prepara, potenciando el desarrollo de la innovación tecnológica, el pensamiento lógico e independiente, la responsabilidad, entre otras cualidades personales, posibilitando el desarrollo de una formación teórica.

Por otro lado, la relación docencia- producción expresa que, ante los continuos cambios que se gestan en la producción y los servicios, la docencia deberá ser flexible en función de una producción planificada. En este caso, los componentes personales y no personales de la empresa (fuerza de trabajo, medios de producción, métodos de trabajo tecnológico), serán incorporados al proceso de orientación- aprendizaje como contenido y método del mismo. De este modo, los actores principales, desarrollarán una

personalidad cada vez más comprometida con su profesión y con los resultados económico-productivos de la empresa, dando lugar a una formación laboral profesional.

4- Se defiende un **enfoque integracionista- contextualizado** en la formación inicial y continua del capital humano, que jerarquiza la formación y desarrollo de competencias humanas en función de un desempeño laboral- profesional exitoso según el principio de idoneidad demostrada; desde esta perspectiva, se apoya la empleabilidad a partir de la transferencia de competencias transversales.

5- La formación profesional en este contexto, se sustenta en una concepción pedagógica integradora que privilegia, pondera o jerarquiza:

- La educación para el trabajo, en el trabajo y desde el trabajo, así como la educación en tecnologías, mediante el aprendizaje haciendo, participando, investigando; transformando, aportando bienes y/o servicios; pero, no como un fin pragmático, desarrollista, sino, como un medio para formar competencias humanas, para crecer espiritualmente, bajo condiciones de un desarrollo económico y humano sostenible.
- Pone énfasis en el empleo de métodos de aprendizaje en la acción investigativa, participativa, productiva y su relación con métodos de enseñanza de orientación- facilitación, basados en las experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas, donde se combinan armónicamente, el conocimiento explícito y el conocimiento tácito, desde una mirada histórico- cultural de desarrollo humano.
- Concibe la integración ciencia- producción- docencia, basada en el método de integración transversal (Brito Yamilé, 2005).

6- Se asume la ley del cambio de trabajo como sustento sociológico profesional, y su expresión pedagógica, en el principio de la movilidad profesional, tanto horizontal como vertical, en busca de la transversalidad en la actuación profesional.

7- Los actores al mismo tiempo que aprenden, producen e investigan su propia práctica, sobre la base de la construcción - demostración- sistematización de experiencias, como vía principal de construcción de nuevos contenidos de aprendizaje, mediante un saber compartido, enriquecido y más ampliamente difundido (Brito Yamilé, 2005) .

8- Todo lo anterior tiene como plataforma una concepción de proceso pedagógico profesional entendido como:

“ Proceso único que integra lo formativo con lo económico-productivo e investigativo, conducente a la formación del profesional, a la producción de bienes materiales y/o prestación de servicios, a la innovación tecnológica y a la superación y capacitación de los trabajadores, así como a la integración escuela-entidad productiva- centros de investigación; y a la conversión de la escuela en un complejo científico- productivo- docente y de la empresa en un complejo científico-docente-productivo” (Brito Yamilé, 2005).

Metodología para el funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente-productivo.

La metodología que se propone, tiene la finalidad de poner en manos de trabajadores y directivos de empresas, personal docente y de dirección de las instituciones técnicas pedagógicas con carreras técnicas, así como de las administraciones locales; una herramienta de dirección para perfeccionar la concepción estructural y funcional de la empresa o unidad empresarial de base, vista como complejo científico- docente-productivo.

Etapas de la metodología

ETAPA N.1: Preparación del personal y su sensibilización con y para el cambio.

Objetivo: Habilitar a directivos, técnicos y trabajadores en general, acerca de la concepción estructural y función de la unidad de empresarial de base como complejo científico- docente-productivo, sentando las bases para el mejoramiento del desempeño laboral y el compromiso con y para el cambio

Sistema de acciones:

- 1- Elaboración del programa de capacitación acerca del funcionamiento de la empresa como complejo científico- productivo-docente (desde dirigentes hasta la brigada de trabajo; es decir considerando grupo meta y tiempo de duración del programa.

- 2- Elaboración y aplicación del calendario de preparación, considerando la aplicación de este por áreas ocupacionales y estructuras de dirección existentes.
- 3- Evaluación de la preparación básica alcanzada por el personal, así como la sensibilización y nivel de cooperación que muestran los participantes ante la necesidad del cambio, considerando el valor agregado del aporte individual de cada trabajador y directivo, al mejoramiento de los resultados integrales de la entidad.

ETAPA N.2: Ajuste o redimensionamiento del diseño de la estructura organizativa de dirección actuante.

Objetivo: Rediseñar la estructura organizativa de dirección actuante de la entidad, de modo que facilite su funcionamiento como complejo científico- docente- productivo, considerando fortalezas y debilidades en el funcionamiento de sistemas y procesos internos, hasta el nivel de brigada, como expresión de su cultura organizacional, así como amenazas y oportunidades del entorno.

Premisa esencial:

- El diseño de la estructura organizativa debe comenzar a partir de la organización de los procesos de producción y servicios.

Sistema de acciones

- 1- Estudio diagnóstico de la estructura organizativa de dirección actuante como parte del sistema organizativo, otros sistemas y procesos claves.
- 2- Rediseño de la Estructura Organizativa de Dirección (EOD).

ETAPA N.3: Proyección del proceso de dirección y la dirección de procesos claves que aseguren el cumplimiento de la misión y las funciones de la empresa, considerando desde lo funcional la visión de la entidad como un complejo científico- docente- productivo.

Objetivo: Proyectar el proceso de dirección y la dirección de procesos claves que coadyuven al funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente productivo, sobre la base de una adecuada planificación, organización, regulación y control de los mismos.

Sistema de acciones:

- 1- Proyectar el proceso de dirección en la empresa como unidad empresarial de base.
- 2- Proyección de la Dirección de Procesos sustantivos:

- Proceso de producción y servicios.
- Sistema de Dirección del Capital Humano.
- Sistema de gestión integrado del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y la extensión de la cultura científica, tecnológica y humanista.

A continuación se ejemplifican dos procesos sustantivos:

I- Proceso de producción y servicios. Procedimientos de trabajo:

- a) Organizar el proceso. Implica planificación de la producción y los servicios, así como organizar el trabajo
- b) Organizar el aseguramiento material y suministros.
- c) Organizar el mantenimiento.
- d) Organizar el aseguramiento metrológico

II- Proyectar el Sistema de Dirección del Capital Humano (planificación, organización, regulación y control).

Premisa esencial: garantizar que el ingreso, permanencia, promoción y selección a cursos de capacitación de los trabajadores de la entidad, se realice teniendo en cuenta el principio de idoneidad demostrada. Implica considerar de manera priorizada el tratamiento a las siguientes dimensiones o áreas de resultados claves:

- a) Planear el proceso de Orientación Laboral- Profesional y para la vida (cultura emprendedora) hacia especialidades priorizadas del territorio y que se relacionen con el objeto social de la entidad. Esto exige realizar un estudio perspectivo (al menos para 5 años) de la necesidad del recurso humano calificado, comprometido con su territorio y establecer relaciones de cooperación y subordinación entre los actores principales mediado por una estrategia de orientación profesional- laboral.
- b) Identificación y/o creación de estructuras de formación idóneas para la facilitación de eventos de formación inicial y continua según grupo meta y tiempo de duración.
- c) Proyectar la dirección del proceso pedagógico profesional en la entidad considerando:

- Identificación de necesidades básicas de aprendizaje (NBA) de los actores principales, utilizando métodos de reconocida utilidad, entre los que figuran el texto "gestión de competencias, de Armando Cuesta".
- Elaboración de programas formativos según grupo meta y tiempo de duración.
- Realización de eventos de formación inicial y continua a partir de la sistematización de experiencias de aprendizaje, productivas e investigativas en y desde la actuación práctico-productiva y de servicios, como método de trabajo profesional.

d) Realizar estudios de mejora de la dirección del capital humano.

Como parte de la proyección integral de la acción de dirección del proceso pedagógico profesional en el contexto de la entidad, la realización de eventos de formación inicial y continua a partir de la sistematización de experiencias de aprendizaje, productivas e investigativas en y desde la actuación práctico-productiva y de servicios, como método de trabajo profesional, representa el núcleo de la metodología en cuestión y el aspecto más revolucionario de la misma, por tal razón, a continuación se precisan aspectos metodológicos teóricos- metodológicos relacionados con la misma.

Niveles de sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas desde el contexto de las entidades productivas o de servicios:

Nivel I: Reconstrucción ordenada de experiencias: Proceso de reflexión que comprende: ordenar o organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica, las dimensiones que puedan dar cuenta o explicar el curso que siguió el trabajo realizado, así como el nivel de significación social y sentido personal que el proceso ha tenido para los actores principales.

Nivel II: Creación o producción participativa de conocimientos, bienes y servicios técnicos y educativos, a partir de la experiencia de intervención de los participantes en una actividad práctico-productiva o de servicios concreta; es decir, desde y para la acción de transformación. Lo anterior significa: teorizar sobre la práctica, articulación entre teoría y práctica, mejoría de la práctica, y enriquecimiento, confrontación y modificación del conocimiento teórico existente como herramienta útil para entender y transformar la realidad.

Nivel III: Conceptualizar la práctica; es decir una puesta en sistema del quehacer, en la búsqueda de la coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace.

Nivel IV: Aplicación- Validación de nuevas experiencias(o enriquecidas) de aprendizaje, investigativas y productivas en nuevos contextos.

Nivel V: Difusión de experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas en nuevos contextos.

La sistematización de experiencias de aprendizaje, productivas e investigativas en y desde la actuación práctico-productiva y de servicios, como método de trabajo profesional, debe ser complementado con algunas de las siguientes variantes metodológicas (algunas de ellas reconocidas en la Didáctica de las Ramas Técnicas como regularidades metodológicas, criterio que se comparte íntegramente. Estas son:

- Metodología que pondera el aprendizaje haciendo, produciendo en situaciones laborales reales, el aprendizaje en la acción investigativa;
- Metodología que pondera la realización de proyectos profesionales- ejecución de tareas docentes;
- Metodología que pondera la integración transversal en el aprendizaje de procesos, entre otras variantes.

Etapa IV: Implementación, desarrollo y perfeccionamiento continuo del sistema de gestión de la unidad empresarial de base como complejo científico- docente-productivo.

Objetivo: Regular la marcha y evaluar los resultados que se van obteniendo en el proceso de dirección y la dirección de procesos claves, concibiendo el cambio cuando quede demostrado que objetivamente se impone una transformación en el sistema o procedimiento, para lograr mayor eficiencia en la gestión de la entidad. Dicha etapa presupone:

Sistema de acciones:

1: Creación de una comisión multidisciplinaria para regular y recomendar la toma de decisiones oportunas, a partir del comportamiento de los sistemas y procesos principales que tiene lugar en la entidad, en su relación con el entorno.

2: Elaboración, discusión y aprobación de convenios colectivos de trabajo y planes individuales.

3: Controlar a través del sistema informativo, la marcha del proceso de implantación y las medidas necesarias a tomar para rectificar atrasos o deficiencias.

4: Evaluar calidad de los resultados del proceso de dirección y la dirección de procesos claves, considerando el establecimiento de indicadores asociados a los principales procesos sustantivos que tienen lugar.

Experiencias y retos desde la educación agropecuaria

La aplicación contextualizada de dicha metodología en los municipios San Luís, Palma Soriano, III Frente y Guamá, entre los años 2012, 2013 y parte de 2014, favoreció la integración escuela técnica- empresa, mayor compromiso de los diferentes actores con la formación y capacitación profesional, mejoramiento de indicadores socioeconómicos y productivos, la elevación del nivel de desempeño profesional de obreros y técnicos, así como de directivos de ambos organismos donde se pudo aplicar la metodología.

Como resultado de la aplicación de algunos instrumentos de investigación para comprobar la pertinencia y factibilidad de dicha metodología (directivos de entidades productivas agropecuarias: 8 tutores: 14, personal docente de IPA: 11, técnicos en ejercicio: 8, directivos de IPA: 8(de ellos, 4 subdirectores de enseñanza práctica), se significan los principales resultados obtenidos:

Aspectos positivos:

- ❑ La concepción y funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente-productivo, se constituye en una alternativa viable, funcional, para dar respuesta efectiva a la carta circular 11 de 2006, mucho más allá de los aspectos legales, para concentrar la atención en el desarrollo integral de la entidad y de la escuela, a partir del trabajo de extensión, incluso hasta la economía doméstica, la innovación, de gestión permanente de los recursos humanos.
- ❑ Se identifican como cambios significativos en los procesos claves que se pretenden introducir, los siguientes:
 - El cambio en el modo de pensar, sentir y actuar desde los dirigentes hasta el último trabajador, sustentado en la capacitación continua como una inversión de calidad.

- Diversificación de la producción y los servicios.
- Rediseño del sistema de trabajo de la entidad, jerarquizándose la alternancia con una frecuencia quincenal de talleres de sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas y económico- productivas por áreas ocupacionales, con la capacitación profesional. Aquí radica la aparición de un método de trabajo profesional.
- Creación de equipos de trabajo multidisciplinario

❑ **En el proceso de dirección se logró:**

- Mejoramiento del sistema de relaciones de dirección como proceso único de la división y cooperación del trabajo. Estas se beneficiaron mediante la creación de la red de actores entrelazados en función de la dirección de los procesos sustantivos.
- Se perfeccionó el sistema de trabajo, garantizándose que cada 15 días alternaran los talleres de sistematización de experiencias con la actividad de capacitación técnico- metodológica y de cultura general e integral por áreas ocupacionales.

❑ **En la dirección del proceso de producción de alimentos se logró:**

- Elaboración de un plan de producción que contempló integralmente las exigencias para el logro de un desarrollo económico y humano sostenible.
- Se apreció un comportamiento favorable de los siguientes indicadores de medida: cultura tecnológica que se muestra en las actividades, disciplina labora, productividad del trabajo, eficiencia socioeconómica que se alcanza, medidas de beneficios socioculturales o comunitarios y aprendizaje que se alcanza en técnicos en formación, incluyendo protagonismo de éstos en la actividad investigativa.

❑ **En la dirección del proceso de dirección del capital humano. Se logró:**

- Elevación del nivel de orientación laboral profesional técnica y pedagógica técnica.
- Mejoramiento de la formación científico-técnico-productiva de los estudiantes.
- Se utilizó como metodología de trabajo principal, la sistematización de experiencias docentes, investigativas y económico-productivas.

- Se potenció el empleo del método de integración transversal en el modo de pensar, sentir y actuar de los profesionales.
- ❑ **Desde el punto de vista de la formación y desarrollo de habilidades profesionales,** se obtuvo que:
 - Determinación de la eficiencia económica de la entidad, a partir del dominio de conceptos económicos: B: 16 R: 8 M: 1
 - Promotores de la extensión comunitaria: B: 15 R: 8 M: 2
 - Montaje y desarrollo de experimentos agrobiológicos: B: 18 R: 7 M: -
 - Mercadeo y comercialización de productos e insumos: B: 16 R: 9 M: -
- ❑ **En relación a la evaluación del desempeño integral de los tutores, el comportamiento de las dimensiones evaluadas es como sigue:**
 - En la dimensión humana a partir del ejemplo personal: MB: 10 B: 8 R: 4 M:3
 - En la dimensión técnica: MB: 11 B: 12 R: 2 M: -
 - En la dimensión pedagógica: MB: 8 B: 10 R: 7 M:-
 - Capacidad de solución de problemas y búsqueda de alternativas: MB: 9 B: 13 R: 3

Como se puede apreciar, se exhiben resultados favorables en el desempeño de los estudiantes.

Principales retos:

- El diseño de un sistema de trabajo más integral, que desde el convenio colectivo de trabajo y los planes de trabajo individuales, se genere un mayor compromiso en la práctica y una evaluación del desempeño más integral, por los resultados individuales y colectivos que se alcanzan en la formación inicial y continua de los recursos humanos.
- Continuar perfeccionando el diseño de los programas formativos para la formación del técnico, considerando las particularidades de la organización de la producción y del trabajo, así como los niveles de formación del profesional, desde la inserción laboral, el desarrollo de las prácticas preprofesionales, hasta la etapa de adiestramiento laboral.

CONCLUSIONES:

1- La metodología elaborada como concreción de la visión de empresa como complejo científico- docente- productivo, presenta un enfoque de sistema, considerando la relación entre las etapas que la componen.

2- La sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas y económico-productivas, se erige como un método de trabajo profesional, esta se despliega en un horizonte cultural y social que plantea límites y al mismo tiempo infinitas posibilidades de desarrollo inéditas, donde la intención de sobrevalorar el saber práctico, no guarda distancia con respecto a la investigación.

3- La aplicación de la metodología en entidades productivas agropecuarias; favoreció el mejoramiento del proceso de dirección y la dirección de procesos sustantivos en el sistema relaciones entre instituciones formadores y las empresas.

BIBLIOGRAFÍA:

- 1- ABREU REGUEIRO, ROBERTO. Las potencialidades educativas en el proceso de enseñanza (CEPTP), ISPETP, 1991.
- 2- ----- . La pedagogía profesional: Un imperativo de la docencia y la producción contemporánea. CEPROF, ISPETP, La Habana, 1995, material impreso.
- 3- BRITO, YAMILÉ Y RAMÓN GUZMÁN. La construcción – demostración de experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas a partir del método de enseñanza - aprendizaje interdisciplinario de integración transversal, 2007.
- 4- ----- . Metodología para el funcionamiento de la empresa (unidad empresarial de base) como complejo científico-productivo-docente, 2007. Santiago de Cuba, Universidad Pedagógica “ Frank País García”
- 5- CARTILLA DE TRABAJADOR. MINBAS, 2000, p. 2
- 6- CASTRO FIDEL. Ciencia, Tecnología y Sociedad tomo I,1959- 1989 , tomo II , 1988

- 7- León, Margarita. Modelo teórico para la integración escuela politécnica-mundo laboral en la formación de profesionales de nivel medio. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2003
- 8- MINISTERIO DE JUSTICIA. Gaceta Oficial de la República de Cuba, La Habana, viernes 17 de agosto 2007.
- 9- REGLAMENTO DE ENSEÑANZA PRÁCTICA PARA LA ETP RM: 254/2014.

Título: Las prácticas pre profesionales del TSE: una alternativa para su profesionalización.

Autores: Lic. Sandra Lorena Ríos.

Dr.C. Maribel Asín Cala

Dr. C. Jorge A. Forgas Brioso.

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano - Ecuador

Email: srios66_21hotmail.com

RESUMEN.

La formación de técnicos superiores en enfermería que sean competentes y competitivos es una exigencia actual en Ecuador, lograrlo implica garantizar servicios de salud de calidad con calidez, como exige el Plan del Buen Vivir. Sin embargo, aún se observan insuficiencias durante el desarrollo de las prácticas pre profesionales que no permiten el desarrollo de adecuados modos de actuación que evidencien una profesionalidad a tono con los nuevos tiempos, problemática corroborada en el diagnóstico fáctico inicial, en el cual se emplearon como métodos de investigación el análisis- síntesis, la observación de actividades en la práctica pre profesional, entrevistas a estudiantes, profesores del ITB y a profesionales de salud que trabajan en las instituciones de salud. Los resultados alcanzados y la experiencia de la autora de la investigación revelaron la necesidad de valorar la importancia de las prácticas pre profesionales del TSE en las instituciones asistenciales para el desarrollo de su profesionalización. Esta ponencia constituye un primer acercamiento teórico a la formación de las competencias asistenciales del TSE durante sus prácticas pre profesionales

INTRODUCCIÓN

Los cambios ocurridos en el área de la tecnología, de la biotecnología, en el intercambio de bienes y servicios, en la educación y la salud de la población, exigen la formación de recursos humanos capacitados, para replicar y manejar dicha diversidad y para entender la complejidad de los factores que ejercen influencia en la promoción y en el mantenimiento de la salud de la población (MIOTTO & GARZÓN,

1995).

En tal sentido se están implementando estrategias para fortalecer el componente de talento humano que requiere la prestación de servicios de salud territoriales. Existe por tanto, el reto y por tanto la oportunidad, de fortalecer el proceso de formación, capacitación del personal que labora en las instituciones de salud, particularmente de los técnicos superiores en enfermería, para que sean profesionales de excelencia, con conocimientos, ética y responsabilidad; que presten servicios de salud con calidad con calidez.

Es necesario, entonces, perfeccionar y fortalecer los mecanismos que favorecen la selección, profesionalización, promoción, seguimiento y evaluación del talento humano, para garantizar la eficiencia y la calidad de los servicios de salud.

Lo anteriormente señalado, junto a la problemática que afecta a la educación superior en general, desafía a las escuelas de enfermería a innovar, planteándose la misión de trabajar en pro de la calidad de su enseñanza, reaccionando favorablemente, frente a la diversidad de condiciones que emergen de la sociedad, de los servicios de salud y de la comunidad; desarrollando mecanismos que articulen adecuadamente, educación, atención en salud e investigación en enfermería. Para lograr tal propósito, precisan replantearse los planes de estudio, estimando que los cambios curriculares existentes han sido parciales y simplistas, no produciendo las transformaciones profundas que son necesarias. Esto es debido en parte, al hecho de que los docentes tienen insuficiente preparación, o no tienen la experiencia docente requerida (KISIL, 1993, p.39).

Se espera entonces, la implementación de currículos innovativos que promuevan una educación crítica, deliberada y participativa. Esto involucra, la redefinición de roles del docente, del alumno y de la organización curricular, favoreciendo un clima organizacional creativo el cual incorpore asimismo una renovada y dinámica concepción de evaluación, permitiendo la formación de profesionales activos y creativos, capaces de enfrentar situaciones nuevas, de resolver problemas y de adaptarse a un mundo cambiante; el cual tiene como expectativa, una atención en salud que refleje un conocimiento actualizado y una actitud de alerta y disposición frente a la educación permanente.

Innovar en la educación en enfermería, implica por tanto, la demostración de un rol pedagógico que acredite y asegure un proceso que respete actitudes, valores, competencias, habilidades y destrezas. El diseño de métodos y estrategias de enseñanza debe atender a las formas individuales de aprender y favorecer el desenvolvimiento de un buen pensamiento en el alumno; el que se espera, sea crítico y creativo, motivando un aprendizaje continuo, para que logre ser autónomo, con una mentalidad cuestionadora y familiarizado con el proceso de aprender.

Los docentes enfermeros, no pueden pretender que los alumnos, aprendan a resolver instancias conflictivas de la práctica sólo a través de la observación del profesor, por el contrario, ellos deben ser expuestos a procedimientos de laboratorio en dónde puedan discutir acerca de posibles soluciones, para luego tomar las decisiones más acertadas. Estas vivencias, se tornan especialmente importantes considerando que el futuro profesional, se enfrentará en el día a día de su quehacer a complejos y cambiantes dilemas, dentro de un contexto que involucra tanto sus propios intereses, como las peculiaridades históricas, sociales y políticas del medio en que trabaja.

La docencia en enfermería ha sido objeto de investigación por autores nacionales y foráneos, donde se destacan Angelo, M. (1994); Miotto, M.DA G.; Garzon, N. (1995); Davini, M.C (1995); Medina, L. L. (1998); *Alejandrina Arratia Figueroa, A. (1999)*; Palencia E. (2006), *Moya J.L.M y Parra S.C (2010)*, entre otros, quienes revelan la significación de enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación profesional del enfermero desde una nueva perspectiva, que tome en consideración la formación integral para su desempeño tanto en el área asistencial, como de atención primaria en salud, sin embargo, sus objetivos no han estado centrados en el desarrollo de las prácticas preprofesionales que se desarrollan en las instituciones de salud, aspecto que requiere que se sistematice desde el punto de vista teórico para contribuir a su mejoramiento.

El análisis de lo expresado en las entrevistas individuales y grupales realizadas a directivos, coordinadores y profesores de institutos técnicos y tecnológicos de Guayaquil, Ecuador, así como las observaciones y experiencias del propio autor, evidenció que:

- Existe una insuficiente articulación entre el contenido teórico que el estudiante recibe en la institución formadora y las actividades prácticas que desarrollan en las instituciones de salud.
- La concepción y estructuración de la práctica no favorece la sistematización de los modos de actuación profesional que los estudiantes de enfermería deben apropiarse.
- Los estudiantes no siempre se muestran motivados y satisfechos por las actividades prácticas a realizar en las instituciones de salud.
- El docente de práctica no muestra conocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes que atiende en las instituciones de salud para poder diversificar las acciones en función de atención personalizada.

El docente de práctica no muestra conocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes que atiende en las instituciones de salud para poder diversificar las acciones en función de atención personalizada.

Consonancia con todo lo planteado es propósito de esta ponencia valorar la importancia de las prácticas pre profesionales del TSE en las instituciones asistenciales para el desarrollo de su profesionalización.

DESARROLLO

El Plan del Buen Vivir de la República de Ecuador tiene entre sus metas más importantes para cerrar las brechas de la inequidad: lograr una mayor calidad y pertinencia de la educación superior, promover prácticas que potencien la calidad de vida y la medicina preventiva e integral, no solamente la curación de enfermedades e impulsar la universalización en el acceso a la atención primaria de salud y la expansión de su calidad y cobertura.

Los desafíos actuales de la ciencia y la técnica y del desarrollo socioeconómico en general son también retos de la formación universitaria, de los graduados que actuarán en una sociedad donde el conocimiento se convierte en un recurso fundamental del desarrollo económico de nuestro país, a lo anterior se le debe agregar la reorganización industrial, la competitividad, el crecimiento de la capacitación del sistema empresarial, el máximo aprovechamiento de tecnologías, las nuevas profesiones que surgen a ritmo

acelerado.

Las instituciones de educación superior deben comprender que la formación a ofrecer es diferente de la que realizaban hace 5 años, que ahora deben enseñar para hoy, mañana y para un futuro. Estas exigencias de los procesos laborales contemporáneos, constituyen una base objetiva de la integración de muchas de las competencias necesarias, no sólo de los procesos en el ámbito del trabajo sino del desarrollo personal y social, convirtiéndose de hecho en uno de los elementos más importantes en la indagación de la correspondencia del desarrollo que los jóvenes profesionales, con el nivel real de exigencia de las mismas en los distintos medios y situaciones laborales concretos.

Por tanto, las actuales exigencias en el campo de la salud requieren la formación de un profesional Técnico Superior en Enfermería (TSE) que se integre al equipo multidisciplinario de salud, desarrollando un perfil específico que contribuya al logro de la calidad en la atención en los servicios de salud.

La carrera de TSE tiene como objetivo fundamental formar un profesional cuyas competencias estén basadas en sólidos conocimientos científicos, técnicos e innovadores para el desempeño integral en la atención al individuo en la salud preventiva, curativa y rehabilitadora, aplicando principios éticos y valores que exigen las políticas de salud de nuestro país y del mundo. Su formación contribuye a brindar una Atención de Enfermería con mayor científicidad y competencia, aumentando, de esta manera, la calidad en la atención y la calidad de vida en los diferentes sectores de salud del país.

La carrera con una duración de dos años tiene en cuenta el desarrollo de tres ejes (Humanística, Básica y Profesional). Los sílabos que forman parte de cada uno de los ejes se desarrollan a lo largo de cuatro niveles y al concluir cada uno de los niveles se realizan las prácticas formativas que permiten la vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica en los diferentes posibles escenarios de actuación del TSE. Al concluir el cuarto nivel se desarrollan las prácticas pre profesionales con solo un total de 192 horas y 12 clases, aspecto, que a consideración de la autora de esta investigación, va en detrimento del propósito declarado en el objetivo de la carrera de formar profesionales competentes.

En el análisis de la metodología del aprendizaje (lugares de práctica) se aprecia que las prácticas pre profesionales deben realizarse en hospitales u otras instituciones de salud.

La formación profesional del TSE desde y en la propia práctica permite que la relación entre él (como sujeto) y el objeto de la profesión, se materialice en la actividad, en esta interacción es donde aprende los contenidos de la especialidad, enfrenta los problemas profesionales y asimila la esencia del modo de actuación, bajo una concepción que da prioridad a la satisfacción de las necesidades sociales.

La práctica es indispensable para poder formar un técnico con los requerimientos que la sociedad demanda. Es imprescindible explotar todas las potencialidades que le brinda la concepción aprender trabajando y trabajar aprendiendo.

Varios autores insisten en que el mundo laboral le exige a la escuela hoy, que el trabajador en formación pueda adquirir instrumentos para la comprensión de los cambios rápidos inducidos por el progreso científico y las nuevas formas de actividad económica y social, es decir, cultura general que debe ser el sustento de la educación permanente. Conocer, comprender, descubrir, tener curiosidad intelectual, sentido crítico y sobre todo, aprender a aprender.

Le exige además, saber hacer, es decir, aprender a actuar sobre lo que le rodea. Ir más allá de la adquisición de una profesión y asumir una actitud para afrontar los cambios continuos e imprevisibles y para el trabajo en equipo, desarrollar la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad personal; vivir con los demás, descubrir a los otros, buscar objetivos comunes y realizaciones personales de trascendencia social.

Indudablemente el desarrollo de las prácticas pre profesionales en las instituciones de salud ofrece muchas potencialidades, entre ellas se pueden mencionar:

- Favorece un aprendizaje vivencial y el conocimiento de las experiencias de los profesionales que trabajan en esa institución,
- Potencia en los TSE la necesidad de relacionar las situaciones de aprendizaje que se le presentan con las realidades concretas a que se enfrenta en la institución de salud.

- Existen las condiciones para que el aprendizaje sea grupal, en un proceso de interacción e influencia mutua entre estudiantes, profesionales de la salud, licenciados en enfermería y auxiliares de enfermería, donde el aspecto más importante es el laboral con todos sus componentes, relaciones y valores.
- Favorece la solución cooperativa de problemas, lo cual se reconoce como un potente factor de motivación y también un mecanismo para ampliar los recursos de su aprendizaje.
- Mejora la orientación profesional, a partir de consolidar los intereses y motivaciones y cualidades personales.

Aplicar normas de bioseguridad

Medir e interpretar los signos vitales

Registrar adecuadamente en el formulario de signos vitales

Aplicar los cinco correctos en administración de medicamentos

Utilizar las técnicas en las administración de vía parenteral

Aplicar la técnica para la valoración del paciente crítico

Utilizar adecuadamente la mecánica corporal

Utilizar correctamente los pasos para la alimentación enteral

Asistir al paciente encamado usando las medidas necesarias

Identificar y saber el manejo de los documentos legales

Desarrollarlas con calidad permite:

- Favorecer los procesos de socialización y comunicación se propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza (conocimientos, habilidades y valores).
- Formar un pensamiento reflexivo y creativo que permita al TSE “llegar a la esencia”, establecer nexos y relaciones y aplicar el contenido a la práctica social, de modo tal que soluciona problemáticas no sólo en el ámbito de la institución educativa y de salud, sino también familiar y de la sociedad en general.
- Propiciar la valoración personal de lo que se estudia, de modo que el contenido adquiera sentido para él y este interiorice su significado.
- Estimular el desarrollo de estrategias que permiten regular sus modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación,

planificación, valoración y control.

Para que las prácticas pre profesionales asistenciales cumplan el objetivo para el cual fueron concebidas, es recomendable tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Diagnosticar la situación de las instituciones y centros de salud previstas para que se realicen las prácticas pre profesionales. El objetivo es caracterizar las condiciones de la institución, servicios de salud que ofrece, preparación de los profesionales de salud, etc.
2. Definir a través de convenios u otro documento oficial las condiciones en las cuales se desarrollará la práctica pre profesional, así como las principales tareas a desarrollar por los practicantes.
3. Capacitar científica y metodológicamente a los directivos de la institución de salud y a los profesionales que se encargaran de la supervisión y tutoría de los practicantes.
4. Organizar metodológicamente la práctica de manera que puedan realizarla en las diferentes áreas de la asistencia hospitalaria.
5. Controlar y evaluar sistemáticamente el cumplimiento de las tareas.

El análisis anterior permite comprender la importancia de las prácticas pre profesionales en el desarrollo de la profesionalización del TSE.

profesionalización constituye uno de los principales retos en las diferentes esferas de la sociedad porque precisamente la sociedad en sus diferentes esferas tiene el propósito de brindar servicio de calidad. En tal sentido el sector educacional, en sus diferentes niveles, no escapa a esta exigencia. Lograr tal propósito posibilitará resolver otros problemas, particularmente los que tienen que ver con la calidad de la enseñanza y la estabilidad de los claustros de docentes con la calidad y sentido de pertenencia a la profesión requerida.

El concepto de profesionalización está vinculado con otros conceptos como profesión, profesionalidad, profesionalismo, profesional.

Valiente, P. (2001) concibe la profesionalidad como el conjunto de competencias que con una organización y funcionamiento sistémico hacen posible la conjugación armónica entre el "Saber", "Saber hacer" y "Saber ser" en el sujeto, que se manifiesta en la ejecución de sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y un alto

grado de motivación; que se fundamenta en el empleo de los principios, métodos, formas, tecnologías y medios que corresponden en cada caso, sobre la base de una elevada preparación (incluyendo la experiencia) y que puede ser evaluada a través del desempeño profesional, y en sus resultados.

Vinculado a la profesionalización está el desempeño profesional, vista como la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no sólo lo que sabe hacer".(Añorga, J. y otros, 1995:).

Otro concepto relacionado es competencia. Asumimos la definición de González Maura, V. (2002: 2) quien define a las competencias como: "una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente del individuo en una esfera específica de la actividad humana, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en cada contexto histórico concreto"

En la estructura de la competencia profesional participan, por tanto, formaciones psicológicas cognitivas (hábitos, habilidades), motivacionales (interés profesional, valores, ideales, la autovaloración), afectivas (emociones, sentimientos) que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto en la que participan recursos personológicos tales como: la perspectiva temporal, la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada, y la posición activa que asume el sujeto en la actuación profesional.

La competencia profesional se manifiesta en la actuación, en tanto es en la actuación profesional que se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que *de forma integrada* regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales.

Es necesario hacer referencia al concepto profesionalidad, al respecto Valiente, P. (2001)

Profesionalidad: Cualidad de una persona jurídica o natural (institución o individuo) que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para cumplir racionalmente sus objetivos; lo que se manifiesta en ejecutar sus tareas con gran atención, cuidando exactitud y rapidez.

La profesionalidad es una cualidad de una institución o individuo que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para cumplir eficientemente su desempeño profesional. Se manifiesta en ejecutar sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y competencia. Se fundamenta en emplear los principios, métodos, formas y medios que corresponden a su actividad profesional, basada en una elevada preparación y experiencia.

La profesionalidad se manifiesta en el dominio y empleo de los principios, métodos, formas y medios que corresponda en cada caso, sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia

En la Wikipedia se expresa que la profesionalización es un proceso social mediante el cual se mejoran habilidades con el propósito de hacerlas más competitivas en su profesión u oficio, es decir, la profesionalización tiende a establecer normas de conducta, de calificación y cualificación de manera que los miembros de esa profesión actúen en correspondencia con las mismas.

En la revisión de la bibliografía relacionada con el tema se aprecia coincidencia al determinar las tendencias de la profesionalización, y se observan tres tendencias en cuanto al tratamiento dado a la profesionalización:

Como categoría: Criterio planteado por la UNESCO, y además el más utilizado, que concibe a la profesionalización como ... el concepto central que debe caracterizar esta nueva etapa educativa... y la definen como ...el desarrollo sistemático de la educación fomentando en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo a: los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidos, los criterios éticos que rigen la profesión y, los diversos contextos y características culturales...(UNESCO 1993: pág.10).

Como proceso: La profesionalización vista como proceso, según criterio de los autores consultados, posibilita el diseño de procesos de formación de profesionales, bajo ciertas prácticas, en contextos escolares, comunitarios, y empresariales, dentro de ellos hay quienes acentúan la relación dialéctica entre estos contextos y otros que los contraponen. Para Asín C. Maribel, la profesionalización abarca desde que se realiza la orientación profesional, atraviesa la formación profesional inicial y continúa en la formación permanente.

Se comparte el criterio de Pérez García (2001) con propósitos más específicos, valora la profesionalización a través de tres dimensiones principales: el dominio profundo de conocimientos teóricos que sustentan la profesión, una relación dialéctica entre el pensar y el hacer regida por valores humanos y una sólida independencia cognoscitiva. Como principio: significa que la profesionalización debe tenerse en cuenta en modelación de los diseños curriculares, y que por tanto debe verse reflejado en el perfil del egresado.

De manera general la profesionalización conlleva la adquisición y desarrollo de las características, capacidades, competencias y habilidades de la profesión.

CONCLUSIONES

El desarrollo científico tecnológico ha impactado en la educación de manera profunda y sintetizada.

Esto impone retos a la formación de profesionales que conducen a la necesidad de perfeccionamiento de los procesos formativos.

Dada la relación de la ciencia con la práctica, el vínculo teoría- práctica constituye una de las principales vías para la formación de los profesionales en las condiciones del desarrollo científico contemporáneo.

La investigación educativa constituye la vía más expedita para dar solución a las problemáticas que en este sentido se presentan ante la educación

BIBLIOGRAFÍA

AÑORGA, J. (1998). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. ISP. "Enrique José Varona", La Habana. En soporte magnético.

ASÍN CALA, MARIBEL (2015). El desarrollo de la identidad profesional pedagógica y de la profesionalización docente: necesidad de los educadores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

FERNÁNDEZ, JORGE A. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Consultado el día 30 de mes septiembre de año 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

FIPELLA, JAUME Y RAMÓN PES PUIG (1988). Liderazgo Transformacional. Un nuevo enfoque de la función directiva a la luz de las actuales investigaciones mundiales. Serie Problemas de Dirección. Editado por la Comisión Nacional del SUPSCER, La Habana, Cuba.

GONZÁLEZ ANLEO; JUAN, En: Valores profesionales. Consultado el 30 de septiembre de 2006 en: <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no38/dos/profesionales.html>

GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA.(2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. REPÚBLICA DE ECUADOR (2008). Proyecto de carrera. Diseño macrocurricular de la carrera Técnico Superior en Enfermería. San Francisco de Quito.

POPKEWITZ, T. (2005). La profesionalización, gobierno del profesor y el conocimiento académico. Algunas notas comparativas. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. En <http://www.aufop.org/publica/index.asp>.

UNESCO, (1993). Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En Boletín No 31. Proyecto principal de Educación para A. Latina y El Caribe. S de Chile.

VALIENTE SANDÓ, PEDRO. (2001) Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas .Holguín

VALIENTE SANDÓ, PEDRO VALIENTE Y OTROS.(2013). Aproximación a una concepción teórico-metodológica de la formación del director escolar. Curso Prevento. Pedagogía. 2013. En CD. Pedagogía 2013, Evento Internacional

Título: Modelo de gestión educativa para institutos técnicos y tecnológicos.

Autor: PhD. Victor Gustavo Gómez

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Email: vgomez@bolivariano.edu.ec

RESUMEN:

Los procesos de transformación social derivados de los cambios previstos en la matriz productiva del Ecuador, exige una educación técnica y tecnológica que cumpla con los requerimientos de calidad académica y científica que la haga pertinente a su medio social, por lo que el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología propone un modelo de gestión integrada denominado GINTECNO basado en las prácticas de planificación estratégica institucional, a través de un estudio descriptivo con enfoque teórico conceptual y un análisis intensivo de la realidad de la institución, tomando como unidad de análisis la propia sistematización de su práctica, focalizada principalmente en aspectos como: infraestructura, proceso de apoyo a las actividades sustantivas, capital humano, organización económico – financiera, gestión de la Información y la comunicación interna, estructura, proyección y alcance, el modelo propuesto pretende generalizar desde la propia experiencia para que pueda ser replicado por otras instituciones, debido a la limitada información metodológica de modelos de gestión en instituciones técnicas y tecnológicas y los procesos de certificación de la calidad que se encuentran evaluando los entes gubernamentales encargados en el Ecuador.

Palabras Claves: Modelo de Gestión integrada, GINTECNO, Instituto Tecnológico, modelo teórico-conceptual.

INTRODUCCIÓN.

La historia de los sistemas educación revela que su desarrollo ha estado condicionado por las transformaciones que en diferentes períodos han sido emprendidas, para dar respuesta a las demandas de las cambiantes condiciones sociales y a los avances en el campo científico que se obtienen en todas las áreas del conocimiento. En los últimos años han sido vertiginosos estos cambios sociales y países como España, Costa Rica, México, Chile, Colombia, Ecuador, Venezuela entre otros, transitan por reformas educativas, modernizaciones curriculares, transformaciones globales de corto y que

rescatan y dimensionan el papel de la educación (García Ramis, 2002).

El Dr. Bringas Linares (1999), refiriéndose a la dirección universitaria plantea que “se necesita una mayor capacidad para administrar la complejidad y movilidad del entorno”. En el caso de la Educación Técnica y Tecnológica, el proceso de gestión de sus actividades y funciones principales se hace más complejo, por cuanto estas instituciones han de trabajar para dar respuesta, a la elevación gradual de la calidad del egresado, así como, a la efectividad de su inserción en el mercado laboral en un entorno que los ha desacreditado por años y que minimiza el impacto que tienen para la sociedad ecuatoriana las carreras de corte técnico o tecnológico.

Unido a ello, se necesita garantizar la preparación del claustro docente como condición sine qua non, para lograr la elevación gradual de la calidad del egresado y contra ello conspira la oferta salarial de las universidades públicas y privadas, que hace que la competencia sea desleal y los mejores docentes no tengan interés en ser contratados por los institutos superiores o por lo menos no en calidad de docentes a tiempo completo (de planta) con relación de dependencia.

Se ha hecho necesario buscar alternativas a la gestión en estas instituciones, que se adapten a las necesidades de las mismas, e identificar en los modelos seleccionados como referentes aquellos elementos que aportan o no valor. En este sentido, sistematizar, en forma de modelo teórico, las acciones de gestión realizadas por el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología se convierte en una oportunidad para el resto de las instituciones de su tipo con el cual se podrán determinar el nivel de eficiencia de la gestión de los recursos humanos y financieros.

Por mucho tiempo, se ha percibido a la educación técnica y tecnológica como la simple formación para un oficio y continúa siendo entendida como una estructura educativa o como un tipo de institución educativa más, cuando en la realidad posee objeto y campo técnico – tecnológicos muy bien delimitados dentro de las áreas del conocimiento y con un fundamento científico que le queda debiendo aún, en las condiciones del Ecuador, a su desarrollo y perfeccionamiento.

En tal sentido, se evidencia la existencia de un problema social partiendo de la necesidad de enfocar la labor de las instituciones de educación superior desde los retos que impone el desarrollo científico tecnológico contemporáneo para lograr que se conviertan en instituciones intensivas en conocimiento. Por lo tanto se hace necesario

un fundamento metodológico explícito que posibilite analizar los resultados obtenidos en la práctica, representado mediante un modelo teórico conceptual con enfoque de mejora continua, que permita el perfeccionamiento de la gestión de los procesos en los institutos tecnológicos ecuatorianos.

De acuerdo con lo expuesto se plantean la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los elementos que componen el modelo de gestión del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología que posibilitan su sistematización teórica para poder ser generalizado a otras instituciones de su tipo?

La metodología adoptada se justifica en que la situación problemática a estudiar constituye un sistema limitado lo que hace conveniente un estudio descriptivo con enfoque teórico conceptual y un análisis intensivo de la realidad de la institución, en busca de los elementos que identifican en ella el éxito de la gestión desarrollada en los tres últimos años. La unidad de análisis todo el tiempo lo constituye el propio ITB pues en la modelación teórico conceptual de la gestión en la práctica diaria del mencionado instituto es donde se centra la esencia de los resultados lo que se focaliza, principalmente en aspectos como:

- Infraestructura, definida por el control sobre el grado o nivel de ocupación, condiciones ambientales, accesibilidad, mantenimiento, renovación, seguridad, etc.
- Proceso de apoyo a las actividades sustantivas, definido por los procesos de selección, adquisición, mantenimiento, actualización, soporte, viabilidad y definición de niveles de priorización de los medios y recursos para el desarrollo de las actividades sustantivas (docencia – investigación – vinculación).
- Capital humano, interpretado como los procedimientos que se siguen para la selección, capacitación, evaluación, control del desempeño, etc.
- Organización económico – financiera, que incluye temas de presupuesto, financiamiento, control económico, análisis de riesgos, etc.
- Gestión de la Información y la comunicación interna, como centro y núcleo de todas las actividades y procesos de la institución.

- Estructura, proyección y alcance, entendida como la organización y planeación estratégica y los procesos de control continuo de la calidad y retroalimentación.

La necesidad que poseen los institutos superiores tecnológicos de contar con una herramienta que se adapte a las necesidades de gestión para lograr resultados exitosos en el proceso de acreditación y evaluación institucional, ha llevado a los autores a profundizar, mediante la sistematización del quehacer práctico, en la propuesta de un modelo que identifica los resultados logrados en el ITB para generalizarlo a las organizaciones de su tipo en el Ecuador.

DESARROLLO:

CONCEPCIÓN TEÓRICO - CONCEPTUAL DEL MODELO DE GESTIÓN INTEGRAL DEL ITB

Al sistematizar mediante un modelo teórico – conceptual la realidad del control de procesos y de la gestión integral en el ITB, se tiene en cuenta los aportes de modelos precedentes y se orienta a la preparación permanente de los cambios cualitativos a través de la planeación, implementación y seguimiento de los cambios cuantitativos, basada en un enfoque sistémico y de mejora continua que sustentan su actuación contextualizada con pertinencia, racionalidad y orientación al futuro.

El modelo del ITB parte de una concepción holística y sistémica pues cada uno sus elementos componentes forman parte de la gestión integrada en la organización e inciden sobre toda ella lo cual implica que en la medida en que uno de los componentes del modelo mejore o retroceda en su desempeño en relación con las entradas y las salidas que se definen para cada uno de los procesos, el ITB en su conjunto tendrá que reajustar la toma de decisiones en el control para garantizar los niveles de efectividad en su gestión.

PROCESOS CONSTITUYENTES EN EL MODELO GINTECNO

Partiendo del marco jurídico, académico, financiero y social definido para las instituciones de educación superior en el Ecuador se definen los procesos: estratégico, operativos o clave y de apoyo, como elementos constituyentes del modelo que definen la orientación estratégica que caracteriza a la organización y determina hacia dónde dirigir los esfuerzos y el control de la gestión. El modelo incluye, por su enfoque

proactivo, un proceso de diagnóstico permanente en las salidas de cada proceso de manera que se aplique el mejoramiento continuo que garanticen los cambios cuantitativos y cualitativos en las entradas de cada uno de ellos para garantizar la eficiencia y eficacia en la gestión integrada.

El modelo sistematizado parte del reconocimiento de la importancia del liderazgo y entiende por gestión integrada el diferencial que resulta del funcionamiento, el desempeño de los procesos y los logros que se manifiestan en forma de resultados en un centro formativo y, al mismo tiempo, plantea una nueva mirada a los actores que, de modo participativo, deben gestionar y liderar la organización. (Ver anexo 1)

EL LIDERAZGO COMO ELEMENTO ESENCIAL DEL MODELO TEÓRICO PROPUESTO

El éxito de la gestión en el ITB pasa por el manejo de la organización por un rector y un equipo de directivos que, en su mayoría, se manejan fuera de la toma unilateral de decisiones lo cual propicia que el equipo dirija el instituto a partir de la red de relaciones que se han establecido entre los diferentes procesos, lo cual implica que las responsabilidades se delegan, existe un culto a la colaboración y el reconocimiento del trabajo colectivo por sobre el personal, se estimula la participación de todos los actores en los resultados del instituto.

Partiendo de lo anterior puede decirse que el modelo que se ha sistematizado a partir de la realidad práctica exitosa del ITB mantiene el enfoque hacia el cliente, la interacción con el entorno y un enfoque de procesos que fueron los elementos principales que se plantearon anteriormente en relación con las organizaciones de educación y la visión empresarial (no lucrativa) de su gestión.

LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD COMO PROCESO OPERATIVO CLAVE DEL MODELO TEÓRICO PROPUESTO

Partiendo de su condición de sistema abierto, el ITB promueve la socialización y circulación del conocimiento en ambos sentidos: desde y hacia el entorno social mediato e inmediato y se trabaja en la definición de los vínculos que deben establecerse con la comunidad externa para potenciar las capacidades del instituto.

La experiencia que se sistematiza apunta a la existencia de un trabajo continuo orientado a promover la formación de vínculos sólidos con empresas, empresarios,

instituciones públicas, asociaciones comunitarias y sociales, universidades, expertas de la comunidad, bolsas de empleo, entre otros.

Los indicadores que pueden medir el desempeño de este proceso no se relacionan de forma alguna con la cantidad de proyectos o convenios que se logren en la institución sino mediante la valoración de los impactos que general las actividades que se desarrollan como parte de los mismos.

LA ACTIVIDAD ACADÉMICA Y LA INVESTIGATIVA COMO PROCESOS OPERATIVOS CLAVE DEL MODELO TEÓRICO PROPUESTO

Para definir las perspectivas en las cuales organizar el control de la gestión de los procesos operativos clave de formación e investigación se parte de la definición de las características básicas del objeto de estudio práctico en cada una de las carreras.

En el caso del sistema de investigación e innovación tecnológica del instituto, las Políticas de Investigación regulan, desde lo investigativo y lo curricular:

- la transformación del talento humano en el ámbito socioeconómico, cultural y de salud, local, regional y nacional,
- la formación de docentes investigadores y estudiantes investigadores en las diferentes carreras,
- la ejecución de proyectos institucionales con participación de las diferentes carreras y con vinculación comunitaria,
- la planificación y ejecución de programas de capacitación permanente para docentes, estudiantes investigadores, egresados y la comunidad en general,
- la incorporación de programas de formación en metodología de la investigación científica, general y específica para cada carrera y programa académicos, dentro de la planificación curricular para cumplir con los objetivos del modelo educativo y pedagógico del Instituto,
- la generación, desarrollo y difusión del conocimiento científico y tecnológico mediante la intensificación de la producción escrita y tecnológica, la cooperación científica y tecnológica a través de redes nacionales e internacionales.

LA PLANEACIÓN Y PROYECCIÓN DEL ALCANCE INSTITUCIONAL COMO PARTE DE LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS DEL MODELO TEÓRICO PROPUESTO

La reflexión estratégica en el ITB se constituye en una relación dialéctica entre fines y medios necesarios para alcanzarlos. En el instituto se concibe a la Planificación

Estratégica dentro del modelo de gestión donde se definen las etapas en las cuales debe desarrollarse el proceso de toma de decisiones para el logro de sus objetivos y el costo que tiene, desde todos los puntos de vista, cada una de dichas etapas para la institución.

El PEDI (Plan Estratégico de Desarrollo Institucional) del ITB es concebido, como proceso estratégico de planificación y proyección visionaria y encierra una estructura compuesta por elementos y momentos participativos, con visión de trabajo equipo como estrategia de liderazgo ubicuo asumida en la organización, generando respuestas ágiles a las exigencias internas y externas.

La estructura del PEDI sigue un hilo conductor simple dejando claro ¿Quién es el ITB?, ¿Dónde está?, ¿Hacia dónde va?, ¿Cómo va a lograrlo? y ¿Cómo y cuándo se realizará el seguimiento, control y evaluación? La simplicidad de la conformación del presente PEDI del ITB tiene su origen en la evolución y desarrollo del propio instituto que se venía manejando mediante planes de trabajo desagregados y desintegrados, centrados en enfoques poco actualizados y mediados por la desalineación a las políticas, a la normatividad vigente y a los modelos de evaluación implementados por los órganos de control en Ecuador.

A su vez, el ITB proyecta dentro de su planeación estratégica y operativa (POA) aquellos ámbitos de gestión que permiten la integración de los procesos operativos y de apoyo a los procesos estratégicos clave de la institución.

LA GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO COMO OTRO DE LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS DEL MODELO TEÓRICO DEL ITB

El proceso estratégico de gestión del capital humano en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología parte del reconocimiento de que las personas son la mayor ventaja competitiva de la organización.

El caso ITB en el tema de gestión del capital humano parte de la consideración colectiva de que forman parte de un proyecto desafiante, surgido de una necesidad percibida por todos y consideradas por los integrantes de la comunidad ITB como algo, donde todos participan de las decisiones, de la selección, la evaluación y el reconocimiento en un clima de pertenencia.

La formación continúa para la actualización del personal docente y los trabajadores de apoyo y administrativos integra la estrategia de gestión del capital humano.

Desde el punto de vista de Control de la Gestión está diseñado el sistema de evaluación de desempeño para todo el personal, el sistema de incentivos contra resultados, el sistema de capacitación y formación continua, el sistema de becas, más del 65 % del personal docente se encuentra contratado a tiempo completo y se realiza el aporte a la seguridad social, etc.

El proceso estratégico de planificación y seguimiento se encarga de garantizar la integración del resto de los procesos y ejecuta el control de la gestión. Ello lo hace un elemento estratégico dentro del modelo al encargarse directamente de la mejora continua de todo que se haga en el ITB. Es en este proceso donde se condicionan los momentos que hacen posible el funcionamiento del mismo, su maniobrabilidad y el mejoramiento de los procesos.

Le corresponde a este proceso definir y estar al tanto de cuáles son las exigencias del cliente en relación con la actividad que desarrolla el ITB, como son percibidas por el cliente, cómo puede ser mejoradas las actividades que presentan problemas en sus salidas, cuáles cambios se requieren para ello, etc.

LA PLANIFICACIÓN DE INGRESOS, INVERSIONES, COSTOS Y PRESUPUESTOS DENTRO DEL MODELO TEÓRICO DEL ITB

El Instituto centra su accionar, desde el punto de vista financiero en garantizar que las estrategias de crecimiento y desarrollo puedan prever los efectos y las necesidades de la colectividad a mediano y corto plazo y se responda a las exigencias de los órganos de control en tal sentido.

La actividad económico-financiera en el ITB sirve de sustento para el desarrollo de sus procesos sustantivos, siendo a su vez un proceso estratégico sin que llegue a constituir un fin ni el centro de la gestión a pesar del rol que desempeña al ser el instituto una organización sin fines de lucro pero autofinanciada.

El presupuesto anual se planifica, aprueba y es bien administrado durante la ejecución de manera que se logra cumplir con las exigencias de la Ley Orgánica de Educación Superior (6 % para investigación, 1 % para capacitación, etc.). En el ITB se aplica la regla clásica de la administración de producir lo más que se pueda, con calidad y a costes mínimos sin que ello signifique el aumento de la cantidad de estudiantes por curso, la disminución de las horas de docencia, el aumento de las mensualidades de los estudiantes, etc.

Unido a ello, la gestión se preocupa de elementos tan obvios e importantes como lo es la calidad del gasto, las inversiones permanentes en bienes patrimoniales, la renovación y mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento, la mejora de la calidad de vida de trabajadores, estudiantes y docentes, la ampliación de los servicios de la biblioteca del instituto en cantidad de libros, salas, tecnología, los servicios sin costos que se ofrecen: médico, odontológico, psicológico, terapia física, podología, guardería infantil para los hijos de los estudiantes que tengan clases, etc.

La gestión financiera y patrimonial del ITB vela, mediante el análisis de indicadores específicos, por aspectos impactantes en la gestión del centro, como lo es la calidad del gasto y ello incluye el análisis constante de los costos de los servicios, de los gastos administrativos, el costo de burocracia instalada, costes de la docencia y los servicios de apoyo a ella, los costos de los retrasos en las cuentas por pagar, entre otros.

EL ROL DE LA COMUNICACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN DENTRO DEL MODELO TEÓRICO DE GESTIÓN INTEGRADA DEL ITB

Las políticas comunicativas emitidas por el máximo órgano de gobierno del ITB marcan claramente el cauce por el que deben transcurrir las estrategias elaboradas por las áreas funcionales en forma de planes o programas de planificación estratégica.

El ITB, dentro de su modelo de gestión integral asume la comunicación y la incorporación de las Tic's como un componente estratégico de las relaciones humanas y de responsabilidad social.

El éxito en este sentido se ha logrado porque se visiona y realiza en el ITB el proceso de programación estratégica de la comunicación organizacional a partir de la concepción de la comunicación como una función independiente en línea. En tal sentido, la función de comunicación en el ITB cuenta con capacidad ejecutiva suficiente para desarrollar su plan estratégico de actuación entre la organización y el entorno social al que se le debe rendir cuenta.

Unido a ello, ante el aumento de la exigencia con respecto a los temas de inclusión y atención a personas con discapacidad, la propia web refleja, a través de su sitio un acceso a un sitio web inclusivo donde se garantizan los mínimos requerimientos para que personas con discapacidad puedan tener acceso a la información y garantizar la comunicación en este sentido.

Por su parte, la automatización de los procesos dentro de las estrategias de comunicación del ITB, ha dado pasos avanzados. Se ha implementado la Plataforma SGA que posee un diseño estructurado y modular que le permite adaptarse fácilmente a las necesidades que el ITB exige. Cuenta con una interfaz web pulida, sencilla y efectiva, acorde a los perfiles de usuarios del sector académico.

Cada perfil de usuario cuenta con un número de módulos determinado que les permite realizar las labores asignadas por el administrador de la plataforma, sin embargo SGA no es en absoluto restrictivo y se pueden integrar nuevos módulos conforme a los requerimientos que se presenten en el transcurso del uso de la misma.

La plataforma implementada posibilita la fluencia de datos para la toma de decisiones y el perfeccionamiento de la gestión, el SGA está en constante evolución e incorpora progresivamente todos los indicadores que establecen el SENESCYT y el CEAACES para los procesos de acreditación y evaluación institucional.

CONCLUSIÓN

Consecuente con la alineación de los procesos a los objetivos estratégicos institucionales el ITB financia parcial o totalmente la formación doctoral de sus docentes. La contribución que ella va a tener en la mejora de la calidad en el ITB no podrá ser cuestionada. El instituto pasará a ser el primero en Ecuador donde casi la mitad de su planta docente a tiempo completo alcance el título de PhD.

Es necesario destacar que, la observación externa al fenómeno de gestión en el ITB ha sido intensa y, en consecuencia, el sector empresarial y formativo de una u otra manera, ponen sus ojos y dan seguimiento a los resultados palpables y verificables de la institución.

En ese sentido, la Corporación Ekos, como el líder en el manejo de información estratégica que se encargan de ofrecer conocimientos únicos para la efectiva toma de decisiones gerenciales ha implementado una serie de premios y reconocimientos a las empresas exitosas, emprendedores y PYMES con modelos de desempeño que demuestran los resultados de una gestión perfilada, estratégica y conscientemente manejada por su equipo gerencial. El lunes 11 de noviembre en la ciudad de Quito la Corporación Ekos efectúa la entrega del premio *Ekos Pymes 2013* como Primer Lugar en la categoría "Enseñanza - Mediana Empresa" al Instituto Superior Tecnológico

Bolivariano de Tecnología. Este reconocimiento valida la idea de que externamente el instituto es observado y sometido a evaluación a partir de la transparencia de sus datos y de la información que maneja sobre sus procesos.

Título: El impacto del desarrollo científico en el mundo empresarial: un reto para la formación de técnicos y tecnólogos.

Autores: Ing. Alejandro Ponce Mariscal

Dr. C. Carlos Tamayo Roca. Profesor Titular

Dr. C. Marlenys Martínez Clapé. Profesor Titular.

INTRODUCCIÓN

La época contemporánea ha sido caracterizada por las fuerzas progresistas del mundo como contradictoria, compleja y convulsa, lo que tiene su expresión fundamental en el desarrollo acelerado de las grandes potencias, a costa del empobrecimiento de los países dependientes y, por consiguiente, se incrementa cada vez más el desarrollo desigual.

Entre sus características más evidentes destacan los avances propiciados por las ciencias, las novedades tecnológicas, los aparatos más sofisticados y las invenciones más novedosas; pero también es innegable un medio ambiente degradado, la presencia de la guerra, el menosprecio por la vida humana y por los sueños e ilusiones de los habitantes del planeta.

Tanto los beneficios y avances, así como los perjuicios y males que se exhiben en el Siglo XXI están estrechamente vinculados con un fenómeno social complejo llamado ciencia y su proceso de aplicación y transformación permanente en fuerza productiva directa, conocido como Revolución Científico Técnica (RCT), no obstante no se puede culpar a la ciencia de los males de hoy, de lo que se trata es del uso que los hombres le dan y las evaluaciones éticas sobre las cuales se basan para ese uso. No caben dudas que la humanidad necesita la ciencia y la técnica, pero ciencia y técnica para qué y para quién, indudablemente estos cuestionamientos tienen implicaciones políticas, éticas y sociales

La sociedad contemporánea se caracteriza por un gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, nunca antes se había producido un vuelco tan radical en la historia de la humanidad, este por su alcance y magnitud se conoce como Revolución Científico Técnico contemporáneo (RCT). Hoy día no solo aparecen nuevos resultados científicos y tecnológicos sino estos son aplicados de una manera muy rápida a toda la vida social.

Los poderes políticos y militares, la gestión empresarial, los medios de comunicación masiva, descansan sobre pilares científicos y tecnológicos. También la vida del ciudadano común está notablemente influida por los avances tecno científicos.

Es notable que una parte de la comunidad científica trabaja en función de la vida, pero otra lo hace para su antítesis. Resulta indudable una realidad aguda: el uso de la ciencia y sus resultados se presenta con una dualidad social y moral de tipo antagónico, donde cohabitan el bien y el mal de manera indisoluble, expresando así la crisis por la que atraviesa el pensamiento científico contemporáneo en general y la filosofía de la ciencia en particular.

Aplicaciones tecnológicas han dado lugar a artefactos que invaden toda la vida y la actividad de los seres humanos y que han tenido un impacto en la economía que ha convertido a la ciencia en fuerza productiva directa. Beneficios para la economía expresados en que los procesos productivos se han hecho más eficientes, se aumenta la productividad, pero al mismo tiempo ha traído prejuicios como la explotación discriminada con el uso de adelantos científicos y tecnológicos, lo que conduce al deterioro del medio ambiente, el sobreconsumo y la supremacía de unos países sobre otros.

Estas circunstancias hacen de la ciencia y la tecnología poderosos instrumentos de bienestar y a la vez de destrucción humana y esto es lo que precisamente justifica, como bien plantea Núñez Jover (2006), que la formación de profesionales incorpore un componente de reflexión socio-humanista sobre el campo profesional en que se desenvuelve, pues estaría contribuyendo a la formación de los actores sociales de la ciencia que puedan aportar bienestar y felicidad al ser humano.

Le corresponde a la educación, en sus sentidos amplio y estrecho, desempeñar un papel prominente, ella constituye un instrumento poderoso para el cambio de mentalidad que requiere el futuro de la humanidad para que la vida se haga sostenible y el desarrollo tecnocientífico no sea un bumerán contra la propia vida.

Es un imperativo de la contemporaneidad, en particular, de las fuerzas progresistas del mundo incorporar estos saberes emergentes a los procesos educativos en general y en particular a los que transcurren en los centros institucionales tecnológicos, convirtiéndose en una necesidad la formación de hombres para aprovechar eficientemente los adelantos de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico evitando los aspectos negativos, propiciando su formación integral.

La aplicación de la ciencia y la tecnología a la producción no garantiza automáticamente un efecto positivo, la incidencia de los hombres es decisiva para lograr que las economías

avancen por un cauce beneficioso para la sociedad, esto condiciona la necesidad de abordar la problemática de la formación.

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el impacto de la ciencia y la tecnología en el mundo empresarial y los retos que imponen a la formación de técnicos y tecnólogos en el contexto de la República del Ecuador.

DESARROLLO

Debido al importante papel de la ciencia y la tecnología en el mundo de hoy, estos fenómenos son estudiados por los más diversos autores desde diferentes perspectivas, específicamente existen diversos criterios con respecto al contenido de los conceptos de ciencia y tecnología.

Con respecto a la ciencia son muchos los criterios abordados. Autores como Rosental y Iudin definen en el Diccionario Filosófico (2) otros como Kelle(3), Cardosa, Dudglas, Ena E. Velásquez Cobiella y Alexis Cuevas Griñán (4), V.I. Lenin (5), Kedrov (6) realizan valiosas consideraciones. Sin embargo no todas las definiciones satisfacen las expectativas del hombre y su actuar, motivo por lo cual constantemente se han revelado otros enfoques.

Una valoración crítica de estas definiciones de ciencia, ha permitido establecer las consideraciones en las que se analiza como un concepto de amplia variación en lo que a tiempo, conexión y categoría se refiere; de ahí que la multiplicidad de aspectos y referencias que lo contienen, deben constituir la regla, por lo que es difícil establecer una definición única de la misma. De una manera u otra su evolución histórica, ha estado determinado por el contexto socio- histórico y político-económico en el que ha estado inmerso esta.

En este concepto está presente a la vez, actividad y conocimiento, forma de la conciencia social, fuerza productiva directa, como una tradición acumulativa de conocimientos, método, institución etc. La ciencia formula sus conclusiones basándose en hechos que permiten prever y transformar la realidad en beneficio de la sociedad, por tanto constituyen fuerza motriz de la ciencia las necesidades del desarrollo de la producción material, del avance de la sociedad.

La ciencia es un modo de conocer y a diferencia del saber cotidiano el saber científico se obtiene mediante la reflexión sistemática, los razonamientos lógicos y respondiendo a la búsqueda intencionada, o sea el uso de métodos científicos. Está precedida de teorías,

hipótesis, diseños experimentales y evaluación de métodos y se nutre de una evaluación sistemática de sus resultados.

No obstante a las valoraciones realizadas se asume la definición "... la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada" (Núñez Jover 1999)

La ciencia, ha cursado profundas transformaciones en su evolución, ha sufrido un proceso de diferenciación que ha dado lugar a la tecnología que constituye aquella forma (y desarrollo histórico) de la técnica que se basa estructuralmente en la existencia de la ciencia. Desde esta perspectiva la tecnología representa un nivel de desarrollo de la técnica en la que la alianza con la ciencia introduce un rasgo definitorio. Al establecer distinciones entre técnica y tecnología, hay que tomar en cuenta sus usos en diferentes lenguas. En español se utilizan ambos vocablos lo que parece aconsejar que se utilicen con significados diferenciados. En sentido vasto la técnica constituye un conjunto de procedimientos operativos útiles para ciertos fines prácticos, son descubrimientos sometidos a verificación y mejorados a través de la experiencia, constituyendo un saber cómo que no exige necesariamente un saber por qué (Núñez, 1999).

La necesidad de formar a los hombres para aprovechar eficientemente los adelantos de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico evitando los aspectos negativos, implica desarrollar una cultura económica especialmente en los profesionales de las diferentes ramas de la economía. En el enfoque intelectualista la inexorabilidad del desarrollo científico (sucesión de teorías, ideas, en la perspectiva más tradicional) genera una lógica de transformaciones tecnológicas también inexorable; con ello, cualquier consideración sobre los condicionamientos sociales del desarrollo tecnológico y las alternativas éticas que él envuelve quedan fuera de lugar.

Las muy diversas definiciones de tecnología existentes, demuestran su complejidad. Sin embargo, se comparte junto a Núñez (1999) la definición que al respecto aporta Pacey (1990), este considera que existen dos definiciones de tecnología, una restringida y otra general. En la primera se le aprecia sólo en su aspecto técnico: conocimiento, destrezas, herramientas, máquinas, la segunda incluye también los aspectos organizativos: actividad económica e

industrial, actividad profesional, usuarios y consumidores, y los aspectos culturales: objetivos, valores y códigos éticos, códigos de comportamiento. Entre todos esos aspectos existen tensiones e interrelaciones que producen cambios y ajustes recíprocos, también indica la necesidad de contar con la participación pública y la reacción de las personas afectadas cuando se pretende introducir una novedad tecnológica:

La tecnología, por tanto, no es autónoma en un doble sentido: por un lado no se desarrolla con autonomía respecto a fuerzas y factores sociales, y, por otro, no es segregable del socio sistema en que se integra y sobre el que actúa (como elemento que es de su socio sistema, su aplicación a otros socio sistemas diferentes puede acarrear problemas y efectos imprevistos). La tecnología forma una parte integral de su socio sistema, contribuye a conformarlo y es conformada por él. No puede, por tanto, ser evaluada independientemente del socio sistema que la produce y sufre sus efectos.

En síntesis, la tecnología es cada vez más dependiente de la actividad y el conocimiento científico. Este como fuerza productiva, debe considerarse como un instrumento de trabajo y transformación de la naturaleza. Desde este punto de vista, la Ciencia para un país forma parte de su modo de producción, en calidad de fuerza productiva. Es por eso que los países poseedores de ciencia, son poseedores de una tecnología coincidente con su ciencia y, por lo tanto, de productos internos brutos (PIB) superiores al de países que no disponen de conocimiento científico desarrollado.

Considerada la ciencia como una fuerza productiva, es apenas lógico pensar que los egresos por concepto de generación o desarrollo científico, constituyen inversiones que, a la postre, resultan de un alto nivel de utilidad, no solo dentro de los sistemas de economía capitalista, sino también en los sistemas de economía socialista.

En su condición de fuerza productiva, la ciencia se integra a todos los demás medios de producción, lógicamente, incluido el hombre, los medios de trabajo o instrumentos de trabajo a los cuales está ligada y los sustenta. Hoy el hombre es valorado en la actividad práctica por ser poseedor de un determinado conocimiento. Así mismo, los instrumentos y medios de trabajo. Estos, son valorados por el conocimiento científico incorporado. Eso los coloca en una determinada escala de desarrollo tecnológico.

En los estudios específicamente económicos de la tecnología es frecuente la distinción entre el rasgo "técnico" y el aspecto propiamente "económico" de la innovación. Se estima que la

factibilidad del primer elemento debe converger con la viabilidad del segundo. Pero esta caracterización se limita a distinguir la función útil de la función rentable de la tecnología y es por lo tanto, puramente descriptiva. No esclarece cual es el patrón de funcionamiento que guía el uso de la tecnología y cuáles son los principales condicionantes de su aplicación, ni cuáles son las cualidades que deben tener los hombres para utilizarla eficientemente.

Para ello el aporte que da la didáctica, disciplina con una gran proyección práctica requiere un gran esfuerzo reflexivo- comprensivo y la elaboración de modelos teórico aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiante (Medina Salvador 2003).

Lo que constituye el fundamento de la necesidad de preparar profesionales no solo técnicamente, sino formarlos como individuos con un grado de calificación profesional competente y de elevada sensibilidad humana cuya actuación sea pertinente, diversas, flexible y trascendentes en todos los contextos sociales.

Es importante comentar que el Ecuador, al igual que el resto de los países, se enfrenta a un cambio constante, dentro de una economía globalizadora, lo cual hace necesario mantenerse preparado y actualizado profesionalmente, con conocimientos amplios y profundos, con una mentalidad ágil, abierta y capaz, no tan solo de entender los cambios, sino de generarlos; convirtiéndose en sujetos de la historia y no objetos de la misma.

Hoy en día las formas de organización del trabajo, requieren de métodos en la esfera docente educativa, que estén en consonancia con los procesos de cambio que se están produciendo en el ámbito social, cultural, económico, laboral y tecnológico. En un momento en el que los ciclos de innovación son cada vez más breves, las instituciones formativas se ven obligadas a una mayor versatilidad y flexibilidad para adaptarse a las nuevas formas de organización que se están desarrollando en el mundo del trabajo.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su capítulo 2 .Fines de la Educación Superior, artículos 3 y 4 precisa La Educación Superior de carácter humanista, cultural y científica, constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

Se precisa además en su artículo 13 que se debe garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia; promoviendo la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura; así como formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística, promoviendo el respeto y cuidado de la naturaleza, la preservación de un ambiente sano y una educación y cultura ecológica; lograr además elevados niveles de actualización con respecto al contexto de actuación profesional.

La filosofía del buen vivir (2013-2017), específicamente Objetivo 10: Impulsar la transformación de la matriz productiva, donde se precisa que Los desafíos actuales deben orientar la conformación de nuevas industrias y la promoción de nuevos sectores con alta productividad, competitivos, sostenibles, sustentables y diversos, con visión territorial y de inclusión económica.

Entendida la matriz productiva como: .. “el conjunto de interacciones entre los diferentes actores de la sociedad que utilizan los recursos que tienen a su disposición, con los cuales generan procesos de producción”.

Los ejes primordiales para generar un cambio en la matriz productiva están la diversificación de la producción, la generación de valor agregado, la sustitución de importaciones, el incremento de la oferta exportable. Como uno de los pilares de la matriz productiva está el desarrollo de recursos humanos, elementos estos que requieren del fomento de una cultura económica financiera en la preparación y actuación profesional del talento humano.

Estos son elementos esenciales a considerar como expresiones particulares de la relación estrecha con las relaciones del proceso administrativo empresarial económico y el financiero, aspectos insoslayables del tratamiento reflexivo, ético y axiológico, concebido en la formación de una cultura económica financiera lo cual es esencia del compromiso del técnico en Administración de empresa.

La necesidad de una adecuación, de acuerdo con los nuevos tiempos, a los cambios en los mercados (en la organización del trabajo, tecnológicos y en los valores de la sociedad) demanda una formación polivalente, multifuncional y flexible. Todos esos procesos hacen necesario que la actual división entre teoría y práctica, planificación y realización, pensar y actuar, se sustituya por una formación de carácter más global e integral.

Debido a las exigencias de los actuales momentos que se vive hoy en día en el mundo empresarial y laboral que demanda de tener la capacidad y la formación académica adecuada para que se puedan elaborar las mejores estrategias en los diferentes campos de acción ya sea en cualesquier ámbito llámese este financiero, comercial, administrativo y producción para que se puedan tomar las mejores decisiones ya que dichas estrategias tengan que aplicárselas con las herramientas tecnológicas y que esas decisiones sean las más idóneas.

La formación de técnicos para enfrentar el trabajo en las diferentes ramas de la economía del país constituye un elemento esencial y es la vía para el desarrollo científico técnico, cultural y social. La experiencia práctica demuestra que las instituciones educativas de carácter profesional, no puede estar aislada de las instituciones productivas porque esta cumple su función instructiva con un contenido dinámico y receptivo a los cambios en el ámbito técnico social.

El trabajo de perfeccionamiento en la formación de tecnólogos alcanzará éxitos si se relaciona y se combina adecuadamente con los cambios vertiginosos que tienen lugar en la ciencia y la técnica. Esto no constituye un reajuste en la actividad docente-educativa, sino en el empleo del nuevo estilo de trabajo y de una transformación para la formación profesional y laboral de los estudiantes con sólidos conocimientos científicos, con una cultura general integral amparada en las convicciones Marxistas - Leninistas.

El desarrollo de las ciencias, la técnica y la tecnología exige del establecimiento de relaciones integradoras entre la escuela y los centros de producción o servicios, con el objetivo de una mayor vinculación de los estudiantes con el mundo laboral que constituye el mecanismo real de la forma adecuada y la utilización efectiva e integral de los logros de la Revolución Científico Técnica actual, creando las condiciones para el aseguramiento científico del Proceso Pedagógico Profesional.

La integración Institutos Tecnológicos – Empresas (ya sean estatales o privadas), va más allá de la simple relación que establece cualquier entidad educativa con todos los integrantes de la

sociedad comunitaria donde se encuentra ubicada geográficamente. Recoge un grupo de interrelaciones directas imprescindibles (educativas – productivas – económicas) relacionadas con la formación y superación de un profesional competente, las cuales no han sido explotadas con profundidad. En la práctica existen experiencias desarrolladas fundamentalmente en la última década del pasado siglo que han producido avances en el desarrollo de la formación de técnicos y tecnólogos.

Las escuelas como instituciones sociales y el progreso científico – técnico que se desarrolla de forma objetiva y rápida tienen muchos puntos generales de contacto y se relacionan en el contexto de un sistema complejo y dinámico, que cumplen adecuadamente su función en aquellos casos en que su estructura y contenido sean receptivas a los cambios en el ámbito técnico - social que se encuentren de manera orgánica relacionadas con los avances científicos y técnicos.

En la institución educativa profesional se hace necesario el incremento del entrenamiento de los estudiantes, para desarrollar su capacidad, juicio y criterio creador, se logre la integración de conocimientos, habilidades y capacidades partiendo de un proceso y criterio creativo para enfrentar los problemas y encontrar las vías o los criterios técnicos de solución.

La Revolución Científica Técnica y la enseñanza son bilaterales, dependientes, pero tiene su interrelación dialéctica. Ejercen influencia directa sobre los objetivos y las tareas de la educación, su contenido, principios, métodos, formas, medios, para la formación de técnicos profesionales altamente competitivos, para insertarlo al mundo laboral así como la organización y dirección de la enseñanza. El desarrollo de la Revolución Científico Técnica es inconcebible sin la enseñanza, es el producto final del proceso.

Para poder actuar con conocimientos dentro de una economía globalizadora, donde se gestan cambios en los mercados, en la organización del trabajo, en la ciencia, la técnica y la tecnología y en los valores de la sociedad se hace necesario potenciar desde las instituciones educativas, específicamente para el Tecnólogo en Administración de Empresas desde la visión de las prácticas pre profesionales, aspecto éste último que presenta insuficiencias en su tratamiento desde el proceso formativo en los institutos técnicos y tecnológicos. En las condiciones de Ecuador aún no se alcanzan los niveles deseados en el desarrollo de las prácticas pre profesionales de los tecnólogos en Administración de Empresas, expresado en

las carencias que muestran los estudiantes en su desempeño durante el tránsito por las empresas ya sean estatales o privadas.

Por otra parte los docentes que laboran con la especialidad de Administración de Empresas continúan con prácticas que no propician la formación y desarrollo integral de los tecnólogos desde la perspectiva de las prácticas preprofesionales.

En sentido general los alumnos no denotan poseer conocimientos, habilidades y aptitudes para enfrentar las posibles soluciones a las situaciones profesionales contextuales donde manifiesten dominio de los contenidos de la profesión, no solo en el orden de la técnico, sino además tecnológico, ambiental y social, lo cual le otorga un sentido humanístico y a lo que no siempre se presta atención.

Le corresponde a la formación en las instituciones técnicas y tecnológicas en las condiciones de Ecuador enfrentar el reto de la formación de los Tecnólogos en Administración de Empresas en el desarrollo de las prácticas pre profesionales garantizando el dominio de los contenidos de la profesión a fin de evidenciar un adecuado desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades, cualidades y valores) de la especialidad desde la integración de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.

Los distintos escenarios formativos, en este caso la empresa debe favorecer la apropiación de contenidos de la Administración de Empresas, que le permitan mostrar un adecuado dominio de los contenidos de la profesión, en correspondencia con las exigencias del contexto laboral actual en las condiciones de Ecuador, haciendo evidente la relación teoría-práctica.

De igual manera es necesario garantizar que los estudiantes al concluir las prácticas pre profesionales que realizan en la diversidad de escenarios empresariales, ya sean estatales o privados, sean capaces de solucionar desde alternativas viables a las distintas situaciones profesionales contextuales, así como la toma de decisiones donde expresen el desarrollo de hábitos correctos de asistencia y puntualidad, orden, disciplina laboral, dominio de los recursos tecnológicos del área, entre otras.

Reconocer en el proceso de formación el desarrollo de prácticas preprofesionales que faciliten el proceso de apropiación de contenidos teóricos y prácticos desde la visión del contexto empresarial, teniendo en cuenta que todo proceso encaminado a fomentar su educación necesita ser analizado en correspondencia con las condiciones y transformaciones en las que se desarrolla Ecuador.

Las reflexiones realizadas evidencian el papel que le corresponde a las Ciencias de la Educación, específicamente a la Pedagogía, en la necesidad de profundizar en la construcción de una metodología para el desarrollo de las prácticas pre profesionales en la formación de los tecnólogos en Administración de Empresas, teniendo en cuenta la contribución de las didácticas particulares que coadyuvan a elevar la formación integral de los futuros graduados de nivel superior en la especialidad de Administración de Empresas para solucionar problemas profesionales que les son inherentes a su actuación profesional en las condiciones de Ecuador. Con la investigación se pretende elaborar una metodología para el desarrollo de las prácticas pre profesionales que los ponga en condiciones de enfrentar los retos y desafíos de la ciencia, la técnica y la tecnología en las condiciones de Ecuador.

CONCLUSIONES

El enfoque de la ciencia como fenómeno social complejo y su estrecha relación con la tecnología en el contexto de la contemporaneidad permite revelar el vínculo intrínseco de estos procesos con la sociedad y su sistema de relaciones en el aspecto económico, productivo y social.

Dado el vertiginoso desarrollo de la tecnociencia y sus impactos sociales, económicos y ecológicos, se incrementa cada vez más la necesidad de revelar la dimensión ética de este fenómeno, expresada no sólo en la actividad del científico, sino, además, a través de la asunción de la responsabilidad moral y de la sostenibilidad de la vida y la especie humana por parte de todos los ciudadanos.

Constituye un reto para la formación de los profesionales de la Administración de Empresas lograr una formación integral de calidad que sea expresión de la integración de la institución educativa con la empresa, desde una adecuada coherencia en las prácticas pre profesionales, en las condiciones del Ecuador, orientado a la sustentabilidad de la vida en general y la humana en especial.

Bibliografía

1. ABBAGNANO, N. (1998). Diccionario de Filosofía. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.
2. ADDINE FERNÁNDEZ, F.: Didáctica: teoría y práctica. Artículo ¡Didáctica! ¿Qué didáctica? Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2004. p 13
3. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial ENPES. La Habana, Cuba.
4. AMAR, JOSÉ y otros (2005). Estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera de la región caribeña colombiana. Psicología desde el Caribe, diciembre. No. 9. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
5. _____: Libro digitalizado No. 5. Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. Comparación entre las figuras que expresan los diversos procesos de mejoramiento de los recursos humanos. La Habana. 2004. p.106.
6. BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Eds.): Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sevilla, Alfar; 257-268.)
7. BURATTO, CARINA y otros: La informática como Recurso Pedagógico-Didáctico en la Educación, en <http://www.monpografias.com/trabajos10/recped.shtml>. Argentina 2005.
8. CASTELLANOS, DORIS y otros: Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. La Habana. 2001
9. DELORS, JACQUES: La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, Santillana y Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
10. ESCOTET, MIGUEL: Aprender para el futuro, Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad, Madrid, 1991, p. 118 y 119.
11. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, B. y Julia García Otero: Didáctica: teoría y práctica. Artículo Tecnología Educativa, ¿solo recursos técnicos? Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2004.

12. GONZÁLEZ, M.; LÓPEZ, J.A.; Luján, J. (1996). Ciencia, tecnología y sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Tecnos, Madrid.
13. MARTÍNEZ, F. Hacia una visión social integral de la Ciencia y la Tecnología (s/l), (s/a).
En: <http://www.campus-oei.org/cts/vision.htm>
14. NÚÑEZ, J. (1999). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Ed. Félix Varela, La Habana.
15. _____ (2002): "Filosofía y Estudios Sociales de la Ciencia" En Cuba. Amanecer del Tercer Milenio. Ciencia, Sociedad y Tecnología, Fidel Castro Díaz-Balart (Coordinador-Editor), Editorial Debate, Madrid.
16. _____ (2005): Democratización de la ciencia y geopolítica del saber: ¿Quién decide? ¿Quién se beneficia? En: La Democratización de la ciencia, J.A. López Cerezo (editor), Cátedra Sánchez-Mazas/OEI, Donostia, 2003, pp.127-158.
17. _____ (2007) Ética, ciencia y tecnología. Sobre la función social de la ciencia. En Núñez, J. y Macías M. Reflexiones sobre ciencia tecnología y sociedad. Lecturas escogidas. Editorial Ciencias Médicas, La Habana.
18. NÚÑEZ, J; CASTRO, F. PÉREZ, I; MONTALVO, L; (2007). Ciencia, Tecnología y Sociedad en Cuba: construyendo una alternativa desde la propiedad social. En Innovaciones creativas y desarrollo humano. Compiladores: Gallina, A.; Núñez, J.; Capecchi, V.; Montalvo, L. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.
19. RODRÍGUEZ COTORRUELO, J.: El maestro, la actividad pedagógica: funciones y estructura de la actividad pedagógica. La ética pedagógica. Material digitalizado. IPLAC. 2005.

Título: Propuesta metodológica para el diseño, evaluación y control de los proyectos educativos de año o grupo.

Autora: PT y Dra. CP. Juana María Cubela González.

**Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García -
Cuba**

Email: jmcubela@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Los proyectos educativos de año o grupo constituyen una herramienta esencial para potenciar la formación y en particular la labor educativa en las universidades. Este requiere de un buen diseño que guíe adecuadamente su implementación, el control, la evaluación de las transformaciones que se van produciendo a partir de los resultados o metas trazadas y la medición de sus impactos. El presente trabajo revela importantes conceptualizaciones al respecto y propone a los profesores, estudiantes y al colectivo pedagógico una propuesta de cómo construir el mismo, sin el ánimo de que se constituya en una camisa de fuerza, todo lo contrario se ofrecen pautas y ejemplificaciones para su diseño que puedan ser utilizados de manera creativa.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el Ministerio de Educación Superior en Cuba ha planteado a sus universidades poner como centro de atención del proceso docente educativo la labor educativa, vista desde un enfoque integrador del sistema de influencias educativas a través de sus tres dimensiones esenciales: curricular, extensión universitaria y socio-política, para lograr este empeño desempeñan un papel importante los Proyectos Integrales de Trabajo Educativo.

En este trabajo se establecen las diferencias fundamentales entre los proyectos educativos de carreras, años, grupos y el proyecto educativo institucional y tiene como objetivo brindar a los docentes de las universidades una propuesta de cómo diseñar, implementar y evaluar los proyectos educativos de año o grupo (PEA o PEG) para potenciar la labor educativa en la formación inicial del profesional.

DESARROLLO

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) orienta el trabajo institucional, mediante la participación y el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa para transformar la realidad y proyectarse hacia un futuro de bienestar institucional, orienta los aspectos sustanciales de la vida universitaria. Le corresponde a las autoridades, comisiones y demás gestores a este nivel el análisis de la situación actual de sus procesos sustantivos para priorizar la solución de los problemas, así como el conocimiento de los retos que deben enfrentarse colectivamente para la calidad de la formación.

Los diferentes proyectos de una carrera deben constituir un todo armónico, de modo que cada cual garantice aquel segmento, o tramo, del proceso de formación, que tiene lugar durante ese período académico, desde una perspectiva integradora, que solo es posible lograrla a partir de una visión integral de la carrera. Horruitiner Silva, P. 2011.

Mientras que el proyecto educativo de grupo es la célula básica donde se concreta, contextualiza y dinamiza el proyecto educativo de la carrera y el PEI. La autora lo define como un plan en que los gestores de la labor educativa del año o grupo establecen de manera creativa, intencionada, integrada y precisa, atendiendo a los objetivos de año académico, acciones curriculares, extensionistas, laboral – investigativas y socio – políticas, donde se implican y participan de manera protagónica los estudiantes y docentes, a partir del diagnóstico de las necesidades educativas, problemáticas y potencialidades de estos para dinamizar la formación del profesional. Cubela G, JM, 2014. Entre las características fundamentales del proyecto educativo de año o grupo están:

- Su flexibilidad, operatividad y dinamismo. El PEG se perfecciona y actualiza constantemente en su dinámica, sin esquematismos, se reajusta y enriquece necesariamente durante su ejecución.
- El carácter creativo a partir de las propuestas refrescantes y novedosas de los estudiantes.
- Se constituye en una guía para la labor educativa,
- En su construcción, implementación y control deben involucrarse activamente y de manera entusiasta los estudiantes y el colectivo pedagógico.

- Deben convenirse o asignarse responsabilidades distribuidas, individuales, compartidas y grupales que promueva la responsabilidad de todos y cada uno de los implicados.
- Es importante promover el liderazgo de sus miembros atendiendo a sus potencialidades, actitudes, cualidades. Un liderazgo distribuido formal o informalmente.

Se propone atender los siguientes aspectos estructurales para su diseño sin el ánimo de encasillar o reglamentar su concepción (los cuales pueden ganar en integración si se considera necesario) y luego se ejemplifica cada uno de ellos:

- I. Datos informativos generales.
- II. Premisas y referentes fundamentales para su perfeccionamiento.
- III. Misión.
- IV. Visión.
- V. Objetivo del proyecto.
- VI. Principios metodológicos en que se sustenta para la dirección del proceso de formación del profesional.
- VII. Valores compartidos.
- VIII. Fundamentación o modelo teórico en que se sustenta.
- IX. Resultados esperados por el grupo, metas o principales aspiraciones.
- X. Reseña caracterológica atendiendo a los resultados del diagnóstico situacional del año o grupo y de los estudiantes que lo integran. (FODA)
- XI. Caracterización del colectivo pedagógico.
- XII. Principales problemas a enfrentar desde el proyecto.
- XIII. Planificación de las principales actividades que integre acciones de carácter curricular, extensionista, laboral – investigativas y sociopolíticas.
- XIV. Recursos humanos, materiales y económicos.
- XV. Evaluación de la efectividad.

A continuación se ejemplifican como guía su construcción.

- I. DATOS INFORMATIVOS GENERALES. facultad, año, grupo, otros aspectos interesantes y distintivos del grupo.
- II. PREMISAS Y REFERENTES FUNDAMENTALES PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL GRUPO. Por ejemplo, las principales proyecciones o lineamientos aprobados nacional o

institucionalmente para cumplimentar por las universidades, los resultados de los indicadores de eficiencia del grupo por curso y las tendencias para los próximos años, principales impactos de la formación u otros.

- III. MISIÓN. Ejemplo, “Somos un grupo dentro de la carrera X, cuyos estudiantes que se forman reciben una educación científica, humanista, tecnológica y formación en valores, con actitudes, modos de comportamiento, aprendizajes autodirigido y autorregulado, elevado compromiso profesional y social, con vistas al desarrollo del pensamiento y la personalidad para facilitar sus estudios y un buen desempeño como profesional de...”
- IV. VISIÓN. A qué aspira el grupo y sus integrantes. Ejemplo, “Convertirse en un grupo líder en la formación del profesional , dentro de la universidad, caracterizado por la calidad en el aprendizaje, modos de actuación profesional acordes a su modelo, valores morales y personalmente significativos, con un alto sentido de la responsabilidad individual y social que estimulen su motivación hacia la profesión de _____ desde sus diferentes contextos de actuación”.
- V. OBJETIVO DEL PEG. Este parte de los objetivos de la carrera y de cada año, así como del objetivo integrador determinado en cada nivel. Debe definirse y aprobarse con la valoración y puntos de vistas de los estudiantes. Del objetivo general construido por los implicados se van determinando los objetivos específicos.

Un ejemplo concreto de objetivo de un PEG puede ser: “Elevar la calidad de los resultados de la formación del profesional y en particular el proceso de enseñanza aprendizaje en el grupo con la participación protagónica de los estudiantes a través del desarrollo de actividades y acciones con un carácter sistémico y desarrollador...”

VI. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN QUE SE SUSTENTA PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL. (Tomado del PEI de la UCP “Frank País García”): La integralidad en la formación del profesional de la educación; la dirección del proceso pedagógico basado en la resolución de problemas como actividad rectora; la estimulación del protagonismo de los estudiantes en la solución de los

problemas propios de su formación; la dirección del proceso formativo basado en la aplicación de la ciencia, la tecnología y la innovación.

- VII. VALORES COMPARTIDOS POR SUS INTEGRANTES. Se definen en el PEI de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”: compromiso, trabajo en equipo, lealtad, transparencia, ejemplaridad. Estos u otros pueden acordarse entre todos.
- VIII. FUNDAMENTACIÓN O MODELO TEÓRICO EN QUE SE SUSTENTA Y CONCEPTOS BÁSICOS DEL PROYECTO. Breve fundamentación filosófica, psicológica, pedagógica y didáctica del proyecto educativo. Ejemplo, “el modelo pedagógico del proyecto está enmarcado en el modelo cognitivo – constructivista, con enfoque social – humanista, que armoniza con la tecnología... Está caracterizado por su dinamismo, un aprendizaje activo, vivencial significativo y desarrollador y una gestión educativa orientada al cambio y evolución permanente de los procesos....Definiciones de: ...”.
- IX. RESULTADOS ESPERADOS POR EL GRUPO. En intercambio con los estudiantes y profesores se determinan y acuerdan los principales resultados o metas a obtener cuantitativa y cualitativamente. A manera de ejemplo: El grupo se propone como resultados o metas:
 - 97% de promoción, 100% de retención y no menos del 95 % de asistencia a clases cada mes. Alcanzar una eficiencia en el ciclo con el 80 % de egresados.
 - 98% de calidad en la realización de las tareas o ejercicios integradores.
 - 90% de estudiantes en la realización de exámenes de premio y mejora de notas.
 - 95% de estudiantes con 5 puntos en la defensa del trabajo científico estudiantil.
 - 30% de estudiantes con título de oro.
 - Aportar 6 estudiantes del grupo al fórum de ciencias pedagógicas a nivel de UCP en las diferentes líneas que convoca el fórum.
 - Promover el liderazgo estudiantil en todos los estudiantes atendiendo a sus potencialidades.

- X. RESEÑA CARACTEROLÓGICA Y PRINCIPALES RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO SITUACIONAL (FODA): fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas del grupo y de sus estudiantes.
- XI. CARACTERIZACIÓN DEL COLECTIVO PEDAGÓGICO Y DE LOS PROFESORES QUE LO INTEGRAN. Debe responde a la categoría científica, académica, profesional, líneas de investigación, experiencia, potencialidades, etc.
- XII. PRINCIPALES PROBLEMAS A ENFRENTAR DESDE EL PROYECTO. Estos problemas parten del diagnóstico realizado al grupo y sus miembros. Ejemplo de principales problemas a enfrentar desde el proyecto: pueden ser de carácter cultural, de aprendizaje, de atención a la Lengua Materna, de motivación profesional, de salud, embarazo, violencia o en las relaciones interpersonales entre otros.
- XIII. PLANIFICACIÓN DE LAS PRINCIPALES ACTIVIDADES DEL MES QUE INTEGRE ACCIONES DE CARÁCTER CURRICULAR, EXTENSIONISTA, LABORAL – INVESTIGATIVAS Y SOCIO –POLÍTICAS U OTRAS. La actividad con las acciones que la integran deben analizarse, organizarse y acordarse cada mes, estar relacionadas de manera interdisciplinaria con la salida de los contenidos de las diferentes asignaturas y disciplinas, la formación de valores, político-ideológicas, orientación profesional, promoción de salud, de orientación educativa, de carácter laboral - investigativo u otras contextualizadas al grupo o año y al momento del curso en que se desarrollan. (Se propone una sugerencia de planificación de una actividad para el mes de enero en anexo 1. Ejemplo de planificación de una actividad del PEG). Se sugieren como aspectos que pueden preverse en la planificación:
 - Objetivo de la actividad
 - Indicadores, aspiraciones o metas a alcanzar
 - Actividad general integradora con sus respectivas acciones
 - Cronograma (fecha o plazos de cumplimiento)
 - Responsabilidades asignadas o distribuidas, individuales, compartidas y del grupo.
 - Participantes.

- Formas de evaluación.

La actividad general integradora concebida y aprobada cada mes debe integrar racional e intencionadamente acciones derivadas de los PEC, de las diferentes estrategias curriculares y otras estrategias diseñadas en la facultad e institucionalmente pero contextualizadas de manera creativa en el grupo. Pueden servir de inspiración para la propuesta de las actividades importantes efemérides tales como en septiembre: día del inicio del curso escolar, 28 de septiembre en saludo al aniversario de los CDR, 20 de octubre “Día de la Cultura Cubana” y del Instructor de Arte, 17 de noviembre “Día de los estudiantes”, 26 de noviembre constitución del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, 1 de diciembre “Día mundial de la lucha contra el VHS”, 20 de diciembre constitución de la FEU, 22 de diciembre “Día del Educador”, 15 de enero “Día de la Ciencia”, 14 de febrero “Día del amor”, 13 de marzo en saludo a la toma de Radio Reloj, asalto al Palacio, 4 de abril constitución de la UJC u otras.

- XIV. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS. Los recursos humanos denominan quiénes participarán en el proyecto. Debe atenderse a los roles y las funciones de los implicados; el liderazgo: formal, informal, distribuido; las responsabilidades distribuidas: individuales, compartidas y del grupo; los compromisos, etc. Los recursos materiales se refieren a aquellos a utilizar en la instrumentación del proyecto: equipos tecnológicos, medios de enseñanza, recursos de apoyo u otros.
- XV. EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD. Se sugiere para evaluar los cambios ocurridos, utilizando técnicas de retroalimentación, guías de autoevaluación, mesas de trabajo, de dialogo, de discusión. Se sugiere apoyarse de: videos o filmación de actividades, registros de sistematización, fotografías, elaboración de reportes o informes de lo realizado, anotaciones de resultados relevantes, PNI, talleres vivenciales y de intercambio de experiencias, diarios, portafolios, registro de asistencia, etc. La evaluación de las acciones implementadas a nivel de grupo pueden basarse en los siguientes indicadores: la motivación actitudinal; ensayo conductual; transformación en los modos de actuación; calidad del aprendizaje; cambios

de actitudes; comportamiento de los indicadores de eficiencia y protagonismo estudiantil.

Para medir el **impacto** de la implementación del proyecto educativo del grupo o año en los estudiantes y docentes se proponen como indicadores:

1-Comportamiento de los indicadores de eficiencia en los últimos 5 cursos: asistencia, retención, promoción y la eficiencia en el ciclo.

2-Evidencia de realización de las tareas o ejercicios integradores

3-Evidencia de la realización de exámenes de premio y mejora de notas.

4-Cantidad y calidad del trabajo científico estudiantil. (Evidencia de trabajos extracurriculares, curso, de diploma). Resultados de eventos, fórums, festivales de clase.

5- Cantidad de estudiantes con título de oro.

6-Funcionamiento de los alumnos ayudantes.

7-Participación activa en actividades académicas, político - ideológicas, científicas, laborales y extensionistas.

9- Cantidad de premios y avales obtenidos por los estudiantes.

10- Protagonismo y liderazgo estudiantil, funcionamiento de la FEU.

12- Modos de comportamiento de estudiantes y docentes.

CONCLUSIONES:

El proyecto educativo de año o grupo diseñado y construido por el colectivo pedagógico con la participación protagónica de los estudiantes y debidamente organizado, implementado, contralado y evaluado con la colaboración de todos los gestores y actores educativos del grupo, se constituye en un vital recurso para dinamizar el proceso de formación a favor de su calidad y en el cumplimiento de los objetivos del modelo del profesional, en particular para potenciar la labor educativa en la universidad de una manera creativa, entusiasta, flexible, comprometedora y contextualizada.

Bibliografía

- ✓ Colectivo de autores. Proyecto educativo institucional 2014 – 2015 UCP “Frank País García”. Santiago de Cuba, 2014.
- ✓ Horruitiner Silva, P. La labor educativa desde la dimensión curricular. Pedagogía Universitaria. Vol. 5 No. 1. 2000.
- ✓ ITESM. Diseño de proyectos educativos. Metodología de trabajo en los proyectos.<http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/módulos/module/contenidoiii.htm>.

ANEXOS

Anexo1. Ejemplo de planificación de una actividad del PEG

Objetivo	Indicador, aspiración o meta a alcanzar	Actividad general integrada	Acciones derivadas de la actividad	Cronograma (fecha o plazos de cumplimiento).	Responsabilidades	Participantes	Formas de evaluación
-Realizar una mesa redonda en saludo al 15 de enero “Día de la Ciencia” para dar atención a los problemas derivados del	-Lograr el 100% de participación de los estudiantes. -Revelar mayor motivación actitudinal	- Actividad en saludo al 15 de enero “Día de la Ciencia”: (Mesa redonda).	-Investigar conjuntamente con docentes designados el impacto de una disciplina o asignatura en el desarrollo político, académico y cultural en los estudiantes del grupo con vistas a presentar los resultados en la mesa redonda.	Del 1 al 10 de enero. Del 1 al 10 de enero.	Se designan las responsabilidades según potencialidades y problemas derivados del diagnóstico de los estudiantes y el grupo.	Participan profesores del colectivo pedagógico y estudiantes.	video o filmación de la actividad, registros de sistematización, fotografías

<p>diagnóstico, con énfasis en los problemas del aprendizaje, de la lengua materna y la motivación profesional con la participación de todos los estudiantes del grupo y el colectivo pedagógico.</p>	<p>de los participantes . - Conseguir transformaciones en los modos de actuación de los estudiantes y profesores durante el desarrollo de la actividad. - Obtener calidad de los aprendizajes .</p>		<p>-Caracterizar, bajo la asesoría de profesores escogidos por el año, una o principales personalidades científicas de las ciencias pedagógicas de la UCP o a nivel local, regional, nacional o mundial. -Redactar una síntesis de la historia de tu futura profesión apoyado un profesor del año o grupo. -Redactar en un escrito breve el papel y lugar que desempeña el maestro ante los desafíos de la sociedad cubana actual. -Escribir las palabras de apertura de la actividad y ensayar ante sus compañeros la</p>	<p>5 al 12 de enero. 5 al 12 de enero. 13 al 14 de enero. 10 al 13 de enero 14 de enero 1 al 14 sesión tarde</p>			<p>, elaboración de reportes o informes de lo realizado, anotaciones de resultados relevantes , PNI, talleres vivenciales y de intercambio de experiencias, diarios, portafolios</p>
---	---	--	--	--	--	--	--

	<p>- Experimentar cambios de actitudes en los estudiantes</p> <p>- Alcanzar el protagonismo estudiantil en el diseño y cumplimiento de responsabilidades y ejecución de las acciones.</p>		<p>expresividad, fluidez, coherencia y pertinencia de lo que se va a expresar.</p> <p>-Escribir el guión de la mesa con la ayuda de un profesor nombrado.</p> <p>-Hacer un dictado al grupo donde se exprese la importancia, contenido y objetivos de la actividad elaborado por el profesor de Práctica Integral de la Lengua Española.</p> <p>-Ensayar la actividad cultural para iniciar la actividad. (Incluir musicoterapia, risoterapia).</p>				<p>, registro de asistencia, autoevaluación,</p> <p>- observación participante,</p> <p>- publicaciones.</p>
--	---	--	---	--	--	--	---

Título: Orientaciones metodológicas en aprendizaje cooperativo, desarrolladoras de potencialidades socio-cognitivas en estudiantes de Técnico Superior en Enfermería.

Autor: Msc. Luis Alberto Alzate Peralta

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Email: lalzate@bolivariano.edu.ec

RESUMEN.

El aprendizaje cooperativo es una metodología con fundamentación teórica y práctica, esta ha sido utilizada en diferentes ciencias, demostrado su efectividad en el desarrollo de potencialidades cognitivas como de interacción social, por lo que se desarrolló una investigación cualitativa con estudiantes de Técnico Superior en Enfermería, con el objetivo de identificar los contenidos que generan mayor dificultad en el aprendizaje y con los docentes que imparten estos contenidos, para valorar la pertinencia que tendría el aprendizaje cooperativo en el proceso enseñanza - aprendizaje, El método para la obtención de los datos fue a través de grupos focales con estudiantes de la asignatura de Enfermería Básica I, estudiantes de la asignatura de Cuidado Integral de Enfermería de último semestre y docentes que imparten la asignatura de Enfermería Básica I, a estos se capacitaron sobre el aprendizaje cooperativo para que utilizaran las orientaciones metodológicas propuestas, posteriormente se llevaron a un grupo nominal de expertos, para que indicaran la pertinencia en la enseñanza de esa asignatura y si las orientaciones metodológicas incluían los componentes básicos del aprendizaje cooperativo descritos por los hermanos Johnson, el resultado obtenido da muestra de la importancia de la aplicación de esta metodología en el proceso de enseñanza – aprendizaje en enfermería, puesto que incluye habilidades cognitivas y sociales superiores necesarias para los profesionales de salud que requieren trabajar en equipo en condiciones de urgencia vital.

Palabras Claves: Aprendizaje Cooperativo, orientaciones metodológicas, Cuidados Básicos de Enfermería, potencialidades Socio-cognitivas.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica con un alto nivel de desarrollo tanto teórico como práctico, son incontables los beneficios para el desarrollo social y cognitivo que éste ha demostrado en un gran número de investigaciones por todo el mundo, sin embargo su aplicabilidad en ciencias como la salud aún es carente de fundamento científico, ya que las investigaciones consultadas por el autor solo quedan en propuestas empíricas, enfocadas en su mayoría en comprobar su efecto, esta tendencia muestra la necesidad de desarrollar investigaciones que fundamenten metodológica y conceptualmente las especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en carreras como enfermería. En estudios anteriores se ha demostrado la viabilidad que esta estrategia tendría en las aulas de los carreras de Enfermería, en observaciones a diferentes clases se pudo constatar que el método expositivo sigue siendo el más utilizado por los docentes, y “entendiendo la dinámica de la formación de enfermeros y el trabajo asistencial clínico se puede inferir que esta forma tradicional de enseñanza puede ser sustituido por el aprendizaje cooperativo”¹, ya que el trabajo en esta disciplina como en las otras de las ciencias médicas se basa en un trabajo en equipo, donde cada quien tiene una función pero el objetivo es el mismo: rehabilitar a los pacientes y reinsertarlos al medio social.

La preocupación por cómo se direcciona el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula de los Técnicos Superiores en Enfermería son una motivación para continuar las investigaciones y proponer alternativas que logren desarrollar las potencialidades sociales y cognitivas de los estudiantes, el cual se podría aplicar en otro contexto didáctico donde se forme recurso humano en salud.

Para el presente trabajo se tomó como referencia dicho programa de formación debido a que existen insuficiencias en estrategias de enseñanza/aprendizaje que posibiliten el desarrollo de potencialidades socio-cognitivas en los estudiantes, además de que por políticas educativas los microcurrículos no cuentan con orientaciones metodológicas para los docentes y el trabajo está limitado a asignar el tema y las horas totales en el semestre académico, siendo responsabilidad del docente orientar los temas como él lo considere pertinente, esto a criterio del autor es el motor del declive en el rendimiento académico ya que cada vez más se contratan docentes con poca experiencia, poca formación en Ciencias Pedagógicas

y de la Educación y por lo tanto son informadores y transmisores de conocimiento y no docentes en el sentido amplio de la expresión.

Por todo esto se plantea una investigación de corte cualitativo partiendo de los siguientes interrogantes ¿cómo se orienta metodológicamente a los estudiantes de modo que se posibilite el desarrollo? ¿Qué estrategias metodológicas utilizan los docentes para lograr ese importante propósito teniendo en cuenta que algunos carecen de experiencia y formación pedagógica?, posteriormente se realizaron unas orientaciones metodológicas en aprendizaje cooperativo y se sometieron a criterio de expertos a través de un grupo nominal conformado por docentes enfermeros de Cuba y Colombia.

Como resultado fundamental se evidencia la importancia del aporte práctico a través de unas orientaciones metodológicas basadas en aprendizaje cooperativo que fomentan el desarrollo de potencialidades cognitivas y sociales en los estudiantes de Técnico Superior en Enfermería, para el desarrollo de la investigación se tomó como base la asignatura de Enfermería Básica I, ubicado en el primer nivel de la carrera, perteneciente al área de formación profesional, es allí donde los estudiantes presentan un menor rendimiento académico ya que es en esta asignatura donde tienen el primer contacto con los procedimientos técnicos de la Enfermería.

DESARROLLO

Hablamos de estructura de aprendizaje cooperativo cuando se organizan tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas. Son tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros, “no se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen”². Se liga el éxito propio al éxito del resto.

Por lo tanto para que se produzca aprendizaje en la cooperación.

Lo anterior implica que los estudiantes se auto-regulen a través de la comunicación llegando a compartir conceptos, supuestos y planteamientos nuevos, a ajustar sus actuaciones a un punto de vista que lo identifica, y entender las diferencias de todos los puntos de vista, para elaborar conjuntamente las posibles soluciones, desde esta perspectiva se desarrolla las potencialidades cognitivas y por otro lado el compartir, interactuar teniendo en cuenta las dificultades que se generan en la socialización, permite que también se desarrollen aspectos afectivos, actitudinales y sociales, tan importantes para el aprendizaje. “Es una organización cooperativa en la que cada

estudiante se siente miembro del grupo, se da cuenta de que puede ayudar y puede ser ayudado, es consciente de que tiene que tomar en consideración las propuestas de los compañeros si quiere que la suya se tenga en cuenta y, así, avanzar en la resolución de la tarea”⁶.

Según Johnson y Johnson “la Cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”⁷.

Para estos autores la cooperación requiere de cinco elementos esenciales como son la: Interdependencia positiva, Interacción promocional cara a cara, valoración personal o responsabilidad personal o grupal, prácticas interpersonales y grupales imprescindibles, evaluación grupal.

Las recientes investigaciones de Johnson, Johnson comprueban que “la cooperación es superior a la competición y a la individualización a la hora de fomentar el rendimiento en todas las áreas y niveles sin distinción, para tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas, retención, memoria, tareas de suposición o predicción”⁸. En el estudio de Johnson, Johnson y Smith se corroboran estos resultados tanto en la calidad y desarrollo cognitivo como en las relaciones entre los estudiantes ya que “la atracción interpersonal, el sentimiento de grupo, la cohesión y la confianza, revelan que los estudiantes que aprenden cooperativamente perciben más apoyo social –tanto académica como personalmente– por parte de los compañeros, y de los profesores, que cuando lo hacen competitivamente”⁹.

Método: Se utilizó la técnica de Grupo Focal para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las posibilidades para la enseñanza de los docentes. Para iniciar se seleccionaron de forma aleatoria a los integrantes de los grupos focales y a estos mismos se les pidió que llenaran el consentimiento informado. Se tomó como referencia a estudiantes de quienes están cursando la asignatura de Enfermería Básica I, estudiantes de práctica Integral de último nivel quienes pueden definir los temas que no alcanzaron la competencia y les generó dificultad en el transcurso de la carrera, y por último los docentes de la asignatura de Enfermería Básicos I quienes deberían, después de aclarar por parte del organizador del grupo focal sobre los conceptos del aprendizaje cooperativo, decir

qué temas según su criterio docente podrían incluirse en esta estrategia metodológica.

El grupo focal constó de tres preguntas dirigidas que fueron planteadas por el organizador, fueron grabadas las respuestas en video y posteriormente se transcribieron las intervenciones de todos los integrantes de los grupos focales para tomar las respuestas tal cual fueron planteadas y se plasmaron en una tabla de doble salida para el análisis individual de cada participante.

A continuación se presentan las tres tablas de doble salida.

1. Estudiantes de tercer semestre en la asignatura de Cuidados Básicos de Atención de Enfermería.
2. Estudiantes de octavo semestre en la asignatura de Prácticas Integrales de Enfermería.
3. Docentes de tercer semestre de la signatura de Cuidados Básicos de Atención de Enfermería.

Posteriormente con los temas que para estudiantes y docentes generan mayor dificultad se diseñaron las orientaciones metodológicas de los mismos basadas en el aprendizaje cooperativo, para esto se realizó un análisis de contenido de la estrategia metodológica descrita por los hermanos David y Roger Johnson y se integraron los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo en dichas orientaciones metodológicas para la asignatura de Enfermería Básica I; las clases diseñadas contienen actividades prácticas y teóricas de dieciséis horas por tema.

Finalmente se elaboró una tabla de doble salida con los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo para que un grupo nominal de expertos valoraron la pertinencia y viabilidad de las orientaciones metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo y si allí se encuentran inmersos los componentes esenciales de éste para el desarrollo de potencialidades socio/ cognitivas.

Resultados: El análisis del grupo focal número uno realizado con estudiantes de la asignatura Enfermería Básica I evidenció que los contenidos con mayor dificultad, son el examen físico, signos vitales, administración de medicamentos, vacunación, lavado de manos, y manejo de registros clínicos, cabe destacar que las opiniones de estos estudiantes solo se limitan a los temas que hasta el momento habían sido abordados en la programación académica.

También se se analizó la expectativa que tienen los estudiantes con respecto a los temas que considerarían de mayor importancia en su formación, se observó que ellos consideran de gran importancia como: sondajes, curaciones, registros clínicos, cálculo de dosis.

Además de estos temas los estudiantes muestran expectativa por temas como alimentación parenteral, valores normales de pruebas de laboratorio, interpretación de imágenes diagnósticas y previa prueba de sensibilidad.

Además se pudo apreciar total coincidencia en los criterios de los estudiantes, pues todos de una forma u otra plantearon las ventajas que el trabajo en equipo reportaría para la mejor asimilación de los contenidos que se imparten.

El criterio de los estudiantes del último nivel de la carrera, contribuye con elementos para valorar la importancia de los conocimientos básicos que se imparten, permitiendo obtener valoraciones acerca de las dificultades que ellos percibieron cuando eran estudiantes del primer nivel, con respecto a los contenidos que debieron aprender y no alcanzaron la competencia en su totalidad, implicando que en los niveles siguientes tuvieron dificultades para la aplicación de los procedimientos básicos en las diferentes especialidades y en el desarrollo de la práctica profesional en donde se enfrentan a situaciones que demandan intervenciones personales y personalizadas asumiendo el rol del profesional de este perfil.

Los resultados del segundo grupo focal fueron: los estudiantes de último nivel consideran que administración de medicamentos y signos vitales son temas que generan dificultad de aprendizaje, sin embargo estos estudiantes también consideran que temas como sondajes, curaciones, oxigenoterapia y vendajes son temas que tienen un alto grado de dificultad y estos generaron problemas en su proceso de formación académica.

También los estudiantes consideran como contenidos de mayor importancia, aquellos cuya práctica no pudieron realizar, lo que generó dificultad posteriormente al tener que realizar el procedimiento; en este caso citan: sondajes, curaciones, canalización de vías venosas periféricas y preparación de cadáveres.

Con respecto al grupo focal realizado con los docentes se observó que las opiniones son diversas debido a la insuficiente formación pedagógica de la mayoría de los docentes, muestra de ello es que para algunos docentes la educación

individualizada es mucho más efectiva por el grado de responsabilidad que debe adquirir el estudiante, otros consideran que la alta carga docente asistencial es causal para que no se preparen clases y se promueva el tradicionalismo educativo y quienes mostraron que conocían la estrategia incluyeron temas de origen social como formador del ser en el estudiante.

Debe señalarse que aun los que plantean conocer la estrategia metodológica del aprendizaje cooperativo reconocen que no la han aplicado.

Para ellos los contenidos de administración de medicamentos y signos vitales son los que generan dificultad en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y por lo tanto pueden ser orientados bajo la estrategia del aprendizaje cooperativo.

Los docentes consideran que la estrategia metodológica del aprendizaje cooperativo podría elevar el nivel de competencia en los estudiantes ya que es una alternativa viable debido al desarrollo de potencialidades dadas por la relación entre individuos que aprenden y la socialización

Por otra parte hay docentes que manifiestan su preocupación en cuanto a su preparación para poder aplicar esta estrategia metodológica cuyos beneficios reconocen, y otros que consideran que sería una carga adicional para el docente preparar clase bajo otra concepción que no se la tradicional.

Triangulación de la información.

Con los datos obtenidos del análisis de información de los tres grupos focales se realizó la triangulación, para buscar coincidencias en los temas que para docentes y estudiantes son de mayor dificultad y podrían ser orientados bajo la estrategia metodológica del aprendizaje cooperativo.

Los resultados muestran el interés y la expectativa que esta estrategia metodológica genera en los actores del proceso de enseñanza/ aprendizaje, mostrando coherencia con la investigación previa a este estudio realizada por el autor y un colectivo de investigación y los productos aportados a partir de ésta.

Cabe destacar el carácter técnico científico del instrumento utilizado “Grupo Focal” ya que se utilizó video grabación de alta resolución en el que se pretendía, además de consignar las intervenciones de los participantes, observar la expresión corporal que se daba en el momento de las intervenciones.

Las coincidencias encontradas fueron:

1. Administración de medicamentos.

2. Signos vitales.

3. Sondajes y cateterismos.

Con estas coincidencias se diseñaron las orientaciones metodológicas realizando previamente un análisis de contenido de la teoría del aprendizaje cooperativo descrita por los hermanos David y Roger Johnson. El análisis de contenido con las unidades de análisis seleccionadas permitió obtener información de varias fuentes bibliográficas actualizadas de la teoría descrita por David Johnson y Roger Johnson, que se tomaron para la fundamentación teórica de esta investigación, de allí se seleccionaron las técnicas, que según los temas que producto de la triangulación fueron identificados como de mayor dificultad en el proceso de enseñanza/aprendizaje y que podrían ser orientados en la estrategia metodológica del aprendizaje cooperativo.

Valoración de la aplicabilidad por criterio de expertos (grupo nominal).

Las orientaciones metodológicas se sometieron a criterio de expertos, con el objetivo de valorar la pertinencia y factibilidad que tiene el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de potencialidades socio-cognitivas en estudiantes de Tecnico Superior en Enfermería y si los componentes esenciales de esta estrategia metodológica, se encontraban inmersos en el diseño del producto; para esto se estableció un grupo nominal cuyo criterio de inclusión era docentes enfermeros con estudios de Maestría o doctorado en Ciencias de la Educación y/o Pedagogía. Se tomaron veinticinco docentes de los programas de Enfermería de una universidad en Barranquilla Colombia y de una en Villa Clara Cuba, cumpliendo con el criterio de inclusión dos docentes Colombianos y doce docentes Cubanos.

El grupo de expertos, que sumaron catorce en total, se les entregó el instrumento que en algunos casos fueron enviados por correo electrónico y otros se aplicó en presencia del investigador, allí se encontraba la definición de la estrategia y de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo y una encuesta abierta en la cual él debería valorar la pertinencia y factibilidad de la estrategia metodológica en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el programa de Enfermería y la presencia de dichos componentes en ella.

En una tabla de doble salida el experto debía responder su grado de satisfacción si consideraba que es viable y pertinente y si los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo se encontraban inmersos en la orientación metodológica.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Los resultados del criterio de experto muestran la unanimidad de opinión con respecto a la presencia de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo en las orientaciones metodológicas para el desarrollo de potencialidades socio-cognitivas, sin embargo algunos criterios no superiores al 5% consideran de poco satisfactorio la presencia de aspectos como la valoración personal, destrezas de cooperación y evaluación grupal, lo cual permitiría hacer ajustes posteriores en el diseño de la orientación metodológica.

Por otra parte al grupo de expertos se les aplicó una encuesta abierta en la cual se pretendía valorar la factibilidad y pertinencia de las orientaciones metodológicas para el desarrollo de potencialidades socio-cognitivas arrojando como resultado lo siguiente:

Los expertos del grupo nominal concuerdan al afirmar que las orientaciones metodológicas desarrollan potencialidades sociales debido a la interrelación e interacción que esta estrategia promulga, tiene la propiedad de educar para la convivencia y el respeto de opiniones personales, además de promover el trabajo en equipo que difiere del trabajo en grupo utilizado usualmente, sin embargo consideran los dos expertos colombianos, partiendo de las características de la docencia en ese contexto, que es un trabajo agregado para el docente formar para trabajar en equipo ya que sería un cambio en la estructura mental de los estudiantes enseñados al trabajo individualista.

Con respecto al desarrollo de potencialidades cognitivas los expertos consideran que las orientaciones metodológicas cumplen a cabalidad con este propósito, debido a que la estrategia metodológica permite desarrollar en estudiantes la reflexión crítica de la realidad social, además consideran que las estructuras y destrezas de pensamiento se ven altamente desarrolladas por la interacción y la socialización ya que la percepción de herramientas y símbolos como el lenguaje establecen estructuras mentales superiores.

También los expertos consideran que las orientaciones metodológicas son factibles para la puesta en práctica en las aulas de clase de los programas de Enfermería, debido principalmente a que es una Ciencia de la Salud que se alimenta del trabajo en equipo y este debe ser desarrollado desde el aula.

Además ayuda en los programas donde el número de estudiantes es elevado y el docente no puede individualizar su actuación, gracias al papel protagónico que asumen los estudiantes con mayor velocidad de aprendizaje.

Los expertos consideran que las orientaciones son pertinentes en el contexto en el cual se desarrollan, es de destacar que su implementación en otros contextos sociales, debe estar en correspondencia con sus características, pero que estas orientaciones metodológicas responden a una necesidad social y académica encontrada no solo en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano donde se desarrolló la investigación sino en otras, tanto en Colombia, como en Cuba y que por lo tanto son pertinentes en diferentes contextos manteniendo la salvedad descrita anteriormente.

Por último los expertos concuerdan en afirmar categóricamente que recomendarían la utilización del aprendizaje cooperativo, no solo en la enseñanza de los procedimientos básicos sino en todas las asignaturas y programas de Ciencias de la Salud, por el sustento científico técnico que éste tiene, añadiendo que desde ya serán propulsores de esta estrategia metodológica recomendando a los colectivos docentes realizar orientaciones metodológicas basadas en esta estrategia, ya que desarrolla potencialidades sociales y cognitivas que requieren los estudiantes de Enfermería y en general de todas estas ciencias .

El autor considera que la valoración de los expertos ratifica el carácter científico, la pertinencia y la factibilidad de la investigación, dando gran importancia al aporte práctico que este tiene.

Las orientaciones metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de potencialidades socio-cognitivas, aportan una solución a la necesidad de implementar estrategias de enseñanza/aprendizaje que mejoren la calidad del egresado.

CONCLUSIONES.

- Las coincidencias entre estudiantes y docentes con respecto a los temas que generan mayor grado de dificultad en el proceso enseñanza/aprendizaje en la asignatura de Enfermería Básica I se encontraron bien identificadas.

- El diseño de las orientaciones metodológicas responde al contexto del Instituto superior Tecnológico Bolivariano de Guayaquil donde se desarrolló la investigación.
- Las orientaciones metodológicas son una guía docente en el proceso de implementación en el aula del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de potencialidades socio-cognitivas, respetando la libertad de cátedra.
- Según el criterio de los expertos las orientaciones metodológicas tienen carácter científico y gran valor desde el punto de vista por su factibilidad y pertinencia.
- El grupo nominal de expertos consideró de manera unánime que las orientaciones metodológicas abordan los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo y que estas son de gran importancia en la enseñanza de las carreras de Enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Alzate L, Fandiño D, Mendoza A, Lancheros L. El Aprendizaje Cooperativo una estrategia metodológica para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería. (Tesis) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, Colombia; 2007
- ² .Victoria L. Aprendizaje Cooperativo para formadores. Madrid: Educandos internacional; 2004
- ³ Deutsch, M. cooperative and trust: "some theoretical notes", in M.R jones (ed). Nebraska symposium on motivation, Lincoln, University of Nebraska 1962, pp 275 319
- ⁴ . Porque es eficaz el aprendizaje cooperativo. Educacion y convivencia escolar. Ministerio de Educacion. España, 2006. Disponible en: http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/1_3.htm. Consultado en Octubre de 2007.
- ⁵ . HERNANDEZ Fabio. Métodos y técnicas de estudio en la universidad. Colombia: Mc.Graw Hill interamericana 1998 p 71
- ⁶ Jhonson D. Jhonson R. El Aprendizaje Cooperativo fundamentos conceptuales. Buenos Aires: Ed Paidos Educadores; 2005
- ⁷ . JHONSON, David; JHONSON, Roger. El aprendizaje Cooperativo en el aula. Buenos Aires: Edit Paidos educador; 2004.
- ⁸ . Johnson. D. Johnson R. Warm-ups, grouping strategies, and groups activities. California: Interaction book company; 2001
- ⁹ . Johnson. D. Johnson R, Smith K; Active learning : cooperation in the college classroom. Minesota: Interaction book company; 1991.
- ¹⁰ . Acosta J Hacia una propuesta didáctica fundamentada en la teoría del aprendizaje cooperativo para potenciar y evaluar competencias en ciencias naturales y educación ambiental.(Tesis) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2008.
- ¹¹ JHONSON, David; JHONSON, Roger. El aprendizaje Cooperativo en el aula. Buenos Aires: Edit Paidos educador; 2004.

Título: las prácticas formativas en el proceso de formación en el técnico superior en enfermería: un imperativo en las condiciones del desarrollo científico tecnológico contemporáneo.

Autores: Lic. Aleida Bermeo Vélez

Dr. Roger Pérez Matos

Dra. Rosa Ana Jaime Ojeda

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología – Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba – Cuba

Correo electrónico: almabeve@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo se realizan algunas reflexiones, sobre el papel de la ciencia y la tecnología como esencia del desarrollo de las prácticas formativas en la formación del técnico superior en enfermería. A partir de algunas insuficiencias detectadas en el proceso formativo de este profesional, se precisan los retos a alcanzar por las instituciones técnicas y tecnológicas en las condiciones de Ecuador.

Por otra parte se exponen algunos logros alcanzados con el desarrollo científico tecnológico y el impacto positivo que ha tenido en la educación superior.

El objetivo de este trabajo está definido en reflexionar sobre los retos que imponen a las prácticas formativas en los profesionales de Enfermería y el impacto de la ciencia y la tecnología en ellas. Se utilizaron como métodos: análisis y síntesis, la observación de las prácticas formativas, y la revisión de documentos.

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se caracteriza por un gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, nunca antes se había producido un vuelco tan radical en la historia de la humanidad, este por su alcance y magnitud se conoce como Revolución Científico Técnico contemporáneo (RCT). Hoy día no solo aparecen nuevos resultados científicos y tecnológicos sino estos son aplicados de una manera muy rápida a toda la vida social.

El desarrollo científico y tecnológico es uno de los factores más influyentes sobre la sociedad contemporánea. La globalización mundial, polarizadora de la riqueza y el poder, sería impensable sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posibles.

La época contemporánea ha sido caracterizada por las fuerzas progresistas del mundo como contradictoria, compleja y convulsa, lo que tiene su expresión fundamental en el desarrollo acelerado de las grandes potencias, a costa del empobrecimiento de los países dependientes y, por consiguiente, se incrementa cada vez más el desarrollo desigual.

Tanto los beneficios y avances, así como los perjuicios y males que se exhiben en el Siglo XXI están estrechamente vinculados con un fenómeno social complejo llamado ciencia y su proceso de aplicación y transformación permanente en fuerza productiva directa, conocido como Revolución Científico Técnica (RCT), no obstante no se puede culpar a la ciencia de los males de hoy, de lo que se trata es del uso que los hombres le dan y las evaluaciones éticas sobre las cuales se basan para ese uso. No caben dudas que la humanidad necesita la ciencia y la técnica, pero ciencia y técnica para qué y para quién, indudablemente estos cuestionamientos tienen implicaciones políticas, éticas y sociales.

Es notable que una parte de la comunidad científica trabaja en función de la vida, pero otra lo hace para su antítesis. Resulta indudable una realidad aguda: el uso de la ciencia y sus resultados se presenta con una dualidad social y moral de tipo antagónico, donde cohabitan el bien y el mal de manera indisoluble, expresando así la crisis por la que atraviesa el pensamiento científico contemporáneo en general y la filosofía de la ciencia en particular.

Estas circunstancias hacen de la ciencia y la tecnología poderosos instrumentos de bienestar y a la vez de destrucción humana y esto es lo que precisamente justifica, como bien plantea Núñez Jover (2006), que la formación de profesionales incorpore un componente de reflexión socio-humanista sobre el campo profesional en que se desenvuelve, pues estaría contribuyendo a la formación de los actores sociales de la ciencia que puedan aportar bienestar y felicidad al ser humano.

Le corresponde a la educación, en sus sentidos amplio y estrecho, desempeñar un papel prominente, ella constituye un instrumento poderoso para el cambio de mentalidad que requiere el futuro de la humanidad para que la vida se haga sostenible y el desarrollo tecno científico no sea un bumerán contra la propia vida.

Es un imperativo de la contemporaneidad, en particular, de las fuerzas progresistas del mundo incorporar estos saberes emergentes a los procesos educativos en general y en particular a los que transcurren en los centros institucionales educativos técnicos y tecnológicos, convirtiéndose en una necesidad la formación de hombres para aprovechar eficientemente los adelantos de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico evitando los aspectos negativos, propiciando a su vez una cultura económica, especialmente en los profesionales.

La aplicación de la ciencia y la tecnología a la producción no garantiza automáticamente un efecto positivo, la incidencia de los hombres es decisiva para lograr que las economías avancen por un cause beneficioso para la sociedad, esto condiciona la necesidad de abordar la problemática de la formación, específicamente lo relacionado con una concepción integradora de los proyectos en los profesionales de la educación superior en la rama de la Enfermería como imperativo en las condiciones del desarrollo científico tecnológico contemporáneo, lo cual constituye un problema para la sociedad contemporánea y para las investigaciones científicas en especial las educativas.

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre los retos que imponen a las prácticas formativas en los profesionales de Enfermería el impacto de la ciencia y la tecnología.

DESARROLLO

Debido al importante papel de la ciencia y la tecnología en el mundo de hoy, estos fenómenos son estudiados por los más diversos autores desde diferentes perspectivas, específicamente existen diversos criterios con respecto al contenido de los conceptos de ciencia y tecnología.

Una valoración crítica de las definiciones de ciencia, ha permitido establecer las siguientes consideraciones:

- Es un concepto de amplia variación en lo que a tiempo, conexión y categoría se refiere; de ahí que la multiplicidad de aspectos y referencias que lo contienen, deben constituir la regla, por lo que es difícil establecer una definición única de la misma. De una manera u otra su evolución histórica, ha estado determinado por el contexto socio- histórico y político-económico en el que ha estado inmerso esta.
- En este concepto está presente a la vez, actividad y conocimiento, forma de la conciencia social, fuerza productiva directa, como una tradición acumulativa de conocimientos, método, institución etc.
- La ciencia formula sus conclusiones basándose en hechos que permiten prever y transformar la realidad en beneficio de la sociedad.
- La fuerza motriz de la ciencia son las necesidades del desarrollo de la producción material, del avance de la sociedad.
- La ciencia es un modo de conocer y a diferencia del saber cotidiano el saber científico se obtiene mediante la reflexión sistemática, los razonamientos lógicos y respondiendo a la búsqueda intencionada, o sea el uso de métodos científicos. Está precedida de teorías, hipótesis, diseños experimentales y evaluación de métodos y se nutre de una evaluación sistemática de sus resultados.

No obstante a las valoraciones realizadas se asume la definición "la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada" (Núñez Jover 1999)

La ciencia, ha cursado profundas transformaciones en su evolución, ha sufrido un proceso de diferenciación que ha dado lugar a la tecnología que constituye aquella forma (y desarrollo histórico) de la técnica que se basa estructuralmente en la existencia de la ciencia.

Desde esta perspectiva la tecnología representa un nivel de desarrollo de la técnica en la que la alianza con la ciencia introduce un rasgo definitorio. Al establecer distinciones entre técnica y tecnología, hay que tomar en cuenta sus usos en diferentes lenguas.

En español se utilizan ambos vocablos lo que parece aconsejar que se utilicen con significados diferenciados. En sentido vasto la técnica constituye un conjunto de procedimientos operativos útiles para ciertos fines prácticos, son descubrimientos sometidos a verificación y mejorados a través de la experiencia, constituyendo un saber cómo que no exige necesariamente un saber por qué (Núñez, 1999).

Las muy diversas definiciones de tecnología existentes, demuestran su complejidad. Sin embargo, se comparte junto a Núñez (1999) la definición que al respecto aporta Pacey (1990), este considera que existen dos definiciones de tecnología, una restringida y otra general.

En la primera se le aprecia sólo en su aspecto técnico: conocimiento, destrezas, herramientas, máquinas, la segunda incluye también los aspectos organizativos: actividad económica e industrial, actividad profesional, usuarios y consumidores, y los aspectos culturales: objetivos, valores y códigos éticos, códigos de comportamiento. Entre todos esos aspectos existen tensiones e interrelaciones que producen cambios y ajustes recíprocos, también indica la necesidad de contar con la participación pública y la reacción de las personas afectadas cuando se pretende introducir una novedad tecnológica:

La tecnología, por tanto, no es autónoma en un doble sentido: por un lado no se desarrolla con autonomía respecto a fuerzas y factores sociales, y, por otro, no es segregable del socio sistema en que se integra y sobre el que actúa (como elemento que es de su socio sistema, su aplicación a otros socio sistemas diferentes puede acarrear problemas y efectos imprevistos). La tecnología forma una parte integral de su socio sistema, contribuye a conformarlo y es conformada por él. No puede, por tanto, ser evaluada independientemente del socio sistema que la produce y sufre sus efectos. En síntesis, la tecnología es cada vez más dependiente de la actividad y el conocimiento científico. Todo esto apunta a que los tradicionales límites atribuidos a ciencia y tecnología se están tornando difusos, vagos y aún más, disolviéndose. Según Núñez Jover (1999) y compartiendo su punto de vista, puede decirse que hoy día existe un complejo ciencia-tecnología donde el guion que une los términos indica que la nueva ciencia es, por su esencia, tecnológica.

La investigación científica en la contemporaneidad se produce en una oscilación entre el concepto y la aplicación, entre la teoría y la práctica. El término tecnociencia es precisamente un recurso del lenguaje para denotar la íntima conexión entre ciencia y tecnología, este no conduce necesariamente a cancelar las identidades de la ciencia y la tecnología, pero sí alerta que la investigación sobre ellas y las políticas prácticas que respecto a las mismas se implementen tienen que partir del tipo de conexión que el vocablo tecnociencia desea subrayar.

Se trata de tomar conciencia de la naturaleza tecnocientífica de la actividad científica y tecnológica contemporánea; la Biotecnología, la Farmacología, la Química Sintética serían algunos ejemplos, entre muchos, que ilustran la naturaleza de la tecnociencia.

Sin eliminar las identidades de ciencia y tecnología, la idea de tecnociencia tiene consecuencias fundamentales para el análisis, ya que la representación teórica es puesta al servicio de la actividad manipulativa, este término señala, a la vez, el entrelazamiento entre los dos polos y la preponderancia del polo técnico y, además, son apropiados para designar la actividad científica contemporánea en su complejidad y originalidad.

La sociedad contemporánea está sometida a numerosos impactos por la tecnociencia; impactos económicos, culturales y de todo orden. Muchas personas se dedican a la tecnociencia y prácticamente todos los ciudadanos del planeta experimentan sus efectos; sin embargo, con frecuencia se manejan en relación con ciencia y tecnología conceptos que difícilmente dan cuenta de la naturaleza social de ambas.

Modificar esos conceptos, enriquecer la visión socio-humanista de la tecnociencia parece ser una obligación de la filosofía de la ciencia en la contemporaneidad, de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología y de los sistemas educativos contemporáneos.

La Educación Superior enfrenta hoy un gran reto, formar profesionales que se inserten en el mundo laboral de manera comprometida, plena y conscientes, con un alto nivel de conocimientos, habilidades y valores, que les permita dar soluciones a los múltiples problemas de la sociedad contemporánea.

El desarrollo científico tecnológico alcanzado ha tenido un impacto positivo en la educación superior, entre lo que cabe señalar:

- Mejora la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de forma sistemática.
- Posibilita la organización de entornos de aprendizaje favorables para que los estudiantes y los profesores logren las metas educativas personales y sociales establecidas.
- Modifica las dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje en cuanto a la relatividad del tiempo y el espacio.
- Permite el acceso a nuevos medios de explorar, representar y tratar el conocimiento.
- Amplia los márgenes de acción, decisión e intercomunicación entre profesores y alumnos.
- Aumenta las ofertas educativas con calidad, pertinencia y amplia cobertura social.
- Aumenta la calidad y cantidad de investigaciones que dan cuenta de la eficacia de estos procesos en cuanto a tecnologías, teorías de la información y las metodologías de dichos procesos

El impacto de la tecnología en la educación será positivo, siempre y cuando docentes y estudiantes interioricen que la tecnología es un soporte para la enseñanza, que supera a otros medios por su alto nivel de interacción, cuando vean a la tecnología, como un medio capaz de transformar los métodos tradicionales de enseñanza.

Si se utiliza la tecnología solo como una herramienta de apoyo en el aula y no sobre la base de una formación integral, que propicie conocimientos, destrezas, valores, entonces su impacto será negativo.

Las instituciones de educación superior ecuatoriana deben brindar las herramientas necesarias para darle a los docentes, desde la formación permanente, conocimientos, habilidades y valores, con el fin de mejorar su desempeño como formadores de las nuevas generaciones, en aras de alcanzar el desarrollo de la creatividad, la innovación, la investigación, el trabajo en equipo y el manejo de nuevas tecnologías, estos deben convertirse en elementos universales de toda institución educativa actual.

En el campo de la salud que es un eje neural de gran importancia en el crecimiento y desarrollo del ser humano y por ende de la comunidad en general. Nuestro quehacer diario ha tenido que dar un vuelco de 360 grados de acuerdo a la evolución que vivimos

en todos los campos. Esto ha generado, un perfil epidemiológico nuevo, además las tasas de morbilidad se han aumentado con otros patrones de comportamiento, en donde influyen ciertos factores, como la globalización, el cambio climático, los hábitos de alimentación, el estrés, la velocidad del conocimiento y la tecnología, es decir nos encontramos en alerta, y hemos desarrollado altos niveles o umbrales de angustia.

Para ello, el profesional de enfermería debe formarse con bases pedagógicas y didácticas, que acorde con la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología, la ética, la bioética, las ciencias básicas de fundamentación y los contenidos propios de la disciplina de enfermería, podrán desarrollar la competencia educativa con un enfoque integral, de resolución de situaciones y de problemas que harán la efectividad de la acción. Las prácticas formativas que se desarrollan en cada nivel de formación del técnico superior en enfermería son determinantes para lograr lo antes expresados.

Para ello el aporte que da la didáctica, disciplina con una gran proyección práctica requiere un gran esfuerzo reflexivo- comprensivo y la elaboración de modelos teórico aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiante (Medina Salvador 2003). Esto constituye el fundamento de la necesidad de preparar profesionales no solo técnicamente, sino formarlos como individuos con un grado de calificación profesional competente y de elevada sensibilidad humana cuya actuación sea pertinente, diversa flexible y trascendentes en todos los contextos sociales.

Es importante comentar que el Ecuador, al igual que el resto de los países, se enfrenta a un cambio constante, dentro de una economía globalizadora, lo cual hace necesario mantenerse preparado y actualizado profesionalmente, con conocimientos amplios y profundos, con una mentalidad ágil, abierta y capaz, no tan solo de entender los cambios, sino de generarlos; convirtiéndose en sujetos de la historia y no objetos de la misma.

La carrera de enfermería no está exenta de estas transformaciones y dentro de sus propósitos contempla la preparación del estudiante para el trabajo activo, consciente y creador al desarrollarse en diversas áreas de esta forma el estudiante en el proceso de

formación va contribuyendo a resolver los diferentes problemas de salud que se presenten en el individuo.

Las prácticas formativas en la carrera de enfermería son un espacio importante como laboratorio natural, donde la enseñanza científica se materializa y contribuye a la formación integral del hombre y lo forma para la vida como futuro profesional de la Salud.

Las tendencias actuales de la educación superior exigen que los procesos formativos de enfermería se desarrollen por profesionales dispuestos a transmitir conocimientos y experiencias, los cuales no poseen herramientas pedagógicas que le permitan desarrollar el Proceso formativo, en articulación directa con la práctica formativa.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su capítulo 2 Fines de la Educación Superior, artículo 4 precisa “El derecho a la Educación Superior consiste en el ejercicio de la igualdad de oportunidades, a fin de acceder a una formación académica y profesional con conocimientos pertinentes y de excelencia”.

La necesidad de una adecuación, de acuerdo con los nuevos tiempos, a los cambios en los mercados (en la organización del trabajo, tecnológicos y en los valores de la sociedad) demanda una formación polivalente, multifuncional y flexible. Todos esos procesos hacen necesario que la actual división entre teoría y práctica, planificación y realización, pensar y actuar, se sustituya por una formación de carácter más global e integral. Pero también es cierto que, muy pocas veces, la exigencia de competencias interdisciplinarias, sociales y orientadas a la acción están de acuerdo con la selección de métodos utilizados en el proceso docente educativo.

Esa es la causa de que hoy en día, muchos autores aboguen por la utilización, en el aula, del llamado método de proyectos integradores como guía para la realización de prácticas formativas, el cual, después de recrearse con teorías psicológicas y pedagógicas de avanzada, fomentan una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además de su concepción interdisciplinaria, en un contexto.

Por otra parte la preparación de los docentes de las instituciones de referencia, no aprovechan en su totalidad las potencialidades que brindan los contenidos de las disciplinas para propiciar un enfoque didáctico integrador y orientar el desarrollo de las

prácticas formativas desde una visión holística, sino que queda a la espontaneidad y a la preparación de acuerdo con su formación y experiencia, además son limitados los intentos que éstos realizan para fomentarlo, prevalece una visión reduccionista al respecto y no se evidencia una correcta representación del carácter complejo e integrador del mismo.

Para poder actuar con conocimientos dentro de una economía globalizadora, donde se gestan cambios en los mercados, en la organización del trabajo, en la ciencia, la técnica y la tecnología y en los valores de la sociedad se hace necesario potenciar desde las instituciones educativas, específicamente para el Técnico Superior en Enfermería el fomento de las prácticas formativas desde la visión de los proyectos integradores, aspecto éste último que presenta insuficiencias en su tratamiento desde el proceso formativo en los institutos técnicos y tecnológicos en las condiciones de Ecuador, tales como:

- ✓ Si bien en la formación de técnicos y tecnólogos del área de Enfermería el desarrollo de prácticas formativas en las instituciones hospitalarias constituye una política del Estado Ecuatoriano, ello aún no ha logrado implementarse conscientemente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los profesionales que se forman para esos fines; y aunque en esencia estén declarados en la malla curricular, su materialización, no logra satisfacer esos propósitos
- ✓ Los docentes de las diversas materias de las carreras de las distintas ramas de la salud no propician la formación y el desarrollo integral de los técnicos de la salud desde las potencialidades que brindan las prácticas formativas.
- ✓ En sentido general los alumnos denotan poseer insuficiente dominio de conocimientos básicos, pobre desarrollo de habilidades esenciales de la profesión y aptitudes para enfrentar la gestión de proyectos integradores, donde se precisan aspectos no solo en el orden de la salud, sino además tecnológico, ambiental y social, lo cual le otorga un sentido humanístico y a lo que no siempre se presta atención.

Le corresponde a la formación en las instituciones técnicas y tecnológicas en las condiciones de Ecuador enfrentar los siguientes retos:

- La enseñanza de los contenidos de enfermería que deben ser objeto de apropiación por parte de los estudiantes desde la diversidad de escenarios formativos (el instituto, los hospitales, los policlínicos, las clínicas privadas), en correspondencia con las características propias de la formación de este especialista, garantizando la determinación de las competencias (conocimientos, habilidades, cualidades y valores) que deben dominar durante la realización de sus prácticas formativas, desde la integración de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- Cada escenario formativo (el instituto, los hospitales, los policlínicos, las clínicas privadas) debe ser aprovechado por profesores, especialistas, familias y estudiantes para contribuir a la apropiación de contenidos, que le permitan expresar un adecuado dominio de los contenidos de la profesión, a partir de las exigencias del contexto laboral actual en las condiciones de Ecuador, haciendo evidente la relación teoría - práctica.
- Exigir a los estudiantes al término de las prácticas formativas que realizan en cada uno de los escenarios formativos, la propuesta de alternativas viables a los distintos problemas de salud diagnosticados, demostrando un profundo dominio de conocimientos básicos, y el desarrollo de habilidades de la profesión, así como la toma de decisiones donde expresen el desarrollo de hábitos correctos de asistencia y puntualidad, orden, disciplina laboral, dominio de los recursos tecnológicos del área, entre otras.
- Reconocer en el proceso de formación el desarrollo de prácticas formativas que faciliten la apropiación de contenidos teóricos y prácticos desde la visión de los proyectos integradores, teniendo en cuenta que todo proceso encaminado a fomentar su educación necesita ser analizado en correspondencia con las condiciones y transformaciones en las que se desarrolla Ecuador.

Las reflexiones realizadas evidencian el papel que le corresponde a las Ciencias Pedagógicas y de la Educación, específicamente a la Didáctica, en la necesidad de profundizar en la construcción de una metodología para el desarrollo de las prácticas formativas desde la concepción de los proyectos integradores en la formación de los técnicos en enfermería, teniendo en cuenta la contribución de las didácticas

particulares que coadyuven a elevar la formación integral de los futuros graduados de nivel superior en la especialidad de Enfermería para solucionar problemas profesionales que les son inherentes a su actuación profesional en las condiciones de Ecuador.

Como expectativa en un futuro se pretende elaborar una metodología para el desarrollo de las prácticas formativas que ponga al futuro profesional en condiciones de enfrentar los retos y desafíos de la ciencia, la técnica y la tecnología en las condiciones de Ecuador.

CONCLUSIONES.

- El enfoque de la ciencia como fenómeno social complejo y su estrecha relación con la tecnología en el contexto de la contemporaneidad permite revelar el vínculo intrínseco de estos procesos con la sociedad y su sistema de relaciones en el aspecto económico, productivo y social.
- Dado el vertiginoso desarrollo de la tecnociencia y sus impactos sociales, económicos y ecológicos, se incrementa cada vez más la necesidad de revelar la dimensión ética de este fenómeno, expresada no sólo en la actividad del científico, sino, además, a través de la asunción de la responsabilidad moral y de la sostenibilidad de la vida y la especie humana por parte de todos los ciudadanos.
- Las prácticas formativas constituyen un reto para la formación de los profesionales de la salud, en lo específico la formación del técnico superior en enfermería, los cuales están llamados a lograr una formación integral de calidad que sea expresión de la integración con un sistema de conocimientos, habilidades y valores en las condiciones del Ecuador orientado a la sustentabilidad de la vida en general y la humana en especial.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABREU REGUEIRO, ROBERTO (1991). Las potencialidades educativas en el proceso de enseñanza (CEPTP), ISPETP. Material impreso.
2. _____ (1997). Pedagogía profesional. La Habana: ISPETP. Material impreso.
3. Addine Fernández, Fátima: Didáctica: teoría y práctica. Artículo ¡Didáctica! ¿Qué didáctica? Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2004. p 13
4. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial ENPES. La Habana, Cuba.
5. Castellanos, Doris y otros: Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. La Habana. 2001
6. Escotet, Miguel: Aprender para el futuro, Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad, Madrid, 1991, p. 118 y 119.
7. Fernández Rodríguez, Berta y Julia García Otero: Didáctica: teoría y práctica. Artículo Tecnología Educativa, ¿solo recursos técnicos? Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2004.
8. González, M.; López, J.A.; Luján, J. (1996). Ciencia, tecnología y sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Tecnos, Madrid.
9. Martínez, F. Hacia una visión social integral de la Ciencia y la Tecnología (s/l), (s/a). En: <http://www.campus-oei.org/cts/vision.htm>
10. Núñez, J. (1999). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Ed. Félix Varela, La Habana.
11. (2007) Ética, ciencia y tecnología. Sobre la función social de la ciencia. En Núñez, J. y Macías M. Reflexiones sobre ciencia tecnología y sociedad. Lecturas escogidas. Editorial Ciencias Médicas, La Habana.
12. Núñez, J; Castro, F. Pérez, I; Montalvo, L; (2007). Ciencia, Tecnología y Sociedad en Cuba: construyendo una alternativa desde la propiedad social. En Innovaciones creativas y desarrollo humano. Compiladores: Gallina, A.; Núñez, J.; Capecchi, V.; Montalvo, L. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.

Título: Metodología para la evaluación de impacto del plan estratégico de desarrollo institucional en el ITB de Guayaquil.

Autor: Lcda. Beatriz Lucía Rodríguez Herkt

Dr. C. José Raúl Morasén Cueva.

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Email: beherkt@yahoo.es

jrmorasan@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN:

En el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil – Ecuador, cuenta con un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI), que se concreta en el Plan Operativo Anual (POA), cuya evaluación tiene lugar a través de las rendiciones de cuentas anuales. El mejoramiento de esta planeación estratégica pasa necesariamente por una evaluación del impacto de esta en el logro de la calidad en todos los procesos que se desarrollan en la institución. La evaluación del impacto es un tema ampliamente tratado a escala nacional e internacional; sin embargo, existe la necesidad cada vez más extendida de centrarse no sólo en la evaluación de resultados, sino en su impacto, para poder conocer cuáles han sido los efectos concretos de una intervención a través de un proyecto. En la presente ponencia se fundamenta la metodología para la evaluación del impacto de esta planeación estratégica, desde un enfoque pedagógico que tribute al mejoramiento de la calidad de los procesos en esta institución educacional.

INTRODUCCIÓN

Los referentes teóricos acerca de la planeación estratégica han sido amplios en estas últimas décadas. Ludwing V B (1951) Keneth B (1956) Clay Thomas, (1963), Farol (1978) entre otros quienes aludieron a los sistemas de planeación estratégica.

Las consideraciones de la UNESCO y sus implicaciones para la educación Superior, (1996), han permitido revelar que el término de Planificación estratégica se introduce por primera vez en la década de los años '70 del siglo XX, correspondiéndole un mérito notable a Igor Ansoff, (1979) con sus obras “strategic planning to strategic managment”

(Toronto, 1979) y strategic management “(NY, 1979). La atención principal se centraba en los aspectos operativos y estratégicos de la organización, así como el rol de los factores internos. Aunque este autor empleaba el término “organizacional” lo cierto es que muchas de sus ideas se basaban en la práctica empresarial.

En la historia de la planeación moderna, es posible identificar por lo menos cuatro corrientes teóricas principales en relación con la definición de conceptos básicos y la descripción del proceso general de planeación, que pueden denominarse como corriente administrativa (Fayol Newman), corriente de sistemas (E.Schiefelbein), corriente del cambio o desarrollo (Jorge Ahumada) y corriente prospectiva o de innovación (Warren Ziegler). De estas corrientes solo la investigación le interesa esta última.

En el campo específico de la planeación educativa, se hace énfasis en la naturaleza prospectiva de la educación, que de algún modo permite anticipar las condiciones de la futura sociedad. De hecho, en los procesos de planeación participativa y prospectiva, la definición del futuro deseable, se realiza mediante el establecimiento de acuerdos y consensos de los sectores interesados y la identificación, selección y compromiso de instrumentación de estrategias apropiadas para lograrlo. En este sentido, en el ITB se pretende lograr la búsqueda del cambio institucional, la orientación a la acción y la movilización de sus recursos para su realización. Por ello, se requiere organizar, planear, dirigir y ejecutar estrategias de desarrollo, de modo que se integren a los usuarios a partir de las necesidades de la región y vincularlos con la vida como principio esencial de la Pedagogía, así como proyectarlos hacia el futuro.

El éxito de este proceso, requiere mejorar los procedimientos de planificación educativa, ejercidos actualmente en las universidades, dirigidos a realizar cambios que pueden mejorar sus sistemas de control, y de información oportuna y pertinente, sobre el acontecer académico (limitaciones y anomalías internas); así como instaurar una cultura estratégica de previsión ante los eventos y tendencias externas que les afectan de manera directa (oportunidades y amenazas). En esta fase es cuando la planificación prospectiva cobra vigencia como herramienta metodológica, al ser capaz de propiciar cambios y transformaciones en el contexto de los Institutos Técnicos Superiores del Ecuador.

Entre los organismos de las Naciones Unidas que se han dedicado a monitorear los posibles futuros educativos, la UNESCO ha sido la más prolífica en plantear escenarios, intentando articularlos con los valores y las trayectorias particulares de cada una de las naciones. En nuestra área, IESALC y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), son dos de las agencias internacionales que han trabajado en la construcción de escenarios, sobre todo, vinculados a la formación y capacitación universitaria y a su relación con la innovación.

Desde esta óptica entonces, se requiere ofrecer una mirada contextualizada a los cambios que deben producirse desde una mejor planificación que tenga en cuenta los objetivos deseados a partir de la situación actual. Para ello, las Instituciones de Educación Superior, (IES) pretenden desarrollar la habilidad prospectiva en su personal directivo, para crear visiones futuras compartidas que alienten a sus miembros a desarrollar visiones personales.

De modo que en la Educación Superior, el trabajo prospectivo debe estar encauzado más hacia la transformación que a la anticipación. Ello implica que muchas de las actividades desarrolladas deben ir más al esfuerzo de cambio y conocimiento profundo de la realidad y los sueños, que a anticipar los futuros que podrán existir. Por consiguiente, estos aspectos teóricos abordados corroboran la necesidad de tener en cuenta esta planeación estratégica para la formación del profesional Técnico y el tecnólogo de las carreras de este instituto.

Estas razones permiten entonces valorar la categoría formación a partir de considerarla el proceso y el efecto de formar o formarse. Esta palabra procede del latín “formatio”, y se aplica en diferentes ámbitos. Los pedagogos cubanos apuntan hacia un concepto a nuestro juicio más integrador. “Proceso que tiene la finalidad de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad, propiciándole el acceso a los productos de la cultura universal y los medios para su producción. Se constituye en un sistema con un enfoque complejo integral, que garantiza el desarrollo multilateral de la personalidad, la elevación de la efectividad de la educación y su optimización.” (Colectivos de autores del ICP).

La formación Superior, no solo brinda los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tener en cuenta otros aspectos de igual relevancia, razón por

la cual se requiere analizar el concepto desde los diferentes ángulos o perspectivas de observación. Por ello, estos nuevos enfoques acerca de la formación profesional que definió la UNESCO desde 1989 cuando destaca “Todos las formas y niveles del proceso educativo que incluyen además del conocimiento general, el estudio de las tecnologías y de las ciencias relacionadas, la adquisición de habilidades prácticas, de competencias, actitudes y comprensiones relacionadas con las ocupaciones en los diferentes sectores de la vida social”. Desde esta visión está integrando a la formación, las habilidades, actitudes, competencias que corroboran la importancia de la formación en el proceso pedagógico.

Por otra parte, otros criterios destacan que la educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar medios necesarios para el logro de los fines, midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes. Navarro (1997).

Según Wesseler, (1997) “señala que la calidad educativa representa una relación dentro de un contexto o de un sistema. Es decir, hay una correspondencia entre las relaciones internas de la institución y las necesidades externas de la sociedad y del ámbito laboral”.

Estas consideraciones han ofrecido la oportunidad al gobierno ecuatoriano de dictar una Ley en su Art. 93, Principio de Calidad, que refiere que -“El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistémica de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo, la crítica externa y el mejoramiento permanente”. Es evidente que desde esta ley resulta vital buscar la excelencia en el proceso pedagógico y para ello, es un requerimiento medir la evaluación de la calidad educativa, aspecto que en el Instituto Tecnológico Bolivariano, no se había tenido en cuenta y es una fisura en varias universidades ecuatorianas.

La Ley Orgánica de la Educación Superior en su Art. 94, Evaluación de la Calidad.- reafirma que: “La evaluación de la calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus

resultados sirvan para reemplazar y mejorar el programa de estudios, carreras o institución”.

Desde esta óptica, se tiene en cuenta el centro educacional, pero también la Malla curricular con sus Pensum, en qué carrera, el año académico, de modo que se destaca la importancia de todos los niveles educativos por donde atraviesa la formación del estudiantado. La planeación estratégica educativa en estrecho vínculo con la relación de la formación de profesionales, está esencialmente orientada a la mejora de la calidad de esta formación del profesional, por lo que resulta significativo abordar los fundamentos de la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, la Constitución Política del Ecuador indica que: “La Educación se centrará en el desarrollo del ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa de calidad y calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, el desarrollo de la iniciativa individual y comunitaria y de las capacidades para crear y trabajar...” (Constitución Ecuatoriana: 3).

Obsérvese como desde la política estatal, la necesidad de realizar una educación participativa, al buscar la calidad, sin obviar la atención a la diversidad, de modo de lograr una formación integral del ciudadano. Por consiguiente, se perfila la calidad educativa desde los órganos de control.

Sin embargo, muchos criterios apuntan que en muchos países se ha fracasado a través de esta vía y no se ha logrado desarrollo, lo cual no es adecuado ni dialéctico, pues a mayor nivel de capacitación e instrucción, se está en mejores condiciones para promover cambios sustanciales en la sociedad. “Mejorar la calidad de la educación” este es el slogan que se acomete para argumentar la definición y aplicación de políticas educativas (Sverdlick, 2007: 129).

El nuevo Modelo de Gestión Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador, es un proyecto que inició su gestión en enero del 2010 y plantea la reestructuración del Ministerio de Educación, para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. Es decir, busca influir de manera directa sobre el acceso universal y con

equidad a una educación de calidad, calidez, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales.

Adicionalmente, un criterio clave para que exista calidad educativa es la equidad, que en este caso se refiere a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real de acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios, a la permanencia en dichos servicios y a la culminación del proceso educativo. Por tanto, desde la calidad educativa resulta vital lograr la evaluación de impacto a partir de indicadores que midan y contrasten los logros alcanzados en las instituciones educativas.

Caracterización de la evaluación de impacto en la planeación estratégica en los Institutos Superiores del Ecuador.

El término evaluar proviene, del latín a-valor que quiere decir atribuir valor. Este concepto de evaluación, es formado desde las determinaciones de la conducta o de la necesidad de dar valor a algo.

La definición realizada por la ONU en 1984, expresa que la evaluación constituye el proceso en que se determina, de manera sistemática y objetiva, la pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto de las actividades en relación con los objetivos planteados para la realización de estas (Urrutia Barroso L. 1988:3)

De acuerdo a McDonald (1995) en la antigüedad, la evaluación era considerada como una comparación de elementos para saber lo que estaba bien o mal, sin embargo actualmente se concibe como el proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos, establecidos en un estándar o un resultado del aprendizaje alcanzado.

Resulta significativa la explosión producida acerca de la temática y se retoman algunas esenciales. La definición de evaluación de Tyler (1975) Shumman (1982) Stenhouse (1984) (Tobón, 2005) entre otros, proponen que para evaluar hay que comprender, y por ello las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo, pues sus parámetros están definidos en términos de éxito y de fracaso.

En este sentido, la definición de evaluación dada por la UNESCO 1995, plantea que es un: "...Proceso permanente que se inicia desde el momento de identificar el problema

que se da origen al programa (...) y se realiza con la finalidad de generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar la eficiencia, la eficacia y la calidad de los procesos, los resultados y los impactos de los programas, todo ello en función del mejoramiento de las condiciones de vida de sus poblaciones beneficiadas”.

Como se revela se establece una definición que tiene correspondencia con los procesos y el aprendizaje, de modo que se destaque el valor de la eficacia en los procesos, sus resultados y el impacto, términos que han cobrado significación en estos últimos años del siglo XXI.

Stufflebeam define la evaluación como “... el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto”.

Al respecto McDonald, (2000) al profundizar y sistematizar sus estudios añade que esta etapa es quizás la más vital de todos los procesos involucrados en la formación técnica y profesional, porque han surgido nuevos desafíos en este campo y los enfoques tradicionales no siempre logran brindar nuevas expectativas, lo que indica que si los procesos de aprendizaje se están transformando, es necesario renovar los criterios y las formas de evaluar a los aprendices.

El impacto que ha cobrado auge en estos últimos años, está muy unido a la evaluación, se entiende por impacto según el Diccionario de uso del español proviene de la voz “impactus”, del latín tardío y significa, en su tercera acepción, “impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso”.

En este sentido, la Asociación Internacional de Evaluación de Impacto ofrece, en los Principios Internacionales de la Evaluación del Impacto, una definición que engloba los conceptos antes citados, en la que se consigna que “...La evaluación del impacto social (EIS) comprende los procesos de análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias sociales, voluntarias e involuntarias, tanto positivas como negativas, de las

intervenciones planeadas (políticas, programas, planes, proyectos), así como cualquier proceso de cambio social, invocado por dichas intervenciones...” (Cfr. Abreu Pérez et al., 2004). Esta definición es más amplia, por cuanto refleja todos los cambios que puede producir una acción en un determinado grupo social.

Por consiguiente, la evaluación de impacto se analiza cómo proceso que posibilita conocimientos y por supuesto efectos en un proyecto o programa a partir de las metas asumidas o determinadas. También resulta significativa la contribución de la Dra. Marisel Olivia Calvo revisar asentamiento de esta referencia, y es esta la que se asume, al caracterizar las exigencias de la Evaluación de impacto en la educación señalando al respecto: “La realidad contemporánea plantea nuevos desafíos y retos a la Filosofía de la educación, sí realmente quiere ser concepción teórica y práctica para la formación humana.

Es necesario superar la simplicidad y el reduccionismo para dar paso a un nuevo paradigma que convierta la educación en una guía espiritual que haga del proceso enseñanza-aprendizaje, un espacio comunicativo para la construcción de conocimiento y la revelación de valores”.(Olivia,Calvo,M,2008). Desde esta valoración, se revela como los agentes educativos están presentes en ese proceso, los cuales están regidos por las necesidades de la Filosofía de la educación, la cual, parte de los condicionamientos internos y externos de cada proceso, donde es se destacan los cambios cualitativos y cuantitativos de la educación, a través de su evaluación de impacto.

En este sentido la autora de investigación coincide con Ponjuán, cuando afirma que“ la evaluación es el cálculo para calificar y medir el logro y la forma de satisfacer los objetivos propuestos de un determinado sistema o unidad”• Desde esta mirada se enfatiza en la evaluación integral y su carácter científico, la conclusión de las expectativas de los usuarios, tanto internas como externos, las oportunidades y las amenazas existentes en el entorno; así como la complejidad de los elementos que integran el fenómeno de evaluación.

Por tanto, se tiene en cuenta, la misión y los objetivos de la institución, las metas, la visión, las estrategias, los portentos, acciones, productos, servicios, recursos, eficiencia y eficacia, beneficios e impacto (Cfr. Rojas Benites, 2001).

La escuela como institución en la que se desarrolla los procesos educativos, tiene una estructura y funcionamiento y responde a concentraciones del estudiante, docentes, medios y recursos, que se encuentran integrados en la planificación estratégica de desarrollo. Esta singularidad expresa la necesidad de mirarla en sentido amplio desde las acciones de coordinación, subordinación y cooperación entre Directores, los jefes departamentales, Coordinadores Académicos, docentes y estudiantes.

Para ello, los autores asumen el enfoque estructural abordado en los modelos evaluativos que le antecedieron y consideran como componentes del modelo: la finalidad, la unidad de evaluación, el rol del evaluador, el enfoque y el proceso metodológico. (Guerra, 2010).

Por consiguiente la evaluación educativa se considera como un proceso que provoca la comprensión del proceso educativo, aporta datos, posibilidades interpretativas y favorece la reflexión institucional que conduce a decisiones participativas que atienden a los problemas educativos.

Las medidas de impacto tienen el propósito de establecer si los proyectos de fortalecimiento de la institución son un instrumento adecuado para lograr esos efectos, además, facilitan la sistematización de la experiencia y el aprendizaje institucional, como por ejemplo: si los proyectos tuvieron los efectos esperados, es válido continuar utilizando ese medio y en el caso contrario, es más fácil buscar caminos alternativos. Las variables que se utilizarán en la medición de impacto, lo mismo que sus correspondientes indicadores, permiten unificar los criterios de evaluación que faciliten la integración de datos para medir el impacto de la planificación estratégica de desarrollo institucional con su nomenclatura (PEDI).

Algunos indicadores pueden ser medidos a corto, mediano plazo (uno y dos años) y a largo plazo (más de cinco años) para que se produzcan sus efectos, para lo cual, se debe establecer la línea base que posteriormente será utilizada como referencia para juzgar el impacto logrado.

Cuando se evalúa el impacto en la planificación estratégica, se describe de manera objetiva su contribución a la solución de los problemas identificados y circunstancias en que se generaron esos problemas. Incorporar un Modelo pedagógico sería en gran medida el aporte teórico para llegar a la metodología que logre transformar la realidad

introduciendo una variación significativa en los valores de los rasgos que determinan la situación que debe ser modificada y proponer indicadores para la evaluación de impacto desde la calidad educativa.

En este sentido un referente actual son los estudios científicos realizados por Abdala Ernesto (2009) quien alude a la evaluación de impacto: tipo modelos teóricos y procesos teóricos.

Los modelos de evaluación de impacto permite dar cuentas de los cambios que se producen, los aprendizajes colectivos dentro del proyecto, la identificación de las potencialidades y limitaciones en las acciones de las propuestas, así como utilizar los aprendizajes anteriores ya sean positivos o negativos para introducir correcciones.

Resulta importante señalar, que a partir de la evaluación de impacto en la planificación estratégica de desarrollo, se puede llegar a conformar una experiencia de aprendizaje colectivo basado en: el desarrollo de las habilidades para el análisis y reflexión evaluativa que supone el uso adecuado de la información y la exposición de criterios respetando otras opiniones, lo que trasciende los propósitos de la evaluación para manifestarse en cualquiera de los procesos de toma de decisiones a nivel local, de esta misma forma podemos ver el desarrollo de capacidades para la concertación, el logro de acuerdo y el manejo de conflictos.

Los modelos de evaluación de impacto tienen como componentes fundamentales: la finalidad científica y política, la toma de decisiones, el ámbito o la unidad de valuación y el rol del evaluador, teniendo en cuenta diversos criterios, uno de ellos resulta de la agrupación de distintos aspectos teóricos-metodológicos de manera que quedan determinados en modelos: objetivistas, subjetivistas y críticos. Según el criterio de Francisco Alvira Mrtín (1991) estos modelos de evaluación no son excluyentes sino complementarios a alternativas en la mayoría de los casos.

Modelo objetivista - Modelo de evaluación de Stuffream

El modelo de evaluación de Stuffream, constituye un estado tardío cualitativamente superior a los anteriores. Se orienta hacia la toma de decisiones que existen y hasta q punto se encuentran reflejadas por los objetivos; así como los resultados obtenidos y el grado de las necesidades del contexto.

Modelo subjetivista - Modelo de criterios

El Modelo de criterios.- El objetivo que persigue este modelo de evaluación, se centran en la reflexión y análisis crítico de los procesos de las circunstancias en que se encuentre y los resultados de la institución; a fin de transformarlos de acuerdo con las necesidades de la sociedad. Se concibe a la evaluación desde una perspectiva diferente, ya que fomenta la reflexión crítica de los diferentes procesos educativos y conduce a la toma de decisiones pertinentes a cada situación, donde el evaluador asume una posición de implicación y compromiso, ya que el mismo desempeña un papel fundamental en la dinamización del proceso.

A partir de la revisión de la literatura especializada, la metodología asumida para la realización de la presente investigación, es el Modelo Crítico, que constituye una sistematización de propuestas de un grupo de autores (Tyler, Schman, Stufflebean, Scriven y Arlette Pichardo Muñiz) reconocidos internacionalmente por sus valiosos aportes a la ciencia.

De esta forma la autora expresa que la evaluación de impacto, no es solo un criterio de evaluación, sino un enfoque metodológico que puede ser utilizado en la planificación estratégica de desarrollo institucional, a fin de mejorar la calidad educativa y rendir cuentas a la sociedad.

Metodología para la evaluación del impacto de la planeación estratégica.

La aplicación de una metodología para la evaluación del impacto del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, sustentado en un modelo de carácter dinámico e integrador, que contiene subsistemas, dimensiones e indicadores, como expresión de la lógica de ese proceso, debe propiciar el mejoramiento de la planeación estratégica y consecuentemente la calidad de la formación del profesional y el resultado de los procesos universitarios.

El Modelo pedagógico, comprende cuatro subsistemas que son expresión de sus movimientos internos y permiten revelar, a partir de las relaciones con otros componentes del proceso, que permitirá guiar su implementación en el proceso que busca indagar y valorar la pertinencia, factibilidad y sostenibilidad de las acciones y variantes educativas e instructivas que se desarrollan en la Educación Técnica Superior, reportando niveles de impactos concretos, expresados en las transformaciones de la evaluación educativa.

A cada uno, de estos subsistemas le corresponden funciones específicas, distintas de las restantes. Esa estructura de funciones, de vital importancia en el propósito de establecer el orden lógico y metodológico del proceso de evaluación de impacto, se puede esquematizar del modo siguiente:

Los subsistemas son:

- Proyectivo-Pedagógico,
- Diagnóstico-Orientador,
- Instrumental-Metodológico,
- Interventivo-Transformador,

El propósito esencial es brindar una herramienta teórica global y metodológica, para ser utilizada en el proceso de gestión del señor Rector, Vicerrectorado, Directores Académicos y Jefes departamentales, quienes planifican y abordan los indicadores de control, para ser evaluados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en el Ecuador.

Este componente se integra por elementos esenciales tales como:

- Rol del evaluador
- Agente evaluador
- Toma de decisiones

La conjugación armónica de estos tres elementos desde una visión pedagógica o formativa contribuye a que en la valoración del rol de los evaluadores se priorice una posición constructiva y edificadora de valores institucionales que tributen a la calidad educativa en general.

Las unidades a evaluar en la institución son:

- 1.- Pertinencia
- 2.- Currículo
- 3.- Calidad Docencia
- 4.- Infraestructura
- 5.- Ambiente Institucional.

La metodología está centrada esencialmente en la combinación armónica y dialéctica de los enfoques cualitativos y cuantitativos y en el enfoque investigativo como elemento dinamizador que propicie la búsqueda e indagación de los insumos que aportan las

diferentes fuentes y áreas de evaluación. Como elementos estructurales en el orden metodológico se precisan los siguientes:

- Dimensiones del proceso
- Sistema de variables
- Sistema de indicadores

Como dimensiones fundamentales del proceso asumidas en la metodología se precisan las siguientes:

- La proyección formativa del impacto
- La orientación diagnóstica de evaluación de impacto
- La construcción interactiva procedimental
- La reflexión valorativa de efecto transformador formativo del impacto

Los indicadores evaluativos de impacto constituyen el aporte resultante de la construcción que se realiza pero sólo serán efectivos si su utilización garantiza el perfeccionamiento de la mejora de la calidad educativa en los Institutos Técnicos Superiores.

Este modelo se destaca por:

- La definición que aporta sobre la evaluación de impacto.
- La identificación de variables, dimensiones e indicadores.
- La fundamentación teórica que permite identificar otros objetos evaluables.
- La propuesta de etapas y fases que posibilitan la ejecución del modelo.
- La propuesta de instrumentos.
- La contribución de un Modelo Pedagógico para evaluar el impacto en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional.

Derivado del Modelo Pedagógico, se construyó la metodología para evaluar el impacto en la planificación estratégica de desarrollo institucional. La misma se compone en cuatro etapas que se relacionan por medio de sus resultados:

- Etapa diagnóstica – proyectiva
- Etapa instrumental-metodológica
- Etapa interventora-evaluativa
- Etapa transformadora-valorativa

CONCLUSIONES:

- 1- El modelo pedagógico de evaluación de impacto del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, constituye el basamento fundamental del sistema de evaluación de la calidad que se propone, el cual se complementa con referentes pedagógicos, entre los que se destacan: La evaluación del impacto, con un carácter integrador de todos procesos desde su concepción, ejecución y control, visto como un ciclo en el cual los agentes planificadores, realizan su actividad pedagógica profesional en las Unidades Académicas y Departamentos.
- 2- El instituto como un actor social regional debe expresar su pertinencia mediante el impacto de sus diferentes programas para que a través de ellos se coadyuve al desarrollo social. Asumirá el compromiso frente a la sociedad como agente de cambio, al plantear que una evaluación integral requiere considerar la continuidad del proceso de evaluación, su carácter científico, la inclusión de las expectativas de los usuarios, tanto internos como externos, las oportunidades y las amenazas existentes en el entorno; así como la complejidad de los elementos que integran el fenómeno de evaluación: la misión y los objetivos de la institución, las metas, la visión, las estrategias, los portentos, acciones, productos, servicios, recursos, eficiencia y eficacia, beneficios e impacto.
- 3- El análisis integrador de estas fuentes juegan un papel significativo en la objetividad del a evaluación del impacto en la calidad educativa, como objeto de estudio y conforma un componente fundamental en su estructuración y construcción teórica, así como su posterior aplicabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- 1- ABDALA ERNESTO. La evaluación de impacto: tipos, modelos teóricos y proceso técnico. En [www.educachile.cl/5files/p0001/files/la evaluación de impacto pdf](http://www.educachile.cl/5files/p0001/files/la%20evaluaci3n%20de%20impacto.pdf). Consultado 2 de septiembre 2014.
- 2- ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA ET AL. Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
- 3- _____ Principios para la Educación del proceso pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
- 4- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1994.
- 5- AÑORGA, J. Teoría de los sistemas de superación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- 6- ARAIZA, ALVARADO, ALEJANDRO. El Modelo de Tyler. En [www.Monografía.com](http://www.monografias.com). Consultado 23 de septiembre, 2014.
- 7- ARNOLD A R. Formación Profesional nuevas tendencias y perspectivas- Montevideo, 2001
- 8- BARREIRO NOA, G. Evaluación social de proyectos. Consultado [www./monografias.com/evaluaci3n-social/](http://www.monografias.com/evaluaci3n-social/) consultado 22 de julio 2014.
- 9- BARBA MAGGI, LILA. Proyecto de Capacitación. Diplomado en Aprendizaje cooperativos a través de herramientas on line. Barba Maggi y Amparo Carvajal et al. Consultada monografía. com 20 de septiembre 2013,
- 10-BELLO, ROSARIO. Curso taller. Evaluación de Impacto. En <http://www.wclac.org.ipescepal>. Noviembre 2009.
- 11-CASARINI TRATTO, MARTHA. La evaluación y el Currículo. En www.monografias.com
- 12-CÁTEDRA DE EDUACCIÓN AVANZADA. Caracterización del proceso de evaluación de impacto. Instituto Superior Pedagógico. La Habana, 2001.
- 13-COLECTIVO DE AUTORES. Aproximación a la planeación estratégica. 2008- 204 web.

Título: Bioética, ética global o profunda; bioética médica y filosofía del buen vivir: lugar y papel en la formación ética del TSE.

Autoras: Dr. C Blanca Cortón Romero

Dr. C Julia Esther Céspedes Acuña

Lenny Mariscal San Martín

Institución: UCP Frank País García Santiago de Cuba – Cuba

Instituto técnico bolivariano de Guayaquil - Ecuador

Email: blancacr@ucp.sc.rimed.cu

estherca@ucp.sc.rimed.cu

lennymariscal2010@hotmail.com

RESUMEN

En el trabajo se presenta un análisis en torno a los aportes de la Bioética-ética global o profunda-, la bioética médica y la filosofía del buen vivir a la formación ética del Técnico Superior en Enfermería en el Instituto técnico tecnológico bolivariano de Guayaquil, Ecuador. El mismo tiene como propósito valorar el lugar y papel de cada una de estos sistemas de ideas en dicha formación a partir de sus limitaciones y aportes; y fundamentar la necesidad de armonizar de manera dialéctica sus postulados principales en el proceso de formación de este profesional como condición para la formación de la competencia ética. Para su desarrollo se realizó un estudio bibliográfico de la literatura actualizada sobre el tema y se tuvo en cuenta un estudio diagnóstico del estado actual y los objetivos de la formación ética de este profesional utilizando métodos y técnicas como el análisis documental, encuestas y entrevistas. Los resultados del mismo constituyen parte de la investigación doctoral que desarrolla una de las autoras a la que acompañan en la tutoría las otras dos autoras y constituyen parte de los fundamentos de la Concepción pedagógica de la formación de la competencia ética en el TSE.

INTRODUCCIÓN

En la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de la República de Ecuador al definirse los fines de la educación superior se considera entre otros:

“d) Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social;”

En este mismo documento se señalan entre las funciones de esta educación:

“c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística;”

Como se evidencia en la República de Ecuador se concede una atención especial a la formación ética de los profesionales como una condición indispensable para el logro de los propósitos de la educación superior en particular y de la sociedad ecuatoriana en general.

El cumplimiento de estos propósitos exige del perfeccionamiento continuo del proceso de formación de profesionales en las instituciones de educación superior, prestando atención especial a la formación de dichos profesionales desde el punto de vista ético.

Los institutos superiores técnicos y tecnológicos como instituciones de educación superior dedicadas a la formación profesional en disciplinas técnicas y tecnológicas, desempeñan un papel fundamental en la formación del talento humano necesario para llevar a cabo las estrategias de desarrollo económico y social previstas en Ecuador, de ahí la importancia que se le atribuye al perfeccionamiento del proceso formativo en general y a la formación ética de técnicos y tecnólogos en particular.

El Instituto técnico tecnológico bolivariano (ITB) de Guayaquil, fundado en la provincia de Guayas en 1994-aunque con otro nombre-es consecuente en su quehacer pedagógico con este mandato de la sociedad, en el mismo se forman tecnólogos de diversas especialidades entre las que se encuentra la carrera de técnico superior en enfermería; creada el 1 de octubre de 2008 por acuerdo el 476 de CONESUP.

La visión de la carrera en consecuencia con los fines y funciones de la educación superior ecuatoriana, se define como “... formar profesionales científicamente

capacitados y seguros de sus competencias técnicas, humanísticas con valores éticos en su desempeño dentro de los niveles de prevención contribuyendo así al desarrollo del país en el campo de la salud; por su parte se declara como misión de la carrera “Desarrollar destrezas, capacidades, aptitudes y conductas que permitan a los alumnos participar en forma activa y consciente en la evaluación tratamiento y recuperación del estado de salud de la sociedad con eficiencia y eficacia en los las diferentes etapas de vida del ser humano sano o enfermo.”

Siendo consecuentes con estos propósitos declarados, en el proceso de formación del Técnico Superior en Enfermería (TSE), se atiende la formación ética desde lo curricular y lo extracurricular, proceso en el que se han obtenido no pocos logros aunque se manifiestan aun insuficiencias que se expresan en la conducta de los futuros TSE y consiguientemente en su desempeño profesional.

El perfeccionamiento de la formación ética de este profesional si bien requiere en primer lugar de cambios en las prácticas pedagógicas, necesita de una reconsideración de su marco teórico, de sus fundamentos; el presente trabajo pretende contribuir en este sentido, al analizar los aportes de la Bioética-ética global o profunda-,la bioética médica y la filosofía del buen vivir a la formación ética del Técnico Superior en Enfermería y valorar el lugar y papel de cada una de estos sistemas de ideas en dicha formación a partir de sus aportes; fundamentando la necesidad de armonizar de manera dialéctica sus postulados principales en el proceso de formación de este profesional como condición para el logro de los objetivos formativos.

El mismo es resultado del trabajo conjunto de docentes de la UCP Frank País García de Cuba y el ITB de Guayaquil como parte del convenio de colaboración existente entre ambas instituciones.

DESARROLLO

El análisis del lugar y papel de la bioética, la bioética médica y la filosofía del buen vivir en la formación ética del TSE, parte de la consideración de los criterios actuales sobre la formación, la formación profesional y la formación ética valorados por diversos especialistas y la asunción de las siguientes posiciones teóricas.

Se entiende la formación como un proceso social y por ende cultural, que obedece al carácter integral del desarrollo de la capacidad transformadora humana y se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la apropiación del contenido socio-cultural en el contexto social en que transcurre su vida. (Fuentes, H. Estrabao, A y Macia, T. 2003).

En este sentido resulta necesario acotar que si bien se concuerda con los autores antes mencionados en cuanto al carácter social de la formación y por ende a la consideración de la sociedad en general como el contexto en que se desarrolla este proceso, se reconoce que la formación tiene en las instituciones educativas su escenario principal.

La formación profesional se asume como el proceso que de modo consciente se desarrolla en las instituciones de educación superior, a través de las relaciones sociales que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad, específicamente la cultura profesional para dar respuesta a las demandas de la sociedad (Homero Fuentes y Silvia Cruz, 1999)

La formación ética se considera una dimensión de la formación en general y de la formación profesional en particular; aunque con aspectos comunes en ambos casos; con diferencias sustanciales relacionadas fundamentalmente con los propósitos de la formación. Específicamente en el caso de la formación profesional, la formación ética propende a lograr la aprehensión del sistema de valores propios de la profesión- por supuesto sobre la base de la aprehensión del sistema de valores de la sociedad- y a garantizar su asunción como reguladores de la conducta profesional o lo que es lo mismo a la interiorización de los valores y principios de la ética profesional.

La ética profesional es la rama de la ética que estudia la forma específica en que se manifiesta la moral de la sociedad en la moral de la profesión; esta fundamenta los mecanismos de regulación moral en el ejercicio de la profesión, formula el código de principios y normas morales de la profesión y fundamenta el ideal de la imagen social de la personalidad, del tipo de profesional que necesita y al que aspira la sociedad. (Chacón Nancy, 2005)

En el caso de la formación profesional del TSE se debe tener en cuenta que los modos de actuación de la profesión del TSE requieren de un individuo que debe caracterizarse por ser sensible a las necesidades humanas y tener conciencia de su responsabilidad al contribuir al bienestar de los demás lo que implica el compromiso de la profesión, y el desarrollo de una vocación de servicio de la sociedad.

El proceso de formación profesional del TSE debe atender la formación de profesionales de tecnología superior de la salud que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y al mismo tiempo la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida, como exigencia del contexto ecuatoriano, que sean capaces de actuar en concordancia con la moral de la profesión.

La formación ética del TSE debe dirigirse a la formación de la competencia ético profesional; esta es una competencia específica por cuanto, si bien tiene como sustento una competencia básica que se adquiere durante todo el proceso de formación-escolarizado o no-por el que ha transitado el estudiante que ingresa a la carrera, se relaciona directamente con aspectos vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, debido a que tienen que ver con la ética de la vida, con el comportamiento con respecto a los procesos de salud y enfermedad; la misma se refiere a la competencia ética en vínculo estrecho con la profesión de enfermero que le permite desempeñarse en concordancia con la ética profesional y solucionar los dilemas éticos que se le presentan durante el ejercicio de la profesión los cuales tiene características sui géneris.

La formación de la competencia ética del TSE se reconoce como el proceso de apropiación durante la formación profesional de los conocimientos, habilidades y valores que le permitan una vez egresado mantener un comportamiento ético y responsable, solidario y respetuoso de la dignidad humana en las relaciones con

superiores, el resto del equipo médico, usuarios, familiares y comunitarios en los diferentes contextos de su actuación profesional.

Son considerados elementos de competencia ética del TSE los siguientes:

1. Ejerce sus funciones profesionales conforme a principios éticos, brindando a los usuarios una atención con calidad y calidez, bajo la orientación y supervisión del licenciado/a en enfermería.
2. Demuestra respeto por la diversidad, tratando con dignidad y sin discriminación a mujeres y hombres de distintos orígenes, nivel socio económico, etnias y culturas
3. Establece relaciones profesionales con superiores y el resto del equipo de salud basadas en el respeto y la colaboración.
4. Resuelve con independencia sensibilidad, humanismo y capacidad de razonamiento moral los dilemas éticos que se le presentan durante el ejercicio de sus funciones profesionales desde una concepción integral, holística de la salud, y un enfoque ecológico.
5. Cumple los principios éticos para la intervención en la familia y la comunidad durante las acciones de promoción y prevención en salud

¿Qué aportan la bioética, la bioética médica y la filosofía del buen vivir a la formación de la competencia ética?

Al responder a esta interrogante es necesario acotar que con frecuencia en la literatura sobre la temática se identifican los conceptos de bioética y bioética médica y/o ética médica, en este trabajo se parte de considerar la existencia de diferencias entre estos campos del quehacer ético actual; aunque se reconocen sus puntos de contacto.

La identificación de la bioética y bioética médica y/o ética médica se debe a que el surgimiento de la bioética como puente entre las ciencias humanas y naturales para enfrentar los problemas ecológicos del mundo actual, coincidió en el tiempo con su utilización para investigar los problemas éticos en la esfera de la asistencia y las investigaciones médicas, y estuvo desde sus inicios acompañado de la “medicalización” de la bioética.

La bioética como ética global o profunda surge en el marco de la crisis ambiental contemporánea, impelida por la necesidad de superarla, a partir del retorno a la

filosofía como herramienta para resolver problemas prácticos y al saber ético en particular como una reflexión necesaria sobre el ser y el hacer en el mundo.

Esta implicó el surgimiento de un ámbito nuevo de exigencia de juicio y responsabilidad para el cual resultaba insuficiente la ética tradicional referida a las relaciones interhumanas; ya que se empiezan a descubrir también en relación con la naturaleza no humana deberes, valores y bienes que respetar. En este marco la ética se debe ocupar también de la relación entre las sociedades humanas y la naturaleza, y procurar el bienestar de ambas.

Con respecto a la bioética existen diversidad de criterios, interpretaciones y definiciones, a los efectos de este trabajo se asume como el campo de la reflexión filosófica, la investigación científica multidisciplinaria y el debate académico y público, cuyo objeto es el comportamiento moral de los seres humanos respecto a los problemas tanto globales como locales de salud, alimentación, superpoblación, degradación ambiental, supervivencia y mejoramiento del bienestar y la calidad de la vida humana y no humana, así como los actos deliberados de intervención directa o indirecta en los procesos biológicos.

La Bioética es "...un quehacer reflexivo de carácter ético acerca de las múltiples implicaciones de las relaciones del hombre con el fenómeno de la vida en general y con el de la vida humana en particular..." Ocampo, M. J. (2005).

Se orienta a trascender la dicotomía: conocimiento(s)-valor(es), poniendo a la construcción social de saber decididamente al servicio de la vida, aunque no solo de la vida humana. Tiene en cuenta la dimensión moral de las ciencias de la vida y las consecuencias morales de cualquier acto relacionado con la biología, la moralidad de las decisiones humanas respecto a realidades biológicas humanas o no (deberes, derechos y obligaciones morales).

Realiza especulaciones filosóficas sobre quiénes al margen de los individuos tienen también derechos morales (fetos, partes de individuos, células, órganos, especies o individuos en estado de degradación), así como de los derechos de los animales y del medio ambiente en general.

"... La bioética comprende un terreno muy amplio que va desde los aspectos complejos de la relación cuasi privada entre médico y paciente, alcanzando la problemática y los planteamientos ecológicos planetarios, desde distintas visiones." (Outomuro, Delia, 2008)

Sobre estas bases ¿qué puede aportar la bioética a la formación ética del TSE?, un enfoque más a tono con los problemas más acuciantes de estos tiempos, especialmente los ecológicos, que no reduzca la vida a la vida humana y comprenda la relación de esta con todas las formas de vida existentes contribuyendo a la formación del compromiso de contribuir al cuidado de la “vida” como condición para el cuidado de la “vida humana”, en fin una concepción integral, holística de la salud, un enfoque ecológico en la solución de los problemas de salud y de los dilemas éticos que se presentan durante la asistencia.

Esta visión integral de la salud exige la consideración de las condiciones que determinan los fenómenos de salud y enfermedad en cada comunidad y región, y la utilización de métodos para indagar críticamente la realidad.

La bioética médica constituye uno de los ámbitos de acción de la bioética, una de las tendencias en las que se ha manifestado la bioética desde su surgimiento-e incluso una de las más visibles e influyentes-pero no puede identificarse con esta última, es resultado de la influencia de la bioética en la deontología médica.

El surgimiento de la bioética propició la renovación de la ética médica desde la nueva perspectiva que brindaba esta como paradigma, significó el inicio de la revolución burguesa en el campo de las relaciones morales en la esfera de la salud, orientándose a la superación del desfasaje histórico existente entre éstas-que aún conservaban el carácter jerárquico, despótico, autoritario y de dependencia personal característico de las relaciones sociales en las sociedades precapitalistas- y el resto de las relaciones sociales del sistema capitalista.

Su surgimiento fue impulsado por grupos sociales con acceso a los servicios de salud, de ahí que su propósito fundamental era el de proteger al consumidor de las prácticas médicas deshumanizadas garantizando un mayor bienestar. Con la bioética médica se introduce el concepto de individuo-paciente-consumidor en el proceso de toma de decisiones médicas.

No obstante estas limitaciones desde su origen la bioética médica incidió positivamente en:

- La renovación del interés por el estudio de los problemas éticos generados en la esfera de la salud.
- La atención a la necesidad de democratizar y “moralizar” las políticas de salud, las investigaciones y las prácticas médicas.

- La introducción del enfoque axiológico y de la perspectiva del paciente en particular, y de la sociedad en general en sus dimensiones cultural y ética en el proceso de toma de decisiones médicas.
- Con el decursar del tiempo la bioética médica fue evolucionando hasta trascender sus estrechos horizontes bajo la influencia de fuerzas progresistas, interesadas en propiciar el bienestar del hombre y la humanidad.

La bioética médica da tratamiento a temáticas de índole moral a partir de los dilemas éticos que se generan como resultado de los conflictos entre las valoraciones de los diferentes agentes que se relacionan durante la asistencia médica: médicos y otros profesionales de la salud, pacientes y familiares.

Estos dilemas pueden generarse por los diferentes juicios de valor sobre lo moral de estos agentes a partir de su pertenencia a determinados grupos sociales y/o étnicos, cultura, creencias religiosas e incluso por la contraposición de saberes, pues en medicina se pueden y de hecho se generan saberes por otras vías que difieren del paradigma científico dominante en cada época y sociedad.

Desde la perspectiva de la bioética médica el razonamiento científico es insuficiente para dar solución a los dilemas éticos, por cuanto se considera que la ética médica implica la unidad de sentimiento y razón, cuestión esta de cardinal importancia en la formación de los profesionales de la salud y específicamente del TSE; en la que se deberá atender a la adquisición de conocimientos, habilidades y sobre todo valores.

Entonces ¿qué puede aportar la bioética médica a la formación ética del TSE? , Además de su enfoque humanista que exige la comprensión y análisis de las diversas dimensiones de lo humano que se concretan en el individuo y específicamente en el paciente, la preparación para concebir estrategias integrales para la solución de los dilemas éticos que se le presentan durante su actividad asistencial sobre la base del logro de la congruencia entre el sistema de valores de la profesión y el de los sujetos que interactúan en el proceso salud enfermedad.

Esto implica

- Una mirada integral del individuo.
- Una concepción del hombre como sujeto social e histórico, contextualizado en su entorno y su modo de vida.
- Una perspectiva de abordaje basada en los derechos de los enfermos
- Medidas de análisis cuali-cuantitativas de los procesos de salud enfermedad.

- Intervenciones individuales y sociales integrales.

La formación del TSE en el contexto de Ecuador no puede estar al margen de la influencia de la filosofía del buen vivir, entendida como un conjunto de ideas que, aunque aún en construcción, desempeñan un papel fundamental en la sociedad ecuatoriana.

En Ecuador el Buen Vivir constituye un marco conceptual para la fundamentación de un conjunto sustantivo de derechos refrendados en la Constitución de Montecristi y el Plan del Buen Vivir (2013-2017). Estas ideas además aportan al marco teórico conceptual que fundamenta la educación ecuatoriana-la cual es considerada al mismo tiempo como "... condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza." (LOES Art. 9)-y específicamente la formación de profesionales, técnicos y tecnólogos.

La filosofía del buen vivir incorpora las concepciones holísticas de la vida humana como parte de un complejo mayor propias del indigenismo andino y amazónico, pero significa un nuevo modelo de vida-frente a la concepción occidental-que va más allá de los indígenas y vale para todo el planeta. Estas no implican una vuelta al pasado; las mismas son ideas contemporáneas surgidas de intelectuales indígenas y no indígenas. La filosofía del buen vivir puede considerarse una filosofía alternativa que amplía el marco de consideración política desde lo social y lo antropocéntrico hacia lo biosocial.

"... el "Buen Vivir" significa rescatar la armonía entre la naturaleza y el hombre, entre lo material y lo espiritual, pero en el mundo actual. Construir el futuro es la meta, y no regresar al pasado. Esto no significa una fe ciega en el progreso científico y tecnológico, ni un desprecio de las sociedades ancestrales...No se trata tampoco de una valorización ética, como si el uno fuera mejor que el otro, sino de una perspectiva histórica, capaz de condenar lo que llamamos "progreso", calificándolo de "mal desarrollo" y de apreciar los saberes y las prácticas materiales y simbólicas de las sociedades del pasado." (Houtart François, 2011)

El buen vivir sintetiza visiones y prácticas ancestrales, debates y propuestas actuales, pensamiento crítico y luchas sociales; junta dinámicas nacionales e internacionales de respuesta al 'modelo de desarrollo' y al 'modelo de civilización que han conducido a la actual situación de la humanidad y el planeta, reconocida

como insostenible. Hace referencia a una filosofía de vida, un camino de vida , un plan de vida o sistema de vida con una estructura social basada sobre conceptos como complementariedad, reciprocidad, armonía, equilibrio, racionalidad, proporcionalidad, dualidad.

Desde el punto de vista ético-axiológico propugna un sistema de valores entre los que se incluye el bien común, la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la reciprocidad y junto a los derechos individuales y comunitarios propugna deberes como promover y anteponer el bien común al individual.

La filosofía del buen vivir invita a asumir otros “saberes” y otras prácticas al hacer visibles saberes y concepciones que han estado ocultos y sojuzgados por largo tiempo; reconoce la interculturalidad como complemento de la plurinacionalidad y fundamenta sobre estas bases la necesidad de discursos comprensibles para todos y adaptados a todos los lenguajes.

La ética del buen vivir propugna la recuperación del equilibrio del eco sistema, recupera la idea de la vida como eje y categoría central de la economía y la reintegración de la naturaleza en la historia, como inherente al ser social. En el buen vivir existe una consideración singular de la naturaleza en su concepción los derechos de la naturaleza no equivalen a los derechos ambientales enfocados desde su incidencia en el disfrute que el ser humano hace de la naturaleza y los perjuicios que le ocasiona su deterioro, sino que son derechos de los que la naturaleza es titular.

Significa la importancia de lo colectivo frente al individualismo y defiende la idea de “convivir bien” y no vivir mejor que los otros, considerando el papel de los bienes espirituales en el vivir bien.

En fin la filosofía del buen vivir está en la base de la política de salud ecuatoriana, de cuya implementación los TSE junto a otros trabajadores de la salud son actores, y aporta un posicionamiento ético de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y ambiental propia de la sociedad ecuatoriana sustentada en el conocimiento, el diálogo intercultural y el respeto a los derechos de las personas y de la naturaleza para el desempeño profesional.

CONCLUSIONES

La formación de la competencia ética en el TSE exige armonizar de manera dialéctica las ideas de la bioética como ética global o profunda, la bioética médica y la filosofía del buen vivir, cada uno de estos sistemas de ideas aporta elementos imprescindibles para la formación de una concepción integral de la salud y de la atención de salud; y la comprensión de los dilemas de carácter ético que en el contexto del mundo de hoy y específicamente de la sociedad ecuatoriana se presentan ante este profesional durante su desempeño, preparándolo para su solución también desde un enfoque integral y contextualizado.

BIBLIOGRAFÍA

CHACÓN, Nancy. Profesionalidad pedagógica, valores y cambio educativo. Retos y perspectivas. Curso preventivo Evento Internacional Pedagogía 2005
Constitución de la república del Ecuador 2008
Colectivo de autores. Lecturas de filosofía y salud. La Habana, 2000
Filosofía del buen vivir El buen vivir: su examen filosófico Alfredo Fierro Capítulo en: C. Vázquez y G. Hervás (coords) La ciencia del bienestar, Madrid, Alianza, 2009
<http://filosofiadelbuenvivir.com/buen-vivir/>
FUENTES, H. Estrabao, A y Macia, T. (2003). La universidad y su gestión. Una mirada dialéctica holística. Santiago de Cuba: CEES Manuel .F. Gran.
HOUTART François El concepto de Sumak Kausay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad* Revista Ecuador debate 84. Quito Ecuador Diciembre 2011
Ley orgánica de educación superior, LOES Ley 0 Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010
Modelo de atención integral del Sistema Nacional de salud. Familiar, comunitario e intercultural (Ecuador/2012)
OCAMPO MARTÍNEZ Joaquín. La bioética en las facultades de medicina públicas: notas para una categoría de análisis de investigación educativa en el área X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA área 6: educación y valores

OCAMPO, M. J. (2005). Consideraciones bioéticas sobre la investigación médica en seres humanos (Tesis doctoral). México: Facultad de Medicina. Universidad Nacional Autónoma de México.

OUTOMURO, Delia. Fundamentación de la enseñanza de la bioética en medicina. *Acta Bioethica* 2008; 14 (1)

Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017

RAMÍREZ René. Socialismo del sumak kawsay o bio-socialismo republicano, en Ramírez, R. (ed.), *Los nuevos retos de América Latina-Socialismo y sumak kawsay*. Quito: SENPLADES. (2010: 61)

RUBIANO SEGURA Leonor. Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la bioética en programas de educación superior. Universidad tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. Maestría en educación. Pereira 2010

VILA VIÑAS David, El concepto de buen vivir/sumak kawsay desde la perspectiva de la gubernamentalidad. Delimitación, innovaciones y conflictos. *Revista de Antropología Experimental* nº 14, 2014. Universidad de Jaén (España) Monográfico: *POLÍTICAS DEL SUMAK KAWSAY*, 4: 47-60.<http://revista.ujaen.es/rae>

VIDAL Susana. Bioética y desarrollo humano: una visión desde América Latina *Revista ACTIO* nº 15–mayo 2013

Título: Estrategia de orientación profesional para el estudio de carreras técnicas desde la relación institución escolar centro de trabajo

Autores: Lic. Darwin Stalin Faz Delgado

Dra. C Belkis Luisa Aranda Cintra

Dra. C Adaris Parada Ulloa

Institución: Mega Cursos Ecuador

Email: darwinfas@gmail.com

darwinfas@megacursosescuador.com

RESUMEN

Objetivo: Socializar los fundamentos psicopedagógicos que sustentan una estrategia de orientación profesional para el estudio de carreras técnicas desde la relación institución escolar-centro de trabajo que favorezca la selección y prosecución de los estudiantes.

Métodos: Análisis y síntesis: Para el trabajo con la bibliografía así como para realizar juicios y valoraciones de los instrumentos aplicados y arribar a conclusiones y recomendaciones.

Sistémico- estructural- funcional: Para todo el proceso de elaboración de la estrategia pedagógica.

Técnicas utilizadas y resultados: encuesta a estudiantes y docentes

INTRODUCCIÓN

La educación a nivel internacional está reconsiderando los mecanismos de ingreso a la educación superior, en algunos casos con la finalidad de garantizar cupo a los estudiantes y así apostar por la masividad, sin embargo dentro de los principales cambios que se gestan en el Ecuador en el sistema de educación están: el cambio en la educación básica, bachillerato unificado y educación superior. Además de los importantes aportes del gobierno nacional expresado en un incremento significativo del presupuesto destinado a la educación.

La gratuidad en la educación superior y el mejoramiento de la calidad académica, son las principales razones por las que los estudiantes optan por matricular en las

universidades públicas en Ecuador, país que cuenta con un elevado índice de jóvenes universitarios.

El número más alto de los bachilleres ecuatorianos decidieron continuar con su formación de tercer nivel en establecimientos públicos, mientras que las entidades privadas y las cofinanciadas acogen a un porcentaje reducido, elementos estos que se convierten en un importante referente para el fortalecimiento de los intereses profesionales de los futuros profesionales del país.

Sin duda las mejoras en el sector educativo son visibles y aceptadas por la comunidad, sin embargo, a pesar de las acciones desarrolladas y su impacto en los datos reflejados anteriormente persisten insuficiencias en el proceso de orientación profesional que se desarrolla en las distintas instituciones, expresado en la no correspondencia entre lo que el estudiante seleccionó para continuar sus estudios universitarios y el contenido profesional de la dependencia donde desarrolló su pasantía durante el bachillerato.

Resulta significativo destacar que a nivel internacional y nacional el proceso de desarrollo de la motivación y orientación profesional en adolescentes y jóvenes ha sido objeto de estudio de múltiples investigadores, en Cuba muchos de los trabajos investigativos relacionados con la motivación profesional han sido realizados por investigadores como: N. de Armas Ramírez, (1986); González Serra, (1995); V. González Maura, (1984, 1993, 1994, 1995, 1999); J. L. Del Pino, (1994, 1997, 1998, 2000, 2001); Casas Gonzalvo, (2002); Fundora Simón, (2004); F. González Rey, (1983, 1991); Dra. A. M. Caballero Portuondo, (1981, 2000) Aulet O. (2000; 2012), entre otros aportes que han sido de mucho valor en el orden teórico y metodológico para el trabajo con los jóvenes, criterios que se tienen en cuenta en la investigación para fundamentar todo el trabajo científico investigativo realizado en la esfera de la motivación y orientación hacia la profesión hasta el presente, y que se asumen como referentes teóricos en esta investigación.

En Ecuador también se han realizado investigaciones sobre el tema que se aborda destacándose en este sentido los estudiosos como Lucio Quintana (2009), Francisco David Salcedo (2011), Marcos Jacinto Paredes (2011), entre otros, que se dirigen más al análisis del desarrollo motivacional del estudiante cuando ya han seleccionado la profesión, aspecto que no estimula en ocasiones la selección consciente de su

profesión. Es criterio de esta investigación que aún es limitada esta concepción y concibe que la orientación profesional es un proceso que debe iniciarse desde la relación estrecha y sistemática que se necesita establecer entre los centros educacionales y centros de trabajo donde se ubiquen los bachilleres para realizar sus pasantías.

Como resultado de la práctica pedagógica y las evidencias empíricas recogidas sistemáticamente a través de las valoraciones realizadas sobre el trabajo con la orientación profesional, se ha podido constatar que en sentido general no se brinda una atención especializada, en aras de aprovechar todas las potencialidades que ofrece este proceso pedagógico para incidir en la motivación de los futuros profesionales. Se pudo observar que durante el proceso de formación del bachiller no se desarrollan un conjunto de acciones contentivas de actividades dirigidas a elevar la orientación profesional.

Lo anterior se manifiesta en la existencia de insuficiencias que a continuación se relacionan:

- Inseguridad manifiesta en los estudiantes en el momento de decidirse por la carrera que van a optar.
- Deserción escolar debido a la desmotivación por la carrera una vez conocidas sus especificidades formativas
- Bajo rendimiento docente derivado de la falta de motivación hacia la carrera
- Intermittencia en la participación a los diferentes procesos formativos lo que se refleja en los bajos resultados docentes
- Determinación de proyectos de vida inconsistentes al no valorar adecuadamente todos los factores inherentes a cada profesión.

DESARROLLO

El nivel de Educación General Básica (E.G.B) se divide en 4 subniveles: la Preparatoria, que corresponde a 1. Grado de E.G.B. y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 5 años de edad; el Básica Elemental, que corresponde a 2., 3. Y 4. Grados de E.G.B. y preferentemente a estudiantes de 6 a 8 años de edad, el de Básica Media, que corresponde a 5., 6. Y 7. Grados de E.G.B. y que preferentemente se ofrece a los

estudiantes de 9 a 11 años de edad, finalmente el de Básica Superior, que corresponde a 8., 9. Y 10. Grados de E.G.B. y que preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

Aunque las edades estipuladas son las sugeridas para la educación en cada nivel, no se puede negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos como la repetición de un curso escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con educación inconclusa se debe aceptar independientemente de su edad, a los estudiantes en el grado o curso que corresponda según los cursos que haya aprobado y su nivel de aprendizaje.

El Bachillerato es la especialización que se realiza después de los 10 años de educación básica y antes de la educación superior, estas pueden ser: físico-matemático, químico-biólogo, ciencias sociales y arte. El estudiante se gradúa con el título de bachiller en su especialización. A partir del 2011 se eliminan las especializaciones mencionadas, creando el actual bachillerato general unificado.

El principal objetivo de este nuevo bachillerato es proporcionar una formación general y una preparación interdisciplinar para así poder guiarlas para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. También pretende desarrollar las capacidades de aprendizaje y competencias ciudadanas y prepararlos para el trabajo, el aprendizaje y el acceso a la educación superior.

El alumnado debe cursar una serie de asignaturas comunes a todos los tipos de bachillerato y pueden optar a una de las opciones: bachillerato en ciencias (en el que además de las asignaturas comunes, se ofrece una formación complementaria en áreas científico-humanísticas), bachillerato técnico (que además de las asignaturas comunes ofrece una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a las y los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico).

La justificación ante la necesidad de un bachillerato unificado alude a que es la única manera de garantizar la igualdad a todos los bachilleres y a la vez aumentar las opciones de postgraduación. De este modo, al poseer asignaturas comunes el

alumnado se verá habilitado para acceder a estudios superiores de cualquier área académica o ingresar directamente en el mundo laboral.

Una vez que los estudiantes finalizan los estudios reciben el título de Bachiller de la República del Ecuador. Y en caso de que hayan hecho algún bachillerato técnico, se especifica la figura profesional cursada por el estudiante en la institución educativa. Éste título les otorgará el acceso directo a la universidad.

Existen una serie de cambios fundamentales que existían con el bachillerato anterior y que el actual bachillerato general unificado ha transformado. En primer lugar en lo referente al aprendizaje, el bachillerato anterior pretendía absorber y recordar información para después mostrar en un examen lo que se recordaba, es decir, se ponía especial énfasis en la cobertura de los contenidos. En cambio, en el bachillerato general unificado, pretende formar conocimientos, habilidades y actitudes, propiciando así un aprendizaje más duradero, útil y aplicable a la vida, es decir se pone especial énfasis en el desarrollo del pensamiento.

Por otro lado, el rol del profesor en el Bachillerato anterior era transmitir conocimientos, mientras que en el actual se orienta a guiar y estructurar el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, el rol del estudiante en el bachillerato general unificado es participar en un aprendizaje activo, mientras que en el anterior se limitaba a recibir conocimientos. Para lograr el cambio de la concepción del aprendizaje que se tenía en el bachillerato anterior y la concepción que actualmente tienen el bachillerato general unificado, se toman en cuenta las experiencias y los conocimientos anteriores con los que se desenvuelve el estudiante, ya que se considera que el aprendizaje significativo y duradero únicamente se da cuando este conecta el aprendizaje nuevo con sus conocimientos previos. Para este cambio, también se requiere de una contextualización del aprendizaje como una tarea auténtica de la vida real, y que el estudiante comprenda el sentido y el propósito de lo que está aprendiendo.

El aprendizaje es contemplado como algo interdisciplinar, para lo que se requiere que la organización de los contenidos que se aborden no sea un listado de temas sin relación alguna entre sí, sino que tenga coherencia al interior de la propia asignatura o área científica y que muestre las relaciones con las demás asignaturas. Además, se resalta

la necesidad de la construcción de currículos flexibles para así poder adaptarse a las distintas demandas sociales, a las necesidades de una población joven diversa y a la multiplicidad de formas de aprendizaje presentes en el aula.

En el bachillerato general unificado, el papel del docente viene a ser el de un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje. Su rol es definir objetivos de aprendizaje, ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar los objetivos (lo que incluye recursos y materiales), y realizar un proceso de evaluación (que incluye la autoevaluación) para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, es decir, debe construir, investigar, hacer, actuar, experimentar y satisfacer su curiosidad para aprender.

El diagnóstico de la situación actual del desarrollo de la orientación profesional del bachiller en el proceso de pasantías se desarrolla a partir de seleccionar como población 200 estudiantes del sexto curso de bachillerato unificado, procedentes de los centros educativos: Colegio Fiscal los Guayacanes y del Colegio Fiscal Quevedo, además de los 22 actores diferentes del proceso (docente tutor 8, coordinador de los docentes tutores 4 y tutor de la entidad colaboradora 20) y de ello una muestra de 2 grupos de 50 estudiantes de ambas escuelas, y 13 de los diferentes actores (docente tutor 4, coordinador de los docentes tutores 1 y tutor de la entidad colaboradora 8), mediante un criterio de selección intencional, teniendo en cuenta los estudiantes ubicados entre 5 y 6 año, próximo a la culminación de estudio y al proceso de selección del tipo de bachillerato en el que continúan estudios, el proceso de pasantías y el vínculo con los centros de trabajo que le aportarán una ampliación del conocimiento de las profesiones hacia las que muestran mayor interés. Se tuvieron en cuenta los docentes tutores que tienen un mayor vínculo con materias que transitan por un mayor período de tiempo durante el plan curricular, así como los que los acompañan como actores en el proceso de pasantías.

Los indicadores que se utilizan para el análisis son los siguientes:

- Concepción y desarrollo de las acciones para la orientación profesional del bachiller.
- Preparación teórico metodológico de los docentes y actores de los centros de trabajo para desarrollar la orientación profesional del bachiller.

- Contribución de las pasantías al desarrollo de la orientación profesional del bachiller desde la relación institución escolar centro de trabajo y el contenido de la formación.
- Desarrollo cognitivo, afectivo y comportamental del bachiller con relación a la actividad laboral que desarrolla durante las pasantías.

De manera explícita los documentos declaran su orientación al completamiento de las capacidades desarrolladas en el establecimiento educativo; es decir que, las habilidades y destrezas, las actitudes y el conocimiento que el estudiante ha adquirido en el aula, se complementarán con un desempeño eficiente en el centro de trabajo. No obstante, aún cuando se basan en una relación institución escolar- centros de trabajo ésta no tiene en su base de manera declarada, la orientación profesional mediante un proceso de motivación con intencionalidad formativa.

Ésta actividad se sustenta en la visión de gobierno de “transformar la matriz productiva” mediante la aplicación de políticas públicas orientadas a impulsar la innovación y el valor agregado en la cadena de producción; a promover la ciencia y la tecnología y a desarrollar el talento humano; propiciando el Buen Vivir de todos los ciudadanos y la preservación de la Pacha Mama, con tendencia a la promoción de un modelo de desarrollo alternativo y renovador.

Con estos referentes se instaura un escenario compartido, amparado en la vinculación entre los sectores educativo y laboral, que se orienta a mantener una relación de cooperación “institución educativa-entidad colaboradora” para apoyar las acciones previstas en el proceso de la formación técnica en centros de trabajo.

Con relación al desempeño de la labor docente educativa con los estudiantes en relación a la orientación profesional durante el desarrollo de las pasantía como una de las actividades que permiten potenciar dicho proceso, en la formación del bachiller, no se reduce simplemente a brindar información al estudiante sobre las profesiones, sin embargo, las necesidades y motivaciones no son tenidas en cuenta para dicha labor lo que lo hace un proceso formal y espontáneo, limitando a que en el estudiante se produzca la búsqueda consciente y activa de conocimientos relevantes para él acerca de la profesión por la que se siente inclinado o atraído.

De igual manera, los actores que interactúan con el estudiante en los contextos laborales no reciben una preparación que les permita orientar acciones de orientación

profesional mediada por una motivación que haga efectivo el desarrollo de las pasantías, por ejemplo, en esta dirección.

La encuesta (anexo 3) arroja como resultado que (docente tutor 4, coordinador de los docentes tutores 2 y tutor de la entidad colaboradora¹⁶, en total 22) el 90 % de los encuestados reconoce a la orientación profesional como un proceso importante para la formación del bachiller. Sin embargo, fundamentalmente en los tutores de la entidad colaboradora, se aprecian limitaciones sobre el conocimiento que poseen acerca del proceso, pues las razones que se exponen carecen de argumentación.

Por otra parte, en relación con la preparación y actuación en el proceso de orientación profesional, el 15% consideran que su dominio se enmarca entre regular y bajo, y el 100 % señala que la capacitación que ha recibido ha sido insuficiente, al calificarla entre baja y muy baja. De la misma manera se comportan los indicadores relacionados con la sistematicidad, variedad y control de las actividades que realizan, al evaluarse por más del 80 % de bajo.

Las opiniones ofrecidas respecto a la influencia en el proceso de orientación profesional mediante las pasantías, como una de las actividades que permiten potenciar el mismo, dan crédito de las dificultades que presentan y de la poca participación y preparación que para ello tienen los actores de este proceso (Docente tutor, Coordinador de los docentes tutores y Tutor de la entidad colaboradora), pues el 46 % de ellos manifiestan que no ejercen influencias y el resto opina no tener conocimientos.

Con relación a las valoraciones realizadas respecto a la integración entre las asignaturas, el 78,1 %, de los docentes tutores lo consideran entre regular y malo, mientras que el resto muestra desconocimiento acerca de este proceso, al dejar de marcar las opciones dadas y no ofrecer argumentos al respecto.

En consonancia con la calidad de las actividades de orientación profesional que se realizan en los centros, por los criterios que aportan en su mayoría carecen de sistematicidad, variedad, creatividad, interactividad, retroalimentación y proyección.

De las sugerencias dadas para mejorar el proceso de orientación profesional se destacan las relacionadas con el desarrollo de intercambios entre las instituciones escolares y los centros de trabajo, la realización de actividades que promuevan el control y la divulgación de las experiencias, y la necesidad de mejorar su preparación.

En sentido general, los resultados obtenidos en la encuesta manifiestan que la mayoría reconocen importante al proceso de orientación profesional y manifiestan preocupación por su preparación para orientar su accionar al respecto. En este mismo sentido las insuficiencias que reconocen tienen que ver con la falta de preparación para desarrollar este proceso lo cual es contradictorio con el objetivo explícitamente planteado en el Plan de Estudio referido a “emprender: Ser proactivo y capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural, útiles para la sociedad. Además, formular su plan de vida y llevarlo a cabo”, entre otros.

Por otra parte, se reitera la presencia de dificultades en las actividades de orientación profesional que se realizan en sus entidades y se evidencian problemas con la integración entre las asignaturas.

La encuesta a estudiantes (ver anexo 4) se resume que de las razones tenidas en cuenta para la selección de la especialidad, el 40,5%, que representan 81 estudiantes, manifiesta haberla seleccionado por el gusto; mientras que 68, que representa el 34 %, plantea que lo hizo por complacer a sus padres. Por otra parte, solamente 43 estudiantes (21,5 %) manifestaron haber realizado la selección de la especialidad porque es lo que siempre han querido, 72 le atribuyen importancia social a su estudio, 89 consideran que es fácil de estudiar, el 61 % argumenta haberla elegido por embullo y 43 estudiantes ubican la causa de la elección en otras razones.

Al valorarse por ellos la elección de la especialidad, 103 manifestaron que realizaron una buena elección para un 51,5 %, mientras que 82, que representa el 41 %, opinaron lo contrario y el resto mostró desconocimiento.

Como se puede apreciar, en sentido general, por los altos resultados porcentuales que arrojan algunas razones tenidas en cuenta para la elección de la especialidad y por el elevado número de estudiantes que consideró no haber realizado una buena elección profesional, se evidencia la existencia de dificultades en este proceso durante los cursos anteriores y se manifiesta la necesidad de su reafirmación al ingresar al centro.

Con relación a cómo se sienten en la especialidad, 84 estudiantes manifestaron que bien, para un 42 %, mientras que el resto se consideró inconforme, al ubicar el indicador entre regular y mal.

Sobre los propósitos que se plantearon, la mayoría de los señalados se concentran en objetivos a corto plazo y respuestas pobremente argumentadas, tales como: graduarse, aprender, estudiar mucho y aprobar los exámenes; lo que evidencia que los conocimientos profesionales y los intereses cognoscitivos no están bien definidos. Por otra parte, los planes que señalan para después de graduados evidencian carencias en la proyección profesional respecto a las especialidades elegidas, pues, muchos de los argumentos que se aportan se sustentan en proyecciones que no están vinculadas a las mismas.

Como se aprecia, la mayoría de las valoraciones de los indicadores se ubican en las categorías de bajo y regular, y para el caso de la asistente a clases, solamente el 24,3 % de los estudiantes lo consideran alto. Resulta significativo señalar también el hecho de que el 83,8 % de los estudiantes reconoce entre muy bajo y bajo sus iniciativas en la solución de problemas en el estudio, pues, este dato evidencia la carencia de interés y creatividad para solucionar los problemas de la especialidad. Estos resultados dan muestra, en sentido general, que existen dificultades asociadas a la significación y motivación por la especialidad, trayendo como consecuencias que no se asuman actitudes y responsabilidades acorde con sus exigencias y necesidades.

De acuerdo a lo anterior, se puede observar que los mayores promedios de los indicadores se ubican entre los valores de uno a tres puntos, lo que evidencia la presencia de insuficiencias en la calidad de las actividades de orientación profesional que se realizan. En correspondencia con esto, el 96,2 % considera que nunca o pocas veces son prácticas, el 94,8 % señala lo mismo respecto a su variedad, el 93,8 % concuerda respecto a su creatividad, el 87,6 % reconoce que no despiertan su interés y el 94,4 % considera que regularmente o casi siempre son tediosas.

Por otra parte, a pesar de las dificultades anteriormente señaladas, se resalta como positivo que el 80 % de los estudiantes valora que las actividades de orientación profesional le aportan conocimientos profesionales y el 64,8 % reconoce que los ayuda a aprender. Estos resultados dan crédito del valor profesional de los contenidos que se ofrecen por los docentes y/o tutores.

De los datos generales arrojados, como resultado de la aplicación del instrumento, se ha podido evidenciar la presencia de insuficiencias con respecto al conocimiento y la

motivación de los estudiantes por las especialidades, al manifestarse proyecciones profesionales que no se corresponden con las especialidades que estudian, emitirse criterios negativos respecto a la elección profesional realizada, trazarse propósitos profesionales a corto plazo y revelar actitudes negativas con relación a su estudio.

En correspondencia con esto, se muestran también la existencia de dificultades con el desarrollo de las actividades de orientación profesional por parte de los docentes y/o tutores, lo que trasciende como una de las causas que genera el desinterés de los estudiantes por el estudio de las especialidades.

A partir de la aplicación del diagnóstico se resumen las siguientes insuficiencias:

- Existen insuficiencias en la estructuración del proceso docente educativo que potencie la relación institución escolar centros de trabajo hacia la búsqueda activa del conocimiento del contenido de las profesiones por parte de los estudiantes.
- Los docentes dentro del diagnóstico no tienen pleno conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Se manifiesta deficiente conexión entre los contenidos y tareas teóricas y prácticas que se planifican.
- Se problematiza de manera limitada los contenidos de la práctica laboral sin atender el contexto sociocultural de los estudiantes y sus necesidades personales y sociales.
- Se revela de manera insuficiente la relación causa – efecto, porque no se enseña a comprender los contenidos, sino a reproducir, por tanto, el grado de transferencia del contenido es mínimo.
- El tutor de la entidad desarrolla la asesoría con un marcado carácter espontáneo destacando con énfasis los aspectos instrumentales, en detrimento de la motivación profesional técnica.
- Insuficientes relaciones entre las entidades y agentes involucrados en el proceso de formación en centros de trabajo para lograr la coherencia en la formación integral con énfasis en la esfera motivacional.

Derivado de este análisis causal se elaboró la estrategia de orientación profesional para el estudio de carreras técnicas desde la relación institución escolar centro de trabajo con las siguientes características.

Etapas de la estrategia pedagógica

- Introdutoria
- Planificación
- Ampliación y profundización
- Integración y evolución.

ETAPA I INTRODUCTORIA

Objetivo: Diagnosticar el estado actual del proceso de orientación profesional de los estudiantes del bachiller y a los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora que van asumir la implementación de la propuesta.

Procedimientos de la primera etapa.

- Propiciar la reflexión en los estudiantes de bachillerato acerca de las diversas profesiones.
- Propiciar la búsqueda de referentes de diversas profesiones de los centros de trabajo donde realizan el período de pasantías de los estudiantes.

Acciones de la primera etapa

- Seleccionar el equipo de docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora para encaminar y dirigir las actividades de la estrategia.
- Capacitar a los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora que forman parte de lo que van hacer parte de la propuesta.
- Analizar los resultados del diagnóstico y las características psicológicas del estudiante de bachillerato.
- Construir y/o adecuar los instrumentos necesarios que permitan profundizar en la esfera motivacional afectiva de los bachilleres entorno a la motivación e intereses profesionales.
- Analizar las carencias y potencialidades sobre la orientación profesional que poseen los estudiantes bachilleres.

- Implementar cursos de superación para los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora.
- Taller de socialización para docentes tutores.
- Sitio interactivo con tutores de la entidad colaboradora.

ETAPA II PLANIFICACIÓN.

Objetivo: Concebir a partir del diagnóstico un sistema de actividades de orientación profesional que favorezca la formación del bachiller en la futura elección de su profesión.

Procedimientos:

- Promover la elaboración de acciones para perfeccionar la propuesta, que permita la aceptación y sensibilización para la puesta en práctica.
- Autoanálisis de los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora en su desempeño, que le permita convertirse en referentes positivos para los estudiantes que decidirán su elección profesional.

Acciones de la segunda etapa.

- Establecer convenios entre la institución escolar y los centros de trabajo.
- Crear un equipo de docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora con representatividad de los diferentes centros de trabajo para encaminar y dirigir las actividades de la estrategia pedagógica.
- Analizar las acciones pedagógicas específicas de tipo extradocente y extraescolar.
- Incluir acciones de orientación profesional en el contenido de las asignaturas que reciben en el plan de estudio, con un carácter transdisciplinar.
- Precisar los períodos de ejecución, métodos y técnicas a utilizar en las actividades de orientación profesional.

ETAPA III AMPLIACIÓN Y PROFUNDIZACIÓN

Objetivo: Ejecutar las acciones de orientación profesional planificadas.

Procedimientos:

- Favorecer en el bachiller la búsqueda de vivencias positivas y/o negativas que haya tenido en su tránsito por las educaciones precedentes y actuales relacionadas con la orientación sobre el contenido de las diversas profesiones.
- Replanteo de vivencias negativas vividas relacionadas con las diversas profesiones que conocen y promueven la significación de los aspectos positivos que estas contienen.

Acciones de la tercera etapa:

- Implementar vías de superación a través de talleres sobre orientación profesional para docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora.
- Interactuar en el sitio web de orientación profesional con tutores de la entidad colaboradora y estudiantes bachilleres.
- Ejecutar y activar todas las vías concebidas para el despliegue de la orientación profesional con los estudiantes bachilleres (plegables, boletines, murales, entre otros)

ETAPA IV DE EVALUACIÓN

Objetivo: Evaluar los resultados obtenidos con la implementación de las acciones de orientación profesional propuestas en cada una de las etapas de la estrategia pedagógica de orientación, así como la satisfacción de los docentes y estudiantes.

Procedimiento:

- Valorar el cambio en el proceso de selección de la futura profesión de los estudiantes bachilleres.

Criterios considerados:

- Corroboración de los objetivos establecidos en la estrategia pedagógica de orientación profesional.
- Nivel de satisfacción de los docentes tutores, tutores de la entidad colaboradora y estudiantes con la estrategia pedagógica ejecutada.

Acciones de la cuarta etapa

- Realizar evaluaciones parciales del cumplimiento de las acciones y objetivos de la estrategia pedagógica de orientación profesional.

Taller con los participantes para intercambiar sobre los resultados y reflexionar colectivamente acerca de las nuevas proyecciones para su perfeccionamiento

CONCLUSIONES

- El diagnóstico causal efectuado acerca del proceso de orientación profesional para el estudio de carreras técnicas desde la relación institución escolar centro de trabajo reveló la existencia de insuficiencias derivado del inconsistente trabajo de orientación que se lleva a cabo con este tipo de estudiante.
- La investigación estima de extraordinaria valía la implementación de una estrategia encaminada a ofrecer una alternativa de solución a esta problemática con las siguientes etapas: Introdutoria, Planificación, Ampliación y profundización e Integración y evolución

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH PRETCEILLE, M. Y PORCHER, L. education et communication interculturelle, __ París: P.U.F. ,1996.
- ADAMS, A. Y TULASIEWICZ, W. The crisis in teacher education: A European concern? __London: Falmer Press, 1995.
- ADORNO, T. W. (1998). En un mundo roto. D El País 10/11/1998, pág. 15.
- APPLE, M. Educación y poder. __ Barcelona: Paidós, 1997.
- BILBENY, N. Democracia para la diversidad. __ Barcelona: Ariel, 1999.
- CHAUCHAT, H. De Identité du sujeta u lien social. __París: P. U. F., 1999.
- CHIRINO RAMOS, M. V.: “La investigación en el desempeño profesional pedagógico”, material impreso, ISPEJV, __ La Habana: Facultad Ciencias de la Educación, 2000.
- CABEZAS GUZMÁN, A.: “Metodología para el trabajo de orientación profesional desde las actividades docentes en la enseñanza media”, tesis presentada en opción al título académico de máster en educación, ISPEJV. __ La Habana, 2002
- CASTELLANOS SIMONS, B.: “La encuesta y la entrevista en la investigación educativa”, en Selección de Lecturas y Técnicas para el Taller de Orientación Educativa y Rol Profesional.
- CAMPS, V. Universalidad y mundialización. En CRUZ, M. Y VATTIMO, G. Pensar el siglo. __ Madrid: Taurus, 1999.
- COLE, M. A crisis of identity: teachers in times of politival and economical changes. Coloquio Internacional sobre Function Docente y Salud Mental. Universidad de Salamanca, 1995.
- COLLAZO DELGADO, B. y M. PUENTES ALBA: La orientación en la actividad pedagógica / B. Collazo Delgado, M. Puentes Alba. __ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
- CONTRERAS, J. Enseñanza, currículum y profesorado. __Madrid. Akal, 1990.
- CORCUFF, Ph. Las nuevas sociologías. __Madrid, Alianza, 1998.
- CORONEL, J. M. Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación. __Huelva: Universidad de Huelva, 1998.

- COX, S. y HEAMER, R. Managing the pressures in Teaching. Falmer/ S. Cox, R. Heamer. __ London, 1999.
- DURKHEIM, E. Educación y sociología. __Barcelona: Península, 1989.
- DURNING, P. Education familiale. __ París: P. U. F., 1989.
- ELLIOT, J. Investigación – Acción en Educación. __Madrid: Morata, 1990.
- _____ El cambio educativo desde la investigación- acción. __Madrid: Morata, 1993.
- ESTEVE, J. M. Identidad profesional e inicios en la profesión docente, Cuadernos de Pedagogía, 1993, 220: 58 – 63.
- _____ La formación inicial de los profesores de secundaria. __Barcelona: Paidós, 1993.
- _____ Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social. __Sevilla: Preu- Spínola, 1998, 87 – 110p.
- FARJAT, J. R. La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada. __ Madrid: McGraw – Hill, 1993.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. En PEREYRA, M. A. y otros: globalización y descentralización de los sistemas educativos. __Barcelona: Ediciones Pomares, 1996.
- FREIRE, P. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y Liberación. __Madrid: Paidós/ M. E. C, 1990.
- _____ A la sombra de este árbol. __Barcelona: El Roure, 1997.
- GIDDENS, A. Consecuencia de la modernidad. __ Madrid: Alianza Universidad, 1993.
- GIMENO, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. __Madrid: Anaya, 1981.
- _____ El currículum una reflexión sobre la práctica. __Madrid: Morata, 1998.
- GONZÁLEZ MAURA, V.: Motivación profesional y personalidad, Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier. __ Sucre, 1994.
- GONZÁLEZ SERRA, D. J.: Teoría de la motivación y práctica profesional. __La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- HARGREAVES, A. EARL, L. y RYAN, J. Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes/ A. Hargreaves, L. Earl, J. Ryan. __Barcelona: Octaedro, 1998.

HARRE, R. Personal Being. A theory for Individual Psychology Oxford. __England:
Blackwell, 1983.

HARVEY, D. The condition of postmernity. .__ Oxford: Basil Blackwell, 1989.

HELSEBY, G. Changing teachers work. .__Buckingham: Open University Press, 1999.

HELLAWELL, D. Education under attack. European Journal of Teacher Education, 10:
(3),1987, 245 – 258p.

Título: Creación de un modelo de gestión de calidad académica de la Universidad Estatal de Milagro basado en la matriz de acreditación por carrera para la ejecución de auditorías internas y externas

Autores: Ing. Felix Enrique Villegas Yagual Msc. MAE

Ing. Magdalena Iralda Valero Camino, MAE (c)

Institución: Universidad Estatal de Milagro – Ecuador

Universidad Tecnológica Empresarial Guayaquil - Ecuador

Email: ing_enriquevillegas@hotmail.com

valeromagdalena@gamil.com

RESUMEN

En la actualidad la UNEMI necesita estrategias para el cumplimiento de indicadores y estructuras académicas para cumplir las obligaciones gubernamentales establecidas con el propósito de acreditar institucional y académicamente, siendo esta una tarea compleja y de preocupación institucional ya que se necesita de un valor agregado y trabajo en conjunto para llegar a su fin .

A lo largo de la preparación de este proyecto se pudo constatar mediante la encuesta que la UNEMI está pasando por un periodo de transición en la cual requiere que todo el personal tenga a su conocimiento la información pertinente para elaborar objetivamente y eficientemente su trabajo, evitando inconvenientes que les impida avanzar y peor aun obstaculizando el progreso de la institución.

El propósito de este proyecto es la mejora continua de la UNEMI creando un modelo de manual de calidad basado en indicadores de acreditación de carreras que permitirá suplir necesidades básicas como la estandarización de documentos para la generación de evidencias, medios de comunicación que permita una óptima difusión de evidencias, elegir responsables para la documentación, implementaciones tecnológicas y capacitaciones para el personal docente y administrativo, estas acciones y muchas más son necesarias para el alineamiento del cumplimiento mínimo de una universidad extranjera de prestigio.

Para el cumplimiento de este proyecto se necesita el estudio y mejoramiento y aplicación del manual de gestión de calidad consecuentemente de la concientización del personal de la UNEMI para trabajar unidos con lealtad y ahínco para la acreditación nacional y porque no una acreditación extranjera.

Palabras claves: Manual de gestión de calidad, Lealtad, Acreditación, Evidencias, Carreras, Capacitación, Encuestas, Estrategias, Estructura.

INTRODUCCION

La presente investigación surge, para dar respuesta al desarrollo de una “creación de un modelo de gestión de calidad académica de la Universidad Estatal de Milagro basado en la matriz de acreditación por carrera para la ejecución de auditorías internas y externas, y busca agregar un mecanismo normalizado y comunicador que permita corregir problemas graves en los procesos administrativos académicos actuales. La misma que abordan los principales elementos del marco teórico referencial relacionados con:

- Integrar todos los componentes que influyen sobre la calidad de las operaciones educativas.
- Estandarizar los procesos, documentos y registro en todas las dependencias universitarias.
- Mejorar la comunicación institucional centralizando un modelo de cumplimiento para todas las dependencias.
- Mejorar el control de los objetivos trazados, permitiendo realizar acciones preventivas o correctivas para generar la mejora continua.

Así mismo examinaremos la factibilidad que tiene esta propuesta para mejorar las gestiones académicas e institucionales existentes en la UNEMI. En lo administrativo se basa en la reasignación de un equipo de trabajo con un perfil evaluador y conector de las normas de calidad y acreditación académica. En lo legal, que se cumplan con todos los parámetros solicitados por el ente de Control de Gobierno y la Ley de Educación Superior. En lo económico, se requieren recursos para la asignación de la capacitación del personal y la funcionalidad de las comunicaciones y tecnología. Y en lo técnico se requerirá de un software que facilitara la ejecución de este proyecto de calidad.

MARCO CONCEPTUAL

Academia. En referencia a la Universidad, significa la comunidad docente y científica que la conforma. Puede referirse también a una institución que se dedica al cultivo de las ciencias o las artes, generalmente desligada de la Universidad (por ejemplo Academia Nacional de Historia). Una derivación es el adjetivo “académico”,

que alude al carácter educativo de la acción universitaria: personal académico, objetivos académicos, nivel académico.

Acreditación. Reconocimiento o certificación de la calidad de una institución de educación superior o de un programa educativo, que se basa en un proceso previo de evaluación. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa. La acreditación reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditados regularmente. En todos los casos es una validación temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa.

Acreditación Institucional. Se refiere a la acreditación del conjunto de una universidad o institución de educación superior, que garantiza un nivel global, aunque con grados diferentes; también puede referirse a centros, facultades, escuelas y departamentos; que constituyen instancias institucionales.

Auditoría. Inspección, interna o externa, de los distintos procesos académicos o de gestión. Es un término que se incorpora del mundo empresarial y judicial. También denominada auditoría de calidad.

Autoevaluación. También se denomina autoestudio o evaluación interna. Es un proceso participativo interno de reflexión y evaluación, que, siguiendo una metodología previamente fijada, busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos, y resultados, de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador.

Calidad Institucional. Correspondencia entre el ser y quehacer de una institución a su deber ser (UNESCO).

Calidad Universitaria. Correspondencia entre el Ser, Que hacer y Deber Ser de una universidad.

Campos Científicos. Ámbitos amplios del conocimiento que integran una pluralidad de disciplinas. A veces se denominan macro áreas, grandes áreas del conocimiento o grandes campos científicos.

Corrección (acción). Acción tomada para eliminar una no conformidad detectada.

Credibilidad. Aceptación de un proceso, concepto o idea por parte de los diferentes sectores académico, estatal, social, profesional, etc.

Cultura de Evaluación. Conjunto de actitudes y conductas de los miembros de la institución que reflejan su disposición para participar en procesos de evaluación.

Eficacia. Capacidad de alcanzar los resultados de calidad previstos, independientemente de los medios que se utilicen, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos, y con los estándares de calidad definidos. En otra acepción puede entenderse como el valor social de los resultados del proceso educativo en función de los modelos culturales, políticos o económicos vigentes.

Eficiencia. Capacidad de optimizar los recursos disponibles para el logro de un objetivo determinado.

Estándares de Calidad. Es el marco de referencia para la emisión de juicios devaluatorios que resultan de las Características. Son elementos mediales, equiparables, confrontables, confiables y pertinentes que se utilizan para realizar la evaluación de la calidad de una institución, carrera o programa.

Evaluación. Proceso cuyo objetivo es la realización de un estudio de una institución o programa, que concluye con la emisión de un juicio o diagnóstico, tras el análisis de sus componentes, funciones, procesos y resultados, para posibles cambios de mejora.

Una evaluación incluye la recopilación sistemática de datos y estadísticas relativos a la calidad de la institución o del programa. Las agencias de calidad suelen dividir su actuación en dos tareas relacionadas: la evaluación y la acreditación.

Evaluación Interna. Se trata de la evaluación que una institución realiza, desde su propio seno, de sí misma o de sus programas. Vid. autoevaluación y autoestudio.

Evaluación para la Acreditación. Es la que se realiza con miras a lograr la acreditación de una institución o programa, ajustándose a los criterios y estándares establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador.

Evaluación para la Mejora. Se trata de una evaluación orientada a aumentar la calidad de la institución o certificación.

Evaluador. Persona que participa en actividades de evaluación; se integra habitualmente en un panel de evaluación. Normalmente no es una persona especializada en temas de evaluación de calidad, sino un académico de reconocido prestigio, acreditado en su área de competencia, y formado previamente para su actuación como evaluador. Vid. Pares

Evidencia. Prueba que demuestra la veracidad de los datos aportados. Se trata de un dato empírico relativo a alguna de las distintas dimensiones que se evalúan en una institución o programa. Su existencia y consideración acentúa la objetividad de la información. Se persigue la certeza, fiabilidad y la consistencia de los datos que se obtienen en la evaluación.

Gestión Administrativa. Aplicación de los métodos de planificación, administración y evaluación organizacional en las diversas instancias y toma de decisiones en el ámbito administrativo de las instituciones académicas.

Gestión de Calidad. Actividades coordinadas para dirigir y controlar al más alto nivel una organización.

Manual de Acreditación. Documento extenso que consigna las normas, procesos, procedimientos e instrumentos que se utilizan en un proceso de acreditación.

Manual de Calidad. Documento que especifica el sistema de gestión de la calidad de una organización.

Planificación. Proceso administrativo organizado por la alta dirección, mediante el cual se establece una visión de futuro y en el cual se definen los objetivos, metas y estrategias para alcanzarla. Involucra a diferentes actores sociales y analiza los diferentes escenarios para lograr la visión.

Proceso. Conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados.

Sistema de Gestión de la Calidad. Conjunto de la estructura organizativa, de responsabilidades, procedimientos, procesos y recursos que se establecen para llevar a cabo la gestión de la calidad, que asegure que los servicios prestados por una organización cumplen con unas especificaciones previamente establecidas en función de las necesidades del usuario.

OBJETIVOS

Objetivos General de la Investigación

Diseñar un modelo de manual de gestión de calidad, en función de los indicadores de la evaluación de carreras, mediante la estandarización de los formatos de evidencias, con la finalidad de potencializar las actividades direccionadas a conseguir la acreditación de las mismas.

Objetivos Específicos de la Investigación

- Aplicar la estandarización del formato de evidencias a entregar
- Definir formalmente los procesos de comunicación
- Establecer al personal la asignación de responsabilidades según sus capacidades para la generación de evidencias.
- Concientizar al personal sobre las afectaciones por la falta de compromiso con la institución.

MARCO METODOLÓGICO

LOS MÉTODOS Y LA TÉCNICAS

Método Inductivo – Deductivo El método inductivo es el que establece proposiciones de carácter general obtenidos con la observación y análisis de conductas particulares, el método deductivo explica estas conductas al corroborarlas.

Método Analítico – Sintético Éste método incide en nuestra investigación al estudiar las vertientes del problema general en su problemas, haciendo un análisis minucioso de forma individual.

El método sintético tiende a reconstruir un todo partiendo de los elementos poco a poco estudiados.

Técnicas e instrumentos

La encuesta

Ésta técnica genera interés ya que a diferencia de la entrevista, no es necesario la presencia de un personal calificado para hacerla llegar al encuestado, ya que cuenta con una estructura lógica que nos permitirá la recepción de información de quienes nos brindarán su aporte en bases a sus experiencias y vivencias, generando respuestas reales y aplicables en la selección de posibles variantes en cada una de las preguntas realizadas.

JUSTIFICACION

Esta investigación se justifica desde tres puntos de vista:

Desde el punto de vista **práctico**, ya que este trabajo colaborará con el problema planteado con un modelo de Manual de Gestión de Calidad Académica que puede ser mejorado sustancialmente por los responsables del área de Evaluación y las Autoridades Académicas.

Desde el punto de vista **teórico**, este trabajo rompe esquemas en el seguimiento y control centralizado del personal apuntando a la transferencia de información de una forma eficiente y responsabilizando al personal elegido para la ejecución de evidencias, alimentando así el concepto de liderazgo y eficiencia individual.

Desde el punto de vista **metodológico**, esta investigación generará reflexión para las autoridades universitarias al darse cuenta que mediante la implementación de un Modelo de Gestión de Calidad, podrán notar un progreso en la cultura organizacional de los involucrados en la Calidad de Educación Superior en General.

Por otra parte, en cuanto a su alcance, esta investigación pretende abrir nuevos caminos para las demás Universidades de la región 5.

HIPOTESIS Y VARIABLES

Hipótesis Generales

La inadecuada aplicación de los indicadores relacionados a la evaluación de carreras impide una eficiente gestión de la calidad.

Hipótesis Particulares

- La no estandarización en el formato de evidencias a entregar incide en la falta de coordinación en la entrega de información por los departamentos de las unidades académicas de la Universidad Estatal de Milagro
- Las fallas de la comunicación interna en la difusión de evidencias afectan en la carencia de veracidad en la presentación de evidencias entregadas.
- La incorrecta gestión del modelo de evaluación de las matrices dificulta la toma de decisiones para acreditación de las carreras.
- La entrega tardía de las evidencias de los indicadores de matriz de carreras incide en el retraso de compromisos por informantes de calidad.

Determinación de las Variables:

Cuadro 1.Determinación de las variables.

Variables Independientes	Variables Dependientes
Gestión de calidad.	Indicadores de la evaluación de carreras.
Evidencias.	Estandarización de formatos.
Difusión de evidencias	Comunicación interna
Acreditación de carreras.	Gestión del modelo de control de evaluación
Informantes de calidad.	Entrega tardía de evidencias.

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES.

Variable Dependiente

Cuadro 2. Operacionalización de las variables.

VARIABLES	CONCEPTUALIZACION	INDICADORES	TECNICAS E INSTRUMENTOS
Indicadores de la evaluación.	Expresiones o hechos concretos, cuantificables que nos permiten medir la eficacia, eficiencia de nuestro proyecto.	% Cumplimiento de evidencias.	Encuesta
Estandarización.	Aprobación de normas para establecer y garantizar el acoplamiento de elementos a fin de ordenarlas y aplicarlas para el beneficio de los implicados.	% de evidencias estandarizadas	Encuesta
Comunicación interna	Dirigido al trabajador, necesidad de motivar al equipo humano de trabajo competitivamente.	Índice de comunicación interna	Encuesta
Gestión del modelo de control de evaluación	Instrumento estratégico que se apoya en indicadores en forma sistemática y periódica que permite la organización de captación de recursos eficientes para canalizarlos.	% de Cumplimiento del control de evaluación	Encuesta

Entrega tardía de evidencias	Incumplimiento de recursos con fines en común.	% de cumplimiento de los tiempos de entrega indicadores.	Encuesta
------------------------------	--	--	----------

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Variable Independiente

Cuadro 3. Operacionalización de las variables.

VARIABLES	CONCEPTUALIZACION	INDICADORES	TECNICAS INSTRUMENTOS
Gestión de calidad	Filosofía que persigue mejoras continuas implicando a su personal para realzar la calidad de productos y servicios aumentando su eficiencia.	% Satisfacción de usuario	Encuesta
Evidencias	Todo aquello dejado por el autor que permite el estudio de algo incognito.	% de Cumplimiento de evidencias	Encuesta
Difusión evidencias de	Propagación, divulgación, espaciamento de evidencias.	% de difusión de evidencias	Encuesta
Acreditación carreras de	Reconocimiento público de un conjunto de normas previamente establecido con el objetivo del mejoramiento de calidad institucional.	# Acciones de mejora para la acreditación de carreras	Encuesta

Informantes de calidad.	Hechos cuantificables que nos permiten medir el mejoramiento de calidad.	% de cumplimiento de los tiempos de entrega indicadores.	Encuesta
-------------------------	--	--	----------

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Luego del trabajo de campo realizado en base a los parámetros de muestreo detallados anteriormente, se cumple con la presentación de los resultados obtenidos. Al haber sido pertinente una investigación cuantitativa, a continuación se presenta los cuadros y gráficos estadísticos de las preguntas más importantes del estudio de investigación:

1¿Usted tiene conocimiento de la existencia de indicadores de evaluación de carreras de la UNEMI?

Cuadro 4. Existencia de Indicadores de Indicadores

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Mucho	23	72%
Poco	6	19%
Muy poco	2	6%
Ninguna	1	3%
Total	32	100%

Gráfico 1 Existencia de



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: La pregunta busca conocer el nivel de difusión, importancia y conocimiento que tienen los indicadores de acreditación para los encuestados, en base a ello se evidencia que el 91.9% de los encuestados conocen la existencia de indicadores, mientras que consecuentemente el 18.8% considera que sabe poco de este tema.

2¿Usted considera que la aplicación del modelo de gestión de indicadores de UNEMI es adecuada para la evaluación de carreras?

Cuadro 5. Aplicación de Modelo Adecuado

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Muy adecuado	10	31%
Adecuado	17	53%
Poco adecuado	4	13%
Inadecuado	1	3%
Total	32	100%

Grafico 2 Aplicación de



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: Se puede observar el primer síntoma que nos permite mostrar la importancia de la investigación. Para nuestros encuestados, que la UNEMI cuente con un modelo adecuado de evaluación de indicadores de carrera representa entre un 31.3% (muy adecuada) y un 53% (adecuada) de la totalidad lo cual da la predisposición de la existencia de modelos que puedan ser implementados de mejor manera.

3- La gestión académica en la UNEMI considera que debe estar en función de: Indicadores de acreditación

Cuadro 6. Gestión académica

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Mucho	26	81%
Poco	4	13%
Muy poco	2	6%
Total	32	100%

Grafico 3 Gestión Académica



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: La alternativa de indicadores de acreditación en la interrogante número 4 nos presenta un 81.3% de importancia, dándonos énfasis en la necesidad que tienen

los encuestados con resaltar la acreditación en base de los indicadores que se manejan dentro de la UNEMI.

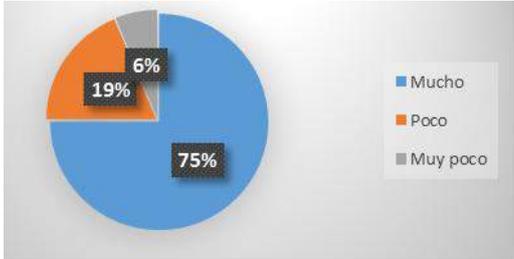
Necesidad de la Institución

FUNCIÓN DE CALIDAD EN FUNCIÓN DE NECESIDADES INSTITUCIONALES

Cuadro 7.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Mucho	24	75%
Poco	6	19%
Muy poco	2	6%
Total	32	100%

Gráfico:4



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: La alternativa de indicadores de acreditación en la interrogante número 4 nos presenta un 81.3% de importancia, dándonos énfasis en la necesidad que tienen los encuestados con resaltar la acreditación en base de los indicadores que se manejan dentro de la UNEMI.

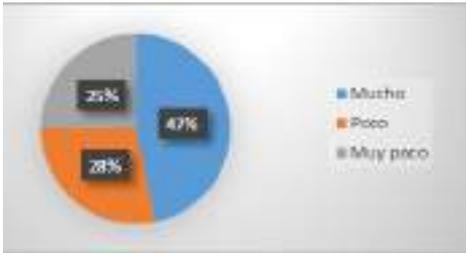
Necesidades Departamentales

FUNCIÓN DE CALIDAD EN FUNCIÓN DE NECESIDADES DEPARTAMENTALES

Cuadro 8.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Mucho	15	47%
Poco	9	28%
Muy poco	8	25%
Total	32	100%

Gráfico: 5



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: La alternativa de necesidades departamentales nos presenta una perspectiva distinta del encuestado, los valores presentados corresponden a que solo el 47% consideran las necesidades departamentales para la función de la Gestión Académica.

4.- ¿Las unidades académicas entregan información relacionada con la acreditación de carreras, de acuerdo a los requerimientos internos?

Cuadro 8. Entregan información

Grafico 6 Entregan información

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Mensualmente	7	22%
Periódicamente	19	59%
No entregan información	4	13%
Trimestral	2	6%
Total	32	100%



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: La respuesta relacionada a la pregunta 7 de la encuesta nos revela que la mayor parte de los encuestados ejecutan entregas de información periódica, sin determinación de periodos exactos que nos permite presentar una inconsistencia que será analizada a su tiempo. Para esta pregunta el porcentaje de entrega periódica representa el 60%.

5.- Las decisiones que se toman en base de las evidencias generadas son apropiadas para la evaluación de la UNEMI?

Cuadro 9. Decisiones

Grafico 7 Decisiones

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Muy apropiadas	5	16%
Apropiadas	15	47%
Poco apropiadas	11	34%
Nada apropiadas	1	3%
Total	32	100%



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: la gestión en la toma de decisiones por concepto de la acreditación, en base a ello solo se obtiene un 16% en la alternativa de muy apropiada, lo cual permite meditar que la gestión puede ser mejorada, más aun cuando existe un 34% de encuestados que determinan que es: Poco apropiada.

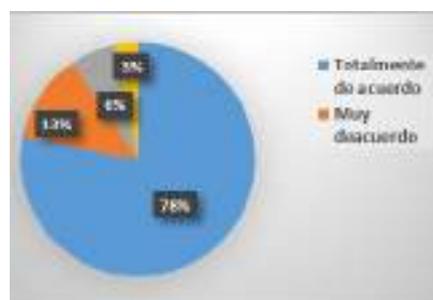
6.- Usted considera que las decisiones relacionadas con la acreditación de carrera se las debe tomar en función de:

La gestión del modelo de evaluación

Cuadro 10. Decisiones tomadas en base

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25	78%
Muy de acuerdo	4	13%
De acuerdo	2	6%
En desacuerdo	1	3%
Total	32	100%

Grafico 8 Decisiones tomadas en base



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

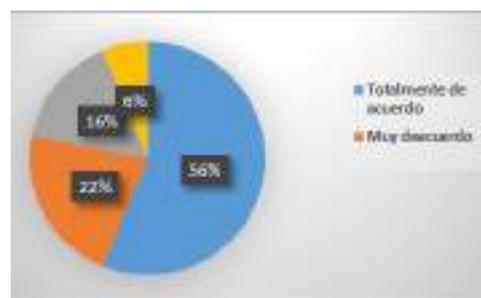
Análisis: Con 78% de encuestados totalmente de acuerdo se establece que las decisiones relacionadas con la acreditación se toman por la gestión del modelo de evaluación.

Objetivos Institucionales

Cuadro 11. Decisiones de los Objetivos Institucional

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	18	56%
Muy de acuerdo	7	22%
De acuerdo	5	16%
En desacuerdo	2	6%
Total	32	100%

Grafico 9 Decisiones de los Objetivos Institucional



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: Con 56% de encuestados totalmente de acuerdo se establece que las decisiones relacionadas con la acreditación se toman en base a los Objetivos Institucionales.

Elementos de UNEMI

Cuadro 12. Decisiones en base

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	14	44%
Muy de acuerdo	8	25%
De acuerdo	5	16%
En desacuerdo	5	16%
Total	32	100%

Gráfico 10 Decisiones en base



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

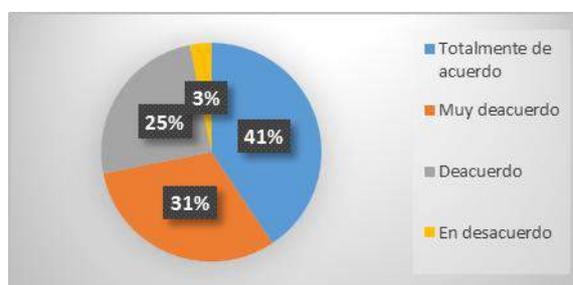
Análisis: Con 44% de encuestados totalmente de acuerdo se establece que las decisiones relacionadas con la acreditación se toman por los elementos de la UNEMI.

Presupuesto de la UNEMI

Cuadro 13. Decisiones UNEMI

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	13	41%
Muy de acuerdo	10	31%
De acuerdo	8	25%
En desacuerdo	1	3%
Total	32	100%

Gráfico 11 Decisiones UNEMI



Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Elaborado por: Ing. Enrique Villegas – Ing. Magdalena Valero

Fuentes: UNEMI

Fuentes: UNEMI

Análisis: Con 41% de encuestados totalmente de acuerdo se establece que las decisiones relacionadas con la acreditación se toman en base al presupuesto de la UNEMI

CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos en nuestra investigación podemos manifestar que la inadecuada aplicación relacionada a la evaluación de carreras incide directamente en la gestión de calidad de la institución impidiendo direccionarse a la acreditación de la UNEMI.

Consiguientemente mediante el estudio realizado (encuesta) observamos que no existe estandarización en el formato de las evidencias por lo que impide una correcta documentación y presentación de las mismas.

Otra de las dificultades dentro de la UNEMI es la falla de la comunicación interna puesto que no hay una correcta difusión de información y es uno de los mayores malestares que se ha palpado en los resultados de las problemáticas institucionales.

La incorrecta gestión del modelo de control de evaluación de matrices dificulta directamente en la toma de decisiones para la acreditación académica, el personal a cargo del levantamiento de información es elegido en base a sus competencias y no a sus responsabilidades.

La entrega tardía de las evidencias afecta directamente en los plazos establecidos para los requerimientos universitarios, ya que nuestros encuestados manifestaron que hay una asignación de múltiples actividades e inexistencia de cierta información, siendo estas las causas más importantes que genera el incumplimiento de compromisos con la institución.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a la UNEMI aprobar un Modelo de Gestión de Calidad en función de los indicadores de evaluación de carreras con el fin de potencializar las actividades que nos lleven a la acreditación de la institución.

Se recomienda a la UNEMI aprobar la aplicación de la estandarización de los formatos de evidencia a fin de que todas los departamentos de las unidades académicas que nos facilitara el control de las evidencias.

Se recomienda a la UNEMI definir formalmente los procesos de comunicación a fin de que todo el personal universitario tenga un medio efectivo de transmisión de evidencias implementando un software intranet para el beneficio institucional.

Se recomienda a la UNEMI establecer al personal para la generación de evidencias según sus responsabilidades y capacitarlos a fin de que haya correcta gestión de evaluación de las matrices de acreditación.

Se recomienda a la UNEMI concientizar al personal sobre las afectaciones a la institución por la falta de compromiso y atrasos de evidencias a fin de que se cumplan los plazos establecidos de la generación de evidencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Nacional Constituyente . (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: primera ed., vol. uno.
- Carrión., G. S. (2011). Declaración de Impuesto a la Renta Ecuador EDYPE. Guía Tributación.
- CEPAL. (2010). LA HORA DE LA IGUALDAD: BRECHAS POR CERRAR, CAMINOS POR ABRIR. Brasilia.
- CODIGO ORGANICO PLANIFICACION. (2010). CODIGO ORGANICO DE PLANIFICACION Y FINANZAS PUBLICAS. QUITO.
- DECRETO PRESIDENCIAL. (2001). CREACION DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO. QUITO: REGISTRO OFICIAL.
- INEC. (2010). OBTENIDO DEL SISTEMA REDATAM. Obtenido de CENSO POBLACIONAL Y VIVIENDA: <http://redatam.ine.gob.ec/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction>
- LAMARRA, N. F. (2012). LOS PROCESOS DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA EN AMERICA LATINA.
- MIRANDA, F. J. (s.f.). INTRODUCCION A LA GESTION DE CALIDAD.
- Nacional, Asamblea;. (2001). LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR. Quito.
- PLAN NACIONAL BUEN VIVIR. (2009- 2013). PLAN NACIONAL DEL BUEN VIVIR. QUITO: SENPLADES.
- RODRIGUEZ SALVADOR, R. L. (26 de FEBRERO de 2013). www.itgustavoamadero.edu.mx/ALUM.../LISTA_COMPLETA.pdf. Obtenido de www.itgustavoamadero.edu.mx/ALUM.../LISTA_COMPLETA.pdf
- SANCHEZ, F. C. (2014). MANUAL DE CALIDAD EN LA GESTION.
- Santin, O. (2007). PROCEDIMIENTO PARA LA PLANIFICACION ECONOMICA EN LA EDUCACION SUPERIOR . CUBA "UNIVERSIDAD CENTRAL MARTA ABREU" DE LA VILLA.
- SENPLADES. (2011). GUIA METODOLOGICA DE PLANIFICACION INSTITUCIONAL. QUITO: PRIMERA ED. VOL. UNO.
- TUNNERMANN, C. (2008). LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE. CONFERENCIA MUNDIAL (pág. 1RA. ED. VOL. 1). CALI COLOMBIA: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.

- UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. (s.f.).
www.calidad.ulpgc.es/index.php/m-sgc/m-psgc. Obtenido de
<http://www.calidad.ulpgc.es/index.php/m-sgc/m-psgc>
- UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO. (26 de FEBRERO de 2013).
http://www.unemi.edu.ec/unemi/unemi_opciones/resena_historica.php. Obtenido
de http://www.unemi.edu.ec/unemi/unemi_opciones/resena_historica.php

Título: “Propuesta didáctica para la enseñanza de la Matemática con enfoque profesional en la formación de los tecnólogos en Administración de Empresas”.

Autores: Ing. Gerardo Gregorio González Macías

Dr. C. Jacinto Javier Ferrales González

Dr. C. Alfredo Rebollar Morote

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano - Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” - Cuba

Email: gggm_jerry@yahoo.com

RESUMEN

En la formación de tecnólogos en Administración de Empresas que se desarrolla en el Instituto Tecnológico Bolivariano se perciben falencias en los estudiantes, que afectan la apropiación de los conocimientos necesarios de la Matemática, para su posterior empleo en el desempeño de su labor como egresados; por lo que se proponen algunas consideraciones didácticas para su enseñanza basada, en la resolución de problemas como medio de aprendizaje con enfoque profesional.

Durante el desarrollo de la investigación se emplearon como métodos teóricos el análisis y síntesis en el estudio de la bibliografía existente entorno a la problemática y el inductivo-deductivo en la determinación de las acciones didácticas. Y como empíricos la encuesta y la entrevista para conocer las insatisfacciones de los estudiantes; así como los criterios de los docentes sobre la enseñanza de la Matemática en la carrera.

Como resultado se determinaron acciones a desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, que pueden incluirse en los sílabos, a manera de orientaciones metodológicas y que contribuyen a revelar la importancia de la materia como herramienta de trabajo, estimulando el aprendizaje desde la problematización que se genera en el desempeño profesional del tecnólogo de Administración de Empresas.

INTRODUCCION

En la actualidad la importancia que se le otorga al desarrollo científico y tecnológico es imprescindible en la época contemporánea. Estos adelantos, a la vez que dan respuestas a cada vez más problemas del saber de la humanidad, aunque parezca paradójico, origina la problemática de cómo hacer que la sociedad se apropie y pueda utilizar de manera efectiva ese creciente cúmulo de conocimientos para su propio bien. En este sentido es considerado un elemento indispensable para su comprensión la relación inexorable que existe entre la Ciencia y la Tecnología con la Sociedad, implicando desde lo individual y lo social a cada persona que la integra.

La concepción de la Ciencia ha variado en estos tiempos. Hoy, se le reconoce no solo por sus productos, en particular los conocimientos, con énfasis en las teorías científicas; sino que se aprecia y valora como actividad y se connota en el hecho de apreciarla en el proceso que a diario ocurre, de transformación, en el propio convivir de la sociedad. Es decir, se le connota más bien en el "proceso de ser hecha" y no de descubrirla.

Con ello, el problema de las fuerzas motrices de su desarrollo, su interacción con otras actividades sociales (políticas, económicas), además de los factores subjetivos e intersubjetivos que intervienen en los procesos de producción, difusión y aplicación de conocimientos, aparecen en primer plano. Lo que hace que se logre entender el conocimiento científico, no sólo como un producto de la historia, la sociedad y la cultura, sino influido por sus valores y prioridades. También contribuye a satisfacer las necesidades individuales de sus actores-consumidores. El análisis de esos contextos, no reductibles al ámbito del "laboratorio", ofrece posibilidades para captar los nexos existentes entre ciencia - sociedad.

En este sentido se requiere de profesionales capaces de participar activamente y con protagonismo en la transformación permanente de su entorno, en primer lugar desde su propio desempeño profesional y a su vez, con la cultura y experiencia necesarias, para contribuir desde la Ciencia y la espiritualidad, a la solución a los problemas que afectan el desarrollo humano sostenible de su país y región. Es por tanto, una prioridad de estos tiempos, que el profesional se constituya en un investigador de la realidad que le rodea y contribuya a su transformación, para su beneplácito personal y de su comunidad.

En particular en la formación de los tecnólogos en Administración de Empresas, que tienen la tarea de apropiarse de conocimientos que relacionen su contenido con lo que ellos van a aplicarlo en su profesión de tal manera que exista una aceptación natural en el estudio de materias tales como Matemática, Estadística, que son materias técnicas utilizadas por los tecnólogos, estas materias se imparten a nivel de Universidades en diferentes carreras como administración, contabilidad, Gestión empresarial, en Institutos de educación superior, Tecnológicos y nivel medio dependiendo de la especialización . En estas carreras en la cual se desenvuelva el Tecnólogo, estará en la necesidad de aplicar en su esfera de acción todo lo que la carrera requiere y su entorno profesional así lo requiera, y su reflejo a futuro para contribuir desde campo al desarrollo del país, de manera digna y ética.

No obstante, algunas materias, como la Matemática, no son reconocidas en toda la importancia que se requiere en su formación profesional por diversas causas:

1. Insuficiente motivación por su aprendizaje en los estudiantes de la carrera, al no considerarle una materia de singular prioridad para el modo de actuación del tecnólogo.
2. Debilidad en la apropiación de los dominios cognitivos matemáticos básicos necesarios para la carrera; teniendo en cuenta el insuficiente conocimiento que lograron adquirir en los niveles precedentes o porque existen estudiantes que retoman sus actividades educativas después de haber estado sin estudiar un largo período y esto causa inconvenientes en el momento de iniciar la carrera.
3. Poca preparación de los docentes para evidenciar la importancia de la Matemática como herramienta para el tecnólogo de Administración de Empresas.
4. La concepción de la enseñanza de la Matemática no revela la importancia del carácter que tiene como herramienta fundamental para la formación de este tecnólogo.

Por ello se considera que el aprendizaje de la Matemática en los estudiantes de la carrera de Tecnología en Administración de Empresas, actualmente es una limitante en su desempeño profesional.

Esta ponencia propone algunas consideraciones didácticas para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la carrera de Tecnología en

Administración de Empresas, basada en la resolución de problemas como medio de aprendizaje con un enfoque profesional.

DESARROLLO

Como rasgo característico de la revolución científico técnica contemporánea, la creciente aplicación de los métodos matemáticos en los más diversos campos de la Ciencia y la Tecnología se hace necesario la comprensión del objeto y métodos de la Matemática contemporánea en el quehacer del tecnólogo de Administración de Empresas. Su contenido enriquece el dominio de métodos y tareas a desarrollar como parte de su desempeño profesional.

Se asume que el contenido de la Matemática se aumenta en su relación indisoluble con las exigencias de la técnica y las ciencias naturales; lo que es condición necesaria para comprender el lugar de esta ciencia en la actividad productiva y social de los hombres, que no la reduce sólo a la ciencia abstracta que estudia las relaciones cuantitativas y formas espaciales alejada de la realidad.

Para el tecnólogo en Administración de Empresas su carácter de herramienta se puede apreciar en todo el procesamiento de datos que debe realizar, el análisis de inferencias a partir de razonamientos cuantitativos e incluso para desarrollar un pensamiento lógico en su actuación.

A continuación se plantean algunos ejemplos donde se relacionan el método que utiliza el tecnólogo, para resolver un problema profesional aplicando la matemática.

Ejemplo1: Evaluación de alternativas de inversión: Cálculo de la TIR.

La Tasa Interna de Retorno es la rentabilidad de los dineros que permanecen invertidos en un proyecto.

MÉTODO DE LA TASA INTERNA DE RETORNO (TIR)

Este método consiste en encontrar una tasa de interés en la cual se cumplen las condiciones buscadas en el momento de iniciar o aceptar un proyecto de inversión.

Entonces para hallar la TIR se necesitan:

- tamaño de inversión.

- flujo de caja neto proyectado.

Veamos un ejemplo:

Un proyecto de una inversión de 12000

	año 1	año 2	año 3	año 4	año 5
Flujo de caja neto	4000	4000	4000	4000	5000

Para hallar la TIR hacemos uso de la fórmula del VAN, sólo que en vez de hallar el VAN (el cual reemplazamos por 0), estaríamos hallando la tasa de descuento:

$$VAN = -J_0 + \sum_{t=1}^n \frac{F_t}{(1+i)^t} = 0$$

$$-J_0 + \sum_{t=1}^n \frac{F_t}{(1+TIR)^t} = 0$$

$$0 = 4000 / (1+i)^1 + 4000 / (1+i)^2 + 4000 / (1+i)^3 + 4000 / (1+i)^4 + 5000 / (1+i)^5 - 12000$$

$$i = 21\%$$

$$TIR = 21\%$$

Si esta tasa fuera mayor, el proyecto empezaría a no ser rentable, pues el FNE (Flujo neto de efectivo) empezaría a ser menor que la inversión. Y si la tasa fuera menor (como en el caso del ejemplo del VAN donde la tasa es de 14%), a menor tasa, el proyecto sería cada vez más rentable, pues el FNE sería cada vez mayor que la inversión.

EJEMPLO 2: Cálculo del monto a invertir a cada tasa de interés.

Las actividades financieras están presentes en los inversionistas es decir personas que colocan su dinero a una tasa de interés, para obtener un rédito.

Método de resolución mediante la aplicación de una ecuación de primer grado con una incógnita.

Este método plantea una ecuación lineal con una incógnita que es la cantidad a invertir a cada tasa.

Veamos el ejemplo:

Un hombre dispone de \$15000 para invertir. Piensa depositar una parte en una cuenta de ahorros que produce 5% de interés y el resto en un fondo de inversiones que produce el 8.5% de interés. ¿Cuánto debe invertir en cada tipo de cuenta para obtener una ganancia del 7%?

A continuación se detalla mediante un esquema su forma de resolverlo hasta llegar a la

solución:

Cantidad desconocida	Información que podemos utilizar	Expresado en lenguaje algebraico	Argumentos o razones
Cantidad de dinero en CA	Incógnita	x	Podemos elegir cualquier cantidad desconocida como incógnita
Cantidad de dinero FI	Tiene en total \$15,000	$15000 - x$	Es lo que sobró del total al invertir x en la cuenta de ahorros
Ganancia de la CA	Ofrece el 5% de interés	$0.05(x) = 0.05x$	La ganancia se calcula multiplicando la tasa de interés (0.05) por la cantidad invertida (x)
Ganancia del FI	Ofrece el 8.5% de interés	$0.085(15000 - x) = 1275 - 0.085x$	La ganancia se calcula multiplicando la tasa de interés (0.085) por la cantidad invertida ($15000 - x$)

<p>Conocimientos o información complementaria: La suma de las ganancias de la cuenta de ahorros y el fondo de inversión debe ser el 7% del total (\$15000).</p> <p>Ganancia CA + Ganancia FI = Ganancia Total</p>	<p>Obtención de la ecuación:</p> <p>Ganancia CA + Ganancia FI = Ganancia Total</p> <p>$0.05x + 1275 - 0.085x = 0.07(15000)$</p>
<p>Resolución de la ecuación obtenida:</p> <p>$0.05x + 1275 - 0.085x = 0.07(15000)$</p> <p>$0.05x + 1275 - 0.085x = 1050$</p> <p>$0.05x - 0.085x = 1050 - 1275$</p> <p>$-0.035x = -225$</p> <p>$x = \frac{-225}{-0.035}$</p> <p>$x = 6428.57142857$</p>	<p>Solución del problema:</p> <p>$x \rightarrow$ Cantidad de dinero en CA = 6428.57</p> <p>$15000 - x \rightarrow$ Cantidad de dinero en FI = 8571.43</p> <p>$0.05x \rightarrow$ Ganancia por CA = 321.4285</p> <p>$1275 - 0.085x \rightarrow$ Ganancia por FI = 728.57143</p> <p>Ganancia total = 321.4285 + 728.57143 = 1050.000005</p>

Al final obtenemos la cantidad de dinero que se debe colocar en cada inversión y lo que se obtiene como ganancia en cada uno de ellos.

La comprensión del objeto de la Matemática contemporánea, de su papel en el desarrollo científico técnico, debe conducir al docente a analizar cuál es la Matemática que debe ser aprendida, qué es lo que necesita un hombre de estos tiempos para estar motivado a utilizar la Matemática, pero, esencialmente, para enfrentar la amplia diversidad de otros problemas que precisan de los métodos matemáticos para su

solución, desde los problemas profesionales hasta los referidos a su escenario doméstico.

En estudios realizados sobre la calidad del aprendizaje de la Matemática en el Instituto Tecnológico Bolivariano (ITB), en el transcurso de varios cursos se refleja una pobre apropiación de sus contenidos por diversas causas:

- Insuficiente nivel de partida de los estudiantes que ingresan, procedentes del nivel medio superior
- El modo en que se desarrollan los contenidos matemáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje recurren a modos tradicionales que requieren solo del esfuerzo reproductivo de los estudiantes para ser aprobados.
- Los profesores no revelan la importancia que tiene los contenidos de enseñanza para la labor futura de este tecnólogo
- Los sílabos no ofrecen aclaraciones metodológicas que precisen al docente de vías para expresar la significación de los contenidos matemáticos para el desempeño del tecnólogo.
- No se aprecian relaciones interdisciplinarias entre las materias principales de la carrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, que tributen directamente a la formación del desempeño del tecnólogo.

Tomando en cuenta los puntos anteriores, vemos la necesidad de equiparar conocimientos antes de ingresar a la carrera es decir un nivel propedéutico en el cuál se impartan los conocimientos mínimos como pre requisito al ingreso a la carrera, también debemos tener presente que el estudiante debe ser su propio constructor y desarrollador de tal forma que no sea un ente repetitivo sino que ponga su firma personal mediante el innovar y diseñar donde se vea su crecimiento académico, claro está con una guía tutorial en los maestros en donde se vea que estos le den el valor que se merece a los contenidos que se imparten de tal forma que haya una relación entre lo que se aprende con el campo real de la vida profesional de un tecnólogo de administración.

- El uso de software podría elevar la calidad de enseñanza.
- El plantear actividades de visita profesional y ver como se aplica la matemática.

Sin embargo esta problemática, no es un hecho aislado. En lo social es recurrente que en una buena parte del mundo, incluyendo América Latina y el Caribe; según explica Alarcón (2015) , la sociedad enfrenta el reto de elevar la calidad, la eficiencia y la pertinencia de la formación universitaria, tratando de que se forme un profesional competente, innovador y de compromiso social; aunque es usual la insatisfacción y abandonos de los estudios, la falta de motivación profesional y la insuficiente calidad de la educación, en correspondencia con los tiempos actuales.

Al valorar las causas que los originan se pueden distinguir como tres aspectos básicos: El que se relaciona con el problema del desarrollo social generado por las ciencias con su impetuoso crecimiento y con frecuencia contradictorio por sus consecuencias sociales. El progreso de las ciencias exactas, naturales y técnicas debe complementarse necesariamente con el desarrollo de las ciencias sociales humanistas llamadas a desempeñar un papel rector en la consolidación de los conocimientos, en la unificación de los esfuerzos de los científicos para solucionar tareas integrales como: el perfeccionamiento de la producción industrial y agrícola, del desarrollo social, las medidas para la protección del medio ambiente, entre otras.

El segundo aspecto está relacionado con los problemas del desarrollo multilateral de los trabajadores; que implica la necesidad de que como parte de su labor queden satisfechas sus expectativas ante la vida en su individualidad y como ser social, lo que incrementaría el interés por el trabajo, el desarrollo de iniciativas innovadoras para mejorar la producción y los servicios; además de ganar en responsabilidad y compromiso ante la sociedad, es decir una posición vital activa.

El tercer aspecto se vincula con los problemas del perfeccionamiento de la propia ciencia, de la elevación del nivel de las investigaciones científicas, de la formación de la personalidad del científico, vinculado a una ética y actitud positiva hacia el desarrollo humano sostenible.

Específicamente en la formación de los tecnólogos en el Ecuador se aprecian limitaciones en su formación profesional que los afecta para solucionar con independencia y creatividad los problemas profesionales generales y frecuentes que se presentan, así como su desempeño social; cuyo impacto se revela en que:

- El comportamiento social de los tecnólogos no siempre se corresponde con las exigencias sociales de constituir ejemplo de profesionalidad y eficiencia.
- El insuficiente dominio por los egresados de los contenidos propios de su carrera incide negativamente en los resultados del proceso formativo para la vida social y profesional en la nación.
- Es exiguo el desarrollo de una cultura para la integración de los contenidos apropiados en función de resolver los problemas profesionales; lo cual afecta negativamente el logro del encargo social de las instituciones que los forman.

En consecuencia para la formación del tecnólogo en Administración de Empresas se requiere realizar cambios trascendentales del currículo y de las estrategias formativas, que garanticen:

- La calidad de la educación con aportes a la profesionalización de los tecnólogos, que repercute en: el ejercicio competente de sus funciones laborales e investigativas, “abrirse” a los problemas reales de la sociedad ecuatoriana con soluciones concretas y fomentar su responsabilidad social.
- Innovar la formación en los Institutos Superiores Tecnológicos, en correspondencia con el cambio de su papel protagónico para la gestión de mejores resultados en la producción, difusión y aplicación del conocimiento; asumiendo enfoques profesionales que eleven el desempeño de sus egresados.
- Promover una educación crítica, cooperativa y solidaria que englobe a todos los actores de la institución escolar y que trascienda sus muros para vincularse participativamente con el mejoramiento social del barrio, la ciudad, el país y el mundo.

Es de resaltar que los cambios prominentes que tiene la educación deben influir en todos los sílabos de las carreras tecnológicas y estar enfocados en estos puntos.

En este sentido se aprecia la importancia de que se logre un enfoque profesional al desarrollo de todas las materias que tributen a la formación del tecnólogo; pues todas, de modo integrado fortalecen el carácter productivo del quehacer en la esfera de actuación donde ejercerá sus funciones laborales. Por lo tanto hay dos conceptos que caracterizan los estudios de Tecnología en Administración de Empresas: profesionalización y formación

El término profesionalización, como concepto general, ha sido objeto de múltiples definiciones. En sentido general, Pérez, M., (1996), lo caracteriza por ser un proceso que su génesis reside en la formación del individuo, y tiene como esencia la reorientación o especialización, según el caso, de los recursos laborales calificados, para que estos logren alcanzar la eficiencia en la adquisición y/o desarrollo de las competencias básicas exigidas por el modelo del profesional. Por lo tanto, es un proceso educativo, organizado y desarrollado científicamente que ha de producirse necesariamente en el marco del vínculo de la teoría con la práctica y donde convergen dialécticamente la superación, la producción de conocimientos y el desempeño profesional.

Otro concepto muy necesario para dar solución a la problemática que se aborda es el relacionado con la formación por considerarse que es un punto culminante de la educación y guarda estrecha relación con el desempeño profesional y su incidencia en el desarrollo social.

Baxter (2003), ha planteado que la formación del hombre se concibe, como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo, hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo. Por lo que formar al hombre es prepararlo para vivir la época histórica concreta en que se desarrolla su vida. Vinculando estas concepciones, se puede asegurar que en las condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje con tecnólogos se deben asumir como rasgos a destacar:

- Garantizar una motivación sobre la utilidad de las materias, que propicien la eficiencia de su actividad social y laboral, pero orientados hacia la solución inmediata, práctica, de problemas profesionales.
- A lo anterior habría que agregar el grado en que se puede dar tratamiento a la diversidad del aprendizaje y lo actitudinal, acorde a las características de la personalidad y las formas y el ritmo en que se produce en cada uno el proceso de aprendizaje; así como estimular la labor colectiva de estudiantes, que condicione un conjunto de comportamientos, que no sólo se manifiestan en el desempeño de la actividad profesional del tecnólogo, sino que se generalicen a otras esferas de su vida.

- El papel como facilitadores y/o mediadores en la conducción del proceso, que corresponde desempeñar a los docentes para propiciar la participación, el intercambio de experiencias y encauzar la actividad hacia el análisis de situaciones de aprendizaje.
- Connotar la singularidad de este proceso de enseñanza - aprendizaje, para los tecnólogos en Administración de Empresas; por lo que resulta necesario que los encargados de conducirlo conozcan las características del escenario laboral y el entorno en que los sujetos de aprendizaje desarrollarán su labor profesional, como condición para realizar una contextualización adecuada de las tareas docentes. Resultará muy beneficioso y deseable que se expongan experiencias laborales concretas.
- La especificidad del contenido de enseñanza, en el proceso formativo, se realizará a partir de las exigencias y demandas sociales. Dadas las múltiples esferas de actuación y problemas profesionales que debe enfrentar en su labor, dicho contenido es multivariado y por consiguiente, multidisciplinario.
- La evaluación debe expresarse en términos de desempeño; o sea, que debe estar vinculada a tareas que debe desarrollar como tecnólogo en Administración de Empresas y el resultado final, deberá corresponderse con la interpretación de información que trascienda el contenido matemático, al marco de su profesión.

En correspondencia con los rasgos de este aprendizaje desarrollador, se producirá la selección de los métodos, formas organizativas y enfoques del proceso de enseñanza aprendizaje, cuyas características están determinadas por la finalidad de cada actividad docente en la formación de los tecnólogos y por las particularidades de los sujetos de aprendizaje; condicionados por los siguientes requisitos:

5. Que el aprendizaje se produzca en el análisis y la búsqueda de soluciones a situaciones y problemas similares a los de la realidad,
6. La interacción grupal, el intercambio de ideas, opiniones y experiencias,
7. El debate y la autorreflexión personal; de modo que se desarrolle una construcción colectiva de saberes,
8. La vinculación del conocimiento teórico con la actividad práctica,

9. El vínculo con el desarrollo de las habilidades profesionales específicas en la actividad del tecnólogo,
10. El aprovechamiento o recreación de los contextos y escenarios en que tiene lugar la labor profesional,
11. La existencia de un clima sociopsicológico que motive, e inspire seguridad y confianza.

La vía que se propone para garantizar los restos en el cambio formativo del tecnólogo en Administración de Empresas, respecto a la enseñanza de la Matemática se concreta en la enseñanza basada en problemas y ejercicios, que consiste en una concepción didáctica para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, que pone en su centro la actividad del alumno desde una posición de búsqueda activa, crítica, que se manifieste en su capacidad y disposición para aprender desde y para la resolución de problemas, como recurso para la gestión de aprendizajes.

Según Rebollar y Ferrer (2013) el alumno con este estilo de aprendizaje se motiva cuando en la resolución de un sistema de ejercicios y problemas transita por momentos como los siguientes:

1. Se pregunta: ¿Qué tiene que hacer?
2. Reconoce que desea hacerlo.
3. Busca cómo hacerlo.
4. Recibe la ayuda para hacerlo.
5. Encuentra los recursos y tiene seguridad en el éxito.
6. Está estimulado.
7. Resuelve cada problema.
8. Puede ayudar a otros.

En síntesis, la metodología de la enseñanza de la Matemática, según estos autores, ha de estar dirigida a lograr que el estudiante construya sus propios mecanismos, métodos, técnicas, procedimientos de aprendizaje; por lo que la tarea fundamental es la dirección del proceso de construcción de conocimientos matemáticos vinculados a los métodos a emplear por el tecnólogo en la construcción de los modos de actuación, de modo que les posibiliten enfrentar las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas la resolución de problemas.

En la actuación de los docentes debe prevalecer una actuación que guíe la gestión del aprendizaje activo y desarrollador de los tecnólogos, estimulado por sistemas de problemas y ejercicios; teniendo en cuenta la atención intencionada a las particularidades individuales.

La efectividad de la gestión de aprendizaje radica en lograr que el tecnólogo demuestre dominio de estrategias y recursos para buscar, procesar y presentar la información, argumente los resultados que alcanza y los métodos empleados para lograrlos; así como la disposición y actitud para enfrentar las tareas, desde las más simples a las más complejas, en los más diversos contextos de actuación.

El proceso de aprendizaje se desarrolla en los momentos siguientes:

1. Resolver problemas con lo aprendido y enfrentar problemas para los que se requiere buscar conceptos, propiedades, hechos y relaciones no conocidos y son necesarios para su solución

(sistema de presentación)

2. Elaborar conceptos, propiedades, relaciones para la fundamentación de las vías de solución y su estructuración lógica en forma de sistema. Obtención de consecuencias lógicas.

3. Fijar conceptos, propiedades, relaciones con la fundamentación de las vías de solución y su estructuración lógica en forma de sistema. Obtención de consecuencias heurísticas.

4. Analizar sistemas de problemas con nuevas vías de solución (sistema de fijación).

El aprendizaje se convierte en un proceso activo si se produce sobre la base de conocimientos ya conformados y sobre las estructuras cognitivas existentes, solo sobre esa base se pueden construir conocimientos nuevos. El aprendizaje se produce en entornos de problemas y situaciones reales que contextualizan la aplicación de los conocimientos.

Los diversos escenarios de aprendizaje se generan y organizan con el planteamiento de problemas para su solución, en problemas docentes principalmente vinculados a las habilidades profesionales a desarrollar por el tecnólogo y en problemas de la vida cotidiana que tienen como referente los modelos en una variedad de ejemplos y tareas

ya ejecutadas y las experiencias en su socialización. Los escenarios de aprendizaje integran el uso de recursos tecnológicos como la computadora.

Los problemas matemáticos que aseguren el dominio de los contenidos de la materia para los tecnólogos, acorde a los fundamentos antes expuestos, se caracterizan por las funciones siguientes:

- Desarrolladora: ofrecen una amplia visión de las posibilidades que brinda el contenido matemático en cuanto a la aplicación práctica, métodos de solución, relación intermateria y cómo expresar en el lenguaje apropiado los resultados, vinculados al modo de actuación del tecnólogo y a su vida personal en general.

- Modeladora: ofrecen a los estudiantes un modelo de actuación y se convierten en puntos de referencia para la resolución o formulación de otros problemas.

- Sistematizadora: ofrecen la posibilidad de relacionar, entrelazar conceptos y procedimientos aislados de una o varias materias y construir un nuevo sistema de conocimientos y habilidades desde una visión integradora.

- Socializadora: permiten sintetizar distintos puntos de vista con relación a la forma en que se hayan resuelto, propician el intercambio, el debate, la reflexión entre el docente y los estudiantes, a partir de tareas de carácter integrador que requiere el concurso del esfuerzo individual y colectivo.

- Lógica: constituyen la base para la estructuración de la materia en la obtención del conocimiento por la vía inductiva o deductiva.

- Heurística: son la base del desarrollo heurístico, a través de los problemas se desarrollan los principios, reglas y estrategias que guían la búsqueda de la solución y planteamiento de nuevos problemas, a través de la formulación de preguntas y estableciendo cadenas de inferencias lógicas.

Las ideas de un modelo educativo centrado en el alumno y la gestión de su aprendizaje destacan como características: el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la actividad investigativa o de búsqueda y procesamiento de información y la estimulación del

análisis crítico y las reflexiones metacognitivas acerca de lo realizado y sus resultados.

En la formación profesional se identifican problemas en cuya solución intervienen los contenidos que constituyen ejes curriculares para la carrera, en la que debe lograr la

construcción de los saberes, procedimientos, métodos que son componentes necesarios de la formación profesional, desde los niveles iniciales hasta los superiores y en su preparación para la vida.

La aplicación de la resolución de problemas, como medio de gestión de aprendizaje con un enfoque profesional para la enseñanza de la Matemática en la formación del tecnólogo en Administración de Empresas es posible asumiendo una concepción didáctica de la actividad docente, a partir de:

1. Una problematización que tenga en su centro las diversas tareas que debe realizar el egresado en su desempeño profesional y la determinación de los contenidos matemáticos a utilizar para contribuir a su solución.
2. Precisar las relaciones interdisciplinarias de la Matemática en la malla curricular de la carrera de Tecnología en Administración de Empresas, para establecer el sistema de problemas.
3. Asumir la enseñanza de la Matemática desde la motivación y gestión de aprendizaje del estudiante que provoca la resolución de los problemas vinculados a su profesión.
4. Cumplir, como parte de la dinámica del sistema de actividades docentes, los momentos referidos para la enseñanza de la Matemática a partir de la resolución de problemas.
5. Insistir en el carácter de herramienta de la Matemática para el tecnólogo, mediante la interpretación de las soluciones a los problemas profesionales con información que contenga valoraciones que impliquen resultados de su futura labor profesional.
6. Asegurar la búsqueda de regularidades en el desarrollo de los contenidos matemáticos que revele la contextualización de su aplicación en las diferentes esferas y modos de actuación inherentes al perfil del tecnólogo.

Cada cambio educativo implica una transformación en el actuar y pensar del estudiante, en correspondencia con los retos de la contemporaneidad, la construcción de un modelo económico sustentable y el desarrollo humano sostenible para el Ecuador y la región de América Latina y el Caribe. Ello implica un modo de hacer diferente, acorde a las necesidades de todos, que prevalecen desde la Pedagogía Crítica y el pensamiento renovador latinoamericano, presentes en las siguientes palabras de Frei Betto (2015):

“Si nos atrevemos a mejorar el futuro, debemos comenzar por revolucionar la institución escolar, en la cual convivan la formación intelectual, científica y cultural; la formación de conciencia crítica; la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con los desafíos de construir otros mundos posibles, y con la disposición de compartir los bienes de la Tierra y los frutos del trabajo humano”.

CONCLUSIÓN

Es importante para la enseñanza de la Matemática en la formación del tecnólogo en Administración de Empresas, que se pueda incrementar la gestión del aprendizaje con un carácter activo, desarrollador, sostenido en un enfoque profesional, que refuerce la significación del empleo de sus contenidos, como herramienta de trabajo, en el desempeño profesional del egresado.

Se requiere una transformación didáctica de la enseñanza de la Matemática para este tecnólogo sostenido en una enseñanza basada en problemas con enfoque profesional, que a partir de la problematización de su modo de actuación, se pueda garantizar la motivación por el dominio de los contenidos de la materia y el reforzamiento de las habilidades profesionales que los incluya.

La concepción didáctica que se propone, asegura mediante la solución de problemas profesionales el fortalecimiento de la gestión de aprendizaje del tecnólogo en la aplicación de los contenidos matemáticos, revela su carácter de herramienta y promueve un pensamiento reflexivo acerca del modo de proceder en su esfera de actuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Agazzi, E., (1996) El bien, el mal y la ciencia, Editorial Tecnos, S.A., Madrid, España.
- BÁXTER P., ESTHER Y OTROS., (2003) La Escuela y El Problema de la Formación del Hombre. Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación. Ciudad La Habana.
- Betto, Frei., (2015) Educación crítica y protagonismo cooperativo. Conferencia impartida en el Congreso Pedagogía 2015. La Habana, Cuba.
- FILGUEIRA, C.H., (1991), La información disponible. Problemas y alternativas. B. Álvarez & P. Buttedahl (eds.) Ciencia, Educación Superior y Desarrollo en América Latina (Bogotá: CIID).
- RAMA, G., (1978), Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina (Santiago: UNESCO/CEPAL/PNUD).
- Hernández Gladys y Más Susana., (2006) Revista tema " Globalización y nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Implicaciones para los países subdesarrollados " Informe sobre las inversiones en el mundo. Conferencias:
- Conferencias de las Naciones Unidas sobre comercio y desarrollo.
- PEREZ GARCIA, AGUEDA MAYRA (1996). "Propuesta de estrategia de profesionalización para profesores de Español-Literatura." Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada, CENESEDA-ISPEJV, Ciudad de La Habana
- VALIENTE SANDÓ, PEDRO (2011). "Profesionalización, identidad profesional y formación del director escolar". Curso preevento del Congreso Pedagogía 2011. Sello editor Educación Cubana, Ciudad de La Habana.
- SKOVSMOSE, O., (1999), Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. Una empresa docente. Bogotá.

Título: La Formación Profesional por Competencias: un enfoque pedagógico

Autor: Ing. Carlos Fernando Giler Zúñiga

Email: fernandogiler@hotmail.com

INTRODUCCIÓN.

En una era de cambios permanentes y adelantos vertiginosos, que sufre a la educación de hoy, en todos sus argumentos, conduce a esta a trascender de los modelos pedagógicos memorísticos, consolidados en la pasada sociedad industrial, a nuevos modelos pedagógicos que priorizan el desarrollo de habilidades mentales de orden superior, como la metacognición y el pensamiento crítico.

Además los requerimientos formativos de los profesionales cambian rápidamente, a esto obedece la necesidad de trabajar la relación entre competencia, desempeño e idoneidad.

Avanzar hacia una Educación Superior de excelencia es una de las metas que hace impostergable contar con procesos de gestión que activen la enseñanza y el aprendizaje, toda vez que se ofrezcan programas de formación vinculados de forma permanente y estrecha al ejercicio de la sociedad y el desempeño asociado al mundo laboral y cultural.

El producir cambios y renovar las estructuras, los programas, las estrategias didácticas y la visión sobre el camino a seguir en cada contexto, son temas recurrentes en el ambiente de la educación superior.

La formación basada en competencias profesionales en las diferentes carreras o programas curriculares, es sin duda, una perspectiva de inclusión en un campo que promueve cambios y visiones teórico – prácticas entre los gestores de la formación y capacitación de los profesionales.

En el contexto actual, en donde las universidades deben de responder con cada vez menos recursos a las innumerables demandas sociales, es necesario que se generen estrategias flexibles y competitivas de desarrollo que permitan lograr los objetivos en la formación de recursos humanos que puedan ser integrados en un mundo laboral altamente competitivo.

A tono con estas exigencias se persigue, brindar un análisis de los diversos términos, dimensiones, principios, rasgos, características, categorías y principales relaciones que connotan al enfoque de formación basada en competencias en el

contexto universitario; a el fin de conformar una aproximación a estrategias de intervención que faciliten la gestión formativa.

DESARROLLO.

Las capacidades y habilidades forman a los nuevos profesionales para que se apropien autónomamente de los conocimientos y competencias que la sociedad y la industria moderna requieren de ellos; ayudándoles a autoevaluar y seleccionar rápidamente la información que les sea más útil para una adecuada toma de decisiones y a autorregular sus procesos de formación para que se mantengan actualizados profesionalmente y la evolución de los cambios suscitados por la ciencia y la tecnología, enmarcada en el contexto de un mundo globalizado

El constructivismo psicogenético de Piaget centra su estudio en el funcionamiento y contenido de la mente de los individuos, pero para Vigotsky y su constructivismo social el interés está en el desarrollo de dominios de origen social. Hay autores que consideran que los dos aspectos son importantes y no se pueden separar pero otros como Maturana asumen una posición más radical y postulan que la construcción del conocimiento es completamente subjetiva por lo que es imposible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad.

Independiente de que corriente se escoja, como lo expresa Bustos (2002) en el constructivismo es posible establecer tres niveles: el periférico o didáctico, el intermedio o psicológico y el del núcleo de cambio o epistemológico. De allí que se puede inferir que la postura o corriente constructivista en la educación superior se fundamenta en los aportes de las diferentes corrientes como: psicogenética de Piaget, la de los esquemas cognitivos, la teoría de asimilación de Ausubel, la psicología sociocultural de Vigotsky.

En síntesis el Constructivismo está centrado en la persona, en sus experiencias previas a través de las cuales realiza nuevas construcciones mentales por tanto considera que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

Formación.

En la construcción del concepto de formación han contribuido: Aristóteles, Herder, Hegel, W.Von Humbolt, J.B.Vico., Sha Ftesbury y Bersong. En la Psicología se puede contar con los estudios de L. Bozhovich,; A. Petrovsky, y F. González,, entre otros. En Pedagogía: Álvarez de Zayas; Addine, F; Paz Domínguez Irela; Trejo F, entre otros.

Álvarez de Zayas, Carlos. Bb. La Escuela y la Vida. 1999 Es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad. Para que un individuo se considere preparado, es necesario que se haya apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido, que sea instruido.

Leonardo Rincón, SJ., en el perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana.

La Formación sirve para orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto socio-cultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo.

Mientras que Vaillant, D. y Marcelo, C., citado por Guallarón, J., (2006: 32) plantean que la formación es "...un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto de técnicas y tareas".

El concepto de formación que da la UNESCO, citado por López, J. y Jiménez, J. (2007: "...implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional".

De acuerdo con los rasgos principales desarrollados por los autores, se manifiesta de la formación como un proceso y su finalidad es preparar al hombre para todos los aspectos de la vida.

Proceso de formación profesional.

La formación de profesionales competentes y ligados con el desarrollo social constituye hoy día una tarea esencial de la educación superior actual. Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional, sino también y

fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético y socialmente responsable.

Las instituciones de educación superior deben permanentemente elevar la calidad del proceso de formación profesional con la finalidad, según refiere la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación (La Habana, Cuba, 1996) en uno de los objetivos específicos del Programa de mejoramiento de la calidad, “de que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida.”

Con esta intención de mejorar la calidad de los profesionales universitarios, varios son los investigadores [OIT. (1975), UNESCO. (1989), Fuentes, H. (2000), INET (2001), Forgas, J. (2003), Flor, G. y Alba, O. (2010)] que estudian diversas aristas de la formación profesional, reconociéndolo como proceso y el resultado, cuya función esencial es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad (Álvarez, C. 1999).

La UNESCO en 1989 definió el proceso de formación profesional como: “Todas las formas y niveles del proceso educativo que incluyen además del conocimiento general, el estudio de las tecnologías y de las ciencias relacionadas, la adquisición de habilidades prácticas, de competencias, actitudes y comprensiones relacionadas con las ocupaciones en los diferentes sectores de la vida social”.

Por su parte, para Fuentes, H. (2000), que lo considera el objeto de estudio de la Didáctica de la Educación Superior, “... constituye el proceso que de modo consciente se desarrolla en las instituciones de educación superior, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad, y dando respuesta con ello a las demandas de la sociedad.”

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica de (INET) del Ministerio de Educación de Argentina establece que: “La Formación Profesional es el conjunto de modalidades de aprendizaje sistematizado que tienen como objetivo la formación socio-laboral, para y en el trabajo, involucrando desde el nivel de calificación de introducción al mundo del trabajo hasta el de alta especialización. (...) está

compuesta por procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter continuo y permanente integrados por acciones técnico-pedagógicas destinadas a proporcionar a las personas oportunidades de crecimiento personal, laboral y comunitario brindándoles educación y capacitación socio-laboral.”

Así mismo, Flor, G. y Alba, O. (2010) plantean que: “la formación profesional, se concibe como el proceso mediante el cual se logra formar la personalidad del futuro profesional que estudie una ocupación o profesión, como resultado de la articulación del sistema de influencias que se ejercen desde el centro formativo y sector empresarial, que movilizan el potencial regulador y autorregulador de los sujetos implicados y desarrolla las habilidades, capacidades y competencias profesionales necesarias, para que pueda enfrentar y dar solución a los problemas propios de su profesión y de la sociedad.”

Este enfoque humanista del proceso de formación profesional, lo reafirman los autores Flor, G. y Alba, O. (2010) cuando indican que debe “concebirse en estrecha vinculación con la vida y con los intereses y necesidades de los sujetos (profesor, alumno e instructor) que intervienen en el desarrollo de dicho proceso; de manera tal, que junto a la aprehensión de conocimientos, se garantice la formación y el fortalecimiento de las convicciones, ideales, sentimientos del trabajador en formación que convive y participa de una manera activa y transformadora en las empresas de la sociedad.” .

Tal exigencia social le impone a los gobiernos, organismos internacionales, instituciones y sistemas educacionales, grandes retos en la gestión del capital humano y la competitividad de los países latinoamericanos, donde juegan un papel primordial las instituciones de educación superior por la responsabilidad que tienen de formar jóvenes, mujeres y hombres trabajadores competentes y emprendedores, para lo cual comienzan a replantear los modelos de formación profesional.

De ahí que en las dos últimas décadas evoluciona y cobra auge la concepción del proceso de formación profesional basado en competencias, aunque en la actualidad, los cambios sociales, educativos, tecnológicos, económicos y medioambientales exigen, no solo de la formación y desarrollo de competencias profesionales, “como las de más jerarquía en el sistema de competencias a los fines del diseño curricular, lo que no tenga en consideración que las competencias básicas, humanas, sociales

e investigativas no estén presentes y tenga la necesaria trascendencia en la formación de los profesionales.” (Fuentes, H. y Lucio, A. 2009).

Competencia profesional

Para impulsar y dar respuesta adecuada de la formación de profesionales, luego de dos décadas de acercamiento e ejecución del enfoque de formación por competencias profesionales, la visión holística y sistémico adquiere una paulatina aceptación en casi todo el mundo.

En consecuencia del análisis crítico-valorativo de los enfoques y perspectivas que se revelan en las definiciones de competencia profesional de Fuentes, H. y Lucio, A. (2009) que: “Las competencias profesionales constituyen configuraciones didácticas que expresan la síntesis de las cualidades y las actividades profesionales de los sujetos, capaces de desarrollar el ser, el saber, el hacer y el convivir, en el desarrollo de su capacidad transformadora humana profesionalizante, que incide en el desempeño, ante los diversos ámbitos sociales, laborales y profesionales.”

Las Competencias Profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación. Para Homero Fuentes el escenario hacia cual se forma el desempeño, ante los diversos ámbitos sociales, laborales y profesionales, es lo que difiere de algunos.

La educación basada en competencias

Desde mediados de la década de los años noventa del siglo pasado las competencias han sido implementadas en instituciones educativas de diferentes países, buscando formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral. En lo social se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir en este camino es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo se comprende que como idea pedagógica humanista, la formación profesional por competencias involucra formar y desarrollar la persona de profesionales-humanos para interactuar con una sociedad humana, razón por la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje debe respaldarse en un modelo orientado a "la participación activa de los educandos; que los considera como sujetos de la educación y ya no como objetos-receptáculos; y plantea el aprendizaje como un proceso activo de construcción y de re-creación del conocimiento" (Kaplún, M. 1997), aspecto que resulta fundamental para este enfoque pedagógico pues las competencias que implican el saber, saber hacer, ser y convivir, deben ser reconstruidas permanentemente en función a los cambios que el contexto político, social, económico y cultural genere en cada momento histórico y espacio ambiental. Los cuatro pilares de la educación, conocidos como Informe Delors, son: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. La Comisión Delors estuvo muy consciente de que para llevar a la realidad esta visión, mucho dependía del personal docente: «El aporte de maestros y profesores -afirma el Informe- es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino que para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable ». La Comisión estimó que el cometido fundamental del docente en la educación para el siglo XXI, se resume en transmitir la afición al estudio (Delors, 1997).

Las instituciones de educación superior debe de proyectarse a la formación de profesionales competentes, integrales e investigativos, con proyección social y empresarial, comprometidos con la realidad del país, con capacidad de autoevaluarse continuamente para planear, ejecutar, controlar y mejorar la calidad de los servicios que presta, con creatividad, innovación, rigurosidad e iniciativa.

La formación profesional basada en competencias significa capacitar a nuestros estudiantes para que sepan conducirse de manera oportuna en los contextos profesionales, resolviendo con juicios de calidad profesional, ética y científica, los problemas que les competen, para lo cual seleccionan y movilizan sus recursos personales (conocimientos, destrezas, valores, experiencias, etc.).

Las competencias deben ser reflexionadas de forma integral, como un todo unitario y dinámico, contextualizada, pues tendrá que efectuarse directamente en el entorno donde habrá de mostrar la habilidad, tal y como se desarrolla en la práctica de la

disciplina, con la cualidad de subrayar los aspectos relacionados con las conductas, actitudes y habilidades para resolver problemas.

Esto ha originado un reto a las instituciones educativas ante la necesidad de replantear la organización académica, administrativa y su impacto curricular, para lo cual requiere de la intervención no sólo de los directivos y profesores sino también de los alumnos, por la influencia y demanda del entorno político, social y cultural. Enfrentar los nuevos desafíos demanda a la vez, para el caso de la educación superior, adquirir compromiso y responsabilidad frente al desarrollo de la tecnología, la investigación y la producción de conocimientos.

De acuerdo al criterio de Sergio Tobón en su artículo aspectos básicos de la formación basada en competencias, escrito en el año 2006, considera que La formación profesional basada en competencias está en el foco de una serie de cambios e innovaciones en la educación. A continuación se describen algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones de este enfoque.

1. Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas.

2. Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

3. De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas.

Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

El enfoque pedagógico

El proceso de Formación debe ser considerado bajo un enfoque constructivista, colaborativa y significativa, centrada en el aprendizaje esto implica conceder un rol muy importante al estudiante, quienes son los que deben construir sus conocimientos a partir de las actividades y espacios.

El modelo pedagógico analizado desde un enfoque Constructivista que resalta en apoderarse de las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver conflictos en los procesos laborales – profesionales, desde el marco organizacional. Las instituciones académicas, basándose en los principios pedagógicos fundamentales propuestos por el Constructivismo, define sus propias características, encuadradas en las necesidades educativas del siglo actual, ofreciendo información sustentada que permita dar contestación a las siguientes preguntas: ¿Para qué enseñar en el contexto histórico actual? ¿Cuál es el tipo de persona que se quiere formar? ¿Qué se debe enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Dónde enseñar? ¿Qué, cómo, cuándo y dónde evaluar?

¿Para qué enseñar en el contexto histórico actual?

- Para potenciar la pertinencia de la formación.
- Para garantizar la certificación y transparencia de los títulos universitarios ante la sociedad
- Para facilitar la empleabilidad de los egresados y la movilidad de estudiantes y sus profesores.
- Para potenciar el desarrollo científico y tecnológico.
- Para facilitar el avance de las profesiones y la apertura de nuevos campos laborales.
- Para enfrentar adecuadamente las necesidades del país y de la sociedad.
- Consolida el potencial investigativo.
- Potencia el compromiso ciudadano como sello de identidad.
- Además de la dimensión disciplinar de cada profesión, incorpora gestión, educación, investigación y un dominio genérico-transversal.
- Fomenta la integración disciplinar.

Para comprender como se genera este proceso educativo se deben analizar varias teorías, psicológicas, antropológicas, sociológicas y filosóficas, una de ella corresponde a la teoría psicológica educativa denominada constructivismo.

El Constructivismo humano surge de las contribuciones de Novak, Ausubel y Hanessian respecto al aprendizaje significativo, que lo analiza desde una concepción cognitiva del aprendizaje según la cual, éste se alcanza, cuando los individuos interactúan con su entorno tratando de dar significado a este por medio de lo que captan sus sentidos. La teoría del aprendizaje Significativo establece que el

individuo que aprende recibe información verbal, la vincula con acontecimientos adquiridos previamente y los relaciona, incorporando nuevos conocimientos a su estructura cognitiva. Se puede demostrar según Ausubel que mediante este proceso de asimilación, en el cual se almacenan ideas nuevas en estrecha relación con ideas importantes, en la estructura cognitiva del individuo, se asegura el aprendizaje.

La formación basada en competencias pretende ser una propuesta de aprendizaje significativo, orientada a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico. Intenta integrar práctica y teoría y fomentar la autonomía y la libertad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo ello a partir de una organización curricular que no se base en asignaturas compartimentadas (Granés, 2002; Losada-Moreno, 2003; Tobón Tobón, 2005).

Según Delval (1997) citado por (DIAZ-BARRIGA & HERNANDEZ R., Estrategias de Enseñanza Basadas en un Enfoque Constructivista, 2004), en el pensamiento de autores como Kant, Marx o Darwin se encuentran elementos del constructivismo, ya que en estos como en otros exponentes del constructivismo, subyace la idea de que el ser humano es un producto de su capacidad para adquirir conocimiento y reflexionar sobre sí mismo, lo que le ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura.

Dentro de este contexto se reduce el prestigio del título académico y el conocimiento teórico es reemplazado por la competencia real en la práctica. Se considera también que las relaciones autoritarias serían casi imposibles, ya que el mayor reclamo sería el de la iniciativa. Además, la enseñanza ya no se fundaría en las tradiciones y en la rutina sino que estaría basada en la intervención y en la iniciativa, adaptándose al movimiento y la complejidad, con el objetivo de formar espíritus abiertos y capaces de generar soluciones.

Los nuevos valores del sistema educacional se guiarían en torno a la creación, al equilibrio de las relaciones entre individuos y el respeto del otro como condición del respeto propio, exigiéndose que la enseñanza fuera de tipo integral, lo que implicaría la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo, con énfasis en el proceso de alternancia.

Actualmente la competencia profesional sólo puede relacionar a través del desempeño; la evaluación del proceso educativo del modelo basado en competencias requiere reunir evidencias de calidad para elaborar un juicio verdadero

de la competencia que se define en el perfil de egreso del profesionista. Desde el modelo constructivista, que da origen a la educación basada en competencias, (Díaz Barriga Arceo y Hernández, 1998: 205):

El proyecto pedagógico de formación basado en competencias es el espacio en el que se ubica a funcionar una nueva moda detrás de la cual se esconde una concepción de la política educativa al servicio del “entorno”, “las expectativas de los empleadores” y las exigencias pragmáticas, cuantitativas y económicas de un determinado modelo de sociedad, considerado benéfico en sí mismo (Bustamante, 2003; Zubiría, 2004).

CONCLUSIONES

La educación para el futuro debe priorizar la capacidad de dar respuestas y soluciones. La educación se proyecta hacia la acción, de modo que el proceso educativo transmita no el saber en sí mismo, sino el saber hacer y el saber producir, la capacidad para cambiar de métodos oportunamente.

Lo que actualmente se exige a la educación superior es mayor afinidad, capacidad productiva y conversión laboral flexible para poder redefinir su quehacer profesional, lo que requiere un aprendizaje continuo para saber aplicar el cómo, cuándo y el dónde., para lograr la formación de un profesionista integral, entendiendo a ésta como el resultado de aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

El presente trabajo tiene por objeto analizar un tema relevante para la educación superior, ya que los nuevos ordenamientos internacionales plantean retos a los que debe responder en todo campo profesional, en la formación basada en competencias. Uno de los principales es pasar de modelos rígidos a modelos más flexibles en la formación, se plantean, permiten la elaboración de una nueva cultura de formación de recursos humanos, de nuevas prácticas académicas, curriculares y pedagógicas que generen nuevos vínculos y nuevas relaciones con el mundo del trabajo.

La formación profesional basada en Competencias propicia la reflexión crítica más que la memorización; por ello el aprendizaje por competencias integra de manera articulada los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas en el recurso

humano que en conjunto con otros factores socioeconómicos y políticos, desarrolla un ambiente propicio en los escenarios de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón Tirado, C. (2000). «La Educación Basada en Competencias en el marco de los Procesos de Globalización»; en Valle Flores, A. et al, Formación en Competencias y Certificación Profesional. Colección Pensamiento Universitario. Tercera Época. 91: 105-139. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).
- Brunner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Bustamante, G. (2003). El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las competencias en la educación colombiana. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- CINTERFOR (2000). «Competencias Laborales en la Formación Profesional». Boletín 149. Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo.
- De Moura Castro, C. (2002). Formación Profesional en el Cambio de Siglo. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo.
- Eurydice (2002). «Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria». Madrid: Unidad Europea de Eurydice. <http://www.eurydice.org> (agosto de 2006).
- Fernández Pérez, J. A., Barajas Arroyo, G. y Alarcón Pérez, L. M. (2007). «Los Profesionistas. Temas centrales para una agenda contemporánea», en Revista Mexicana de Orientación Educativa, V, 11: 12-18. México: CENIF.
- Gonczi, A (1994). «Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias». 1a. y 2a. partes, en revista Técnica y Humanismo. XV, 80- 81, México: CONALEP
- Orozco Fuentes, B. (2000). «De lo Profesional a la Formación en Competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria»; en Valle Flores, A. et al, Formación en competencias y certificación profesional. Colección Pensamiento Universitario. Tercera Época. 91: 105-139. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).
- Pasturino, M. (1999). «La Construcción de Competencias Profesionales y Laborales en los Programas de Inserción Productiva, en Educación y Trabajo», Documentos. CINTERFOR-OIT. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org/ eduytrabajo/etp1.htm> (marzo de 2007).
- Cuba. MES. Revista Cubana de Educación Superior. La Habana, 2011.

Cuba. MES. Revista Cubana de Educación Superior. La Habana, 2013.

Rofl, A. (2002). Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas. Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo.

Tejada Fernández, J. (1999). «Acerca de las competencias profesionales»; en Revista Herramientas. 57. Madrid

Thierry García, D. R. (2000). «Competencia y competitividad en la formación profesional»; en Revista IPN. Ciencia, Cultura. II, 34: 18-27. México: Instituto Politécnico Nacional.

Tünnermann Berheim, C. (2003). La Universidad ante los Retos del Siglo XXI. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

UNESCO. (1998). «La educación superior en el Siglo XXI. Visión y acción». Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documento de Trabajo. París.

Valle Flores M. (2000). Formación en competencias y certificación profesional. Colección Pensamiento Universitario. 91: 204. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).

Título: Educación en valores y su incidencia en la convivencia escolar en el bachillerato.

Autor: Lic. Graciela Castro Castillo MSc.

Institución: Universidad Estatal de Milagros - Ecuador

Email: graciala15@hotmail.com

RESUMEN

La educación actual presenta muchos problemas de comportamientos en el contexto áulico influyendo directamente en la sociedad, el PNBV nos presenta como tener una sana convivencia escolar.

El filósofo HARTMAN(1930) no hace una pregunta importante: ¿Por qué la gente es tan buena para organizar el mal pero tan mala para organizar el bien?”.

Nos damos cuenta que la sociedad no ha desarrollado la práctica de valores sólo las entiende en teoría pero en la práctica falta el dominio en especial en la comunidad educativa de la Unidad Educativa San Francisco de Milagro, como (gritos, agresiones físicas y verbales, el bullying, impuntualidad, falta de solidaridad entre otros.

En este marco se propone determinar la incidencia de la educación en valores para una convivencia escolar armónica con los estudiantes del bachillerato a través de una metodología descriptiva utilizando una población de 225 estudiantes de los cuales 139 son varones y 86 mujeres además de 15 profesores del bachillerato, la muestra que se tomó es no probabilístico ya que el proceso de selección fue la muestra por Estudiantes y Docentes con el fin de determinar posibles causas que originan los comportamientos inadecuados donde mayor resultado pudimos observar en el escaso diálogo de valores entre docentes y estudiantes del bachillerato.

Llegando a las siguientes conclusiones que la escasa información en valores está incidiendo en las conductas inadecuadas en el contexto áulico por el poco interés de los docentes a su rol como gestores de cambio y a la falta de estrategias que aplican en el contexto áulico. Debe capacitarse constante con pedagogía basada en valores como parte fundamental del ser humano para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y la convivencia escolar.

INTRODUCCIÓN

Los valores y su relación en la convivencia escolar es una problemática basada en la escasa educación en valores en las aulas. Desde el punto de vista Pedagógico, debe ser tratada con mucha importancia y celeridad, de ella proviene la indisciplina la cual genera dificultades en el aprendizaje y en la integración social.

La convivencia escolar no armónica se pone de manifiesto de distintas formas por parte de los estudiantes en la Unidad Académica “San Francisco de Milagro” de manera especial en el bachillerato donde se presentan comportamientos de Indisciplina como: los gritos, agresiones físicas y verbales, el bullying, impuntualidad para ingresar a la institución, falta de solidaridad entre otros, que socialmente no son aceptados, ya que alteran el desarrollo normal del proceso educativo y terminan transformándose en conductas inapropiadas.

La metodología que se presenta en esta investigación es de tipo descriptiva pues permitirá conocer las diferentes conductas que están presentando los estudiantes, además de sus costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta, esto ayudará a su análisis e interpretación desde diferentes puntos de vista pero todos con la finalidad de poner normas de convivencia y llegando a la ejecución de amplias generalizaciones y orientándose a la solución del problema planteado que es la educación en valores y su incidencia en la convivencia escolar en los estudiantes del bachillerato de la unidad educativa “San Francisco de Milagro” durante el periodo lectivo 2014.

El estudio se basa esencialmente en la observación de conductas de los sujetos de estudio en su contexto natural, en especial dentro del contexto áulico. Podemos decir que no hay condiciones ni estímulos a los cuales se exponen dichos individuos.

La población a estudiar de la Unidad Educativa “San Francisco de Milagro” está conformada por estudiantes, padres y docentes del bachillerato de la ciudad de Milagro, durante el período lectivo 2014 - 2015.

La población es finita, ya que este problema de investigación está representado por la cantidad de 225 estudiantes y 15 docentes de dicha institución.

“La observación es la primera forma de contacto o de relación con los objetos que van a ser estudiados” (Hurtado, 2000) · Esta nos permite obtener información relevante

debido a que se está en contacto con la problemática en estudio y puede radicar en la percepción directa del objeto de investigación, donde se aplicó la encuesta individual con preguntas cerradas, de respuesta múltiple a los estudiantes y docentes dando como finalidad determinar cómo está influyendo la escasa educación en valores en la convivencia escolar.

Al preguntar a los estudiantes sobre las conversas de valores con sus docentes obtuvimos los siguientes resultados:

Como podemos darnos cuenta solo el 11% nos dice que siempre hablan de valores, el 24% casi siempre, el 42% solo lo hace a veces mientras que el 16% casi nunca lo hace y el 7% nunca lo ha hecho. Entre el a veces, casi nunca y nunca tenemos un porcentaje bien alto, por lo cual podemos determinar que no se está cumpliendo con lo que propone el Plan del Buen vivir donde se busca una convivencia armónica con calidad y calidez.

El diálogo entre docente y estudiante debe prevalecer con respeto en todo momento, se debe tener predisposición en cada clase donde los valores deben ser eje principal. En otro momento se pregunta a los docentes sobre si conversan con los estudiantes sobre los valores?, donde sus respuestas son contradictorias a la respuesta de los estudiantes, pues el 60% nos dijo que sí y la diferencia casi siempre. es importante resaltar que hablar de los valores no es solo decir una frase sino poner en práctica lo que se enseña. Si no damos el ejemplo con los hechos podemos suscitar un problema de mayor envergadura.

Al hacer comparaciones de los resultados se evidenció que un 50 % de estudiantes manifiestan que la deficiente educación en valores está afectando las relaciones entre compañeros, padres de familia y docentes., si nos preparamos con capacitaciones constantes se ayudará a mejorar la convivencia escolar además del proceso enseñanza aprendizaje.

DESARROLLO

El manual que se propone tiene como objetivo contribuir a mejorar la convivencia escolar en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa “San Francisco de Milagro”, perteneciente a la provincia del Guayas.

La elaboración de este manual de valores para mejorar la convivencia escolar surge por la necesidad de educación en valores ofrece a los interesados resultados más eficientes en comparación con otros programas de cambios de comportamientos, es por ello que es importante que los individuos participen en las capacitaciones con el manual.

Mediante las instrucciones utilizadas nos daremos cuenta de que se pueden alcanzar cambios visibles e inmediatos desde el comienzo de la primera aplicación. Uno de los inconvenientes que se consigue localizar dentro del salón de clases es el desinterés, ya sea por parte de los padres o Docentes en el proceso de modificación de conducta en el adolescente, ya que como se mencionó anteriormente ambas partes deben estar en constante comunicación para fortificar al estudiante de manera continua y similar en los distintos escenarios de aprendizaje.

Otro inconveniente podría ser que en situaciones los padres no entienden que es un proceso largo y ellos quisieran ver resultados milagrosos en muy poco tiempo, en algunas ocasiones los Docentes, representantes y padres de familia quieren que el estudiante cambie en una sola intervención modificando su comportamiento de forma general, la intervención va dirigida única y exclusivamente a determinadas conductas seleccionadas previamente mediante una evaluación, si bien es cierto que en ocasiones se ven beneficiadas otras áreas conductuales en el estudiante pero no siempre sucede. La constancia es indispensable cuando el estudiante está adquiriendo educación en valores y comienzan a desarrollarse las nuevas conductas, la comprensión de los padres y docentes nos ayudaran a que una vez que ha adquirido estas conductas tendremos una mejor convivencia escolar.

La presente propuesta de investigación se la realizará con los estudiantes del bachillerato, padres de familia y cuerpo docente en el periodo lectivo 2014- 2015, en el salón auditorio de la Unidad Educativa “San Francisco de Milagro”, perteneciente a la provincia del Guaya, país Ecuador.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.

Para lograr la efectividad de esta propuesta se comenzará con la elaboración de un Manual de valores, donde se describirá explícitamente las actividades que se desarrollaran en las capacitaciones y así mejorar la convivencia escolar.

El plan de capacitación estará compuesto por fases: La primera fase consiste en talleres teatrales con los estudiantes que presentan comportamientos inadecuados para concientizar la importancia de los valores y estos se conviertan en parte integral de la institución, la segunda fase es una capacitación a los docentes en el que se orientará en cómo mantener el control de la clases y el desarrollo de valores en los estudiantes, en la tercera fase tenemos las charlas o escuela para padres para reflexionar sobre su rol formativo en la conducta de sus hijos.

Como punto final presentamos las dramatizaciones por parte de estudiantes hacia la comunidad educativa de la Unidad Educativa “San Francisco de Milagro”; de esta manera se espera el cumplimiento de cada acción que se debe realizar para mejorar la convivencia escolar.

ACTIVIDADES

El manual de valores para trabajar con estudiantes, docentes y padres de familia para mejorar la convivencia escolar incluye una serie de estrategias metodológicas en educación de valores.

El plan de sesiones se aplicara durante 3 sesiones grupales de aproximadamente dos horas de duración.

Cada sesión se iniciará con el planteamiento del objetivo de la actividad por parte del investigador.

Las actividades estarán dirigidas a desarrollar mejores hábitos de conductas en los estudiantes, apoyar a los docentes con estrategias en educación con valores y en los padres y madres de familia a mejorar la comunicación dentro y fuera del hogar.

Estas sesiones serán trabajas con las siguientes actividades:

Nombre de la Propuesta: Diseño de un Manual de valores para mejorar la convivencia escolar.

Objetivo General:

Desarrollar una sana convivencia mediante la aplicación de un manual de valores.

SESIÓN 1 ESTUDIANTE

Tema: Valores esenciales

Objetivo General

Explicar la importancia de cada uno de los valores en los actos de nuestras vidas

Objetivos específicos:

Establecer situaciones donde no se desarrollan los valores.

Concientizar en los estudiantes la importancia de sus actos.

Mejorar la comunicación con la comunidad educativa.

Contenidos a trabajar en las sesiones:

- El amor: acciones y frases
- La responsabilidad: acciones y frases
- El respeto: acciones y frases
- La justicia: acciones y frases
- La prudencia: acciones y frases
- La Honradez: acciones y frases.
- La importancia de cada uno de estos valores en nuestras vidas.
- La comunicación con la comunidad educativa
- Dramatizaciones sobre experiencias donde no se desarrollan los valores.

SESIÓN 2

DOCENTES

Tema: Educación en valores

Objetivo General

Analizar sobre los diferentes aspectos de los valores, sus tipos y su abordaje como docentes.

Objetivos específicos

Establecer actuaciones del docente para mejorar el contexto áulico.

Estructurar acuerdo en el salón de clases.

Mejorar el proceso enseñanza aprendizaje a través de la motivación con valores para despertar el interés a sus estudiantes.

Contenidos a trabajar en las sesiones

- Principales Valores: El amor, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la prudencia, la honradez.
- La importancia de cada uno de estos valores en nuestras clases.
- La actuación del docente ante la falta de valores en el contexto áulico.
- El desarrollo de acuerdos como normas de convivencia.

SESIÓN 3

PADRES DE FAMILIA

Tema: Los valores como parte esencial en su rol como padres de familia

Objetivo General

Reflexionar sobre la importancia de ser padre

Objetivos específicos

- Establecer principales valores que deben desarrollar en sus hijos
- Analizar causas disfuncionales de la convivencia familiar
- Mejorar la comunicación con sus hijos

Contenidos a trabajar en las sesiones

- El amor, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la prudencia, la honradez.
- La importancia de cada uno de estos valores en nuestras vidas.
- La actuación del padre para desarrollar valores en el contexto familiar
- La comunicación con la comunidad educativa

LINEAMIENTO PARA EVALUAR LA PROPUESTA

Para evaluar la propuesta se ha considerado lo siguiente:

- Seguimiento a los estudiantes del bachillerato, el mismo que nos indicara su efectividad mediante los registros del comportamiento.
- Capacitación para docentes, estudiantes y padres de familia, lo cual permitirá tener una evaluación de los talleres para mejorar la convivencia escolar.
- Perspectivas por parte de los docentes sobre el uso del manual y las estrategias aplicadas en el manual.
- Socialización del manual con los participantes a los talleres.

Un tipo efectivo de evaluación de la propuesta es tener en cuenta que las actividades del Manual de valores son educativas y divertidas, lo que hace mayor el sentido de las mismas. Este manual permitirá en los docentes del establecimiento darle ideas a la versatilidad con la que se puede trabajar en el salón de clases y al mismo tiempo ayudar en la formación del estudiante no solo en su conducta sino también en su rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Los valores en la educación deben estar presente en cada momento, no deben ser escasos, el docente debe darle mayor interés, de esta manera se logrará evitar conductas inadecuadas que pueden llegar a un problema de agresividad tanto física como verbal.

- La falta de capacitación a los docentes sobre los valores como eje primordial en una clase ha permitido de que se pierda el respeto a los docentes dentro del contexto áulico.
- Los docentes requieren de una sana convivencia escolar para poder impartir el proceso enseñanza-aprendizaje con estrategias metodológicas activas y participativas donde se vea reflejado el interés por aprender con respeto.
- El autoestima de los estudiantes debe ser elevado de forma continua, para que no se desanimen fácilmente y puedan tener deseos de superación constantemente en una sana convivencia, no solo dentro de la comunidad educativa sino en la sociedad.
- Los docentes deben hablar constantemente de valores con los estudiantes con la práctica diaria para desarrollar conductas propias de un sujeto que vive con respeto y armonía por el bien de una sociedad justa y equitativa.

CURRÍCULO

Lic. Graciela Josefina Castro Castillo. Master en Gerencia Educativa. Céd. 0917037533. Docente Técnica en la UNEMI. Docente en la Unidad Educativa “San Francisco de Millagro”.

BIBLIOGRAFÍA

ACTUALIZACIÓN Y FORTALECIMIENTO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.(2010). Estándares de calidad. Recuperado el 16 de junio del 2014, de <http://educacion.gob.ec/estandares-de-desempeno/>

ALONSO, JOSE.(2014). La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación. Recuperado el 13 de junio del 2014, de [http://books.google.es/books?id=4CbENVUedgIC&printsec=frontcover&dq=libros+de+valores&hl=es&sa=X&ei=eot2VNS-](http://books.google.es/books?id=4CbENVUedgIC&printsec=frontcover&dq=libros+de+valores&hl=es&sa=X&ei=eot2VNS-ApPhgwTcooSgCg&ved=0CD8Q6AEwBA#v=onepage&q=libros%20de%20valores&f)

[ApPhgwTcooSgCg&ved=0CD8Q6AEwBA#v=onepage&q=libros%20de%20valores&f](http://books.google.es/books?id=4CbENVUedgIC&printsec=frontcover&dq=libros+de+valores&hl=es&sa=X&ei=eot2VNS-ApPhgwTcooSgCg&ved=0CD8Q6AEwBA#v=onepage&q=libros%20de%20valores&f)

AVELINO, JESÚS.(6 enero del 2012). Educación, axiología y utopía. Recuperado el 12 de mayo del 2014, de <http://books.google.es/books?id=FE4HyUAR=axiologia>

CEREZO, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención. Madrid: Pirámide.

CRAIG, G. (2001). Desarrollo psicológico. México D.F.: Pearson Educación.

CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.(s.f). Recuperado el 10 de junio del 2014, de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>

CONSTITUCIÓN DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR. (s.f). Recuperado el 15 de junio del 2014, de

http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

GARCÍA, MARTÍN Y PUIG, JOSÉ.(Sep. Del 2007). Las siete competencias básicas para educar en valores. Recuperado el 19 de marzo del 2014, de <http://books.google.es/books?id=GtxBgl9czPoC&printsec=frontcover&dq=educaci%C3%B3n+en+valores&hl=es&sa=X&ei=hm51VPONHledgWT8m4PwDA&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20en%20valores&f=false>

HARTMAN, ROBERT. Estudios de validación del Perfil de valores de Robert Hartman, Recuperado el 19 de marzo del 2014 de <http://www.axiologic.org/axiologia.html>

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. y BAUTISTA, P. (2006). Metodología de la Investigación. México, McGraw Hill

HURTADO, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Colombia: Ecoediciones. Recopilado el 24 de junio del 2014.

GERBER, M. (2009). Desarrollo Humano. Chile: PNUD. Recopilado el 28 de junio del 2014

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009). Recuperado el 10 de junio del 2014, de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>

MONROY, ALFONSO.(2001) La formación de valores en los Adolescentes. Recuperado el 10 de mayo del 2014 de [http://books.google.es/books?id=sec=frontcover - &hl=es&sa=X&ei=9X12VM1EoGmgwTsr4OYDQ&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=valores%20en%20adolescentes&f=false](http://books.google.es/books?id=sec=frontcover&hl=es&sa=X&ei=9X12VM1EoGmgwTsr4OYDQ&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=valores%20en%20adolescentes&f=false)

PLAN DEL BUEN VIVIR(2010). Recuperado el 25 de mayo del 2014, de <http://www.buenvivir.gob.ec/>

SAAVEDRA, MANUEL . (2004). Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor. Recuperado el 28 de mayo del 2014, de [books?d=wXyu_pCig4gC&pg=PA79 &dq =valores+ en+adolescentes hl=es&sa=X&ei=9X12VM1EoGmgwTsr4OYDQ&ved - =0CDAQ6AEwAQ#v =onepage &q=valores%20en%20adolescentes&f=false](http://books.google.es/books?d=wXyu_pCig4gC&pg=PA79&dq=valores+en+adolescentes&hl=es&sa=X&ei=9X12VM1EoGmgwTsr4OYDQ&ved=0CDAQ6AEwAQ#v=onepage&q=valores%20en%20adolescentes&f=false)

SHERLER, MAX.(2010). Axiología o teoría de los valores. Recuperado el 14 de junio del 2014, de <http://axiologiafilosofica.blogspot.com/>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Recuperado el 25 de mayo del 2014, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/>

Título: La cultura visual en el tecnólogo en diseño gráfico. Una estrategia pedagógica para su formación desde la comunicación visual.

Autores: ing. Juan Carlos Mendoza Saldarreaga

Dr. C PT Marlene Esther Daley González

Dr. C PT. Oscar García Fernández

RESUMEN

El trabajo tiene el propósito de ilustrar algunas ideas para solucionar los problemas de la formación del tecnólogo en diseño gráfico. Se expone la idea de que en la solución de estos problemas es esencial la formación de la comunicación visual, que es posible mediante la integración efectiva de los conocimientos y las tecnologías propias del desempeño del tecnólogo en diseño gráfico. Además se incluye que la integración no es posible sin tener en cuenta la apreciación y actitudes diversas de los tecnólogos en diseño gráfico ante la tecnología.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías han propiciado que la imagen generada por diferentes medios o tecnologías se imponga en la sociedad actual, desplazando poco a poco la cultura sustentada en la escritura. La sociedad es hoy una gran pantalla.

La época contemporánea se caracteriza por el paso de una cultura letrada sustentada en libros, donde el conocimiento fluye a través de aportes de científicos-investigadores, al surgimiento de una cultura visual sustentada en la imagen que permite a través de las tecnologías la participación e inclusión de todos los sectores sociales en la construcción de la misma. No solo tiene valor el conocimiento producido por los científicos y la cultura relacionada con estos saberes, en la concreción de la cultura visual se integra el conocimiento cotidiano, las tradiciones, la cultura popular.

El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la imagen (televisión, cine, video, internet) permiten por un lado acceder a los conocimientos de forma global y por otro construir el conocimiento entre todos.

Sin embargo, estos avances no han cambiado la relación de los constructores de la cultura visual con los sectores sociales que controlan los medios y tecnologías con las que se divulga la visualidad de una sociedad determinada.

Este fenómeno ha propiciado la aparición de dos grandes problemas, por un lado, frente a la globalización invasiva se requiere una mayor atención para no perder de vista la realidad inmediata que nos rodea (lugar, región o nación), la defensa de la identidad cultural como nación.

Por otro como incorporar las tecnologías de la imagen al proceso docente educativo. Con ello se integran las tecnologías emergentes más innovadoras y creativas a los escenarios de formación

La formación de una cultura visual constituye una necesidad derivada de la presencia de los medios de comunicación en toda la red social, cuyo rol de socialización cultural de niños y jóvenes es hoy una necesidad compartida por los medios, que se imponen como matrices culturales en la sociedad contemporánea. Le corresponde al sector de la educación, desempeñar un papel importante, como herramienta para el cambio de mentalidad que requiere en el futuro de la humanidad para asumir la cultura visual. La educación superior al formar al diseñador gráfico no puede estar ajena a estos problemas.

A través de la observación durante la labor pedagógica del investigador, permitió constatar situaciones como:

- Los conocimientos previos sobre la cultura visual entre los estudiantes es insuficiente.
- Los docentes no dominan las teorías que proponen enfrentar la cultura visual invasiva, ni los modelos que intentan integrar las tecnologías de la imagen a los procesos formativos.
- Limitaciones en la interpretación del lenguaje visual, que limitan las aptitudes para la actuación profesional.
- Los docentes no aprovechan las potencialidades didácticas de las tecnologías de la imagen en la formación del tecnólogo.
- Las propuestas gráficas de los estudiantes manifiestan poca funcionalidad.

Lo anterior impone a la educación superior buscar las vías para potenciar una formación pertinente del diseñador gráfico y en particular la formación de una cultura visual ecuatoriana que permita ejercer de forma responsable su profesión. Explorando las vías de integrar las tecnologías de la información y las comunicaciones al proceso formativo escolarizado, en particular las tecnologías de la imagen y cómo construir la cultura visual relacionando armónicamente lo universal y nacional.

La formación de una cultura visual es una necesidad derivada del desarrollo vertiginoso de los medios de comunicación en el mundo, encargados de socializar esta cultural en la sociedad. El diseñador grafico comparte con los medios esa responsabilidad, su formación.

DESARROLLO

Desde la concepción dialéctico materialista, la cultura permite confirmar que ella es creada por la humanidad en su actividad real y está llamada a ampliar la experiencia de la actividad humana en aras de lograr una mayor efectividad en la organización de la vida, al decir de Zaira Rodríguez (1989) quien plantea que: “La cultura incluye como momento esencial la propia actividad creadora, así como el conjunto de medios, capacidades y mecanismos a través de los cuales se realiza la actividad humana”. Se concuerda con esta filósofa porque la cultura es resultado de la actividad humana ya que su materialidad deviene de la existencia del hombre.

La promoción, transmisión y transformación de la cultura en un nuevo contexto, donde prima el desarrollo tecnológico, ha provocado que se vaya imponiendo la cultura visual y desplazando la cultura centrada en el texto escrito. La cultura visual es uno de los retos más importantes que tienen los docentes, como sujetos mediadores de los procesos educativos, pues las tecnologías emergentes han hecho de las vías informales la forma principal de acceder a la cultura visual.

Sin embargo, estos avances no han cambiado la relación de los constructores de la cultura visual con los sectores sociales que controlan los medios y tecnologías que sustentan la visualidad de una sociedad determinada.

Este fenómeno favoreció la aparición de dos grandes problemas según Cáceres, por un lado “...frente a la globalización invasiva se requiere una mayor atención para no perder de vista la realidad inmediata que nos rodea (lugar, región o nación)”, la defensa de la identidad como nación desde la cultura visual.

Por otro lado cómo incorporar las tecnologías de la imagen al proceso docente educativo. Con ello, se refiere a la integración de las tecnologías emergentes relacionadas con la imagen, por su naturaleza más innovadoras y creativas, a los escenarios educativos.

La cultura visual

Esta es definida por Beatriz Cáceres-Péfaur como “...aquellas manifestaciones y expresiones del devenir de las agrupaciones humanas que conforman una sociedad y a través de las cuales exteriorizan sentimientos, conceptos, vinculaciones y todo aquello que llena el mundo de su conciencia y subconsciencia, manifestándose mediante la utilización de imágenes, iconos, (...) portadores de significados y de una carga simbólica según la circunstancia, a ser interpretados por el colectivo. 1

La cultura visual en el contexto mediático contemporáneo puede resultar invasiva si se impone en un contexto social ajeno, ello indica que la comunicación visual no cumple las funciones que demanda la sociedad. Los medios, los comunicadores visuales y la educación que los forma comparten esta responsabilidad.

En consecuencia en América Latina se desarrolla un movimiento que convoca a que el currículo escolar debe responder a sus bases culturales autóctonas a partir de su argumentación antropológica, lo que Viola Soto denomina pertinencia cultural. Con ello contribuyen a crear los conocimientos previos necesarios en la población para asumir la cultura visual contemporánea. Las educaciones de México, Chile, Argentina entre otros introducen en los currículos escolares asignaturas que contribuyen a crear conocimientos sobre la cultura autóctona y popular.

¹ Cáceres-Péfaur Beatriz (2006): Cultura Visual y Educación. Nuevos Desafíos /Nuevos Paradigmas.

En Ecuador la formación de la cultura visual se realiza en la escuela de manera muy general y elemental, sin embargo es interesante la propuesta ya instituida de fomentar una cultura bilingüe en donde se tenga en cuenta el lenguaje de las culturas originarias (Quechua), no obstante el tratamiento de la cultura visual en estos niveles es muy limitado.

Por otro lado, un elemento de particular importancia es la formación del tecnólogo en diseño gráfico por su papel en la conformación de la cultura visual de la sociedad. Si bien la tendencia actual es convocar a integrar a todos los sectores sociales a través de las tecnologías de la imagen a la construcción de una percepción compartida de la realidad de su entorno social, el diseñador gráfico tiene la función de concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales, producidas en general por medios industriales y destinadas a transmitir mensajes específicos a grupos sociales determinados, con un propósito claro y específico.

La comunicación visual

En la formación del tecnólogo en diseño gráfico es esencial la comunicación visual, si se comprende que en la misma el mensaje visual parte del lenguaje visual empleado, y este a su vez, depende de los recursos visuales, perceptivos e instrumentales utilizados en la comunicación. Moroni (2006)

En las instituciones formadoras del diseñador gráfico y otros profesionales vinculados a la comunicación visual asumen la necesidad de transformar las vías tradicionales de formación de estos profesionales debido a su relación estrecha con la revolución científica técnica.

En la formación del diseñador gráfico en la educación superior ecuatoriana tiene que enfrentar como primer problema los conocimientos muy limitados sobre la cultura visual, el otro la integración efectiva de las tecnologías en su formación.

La educación impone un desafío en correspondencia con el contexto contemporáneo en torno a la capacidad de avance y profundización de sus posiciones a partir de la búsqueda de las mediaciones a través de las cuales se socializa la cultura de los procesos educativos. Las mediaciones lingüística, visual, y audiovisual posibilitan un pleno protagonismo del individuo en todas las esferas

de la actividad humana y requieren de manera emergente de formas y prácticas, de sensibilidades y competencias, que se producen al ritmo de la cultura de los medios.

El autor del trabajo considera que en la formación del tecnólogo en diseño gráfico es síntesis procesal y resultante de competencias relacionadas con la comunicación visual y su consecuente creación, comprensión y apreciación con fines educativos que se articulan dialécticamente en la compleja dinámica de lo social y lo individual para satisfacer las necesidades de comunicación visual de los tecnólogos en diseño gráfico; en un contexto socio - histórico determinado que influye directamente en los procesos de formación y desarrollo de la personalidad.

Además es necesario tener en cuenta el aspecto social de la formación del tecnólogo si se asume que es en la educación como la esfera de la sociedad donde se desarrolla. Por esta razón se indica la necesidad de asumir los criterios sobre los niveles de adopción de la tecnología (Rogers, Norman) al integrar las mismas al proceso formativo. Como estos investigadores se asume que la adopción de las tecnologías es un proceso integrado por etapas.

Con relación al trabajo con los niveles de adopción es de interés para este trabajo las recomendaciones del Centro de Estudios AMS para planear acciones que interesen en la tecnología de la imagen a los cinco grupos de Rogers (1986) :

Innovadores: Manténgalos abastecidos de la mayor cantidad de recursos posibles: equipo, software, conectividad, instrucción, capacitación, permiso administrativo, conexiones interpersonales, información de proyectos.

Adoptadores tempranos: Haga público sus logros, pero tenga cuidado de dejarlos avanzar a su propio paso. Ayude a profesores de este grupo a conocer actividades de aprendizaje y proyectos que tengan relación con lo que ya hacen en sus clases.

Mayoría temprana: Utilice el tamaño de este grupo y especialmente su preferencia para interactuar con otros miembros del sistema. Fomente exploraciones colaborativas y aplicaciones de nuevas herramientas, ideas y técnicas. Propicie superación en grupo.

Mayoría tardía: Lo mejor que puede hacer es divulgar que el uso de la innovación es "normal" y lo "esperado". No los obligue o avergüence. Asegúrese que tengan

los recursos que ellos consideran prerequisite para tomar en cuenta la nueva tecnología. Continúe ofreciendo oportunidades sin desesperarse por su falta de interés.

Rezagados: Utilizar técnicas similares a las propuestas para la Mayoría Tardía, con más paciencia y mayor cantidad de intentos.

Se destaca, la amplitud de saberes que abarca la cultura visual, desde el punto de vista conceptual, o sea, toda una teoría que a su alrededor se encuentra, hasta el uso de los medios visuales, la apreciación de una obra audiovisual, el trabajo con los medios, la creación de un medio visual entre otras.

Enseñar a los tecnólogos a descubrir los peligros y amenazas de los mensajes visuales, a crear aquellos que sean pertinentes para su desempeño profesional y a dilucidar los procesos que tienen lugar durante la formación de la comunicación visual es contribuir a formar en ellos la cultura visual.

Por consiguiente, proponemos una serie de acciones para la solución del problema social partiendo de la investigación realizada:

- Una estrategia pedagógica para comunicación visual del tecnólogo en diseño gráfico.
- Elaborar multimedia sobre la cultura visual ecuatoriana.
- Elaborar spots publicitarios sobre la labor del tecnólogo en diseño gráfico.
- Web sobre problemas de la formación del tecnólogo en diseño gráfico.

La estrategia pedagógica

Su objetivo es formar una adecuada comunicación visual a partir de la aplicación de la noción de pertinencia cultural y los niveles de adopción de la tecnología integrados de acuerdo a la metáfora del conocimiento complejo y diverso.

La estrategia pedagógica tendrá tres etapas: (adopción, adecuación e innovación), contentivas de acciones para la superación del tecnólogo, que integrarán los conocimientos de las asignaturas que conforman el currículo con otros sobre tecnología educativa, investigación e innovación pedagógica, las acciones serán elaboradas de acuerdo a los niveles de adopción de forma que contribuyan a la aprehensión de comunicación visual.

Etapa de adopción. Las acciones orientan a los tecnólogos para seleccionar y aceptar las tecnologías de la imagen de acuerdo a su contexto laboral y teniendo en cuenta las creencias y la actitud personal ante las tecnologías. El tecnólogo deberá conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades con las herramientas propias del diseñador gráfico.

Etapa de adecuación. Las acciones se orientan al estudio y profundización sobre el empleo adecuado, en los escenarios de formación y laboral, de las tecnologías de la imagen. Formación teórica y práctica en la actividad del diseñador gráfico.

Etapa de innovación. Las acciones se orientan a la aplicación práctica de los conocimientos del diseñador gráfico.

Las acciones consistirán en cursos, cursos optativos, a distancia, videotutoriales, proyectos colaborativos y actividades prácticas, de ejercitación y evaluación.

CONCLUSIONES

Consideramos que la formación de la comunicación visual puede contribuir al desempeño profesional del tecnólogo en diseño gráfico. El conocimiento sobre la cultura visual, unida al conocimiento teórico adquirido, complementará la preparación del profesional.

El abordaje de la formación del tecnólogo en diseño gráfico desde la integración de las tecnologías de la imagen teniendo en cuenta el enfrentamiento a la cultura visual invasiva, empleando las tecnologías de la imagen y en particular las TIC pero desde la comprensión de la diversidad de actitudes que generan las tecnologías entre los humanos es una vía de posible solución a los problemas de su formación.

Es necesario lograr que el tecnólogo en diseño gráfico pueda ver con sentido crítico, observar con otra mirada, contribuir a una mejor proyección visual, adquirir un desarrollo en la cultura visual y finalmente perfeccionar su desempeño en las condiciones del desarrollo de la Revolución Científico Técnica contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADELL, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación. España. Barcelona: Cedecs. >. Disponible en: <<http://nti.uji.es/~jordi>>.
2. BARNES, B. (1980). Estudios sobre sociología de la ciencia, Alianza Universidad, Madrid.
3. BERMUDEZ, A. (2010). Cultura visual. Sevilla. España: Universidad de Pablo de Olavide.
4. CABERO ALMENARA, Julio (1994). Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. S.A.U: Madrid. España
5. CÁCERES – PÉFAUR, Beatriz (2006). Cultura Visual y Educación. Nuevos Desafíos /Nuevos Paradigmas.
6. CEBRIAN DE LA SERNA, M. (2005). Tecnologías de la información y de la comunicación para la formación de docentes. Madrid. España: Editorial Pirámide.
7. ELIOT, Thomas (2003), en "La unidad de la cultura"
8. FRASCARA, Jorge (2000). *Diseño Gráfico y Comunicación*(Séptima edición). Ediciones Infinito.
9. MARTÍ, José (1975). Obras completas. Ciudad de La Habana, Cuba. Editorial de Ciencias Sociales. T. XX.
10. MORONI S (2006) Cultura visual y educación.
11. PERCEY, Arnold (1990). "Uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)" Disponible en: <http://www.cemcomunicacion.org/images/pdfsok/receptores_criticos.pdf>
12. RODRÍGUEZ, Z. (1989). "Comunicación mediatizada y proyecto social". En Revista Electrónica Perfiles. Disponible en:< http://www.perfiles.cult.cu/articulos/3_mal_que.pdf?apellidos=Rodr%EDguez+Oliva&nombre=L%E1zaro+Israel&article_id=189>
13. ROGERS, E. M. (1986). Communication technology: The new media in society, Free Press, New York.

14. SALAS PEREA, R. S. (2002). La comunicación educacional. Material de estudio de la Maestría de Educación Médica. La Habana, [CD-ROM]. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.

Título: El valor profesional de la formación de la competencia ética en el Técnico Superior en Enfermería.

Autores: Obst. Lenny Mariscal San Martín.

Dra. C. Blanca Cortón Romero. Profesor Titular.

Dra. C. Julia Esther Céspedes Acuña. Profesor Titular.

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador.

INTRODUCCION

El Instituto Tecnológico Bolivariano en Tecnología, anhela formar técnicos que aporten una excelencia profesional, como exige el crecimiento global sostenido, ya que deben mostrar competencias en su actuación práctica, apoyada en bases científicas que la guían y a su vez proporcione la base necesaria para la legitimidad y autonomía de la profesión.

Las competencias, en el orden teórico se relacionan con la formación y desarrollo de capacidades humanas; como particularidades psicológicas individuales de la personalidad, son condiciones para realizar con éxito una actividad dada y revelar diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para ello, es decir, que el TSE tenga la posibilidad de combinar características psicológicas de su personalidad, como condición necesaria y suficiente para el logro de altos resultados profesionales.

A partir de los elementos apuntados, se observa, que aunque en los objetivos generales de la formación de este profesional se declara la formación ética como propósito, en sentido general se observan las siguientes insuficiencias:

- Inconsistencia en el dominio del contenido ético de la profesión que se manifiesta en un comportamiento inadecuado de los estudiantes tanto en los salones de clase como en las prácticas pre- profesionales.
- Heterogeneidad en el comportamiento de los estudiantes debido a la multiculturalidad, lo que limita la comunicación ética interpersonal para la realización de las actividades académicas.

- Falta de fundamentos profesionales éticos que se visualizan en el momento de aplicar los procedimientos a los pacientes que son objeto de su atención.
- Desconocimiento de la jerarquía cuando se integran a grupos interdisciplinarios de trabajo lo que limita su desempeño y aprendizaje.

Constituyen causas de esta problemática entre otras las siguientes:

- En la malla curricular del TSE, solo se incluyen los contenidos relacionados con la formación ética en un curso que se desarrolla en el nivel cero o propedéutico, con 10 horas de duración, lo que resulta insuficiente para dar tratamiento a los contenidos, decisivos para la formación ética
- En el resto de las asignaturas, no se incluyen de manera explícita contenidos relacionados con la formación ética.
- Aunque los docentes desde sus diferentes asignaturas y con su actuación profesional dan tratamiento a contenidos que contribuyen a la formación ética, esto se hace de manera espontánea y asistemática, dependiendo de la experiencia y creatividad del docente.
- En los casos que se le da tratamiento a los contenidos para la formación ética a través de las asignaturas se hace desde un enfoque parcial y fragmentado de las problemáticas y a partir de la mirada de las diversas especialidades.

Los referentes anotados permiten formular como problema científico en el presente estudio el siguiente: Insuficiencias en la formación ética del técnico superior en enfermería que limitan su desempeño profesional y consiguientemente la calidad del servicio asistencial.

DESARROLLO

Es significativo hacer constar, que el proceso formativo en los Institutos Superiores Tecnológicos, se fundamenta en la solución de problemas inherentes a la realidad social y profesional que el estudiante enfrentará en su práctica, en este sentido, este proceso tiene su lógica propia, estructurada sobre la base de los procesos asimilativos de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades; es decir que responde al método empleado y a la asimilación de los contenidos impartidos.

En estas condiciones, la formación del técnico superior de enfermería en Ecuador en la actualidad, exige nuevas concepciones teóricas y metodológicas que sintetizen el espíritu humanista de esta profesión, expresión del carácter ético en su desempeño profesional. En tal sentido, el proceso formativo del TSE demanda del análisis e interpretación que permita el intencionar la formación y el desarrollo de competencias, en relación con los valores morales como concreción de una ética.

Desde esta posición, es posible significar que la formación del enfermero, el cual debe integrar diferentes perspectivas ética para conseguir estar en condiciones de apreciar los valores, debe procurar el aprender a aprender y propiciar condiciones favorables de aprendizaje, que implique no sólo enseñar valores, sino el cómo transmitir mensajes de salud con ética, en correspondencia con la esencia humana de su profesión, en tal sentido, se impone profundizar en la moral y la ética que debe caracterizar a dicho profesional.

El alcance que el conocimiento ético ha adquirido desde la segunda mitad del siglo XX es incuestionable. La distinción entre Ética (del griego Ethos, hábito, costumbre) y Moral (del latín mores, hábito, costumbre) es esencial para la comprensión de los procesos formativos, precisamente porque la Ética es el saber filosófico que reflexiona y fundamenta la moral, al mismo tiempo que realiza prescripciones normativas sobre el comportamiento humano.

Se reconoce entonces que, la ética como ciencia, para que tenga universalidad y validez racional, sustenta sus argumentos en el comportamiento humano sobre la moral, proceso que quedaría como simple opinión de tipo emocional, además argumenta que el único que necesita de la ética es el ser humano a diferencia de los animales que son los que actúan por instinto.

Estudios desde la ciencia médica justifica el papel de la ética en el profesional, es el caso de Casares, al expresar que, “El Papel del Profesional en la práctica médica fundamental, en varias ocasiones se escucha decir el médico procedió de acuerdo a su ética, la falta de ética provocó que actuara de cierta manera con el paciente. (Casares, 2010:8)

En este contexto, y como parte de ese desarrollo, el conocimiento crece a una velocidad vertiginosa y por lo tanto es indispensable el desarrollo integrado entre

conocimientos, capacidades, habilidades y valores tendientes a la solución de contradicciones en cualquier ámbito de la actividad humana, otorgándosele un papel esencial a la labor del técnico superior en enfermería dentro de este contexto y en ella al desarrollo de competencias.

Siendo consecuente con lo que se analiza, las competencias desempeñan un papel esencial en la formación profesional del técnico superior en enfermería, para la solución de los problemas que tiene que enfrentar sabiamente en sus diferentes contextos de actuación.

Con anterioridad se ha significado el valor de la ética en el profesional de la salud, por lo que en el contexto de la práctica del técnico, adquiere significativa importancia la competencia ética la que se erige como una competencia específica en su formación y para lo cual es necesario la elaboración de una concepción de la formación de la competencia ética en el técnico superior en enfermería.

La misma se sustenta en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

Desde el punto de vista filosófico se sustenta en la ética dialéctica materialista, la filosofía de la educación y la filosofía del Buen Vivir. La bioética como corriente filosófica de la contemporaneidad constituye la sustentación fundamental de la propuesta.

Desde la ética dialéctica materialista se asume el condicionamiento histórico-social de la moral y su consideración como fenómeno cultural; se parte de que la moral es una propiedad de las relaciones sociales, una forma específica de conciencia social que refleja, a través de sentimientos, concepciones, representaciones, normas, principios y valores, al ser social en una época histórica determinada, de ahí su carácter histórico concreto.

Al considerar el carácter histórico concreto de la moral se asume el reconocimiento a la existencia de la moral de las diferentes clases, grupos y profesiones dentro de la sociedad, y se reconoce sobre esta base la existencia de una moral profesional, la cual es estudiada por la ética profesional como ética aplicada.

A los efectos de esta investigación se asume como fundamento el código de ética profesional del enfermero/a y la Ley de ejercicio profesional de las enfermeras y enfermeros del Ecuador.

La filosofía de la educación aporta el marco teórico para modelar el proceso de formación de la competencia ética del TSE, a partir de la definición del ideal de hombre que la educación ecuatoriana por encargo de la sociedad necesita y desea alcanzar; además de la concepción del hombre como ser educable y su relación con las condiciones sociales en que se desenvuelve la educación como proceso; todo esto concretado en el caso del ideal de profesional de la salud en general y del enfermero/a en particular.

A los efectos de la concepción que se propone, se asume de la filosofía del Buen Vivir, la eticidad que propugna y que es propia del pensamiento filosófico latinoamericano de todas las épocas históricas, así, se amplía el marco de consideración de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales desde lo social y lo antropocéntrico hacia lo biosocial, criterio que está en la base de la educación como proceso y por consiguiente de la concepción que se propone, se asume además una concepción holística de la vida humana como parte de un todo de mayor grado de generalidad, donde resultan de vital importancia la reciprocidad, la complementariedad y las relaciones multidireccionales de carácter cósmico, propias del indigenismo andino y amazónico, que supera la separación entre el hombre y la naturaleza.

Como fundamentos **sociológicos** de la propuesta se asumen la Sociología de la educación y la concreción en el plano social de las ideas de la filosofía del Buen vivir en la República del Ecuador refrendadas en la Constitución de Montecristi, el Plan del Buen Vivir(2013-2017) y la Ley Orgánica de educación superior (LOES)

Desde la sociología de la educación se tiene en cuenta la consideración de la educación como hecho social singular que posee su propia identidad en relación con la sociedad en que se inserta, esto fundamenta la adecuación de la propuesta a las condiciones de la sociedad y la educación ecuatoriana.

La institución escolar -en este caso el instituto tecnológico- se concibe como una institución social y a los grupos que actúan dentro de ella, como grupos sociales sui generis relativamente independientes respecto de la sociedad en general, pero al mismo tiempo

con estrechas relaciones entre ellos, portadores de su cultura y dentro de esta de su propio sistema de valores.

Desde la psicología la propuesta se sustenta en la teoría socio histórico cultural de Vygotsky y sus seguidores, de esta escuela se asume el papel de la cultura en la formación de la personalidad, entendiendo esta última desde un enfoque axiológico o sea como los valores creados por el hombre, específicamente los valores espirituales y dentro de estos los morales.

Como fundamentación de la propuesta se tiene en cuenta la relación entre lo cognitivo y lo afectivo como elemento central para comprender el desarrollo de la personalidad y la aprehensión del sistema de valores socialmente establecidos y el sistema de valores de la profesión como condición para la formación de la competencia ética.

Desde el punto de vista pedagógico se parte de concebir la educación como proceso y resultado; que se entiende en dos sentidos, como proceso de influencias que propicia el desarrollo del hombre y al mismo tiempo como efecto de esas influencias; componentes esenciales de la praxis social, en la cual participa toda la sociedad a través de sus diferentes agentes como concreción del principio de la educación como tarea de todos (López H.J. y otros, 1996) (Cuba, MINED, 1989)

Como proceso conscientemente organizado y orientado a un fin social (declarado y refrendado). Sobre esta base, se entiende que la educación se desarrolla en el proceso pedagógico o educativo, como momento integrador de todas las influencias educativas que tienen lugar en la escuela y en otras alternativas no escolarizadas vinculadas al fin de la educación y a la institución escolar. Esta concepción del proceso pedagógico enfatiza en no considerarlo como algo abstracto y general por lo que se reconoce su condicionamiento a las necesidades, objetivos y tareas que dimanen de las condiciones en que transcurre.

Se tiene en cuenta el enfoque de formación por competencias, que se direcciona hacia la formación de profesionales más competitivos, comprometidos, flexibles y trascendentes que reúnan cualidades morales, capacidad de análisis y argumentación, que posean los conocimientos requeridos para desempeñarse eficiente y eficazmente, lo que les confiere capacidades para el autoaprendizaje y la creatividad técnica. (Forgas, Jorge, 2003)

Se parte de la definición de la concepción científica como resultado científico aportada por Cortón, Blanca (2008) y se tiene en cuenta además los aportes en el caso de las concepciones como resultados de investigaciones educativas de los investigadores Ramos, Graciela (2003), Montoya, Jorge (2005) y Valle Lima (2010)

Se asume el criterio de Cortón, Blanca (2008) al considerar que la concepción científica es un tipo específico de concepción y que la misma constituye un sistema de ideas que interpreta la realidad o una de sus partes y contiene de manera implícita o explícita las vías para su transformación, no obstante en su criterio esta no se compromete con la transformación inmediata de la realidad aunque implica transformación en el plano del conocimiento; por supuesto su elaboración resulta de la aplicación de métodos científicos.

La concepción de la formación de la competencia ética en el técnico superior en enfermería se define como un sistema de presupuestos teóricos aportados por la bioética y de conceptos básicos interrelacionados dialécticamente que permiten estructurar e interpretar el proceso de formación de la competencia ética en el TSE .

La tesis de partida la aporta la bioética y los conceptos centrales de la concepción son: Competencia ética del TSE, Unidades de competencia (determinadas y definidas), Formación de la competencia ética del TSE.

La competencia ética del TSE: es una competencia específica por cuanto, si bien tiene como sustento una competencia básica que se adquiere durante todo el proceso de formación escolarizado o no, por el que ha transitado el estudiante que ingresa a la carrera, se relaciona directamente con aspectos vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, debido a que tienen que ver con la ética de la vida, con el comportamiento con respecto a los procesos de salud y enfermedad; la misma se refiere a la competencia ética en vínculo estrecho con la profesión de enfermero que le permite desempeñarse en concordancia con la ética profesional y solucionar los dilemas éticos que se le presentan durante el ejercicio de la profesión los cuales tiene características *sui géneris*.

De esta forma la competencia ética del TSE constituye una dimensión *sui géneris* del técnico que lo identifica y que permita reconocerse para prever y proteger a las personas de los riesgos y daños a la salud y dar calidad de atención en diversos

contextos donde interactúan, ello implica unidad de competencia, la cual mantiene un comportamiento ético, responsable, solidario y respetuoso de la dignidad humana en las relaciones con superiores, el resto del equipo médico, usuarios, familiares y comunitarios en los diferentes contextos de su actuación profesional

Entendido de esta manera, éste trasciende la labor formativa del técnico superior en enfermería al hacerlo más humano, al valorar por sí mismo, a reflexionar, desde la argumentación y la crítica, de esta forma son considerados elementos de competencia en el TSE las siguientes:

1. Ejerce sus funciones profesionales conforme a principios éticos, brindando a los usuarios una atención con calidad y calidez, bajo la orientación y supervisión del licenciado/a en enfermería.
2. Demuestra respeto por la diversidad, tratando con dignidad y sin discriminación a mujeres y hombres de distintos orígenes, nivel socio económico, etnias y culturas
3. Establece relaciones profesionales con superiores y el resto del equipo de salud basadas en el respeto y la colaboración.
4. Resuelve con independencia sensibilidad, humanismo y capacidad de razonamiento moral los dilemas éticos que se le presentan durante el ejercicio de sus funciones profesionales
5. Cumple los principios éticos para la intervención en la familia y la comunidad durante las acciones de promoción de salud y prevención de enfermedad

Estas unidades de competencia poseen carácter objetivo en su determinación a partir de que han sido consideradas en ellas las concepciones de diferentes instituciones de Latinoamérica que forman este tipo de profesional (Chile y Colombia); el estudio de la concepción de la formación del TSE en el ITB a partir del análisis de los syllabus y del documento donde se definen los aspectos generales de la carrera; el estudio de los documentos normativos de la salud pública ecuatoriana (Ley Orgánica de salud, MAIS)

De esta forma, el sistema de valores asociados a la competencia deberá estar consignado como Respeto, Solidaridad, Calidad, Calidez y la Colaboración, que deberá mostrar no solo en el ejercicio de su profesión y su vida cotidiana, sino también que debe ser capaz de concientizarlo como parte de su accionar, lo que implica un proceso

de abstracción lógica y reflexiva, y su sentido en el desarrollo de la condición humana desde lo ético.

Por tanto, el desarrollo de las competencias en el TSE desde la perspectiva de la ética implique una autonomía moral, que desde lo humano, implica necesariamente la formación de la competencia ética.

Al caracterizar y revelar las relaciones existentes entre, la competencia ética del TSE y las unidades de competencia (expresados a través de estas categorías) los mismos se compendian dialécticamente en un proceso de formación de una competencia ética avalada a partir de los siguientes postulados teórico-conceptuales:

- Abordar los procesos cognitivos e intelectivos asociado a la bioética dentro del proceso de formación del TSE, como eje vertebrador de la formación humanista de este profesional.
- Estos procesos revelan una dialéctica entre las referencias socioculturales profesionales y la axiología del técnico superior en enfermería; la primera como diferenciación, y la segunda como integración.
- Concebir lo ético como objeto de aprendizaje en el TSE, a partir de un proceso de sistematización, concretado en el empleo de recursos reflexivos, y bases teórico - metodológicas para la formación de la competencia ética.
- El proceso se concibe desde los postulados conceptuales y metodológicos que la Ética, la Axiología, la bioética y la Pedagogía como constructos científicos contextualizadas en la formación del TSE.
- El proceso posee como rasgos esenciales la multiprofesionalidad, para lo cual, cada una de las profesiones que la forman deben al unísono desarrollarse e integrarse entre sí, no obstante para el caso que nos ocupa posee total prevalencia el Código ético y la Ley de ejercicio profesional de los técnicos de la salud del Ecuador.

Es así que, la formación de la competencia ética del TSE se reconoce como: el proceso de apropiación durante la formación profesional de los conocimientos, habilidades y valores que le permitan una vez egresado mantener un comportamiento ético y responsable, solidario y respetuoso de la dignidad humana en las relaciones con superiores, el resto del equipo médico, usuarios, familiares y comunitarios en los diferentes contextos de su actuación profesional.

El Técnico Superior en enfermería debe de apropiarse de la competencia ética durante su formación y desarrollará:

La moral en enfermería, ya que esta profesión requiere una guía moral para cumplir con el fin primordial de servir al bien común; mejorar la salud de nuestro pueblo y prolongar la vida del hombre.

Las normas morales para los Técnicos en enfermería son:

- Las raíces de la moral de las enfermeras (os) han sido legadas por la sociedad.

Ahora estas normas se relacionan con:

- La Profesión.
- Vocación
- Disciplina
- La atención al usuario
- Proteger la individualidad

Proteger al usuario de causas externas que puedan producir enfermedad.

Mantener las funciones fisiológicas del usuario en parámetros normales. Colaborar con la rehabilitación del usuario y su incorporación a la comunidad.

Hay que recordar que esta profesión requiere de :

Vocación: la enfermera (o) debe tener capacidad de servicio en la atención de los individuos que necesitan de sus cuidados.

Disciplina: la enfermera (o) debe cumplir y hacer cumplir las normas establecidas por la profesión en el ejercicio profesional.

La atención del paciente requiere de:

Proteger la individualidad del usuario: los diversos modelos teóricos para la enfermería tienen como base fundamental el trato a la persona como un ser humano integral, al cual debe atenderse en sus aspectos biológicos y psicosocial.

Proteger al usuario de causas externas que puedan producir enfermedad: en la prestación de los cuidados, es deber de la enfermera (o) evitar iatrogenias por ignorancia, omisión, descuido o negligencia.

Iatrogenia: enfermedad provocada por el personal médico, por técnicas diagnósticas o terapéuticas, o por la exposición al medio ambiente hospitalario.

Omisión: consiste en no realizar una conducta para evitar un daño mayor por no ser competencia de la práctica de enfermería.

Negligencia: consiste en dejar de hacer lo que es un deber dentro de la práctica de enfermería.

Mantener las funciones fisiológicas de los pacientes en parámetros normales, como son: alimentación, eliminación, hidratación, respiración, circulación, termorregulación, higiene, movilización, descanso y sueño. La enfermedad imposibilita al individuo para satisfacer sus necesidades básicas elementales, es allí donde la enfermera (o) aplica técnicas de enfermería para colaborar en la satisfacción de esas necesidades.

Colaborar en la rehabilitación del usuario y su incorporación a la comunidad: Es el comportamiento moral enseñar al individuo medidas de auto cuidado en salud en el hogar y la comunidad. Es responsabilidad de la enfermera, (o) promover la reincorporación de los usuarios a una vida útil.

La Asociación Médica Mundial sobre la inclusión de la ética médica, dictó una resolución y consideró a los derechos humanos, factor importante y de aplicación directa en el currículo de los niveles de educación de las escuelas en formación de médicos, enfermeras y profesional que tenga que ver con el cuidado de la salud, a través de todo el mundo; y en la cual considera:

1. Que la ética médica y los derechos humanos, forman parte integral del trabajo y cultura de la profesión médica.
2. Que la ética médica y los derechos humanos, forman parte integral de la historia, estructura y objetivos de la Asociación Médica Mundial.
3. Resuelve que Asociación Médica Mundial recomiende firmemente a las escuelas de medicina en todo el mundo, una enseñanza de la ética médica y los derechos humanos sean incluidos como cursos obligatorios en los currículos.

Con un conocimiento previo de la utilidad de formar profesionales en el área de salud sobre todo en enfermería, y la importancia que deben contar con todas las herramientas morales y éticas, el presente trabajo de investigación pretende reunir la mayor información posible, para estructurar la estrategia a seguir en la inclusión de la ética médica como eje principal.

No se han realizado estudios anteriores en relación al tema tratado; pero sí se imparte una asignatura sobre ética en los primeros años de la formación de la carrera de técnico superior en enfermería; sin embargo, se ha notado que no es suficiente, que se requiere de una mayor participación que relacione entre estudiante y docente. De ahí que nace el planteamiento de la propuesta; la misma que debe ser aplicada con las debidas recomendaciones e importancia, por tratarse de un gran aporte a la sociedad.

Esta visión permite comprender que, a pesar de las múltiples aristas que posee la formación de competencias como proceso, la misma se articula y vertebra a partir de su dimensión ética, donde lo moral jerarquiza y transversaliza todo el proceso, siendo entonces la formación de la competencia ética una dimensión compensadora en el mismo.

La formación de la competencia ética del TSE, debe orientarse al desarrollo de técnicos competentes y de excelencia humana, en el desempeño de la profesión, su forma de ser en la práctica cotidiana, a través del respeto, la solidaridad y la justicia, la tolerancia y la equidad, capaz de reflexionar críticamente y argumentativamente sobre su propio proceso de formación moral.

CONCLUSIONES

La concepción teórico–metodológica de la formación ética del Técnico Superior en Enfermería adolece de una insuficiente concepción de la formación ética en el currículo de la Carrera, desde su concepción inicial, solo a partir del curso escolar 2010-2011 se instrumentó como curso propedéutico el syllabus “Valores y Ética personal”, sin embargo, no se revela en este, el alcance de la competencia ética del enfermero, solo se definen categorías como la moral, los valores, las normas morales y formas de comportamientos del técnico en su accionar.

Por lo tanto un Técnico Superior en enfermería durante el ejercicio de su profesión, es importante que posea o adquiera la capacidad de:

Formar juicios sobre la realidad que la conduzca a actuar con pleno conocimiento

Trabajar en equipo inter y multidisciplinario
Servir y ayudar a quienes lo requieran
Comunicarse cordial y efectivamente con el usuario, colegas y demás miembros del equipo de salud
Mostrar seguridad y confianza en sí misma(o)
Realizar investigaciones de proyección social
Aplicar el sentido y valor de las normas éticas y jurídicas de la profesión
Participar con organismos de influencia en el desarrollo de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFONSO Sánchez, Ileana R., Troadio L. González Pérez, Carmen Lena., Rosa María Báez (2000) La bioética y su relación con la tecnología médica. En: <http://www.monografias.com/trabajos5/biore/biore.shtml>
- ÁLVAREZ de Zayas, Carlos M: (1996) "La escuela en la vida". Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Albacete, M: "El mundo de los valores: ética mínima y educación". 2da. Ed. Editorial El Búho. Bogotá. 2003.
- Almaguer, B: "Temas de Bioética ambiental." Centro Editorial javeriano. Bogotá. 2003.
- Andreau, Mirta: "Los principios bioéticos en la toma de decisiones clínicas", en <http://www.bioetica.org/colab8.htm> (consultada 5 de noviembre del 2014)
- Anierte, Nicolas: "Proceso salud y enfermedad", en <http://perso.wanadoo.es/aniorte.nic/apunt.salud.htm> (Consultada 16 de marzo de 2014)
- Bárcena Orbe Fernando (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación Ciudad Universitaria. 28040 Madrid. Spain En <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/31976/31810>
- Baxter, Esther: "La formación de valores. Una tarea educativa." Editorial pueblo y Educación. La Habana. 2002.
- Calviño, M: "Análisis dinámico del comportamiento". Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana. 2003.
- Cantavella, Marta: "Bioética: Ciencia y humanismo. Clemente Editores. 2005
- Cantos, Martha Enfermería y bioética. En http://www.bioetica.org/ec/articulo_enferm_bioetica.htm
- Chacón, N: " Etica y sociedad". Folleto de universidad para todos. La Habana. 2005.
- Claursse, Lorena:"Análisis y reflexión sobre modelos teóricos del proceso salud enfermedad", en <http://www.scielo.br/pdf/csp/u8n3.pdf.htm> (Consultada 24 de julio de 2014)

- CIFUENTES ARIAS MARIO (2008) Educación por competencias: el concepto de competencia para la educación Consultado en <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/870/1/T595-MGE-Cifuentes-Educaci%C3%B3n%20por%20competencias.pdf>
- Cobre, María Manzini: "Lo que es la ciudadanía". <http://www.xtec.es/mcobre/esp/ciud.htm>
- Consultada: 4 de marzo del 2014
- Curshman, Patrick: "Educación en valores éticos", en <http://www.monografia.com7valoreseticos/htm> (Consultada 12 de enero de 2014)
- Espinosa, D: " Una dimensión de la Ética en Salud pública." Facultad de Salud Pública, Sao Paulo. 2003.
- Fabelo, Corzo R: "Los valores y los desafíos actuales". Editorial José Martí. La Habana. 2004.
- Fernández Burillo, Santiago. (s/f) Introducción a la fundamentación Bioética. <http://www.aceb.org/index.html>
- Galo Viteri Diaz(s/f), Situación de la salud en Ecuador. www.monografia.com
- García, V.: "Principios bioéticos. Su incidencia en el plano de lo subjetivo". <http://www.bioética.org/bioética/monog.shtm> (Consultada el 24 de Abril del 2014)
- Guillen, Rucel (2001) La ética y la moral en enfermería. En <http://www.monografias.com/trabajos21/etica-enfermeria,shtml>
- Herder, H: "La Bioética en las universidades de hoy". Editorial Paidós, Madrid. 2004.
- Ibáñez, José: "La educación transformadora: concepto, fines, método". <http://educación.com/forovalores>. (Consultada: 7 de Julio de 2014)
- Idoate, Víctor: "Aspectos bioéticos en la determinación genómica y sus aplicaciones". <http://www.bu.edu/wcp/papersbioeidoauni.publicanavarra.htm> (Consultada el 5 de Septiembre del 2013)

Título: La formación integral del profesional

Autora: Msc. Loyda I. Calderón.

Institución: Tecnológico Almirante Illingworth - Ecuador

Email: loyda irene@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo mostrar la relevancia de los primeros años de vida en la formación integral del profesional, para enfatizar en padres y educadores la importancia de nuestro ejemplo en los menores.

La formación integral del profesional, no solo se debe abordar durante la instrucción superior, sino también, en una etapa primordial para el aprendizaje como es la niñez, en este trabajo se enfoca la importancia que tiene esta fase como complemento vital de una formación integral en los profesionales de hoy en día, ya que en el entorno laboral; esta situación, es muy considerada por las diferentes empresas.

Es primordial enfatizar esta temática, puesto que con el pasar de los años los profesionales provienen de diferentes situaciones y entornos sociales mucho más complejos y que no aseguran un rendimiento exitoso para los negocios.

Con este material se pretende lograr una mayor atención de los padres y de los docentes para que den la debida orientación y ejemplo en los primeros niveles de educación, para fortalecer los valores y principios que son la base fundamental de nuestra sociedad y así permitir que las universidades y tecnológicos perfeccionen a los individuos que formarán parte activa de la producción del país.

Educar no es dar carrera para vivir, sino temprar el alma para las dificultades de la vida.

Aristóteles

INTRODUCCIÓN

La Formación Integral del Profesional es un tema abordado a nivel mundial, principalmente cuando se refiere a la educación superior, son muchos los autores que escriben acerca de esta temática, ya que se considera relevante que el profesional se encuentre capacitado en varias áreas, esto traerá como consecuencia una empresa mucho más productiva.

La FPI, como también se la conoce, está dada por un proceso educativo teórico- práctico, los expertos poseen la capacidad de hacer un esquema de lo que un profesional deberá tener para lograr ser integral en su desempeño, sin embargo este documento está preparado para dar un enfoque a la importancia que tiene la formación inicial y media en el desarrollo de la misma.

El desarrollo y aprendizaje tienen un proceso de carácter integral y dinámico que inicia desde el nacimiento y que propicia la manifestación de sus capacidades. Son los padres, las escuelas y los colegios que imparten los primeros criterios de formación integral de un profesional, son los ejemplos y las pequeñas tareas, las que dan lugar a formar el deseo de hacer cosas que nos agradan y con la debida orientación, pueden dar inicio a ese proceso de formación integral del que se habla.

Es muy importante que cualquier individuo, adquiera conocimientos y aptitudes técnicas que le permitan realizar un trabajo útil para él y para la sociedad. Pero la calidad del mismo trabajo y sobre todo su eficiencia y eficacia humana individual y social depende de sus principios, valores y de la habilidad de capacitarse de forma continua, extrayendo de cada escenario lo positivo para un aprendizaje significativo a lo largo de su vida y su entorno profesional.

DESARROLLO

La formación profesional integral es un proceso en el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas, aptitudes, actitudes, identifica, genera y asume valores para su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones en la sociedad.

La formación integral de los profesionales, se da desde su nacimiento, ya que el individuo exitoso o que cumple los perfiles y posee un excelente desempeño profesional, no solamente recibió una formación científica sino que obtuvo una información mucho más motivadora, en algunos casos "no obvia" que es el ejemplo de los padres o del entorno social en el que se desenvuelve, marcando sus intereses, sus actitudes, sus aptitudes e impregnando los valores que son características de cada ser humano.

Con un desarrollo vocacional adecuado de los estudiantes desde su primera etapa de vida y a lo largo de su proceso estudiantil, veremos cómo dan excelentes resultados la

formación que se ha implantado en ellos, sin embargo muchas personas cuestionaran que no siempre los buenos entornos en su niñez, garantizan excelentes efectos, o lo contrario; que hay personas que no gozaban de excelentes ejemplos, pero que sí lograron buenos perfiles, por lo que más de uno, haremos una revisión a nuestro pasado para recordar que fue lo que marcó nuestro desempeño hoy.

Rescatando varias conversaciones sobre la formación integral del profesional, algunas de ellas coincidieron con mi opinión personal, la que se explica en párrafos anteriores, la misma que a mi parecer, debería ser un punto fundamental a tratar para padres, docentes y profesionales, que nuestros hijos, sobrinos, vecinos estudiantes y profesionales forman sus primeros criterios basados en un ejemplo.

Somos nosotros los que podemos encaminar a cada niño y adolescente a la selección eficiente de una carrera universitaria o tecnológica, que basadas en el ejemplo que ellos han recibido, más la suma de su propia experiencia generará frutos que mostrará una formación profesional integral como resultado.

Entiéndase como integral, a una formación completa en cuanto a valores, conocimientos actitudes, y aptitudes. Y surge la pregunta ¿Todos los profesionales podrán tener una formación integral?

Para poder aclarar la pregunta quisiera citar dos ejemplos, uno de ellos se refiere a un niño de 7 años con un hogar de padres divorciados, cuya madre no ha podido completar su primaria, y cuya situación fue compleja para tratar de salir adelante con 4 hijos. Este niño siendo el mayor de sus hermanos y sin un ejemplo claro a seguir, tuvo necesariamente que madurar tal vez de una manera precoz y vio en su abuelo un ejemplo a seguir, ya que a cada una de las cosas que su abuelo hacía, le ponía toda su dedicación y empeño. El menor entre los trabajos eventuales que consiguió a temprana edad, sintió como al ser ayudante de un electricista, se llenaba de satisfacción al saber que; si terminaba un circuito sucedían dos cosas, saltaba un breake o iluminaba una casa, esto le permitió a través del ejemplo que le brindó su maestro, aprender mucho más e hizo de esto su profesión, logro enfocar todo su esfuerzo como en algún momento lo vio a su abuelo y al aplicar su conocimiento podría satisfacer otras necesidades proponiéndose en su corazón hacerlo cada vez mejor.

Al pasar de los años este niño, ahora un profesional marca la diferencia entre cada una

de la empresas en la que ha laborado, mostrándose como un técnico eficiente y brindando altos estándares de calidad en el desempeño de sus funciones, pudiendo abrirse nuevas ofertas de trabajo en nuestro país y en el exterior.

Permitiendo evidenciar que su abuelo y su mamá que quizás no tuvieron los mejores recursos, y tampoco dieron el mejor entorno social, pero sí excelentes ejemplos, principios y valores, permitieron hacer de este niño un hombre con una formación profesional integral, que ejecuta su trabajo con calidad.

En el siguiente escenario, una niña con un hogar bien constituido, con excelentes ejemplos en todo su entorno social, un gran ímpetu y dedicación a lo largo de su preparación superior, esto da como resultado, una profesional muy competitiva por su formación académica, que aplica, no solo su conocimiento, sino también sus principios en cada una de las actividades que realiza, una virtuosa señorita, que a todo nivel ha sido muy bien calificada, y ha llenado las expectativas de los lugares en los que ha tenido la oportunidad de estar, hoy cuenta con un excelente trabajo, que le permite aplicar todo su conocimiento, ha madurado y enfoca todos sus buenos ejemplos, lo que le ayuda a poner en práctica de manera integral y a cabalidad todo lo aprendido, está consciente de que su desarrollo debe ser en todos los campos y que tiene que aportar de manera productiva en la empresa con la que actualmente participa.

Aquí podemos ver una familia dando un ejemplo que marca el perfil profesional de esta niña.

¿Podrían todos los profesionales tener una formación integral? Según los escenarios anteriormente citados, se diría que sí, sin embargo cuando la familia o docentes no forman con un excelente ejemplo, podríamos llegar a decir que, a lo largo del crecimiento del menor, no hubo una correcta orientación, estímulos o un adecuado ejemplo que permitiera a ese menor determinar un objetivo a seguir.

Silvia Rivera (2007) dice... "La visión integral del hombre es el resultado de una visión integral de la vida"...

Con esta frase, mostramos lo que hemos querido enfatizar; que a lo largo de la vida de un individuo se va forjando su perfil, no solo por los conocimientos científicos que en determinado momento eligió sino, en todas las etapas y aspectos de su vida. Por otro lado tenemos especialistas que hablan a cerca de los profesionales que han llegado a su

zona de confort, ellos dejan de mostrar su eficiencia, ya no se actualizan, dejan de ser productivos para las empresas, poniendo en evidencia su realidad.

Hernando Duque (2007) menciona en su libro "Cápsula para la formación integral de los hijos..." que: "Las tareas funciones y responsabilidades que deben realizar los padres de familia en procura de la crianza, educación y formación integral de los hijos, exige la participación oportuna y acertada de los padres"

Valentín Martínez-Otero (2000)... "El ser humano se desarrolla plenamente en la relación interpersonal, dado que es esencialmente social. En el seno materno comienza la relación madre-hijo que ha de continuar después del nacimiento. Tal es la importancia de este vínculo con el nuevo ser que, si se trata de una experiencia positiva contribuye en gran medida al desarrollo saludable del niño, tanto a nivel físico como psicológico y social"...

Ambos autores mencionan que la presencia de los padres, priorizando la de una madre son fundamentales para desarrollar su inteligencia emocional y el potencial en los menores que fijaran los primeros rasgos de una formación integral que junto a la experiencia le permitirá ser un gran profesional.

Daniel Goleman (2010) escribió en su libro "La práctica de la inteligencia emocional..." "Una encuesta realizada entre empresarios revela que más de la mitad de los trabajadores carecen de la motivación necesaria para aprender y mejorar en su empleo, cuatro de cada diez son incapaces de trabajar en equipo y solo el 19% de los se esfuerzan por alcanzar el nivel requerido para el trabajo demuestra tener suficiente autodisciplina en sus hábitos laborales"

Esta es una de la razones del porque es importante mostrar la relevancia de primeros años de vida en la formación integral del profesional, ya que sin los correctos hábitos y la motivación necesaria, las empresas deberán luchar más con profesionales poco formados y con una inteligencia emocional carente.

En el año 2003 la Editorial Kimpres Ltda de Bogota publicó un texto didáctico emitido por la ACODESI (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia) cuyo tema fue "La Formación Integral y sus Dimensiones" en el que cita, la dimensión ética, espiritual, cognitiva afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio- política, y muchas de ellas se deberán adquirir en nuestra primera infancia, por supuesto se irán perfeccionando con la

experiencia y con la formación científica, sin embargo es donde se siembra la primera semilla.

La realidad de hoy es que un gran porcentaje de estudiantes provienen de hogares disfuncionales, situación que acarrea muchos aspectos complejos en el momento de lograr una formación integral de los profesionales, sin embargo, este trabajo nos permitirá concientizar, que sí podemos aportar exitosamente en la formación de nuestros hijos y estudiantes desde su niñez, que debemos dejar un gran legado, que permita implantar en esa generación, profesionales con altos rendimientos en el desarrollo de su vida laboral y personal.

Aun cuando las Instituciones de Educación en el nivel inicial, medio y superior, muestren que a través de sus diferentes recursos, currículos, estrategias, técnicas se forman de manera integral a los profesionales, hay que rescatar que ellos podrán mostrarse como tal, siempre y cuando nosotros brindemos un buen ejemplo desde los primeros años de vida, esto sin desmerecer la gran labor y arduo trabajo, que realizan los verdaderos docentes en el camino de la formación a una excelente profesionalización.

CONCLUSIONES

Para concluir el presente trabajo vamos a mencionar que:

- La Formación Integral del Profesional, se marca de los primeros años de vida, con el ejemplo, principios y valores que sembremos en ellos.
- Las familias deben concientizar que de ellos depende mucho la influencia que podemos tener sobre los chicos.
- Los docentes también marcamos una excelente pauta, durante esta formación, porque muchos de ellos nos verán como ejemplos a seguir.
- Una de las profesiones más loables que existen es la de poder ser maestro y enseñando en el nivel para el que nos hemos preparados siempre marcaremos la diferencia si lo que hacemos, lo hacemos basados en nuestra propia formación integral.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Inclusión Económica Social, MIES, “Modelo de Gestión de los Servicios de Desarrollo Infantil Integral”, Ecuador 2013

Riera Silvia,(2007) “Manual de prácticas profesionales “La visión integral del hombre es el resultado de una visión integral de la vida , p. 2

Goleman Daniel, (2010) “La práctica de la inteligencia emocional,
Martínez-Otero Pérez Valentin. (1998) “Formación integral de adolescentes”

Ricardo Camacho Segura, (2008Q) Mucho que ganar, nada que perder, competencias formación integral de individuos pg 79 ST Editorial,

Duque Fernando.(2007) “Cápsula para la formación integral de los hijos lera edición

TÍTULO: La transversalidad del contenido investigativo en la formación del Técnico Superior en Enfermería.

AUTORES: MS.c Lola Rosario Altamirano Baquerizo

Dr. C Roger Martínez Isaac

Dr. C Marlene Daley Gonzalez

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Guayaquil – Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Santiago de Cuba.

Email: lolaltamirano@bolivariano.edu.ec

rogerm@ucp.sc.rimed.cu

mdaley@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El trabajo que se presenta se realiza a partir de reconocer las necesidades de formación que presentan los estudiantes de la carrera Técnico Superior en Enfermería del Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología, toda vez que se presenta como regularidad que la formación investigativa se asocia fundamentalmente a la búsqueda de información bibliográfica y no como herramienta para la solución a los problemas profesionales, unido a la realización del proyecto de titulación. Razón por la cual el presente trabajo tiene como objetivo la propuesta de reflexiones de naturaleza pedagógica que permiten comprender las directrices metodológicas de la formación investigativa del Técnico Superior en Enfermería en el contexto ecuatoriano. Este resultado es producto de la investigación doctoral que se desarrolla en relación con este tema, con la aplicación de métodos empíricos y teóricos que han permitido configurar las propuestas que contribuyen a la solución de esta problemática.

INTRODUCCIÓN

En la formación del profesional de la enfermería es necesario que los docentes permitan a los estudiantes sentar las bases para comprender el sentido de la ciencia de la salud y su quehacer tanto en el contexto hospitalario como comunitario, para esto, deben propiciar el dominio de términos, procesos y teorías del campo de la investigación, fundamentadas en el razonamiento científico, que les permita abordar de manera crítica la realidad, construir mapas cognoscitivos y valorativos que expliquen la misma, utilizar la capacidad de análisis y síntesis, juicio crítico, motivación al logro de manera que se contribuya a buscar las mejores alternativa de solución a los problemas profesionales que se presentan en la práctica.

El rol del enfermero se ha venido reconceptualizando en los últimos años, como respuesta a los nuevos modelos de atención integral de salud. Razón por la cual este comprende el desarrollo de actividades con la persona sana y enferma, con la familia y grupos comunitarios; privilegiando las funciones propias del rol profesional tanto a nivel asistencial como comunitario, destacando las funciones de promoción de la salud y prevención de enfermedades; optimizando los recursos disponibles y gestionando su mejora.

Varios especialistas de las ciencias de la salud coinciden en señalar que el perfil del enfermero/a se concreta en ser el profesional capaz de participar en la planificación, ejecución y evaluación de acciones de promoción de la salud y prevención de enfermedades con personas, familias y grupos, desarrollar acciones independientes para detectar y atender las necesidades básicas fundamentales de acuerdo al nivel de satisfacción de las mismas con la persona, familia y comunidad, actuar en servicios de salud hasta el nivel de complejidad intermedia integrado al equipo de salud desde una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada para cuidados integrales y administrar unidades de enfermería.

La profesionalización en enfermería plantea la necesidad de un nuevo proceso formativo, basado en los principios de excelencia, idoneidad y calidad. De ahí depende la calidad del profesional de enfermería en su ámbito de competencia, es por esto, la importancia de insistir en crear y ofrecer una formación profesional de elevada calidad, que responda a las necesidades de las instituciones y de los individuos; y así, procurar una utilización eficaz de los recursos financieros públicos y/o privados.

Por lo tanto, los institutos, colegios y facultades de enfermería deben en mayor o menor grado incrementar el compromiso con la calidad en la formación del profesional, integrando la educación a los procesos productivos y de prestación de servicios. Así que, la calidad de la formación se conciba como resultado de un conjunto de acciones que van desde el análisis de las necesidades de formación hasta el logro de las competencias que requiere la práctica de enfermería.

Diversas investigaciones han incursionado en el tema de la formación profesional en enfermería, en este sentido se destacan Velandia, Ana Luisa de Colombia(2000); Irene Caligiore Corrales de Venezuela (2012); Saber, Graciela y Velarde, Roxana de Argentina (2005) Mónica M. Soto Verchér de Argentina, (2012) Soto Verchér M. M. y Roquer S. E. (2002); Alberdi Castell Rosamaría. (1993), Gutiérrez-Meléndez Lilita de México (2008); Carmen Luz Muñoz Mendoza, Ximena Isla Lund de España (1999).

Los aportes de estos autores están centrados en la necesidad de formar un profesional de enfermería con un perfil integral, que supere el modelo tradicionalista, capacitado para dar atención de enfermería con calidad, científico-técnica-humanística y ética, con poder de decisión y participación en la solución de los problemas de salud del individuo, familia y comunidad. Reconocen que las principales actividades o funciones están relacionadas con la labor asistencial, educativa, investigativa y la de gestión, sin embargo se aprecia la prevalencia del modelo biomédico y es insuficiente la sistematización teórica existente en torno a la formación investigativa de este profesional, de manera que la formación permita que se inserte de forma asertiva y creativamente en el desarrollo de su rol profesional y aportar desde la investigación, para enriquecer este proceso.

En la carrera de enfermería del Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología, luego de realizar un diagnóstico fáctico se observa una *situación problemática* que requiere investigación y se manifiesta en las siguientes insuficiencias:

- No se intenciona suficientemente la investigación desde las diferentes actividades formativas, como herramienta que permite enfrentar los problemas de la práctica profesional.
- Insuficiente desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera Técnico Superior de Enfermería.
- Los estudiantes no muestran una adecuada motivación por el proceso investigativo.

- Deficiencias en la elaboración y comunicación de los trabajos de investigación como ejercicio de culminación de estudios.

Tomando en consideración esta problemática se presentan en el presente trabajo algunas reflexiones de naturaleza pedagógica que permiten comprender las directrices metodológicas de la formación investigativa del Técnico Superior en Enfermería en el contexto ecuatoriano.

DESARROLLO

La formación profesional del Técnico Superior en Enfermería es un tipo de formación profesional en el área de la medicina, la cual ha sido interés investigativo de autores como: (Moreno, 1998), (Pinto, 1999), Bunk, (1994). La autora se adscribe a la definición de Bunk, (1994), el cual señala que la formación de este profesional es un proceso que integra conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de técnicas y/o procedimientos de enfermería a los individuos sanos o enfermos, familias y comunidad, en las diversas instancias de la Red Asistencial.

En esta misma dirección Arango, G. L, 2002; acota en el perfil profesional del Técnico Superior en Enfermería, que la formación de éste, es un proceso que se dirige a la preparación de un profesional confiable para el equipo de salud, con solidez científica, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan tomar decisiones en la solución de problemas de manera multi e interdisciplinaria; capaz de aplicar y generar el autocuidado, nuevos conocimientos y el uso de tecnología que incidan en la salud-enfermedad del individuo, familia y comunidad en las diversas etapas de la vida.

En la formación de este profesional se destacan diferentes áreas, la asistencial, gerencial, prevención e investigación. Contenidos formativos que han de ser atendidos en todas las actividades educativas que se desarrollan en el componente académico, en la vinculación con la comunidad y en la práctica laboral, donde lo investigativo constituye un aspecto que ha de favorecer la integración de las otras áreas.

La formación Investigativa ha sido objeto de estudio por varios investigadores entre ellos se destacan: Lorena Gartner Isaza (2006); Jorge Iván Ramírez A y Álvaro Gómez F (2006); Bernardo Restrepo Gómez (2003); Ángela Urrego Tobón (2011); William Guillermo Jiménez (2006); Olga Gallardo Milanés (2003); Chirino, M. V (2002).

La formación investigativa, ha sido definida por William Guillermo Jiménez, 2006 como aquella que desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permite a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento; también se ha definido como aquella que: *“corresponde al conjunto de actividades y de ambientes de trabajo orientados al desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, así como a la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa”*.

Por su parte Lorena Gartner Isaza (2006) entiende que esta se dirige a la formación humana, persigue una comprensión integral del ser humano, lo cual auspicia una personalidad investigativa compleja, como un proceso que permite la construcción cultural de la ciencia, es decir: *“una cultura científica humanamente formada, investigativamente construida, políticamente democratizada, civilmente responsable y comprometida”*; de hecho, las relaciones entre currículo y formación investigativa no tienen ubicación definitiva en el tiempo, son procesos que contienen en sí mismos a los sujetos y que se preguntan por el devenir de la formación desde el pensamiento de los sujetos actuantes, no desde las estructuras curriculares.

La formación investigativa es concebida por Jorge Iván Ramírez A y Álvaro Gómez F (2006) como un trayecto pedagógico en el cual se aprende a buscar en forma permanente el conocimiento; a generar comprensiones acerca del conocimiento científico; a aplicar principios y leyes; a solucionar problemas desde los métodos de las disciplinas; a contextualizar los procedimientos de investigación; y como una actitud vital de estudiantes y profesores en el desarrollo del pensamiento investigativo.

Pues bien la formación investigativa ha adquirido en la actualidad una gran importancia en el contexto de la educación superior, tanto así que se constituye en un parámetro de la calidad de la misma, exigible y obligatorio en los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad de los programas académicos. No solo se refiere a hacer investigación en la universidad, sino además a utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación preparando a los estudiantes y profesores para valerse de ella y también para realizar ellos mismos investigaciones.

Pues bien la formación investigativa ha adquirido en la actualidad una gran importancia en el contexto de la educación superior, tanto así que se constituye en

un parámetro de la calidad de la misma, exigible y obligatorio en los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad de los programas académicos. No solo se refiere a hacer investigación en la universidad, sino además a utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación preparando a los estudiantes y profesores para valerse de ella y también para realizar ellos mismos investigaciones.

Existe un evidente contraste entre ser un experimentador o habilidoso de las ciencias, y ser investigador. El investigador construye ciencia filosóficamente y filosofa científicamente, inscribiendo su labor de manera integral en la ciencia de las ciencias esto es, la epistemología. Así transita por la lógica, la semántica, la metodología, la teoría del conocimiento, la ontología, la axiología, la ética y la estética de la ciencia (Bunge, 1980, 1997).

El investigador Jesús Hernández, (2000) afirma: “Hoy en día tenemos unas pocas universidades de investigación consolidadas y muchas universidades de docencia, algunas de las cuales hacen esfuerzos por involucrar al menos la investigación formativa, a pesar las dificultades que implica enseñar a investigar donde los profesores no investigan” (Secretaría de Educación, ponencia en el encuentro de investigadores).

La formación investigativa a través de la competencia investigativa en los estudiantes de educación superior es percibido hoy como un proceso que posibilita participar en favor de un aprendizaje más significativo, lleva a implementar estrategias y enfrentarse a problemas relevantes para construir conocimientos científicos o reconstruir el encuentro docente-alumno, en torno a un objetivo común dentro de diferentes escenarios sociales que trasciendan la rigidez de modelos aún vigentes (Furió y Vilches, 1997).

La formación investigativa se concreta en procesos de investigación propiamente dicha, la misma que se relaciona con proyectos formales que desarrollan los docentes desde líneas de investigación claramente definidas, donde el estudiante se pueden vincular como investigadores o como asistentes de investigación, dentro de grupos de investigación.

Al respecto Chirino, M. V (2002) señala: “...queda clara la necesidad de la investigación como vía de la transformación creadora de la realidad educativa, donde el nexo entre teoría y práctica es esencial y se manifiesta a través de la actitud científica de los profesionales de la educación, la cual va unida a un

pensamiento científico que permita una interpretación y explicación adecuada de la realidad como premisa para su mejora”.

Porlán, 1993; Stenhouse, 1994; Cañal, 1997; Pérez Gómez 1997; Carr, 1998; Fernández Pérez, 1998. Chirino, M. V, 2002 “Centran la formación investigativa a la labor del docente para perfeccionar su realidad educativa, para el perfeccionamiento del currículo, buscar soluciones científicas a los problemas de la profesión, su objetivo esencial es la transformación y perfeccionamiento de la práctica”.

Estos autores coinciden en que este tipo de formación garantiza la preparación del profesional para poder resolver los múltiples problemas a los que se tiene que enfrentar por la vía científica, de manera que el cumplimiento de esta función profesional le permita elevar la calidad de su actividad como enfermero.

La autora reconoce que la formación investigativa es proceso y resultado de la selección y aplicación de métodos científicos, que permite la transformación creadora de la realidad para el perfeccionamiento de la práctica en nexo con la teoría, desde un enfoque predominantemente interdisciplinario en la solución de los problemas que enfrenta el profesional.

La formación científica investigativa supone considerar la investigación como una auténtica actividad del proceso docente-educativo. La asunción de estilos de enseñanza capaces de conducir a la construcción de estrategias de aprendizaje de la investigación que posibiliten el desarrollo de actitudes; de capacidades lógicas y heurísticas indispensables en la construcción de competencias para la investigación que garanticen un adecuado desempeño con relación a esta actividad. Es a través de la investigación que el proceso de aprendizaje se vitaliza y se combate la memorización que tanto contribuyó a formar profesionales pasivos, poco amantes de la innovación, con escasa curiosidad e iniciativa personal.

En los ambientes académicos, la realización de actividades de investigación ayuda al desarrollo de la pericia para observar, recolectar datos, medir, manipular instrumentos, interpretar adecuadamente textos e instrucciones sencillas y seguirlas en forma eficiente. Además, incrementa las oportunidades para hacer inferencias, elaborar generalizaciones basadas en las observaciones, efectuar deducciones a partir de hipótesis, seleccionar adecuadamente los métodos para solucionar problemas. De esta manera contribuye al desarrollo de las habilidades que se corresponden con el ámbito del saber al cual pertenece el asunto que se investiga. Finalmente, el quehacer investigativo también coopera con el desarrollo de aspectos

afectivos vinculados con la capacidad de emitir juicios valorativos y respetar la forma de pensar de las demás personas.

A través de la investigación es posible desarrollar muchas de las potencialidades que la persona posee en virtud de su esencial condición humana. De ahí la importancia de que en las instituciones de educación superior, se propicie la apertura de espacios que brinden a los futuros profesionales la oportunidad de participar en labores investigativas durante etapas tempranas de su formación.

Los estudiantes desde su ingreso a la carrera deben ser motivados e impulsados por el docente tutor y los profesores de las diferentes asignaturas hacia la investigación científica. Es necesario que los profesores que tengan proyectos de investigación incorporen a los estudiantes de manera que puedan orientarlos en la adquisición de experiencias reales en el mundo de la investigación.

La autora define la formación investigativa del Técnico Superior en Enfermería *como el proceso y resultado de la aplicación de los métodos científicos para solucionar de manera creadora los problemas del contexto de actuación del técnico superior en enfermería, a partir de seleccionar y aplicar los instrumentos de diagnóstico, interpretar, identificar, valorar y comunicar las situaciones de salud enfermedad que tienen que ver con este profesional.*

A partir de estos fundamentos se construye el modelo pedagógico de formación investigativa del Técnico Superior en Enfermería. Se concibe a partir de dos grandes **componentes:**

- Componente didáctico.
- Componente socio – práctico – laboral.

El componente didáctico es interpretado en este modelo como el proceso que permite estructurar e intencionar desde la organización, planificación, dirección y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje las acciones, actividades o tareas que vayan favoreciendo de forma gradual y ascendente la apropiación de las habilidades y actitudes investigativas en los estudiantes del nivel técnico de enfermería.

En el componente didáctico el docente tiene que intencionar, la actividad investigativa que debe realizar el estudiante, tanto en la clase como en la actividad independiente, lo que propicia el desarrollo de tareas con enfoque investigativo que han de ser utilizadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje para favorecer una dinámica interactivo reflexivo.

En este proceso se establecen relaciones de coordinación y subordinación didáctica entre la intencionalidad formativa – investigativa, la tarea investigativa y la dinámica interactivo – investigativa que se han de producir en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas que se trabajan en la carrera.

La intencionalidad formativa – investigativa se refiere, desde la perspectiva de esta investigación, al proceso de planificación y proyección que realiza el docente para contextualizar el proceso de enseñanza – aprendizaje a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con el contenido investigativo, dígase fundamentalmente habilidades y actitud ética para resolver las tareas investigativas.

La intención se expresa en la proyección de un proceso de enseñanza – aprendizaje que articule el contenido del aprendizaje no solo con los aspectos conceptuales y procedimentales propios de las asignaturas, sino que se exprese la intencionalidad de realizar tareas que tomen en consideración la aplicación de métodos y técnicas por el estudiante para realizar el diagnóstico de salud tanto en el área asistencial o preventiva de enfermería.

Un requisito esencial en el orden metodológico es la planificación docente, toda vez que esta se convierte en el principal pronóstico formativo donde se trazan los objetivos y las estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del contenido de manera general y del investigativo en particular, a través de la tarea investigativa.

La tarea investigativa se constituye en la célula metodológica esencial de la formación investigativa a través del proceso de enseñanza – aprendizaje en la carrera Técnico Superior en Enfermería. La concepción de esta tarea ha de tomar en consideración la articulación del contenido de la profesión, las habilidades investigativas para el contexto de actuación profesional en enfermería, las necesidades educativas de los estudiantes y las particularidades del entorno de las instituciones de salud y la comunidad.

La dinámica interactivo – investigativa se designa como el proceso que se determina a partir de la tarea investigativa y que atraviesa por su orientación, ejecución, control y evaluación con un enfoque diversificado como respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

La metodología que se utilice en la orientación de la tarea investigativa ha de tomar en consideración determinados recursos y estrategias didácticas que favorezcan que el estudiante comprenda el qué, el para qué, el cómo y el con qué realizar las

diferentes acciones. De igual manera se ha de propiciar el control de la orientación por el docente para asegurarse de que estos han comprendido la tarea.

En el componente socio - práctico – laboral las actividades que realiza el estudiante en la vinculación con la comunidad y la práctica hospitalaria, constituyen espacios de formación investigativa para el estudiante, en tanto se concibe el diagnóstico como un proceso participativo en donde participan, los docentes, los profesionales de la salud junto con el estudiante, para facilitar la orientación participativa, formativa al paciente, comunidad, lo que favorece que los estudiantes de la carrera se vayan apropiando de las habilidades para investigar y realizar la educación para la salud.

En este proceso de formación del técnico superior en enfermería, la investigación constituye un contenido transversal, en tanto tiene que tener salida con la didáctica, la vinculación con la comunidad y la participación labor hospitalaria.

En síntesis, investigar es una capacidad superior del ser humano, capacidad para asombrarse y tener curiosidad. En la acepción más clásica de la filosofía es la capacidad para admirar las cosas de la realidad y asombrarse lo cual da cabida al conocimiento, al cruce de saberes y discursos.

El eje transversal de formación investigativa busca construir con los estudiantes las siguientes competencias para:

- Pensar crítica y creativamente.
- Abstractar, analizar, discernir y sintetizar.
- Pensar un objeto de conocimiento desde las categorías teóricas de las disciplinas.
- Contrastar y verificar el conocimiento.
- Aplicar los conocimientos en la práctica.
- Pensar los objetos de conocimiento desde los métodos de las disciplinas.
- Contextualizar las técnicas de investigación.
- Identificar, plantear y resolver problemas.
- Buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Formular y gestionar proyectos.

Para la adecuada comprensión de la formación investigativa del Técnico en Enfermería se ha estructurado una estrategia pedagógica, la cual tiene como objetivo general de la estrategia: Contribuir a la formación investigativa del Técnico

Superior en Enfermería a través del enfoque de transversalidad investigativo – formativa.

ETAPAS DE LA ESTRATEGIA.

Etapa 1. Propedéutica.

Objetivos:

- Diagnosticar el proceso de formación investigativa en los estudiantes de la carrera Técnico Superior en Enfermería.
- Concientizar al estudiante con la necesidad de potenciar su formación investigativa para el desarrollo de su futura labor técnica de enfermería.

Acciones

- Elaborar, aplicar e interpretar los instrumentos para el diagnóstico de la formación investigativa de los estudiantes.
- Determinar las principales necesidades educativas de los estudiantes en relación con la formación investigativa.
- Desarrollar talleres vivenciales para la sensibilización y concientización a partir de los resultados del diagnóstico realizado a los estudiantes de la carrera Técnico Superior en Enfermería.

Etapa 2. Proyección transversal de la tarea investigativa de enfermería.

Objetivo: Planificar las tareas con enfoque investigativo donde se articulen los diferentes componentes del proceso formativo del Técnico Superior en Enfermería.

Acciones:

- Determinar las principales habilidades investigativas que se establecen en los programas de asignaturas.
- Planificar tareas investigativas donde se integren contenidos de las diferentes materias del currículo.
- Diversificar las tareas investigativas en correspondencia con las necesidades educativas de los estudiantes.
- Estructurar la evaluación de la tarea investigativa en función de la solución de los problemas profesionales de enfermería.

Etapa 3. Dinámica de la transversalidad formativa – investigativa.

Objetivo: Favorecer el aprendizaje del contenido investigativo para la solución de los problemas profesionales que desarrolla el Técnico Superior en Enfermería.

Acciones:

- Utilizar estrategias didácticas y educativas que favorezcan el papel protagónico del estudiante en la solución de las tareas investigativas.
- Realizar la orientación de la tarea investigativa a desarrollar con un enfoque diversificado.
- Integrar el componente académico con el de vinculación con la comunidad y el de práctica laboral para la realización de tareas investigativas.
- Utilizar estrategias metodológicas que garanticen la cooperación, independencia y comunicación del resultado de la tarea investigativa en los diferentes contextos formativos.
- Realizar ferias científicas donde los estudiantes comuniquen a través de diferentes formas los trabajos realizados.
- Organizar la sociedad científica de enfermeros investigadores.

Etapa 4. Evaluación y retroalimentación valorativa.

Objetivo: Valorar la calidad de la formación investigativa del Técnico Superior en enfermería para la solución de los problemas profesionales.

Acciones:

- Organizar el proceso de evaluación a partir de los indicadores establecidos y sus criterios de medida.
- Determinar los instrumentos y los medios a utilizar para recopilar la información necesaria que posibiliten evaluar la eficiencia de la estrategia.
- Definir los criterios de evaluación de la estrategia. Ellos son:
 - a) Estructura lógica y organización de las acciones de la estrategia.
 - b) Posibilidad de la estrategia para configurar la tarea investigativa de enfermería.
 - c) Pertinencia de las acciones para lograr el objetivo la estrategia.
 - d) Competencia de los docentes para diseñar tareas con enfoque investigativo.

CONCLUSIONES

- El análisis del proceso de formación del TSE conduce a considerar la manera más eficaz de cómo y cuándo educar, considerando el papel activo del alumno y el rol de conductor que tiene el maestro para poder cumplir con las exigencias que le plantea la sociedad a la escuela y a la actividad pedagógica profesional cuya finalidad se expresa la transformación de la personalidad del educando desde una perspectiva integral capaz de formar un profesional interesado en el conocimiento y transformación continua de la sociedad.
- La Formación Investigativa como eje transversal permite articular las intencionalidades formativas, integrar los saberes, desarrollar el trabajo interdisciplinario, innovar los métodos y modalidades de enseñanza y de aprendizaje a los procesos de investigación formativa, formar estudiantes autónomos, generar equipos de profesores y estudiantes para el trabajo académico e investigativo

BIBLIOGRAFÍA

1. Tunnermann Bemheim Carlos, **“La Universidad ante los retos del siglo XXI”** .Editorial Universidad Autónoma de Yucatán, pág. 253, México, 2003.
2. Velandia Mora Ana Luisa, **“Cuidado y Practica de Enfermería”** Sin Editorial, págs. 106-114, Colombia.2000.
3. Matos “Alternativa para el desarrollo de competencias profesionales en la superación del docente de tecnología de la salud” Santiago de Cuba, 2009.
4. Burkely, Caple, Del Pozo Delgado “Elaboración de un Manual de Inducción para el personal de la Editorial Don Bosco” Ecuador, 1991.
5. Ferry “La auto transformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral”, México, 2007.
6. Oriol Homs “La Formación Profesional en España, hacia la sociedad del conocimiento”, Colección Estudios Sociales N° 25, España 2009.
7. Iribarne A. de Zayas (1995), H. Fuentes, (2000), C. Suárez (2005), F. Trejo (2007), I. Paz (2007), O. Homs (2009), “La Formación Profesional en España, hacia la sociedad del conocimiento” España .1993.

Título: La formación de tecnólogos en administración de empresas: un reto para el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

Autores: Luis Alberto Villegas Yagual.

Dr.C Ana Norvis Rodríguez Caballero.

Dr.C Yamilé Brito Sierra.

Instituciones: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. -

Guayaquil.

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. -

Cuba.

Email: albertovillegas64 hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo titulado la formación de tecnólogos en administración de empresas: un reto para el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, aborda el análisis del perfeccionamiento del proceso de formación del tecnólogo en administración de empresas en correspondencias con las transformaciones de la ciencia, la tecnología y la consideración actual de la tecnociencia como síntesis integradora de ambas. Se argumenta la revolución de la educación superior como una valiosa estrategia para vencer inequidades de ingreso de sus habitantes y a la vez, promover el desarrollo nacional, reconociendo el desafío impostergable para la sociedad ecuatoriana de estos tiempos de preparar profesionales tecnólogos en administración de empresas o cualquier rama de la tecnología capaces de pensar y entender los principios básicos de la ciencia y técnica. Tiene como referente de partida la necesidad de desarrollar el talento humano capaz de promover la formación de tecnólogos competentes y emprendedores precisando la sistematización de métodos y metodologías novedosas. Se plantea como objetivo reflexionar acerca de los retos que impone el desarrollo científico técnico en la sociedad ecuatoriana a la formación del tecnólogo en administración en el Instituto Superior Bolivariano de Tecnología de Guayaquil. En el desarrollo de la investigación se emplearon diferentes métodos como la observación, la encuesta, la entrevista y el análisis de documento.

Palabras claves: ciencia, tecnología, tecnociencia, formación

INTRODUCCIÓN

En el Ecuador se consolida la revolución de la educación superior como una valiosa estrategia para vencer inequidades de ingreso de sus habitantes y a la vez, promover el desarrollo nacional, lo cual está respaldado por la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES), la cual precisa en el artículo 14, las instituciones que pertenecen al Sistema de Educación Superior, entre las que se encuentran las universidades, escuelas politécnicas públicas y particulares, debidamente evaluadas y acreditadas, y los Institutos Superiores Técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores, tanto públicos como particulares, debidamente evaluados y acreditados, conforme la presente Ley.

Sin embargo, a pesar de la creación de los Institutos Superiores Técnicos, en el Ecuador, en el año 2002 continúa existiendo una marcada preferencia por la formación profesional universitaria y por carreras tradicionales.

Constituye un desafío impostergable para la sociedad ecuatoriana de estos tiempos el preparar profesionales tecnólogos en administración de empresas o cualquier rama de la tecnología capaces de pensar y entender los principios básicos de la ciencia y técnica es fundamental para que no le detengan las dificultades que se presenten, e incluso que puedan desarrollar nuevos procedimientos técnicos, en cualquiera que sea su campo de trabajo en el que se desarrolle productivamente.

En el Artículo 65 de la LOES se hace referencia al Gobierno de los institutos superiores técnicos y tecnológicos, pedagógicos y conservatorios de música y artes, y plantea que estos se regularán por la LOES y por la normativa que para el efecto expida el Consejo de Educación Superior. Las autoridades del gobierno de estas instituciones serán designadas por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, previo concurso de méritos y oposición, con criterios de equidad y paridad de género, alternancia e igualdad de oportunidades.

“No podemos dar el salto cualitativo sin la formación de nuestra mano de obra altamente calificada nacional (...) En Ecuador, la gratuidad de la educación debe fomentarse con calidad”, Dr. Guillaume Long, ministro Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (MCCTH).

Precisamente, la carrera Administración de Empresas, tiene la finalidad de formar tecnólogos competentes, emprendedores, que les permitan desempeñarse en diferentes cargos directivos y de responsabilidad gerencial en cualquier área de la producción, el comercio o los servicios.

Las competencias profesionales de estos tecnólogos, se explicita en la promulgación del Decreto Ejecutivo No. 3433 del 12 de junio de 1992, que constituyó el paso inicial para la transformación de la educación técnica y tecnológica en nuestro país, cuando menciona: que los requerimientos de la comunidad educativa del país busca la formación de carreras cortas de pos bachillerato, para formar técnicos y tecnólogos.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en la formación de los tecnólogos, se ha demostrado que aún existen insuficiencias que limitan el desempeño de estos profesionales en la práctica pre profesional, dada la experiencia pedagógica acumulada y la observación sistemática derivada del diagnóstico facto-perceptible, tales como:

- Insuficiencias en el desempeño profesional de los estudiantes para el manejo de utilitarios, herramientas, maquinarias y servicio al cliente en la producción y dirección de actividades empresariales con miras al desarrollo empresarial y la comunidad ecuatoriana.
- Insuficientes conocimientos para intervenir en el desarrollo de los programas de mejoramiento organizacional que se deriven de la función administrativa.
- Insuficiente capacidad para tomar decisiones acertadas en situaciones reales de aprendizaje.
- Limitaciones para organizar eventos que promuevan las relaciones empresariales, según el objeto social y organizacional de la empresa.
- Insuficiencias en la aplicación de métodos y tecnologías que se emplean para la satisfacción al cliente desde una visión de resultados y no de proceso.
- Insuficiencias en el desempeño profesional de los estudiantes en contextos reales de aprendizaje y de producción desde una perspectiva integradora.

Las cuestiones planteadas corroboran la necesidad de perfeccionar el proceso de formación en los Institutos Superiores Tecnológicos de Tecnología en función de garantizar una sólida formación de los tecnólogos en administración de empresas

como profesionales competentes, emprendedores a tono con los avances en la ciencia y la tecnología.

En correspondencia con estas ideas se desarrolla un trabajo de investigación que tiene como objetivo reflexionar acerca de los retos que impone el desarrollo científico técnico en la sociedad ecuatoriana a la formación del tecnólogo en administración en el Instituto Superior Bolivariano de Tecnología de Guayaquil.

En el trabajo se emplearon diferentes métodos de investigación del nivel teórico y empírico como el análisis – síntesis, histórico-lógico, la observación y la entrevista para la profundización en el conocimiento de la temática abordada.

DESARROLLO

El tecnólogo en Administración Empresarial para responder a las diferentes áreas en el sector productivo y de servicios, debe ser capaz de:

- Planificar desde una visión estratégica el proceso de administración de una empresa, que incluye la planificación del proceso de dirección, de la producción y los servicios, del control de los recursos materiales y financieros, de la gestión del talento humano, del mercadeo y la comercialización, entre otros procesos administrativos; todos en correspondencia con las potencialidades de la entidad y con las características y necesidades de los consumidores y usuarios.
- Dirigir, controlar y evaluar la calidad de los procesos administrativos, productos y servicios técnicos-profesionales, inherentes a la proyección de la organización empresarial y a las funciones que desempeñan dentro de esta organización, ya sea como administrador de la empresa, analista administrativo, asistente administrativo u otras.
- Generar propuestas de mejoramiento del ambiente organizacional de acuerdo con la función de la unidad administrativa.
- Controlar los inventarios según indicadores de rotación y métodos de manejo.

El proceso de formación profesional ha sido ampliamente estudiado por múltiples autores de carácter nacional e internacional, tales como: Polan Lacki (1994), Roberto Abreu (1995), Rafael Fraga (1996), Ramón Guzmán (2003), Yamilé Brito (2005), Jorge Forgas (2008), José A. Gómez Pató (2013), Yamilka Sosa (2014), Angelina Parra

(2015), entre otros; los cuales han aportado a este proceso en relación con la Pedagogía profesional, metodologías para la enseñanza de las asignaturas técnicas, el vínculo universidad, politécnico-empresa, la formación por procesos profesionales, la profundidad del contenido técnico desde un enfoque interdisciplinario, la formación en contexto desde la diversificación e integración de la cultura técnico tecnológica, métodos que potencian el aprender haciendo, produciendo, aprender a investigar su propia práctica, método de integración transversal, entre otros.

No obstante aún no se logra una adecuada sistematización de métodos y metodologías que promuevan la formación del tecnólogo de administración de empresa competente, desde la lógica formativa integradora entre los diversos contextos de formación.

En la actualidad, el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica a nivel mundial constituye un significativo impacto en todas las esferas de la vida humana, es decir, tanto en la producción como en los servicios.

Desde este punto de vista, la ciencia para un país forma parte de su modo de producción, en calidad de fuerza productiva, es por eso que los países poseedores de ciencia, son poseedores de una tecnología coincidente con su ciencia y, por lo tanto, de un producto interno bruto (PIB) superior al de países que no disponen de conocimiento científico desarrollado.

En base a estos antecedentes surge la necesidad de formar a los futuros tecnólogos en administración de empresas y futuros empresarios para que puedan afrontar día a día los adelantos científicos y tecnológicos aplicándolos adecuadamente en las empresas en la que presten sus servicios profesionales, y considerando que el capital humano es definido como la mano de obra dentro de una empresa y es el recurso más importante y básico ya que son los que desarrollan el trabajo de la productividad de bienes o servicios con la finalidad de satisfacer necesidades y venderlos en el mercado para obtener una utilidad.

Es necesaria la capacitación continua de todo profesional o trabajador técnico considerando que el capital humano es importante en toda empresa o industria, pues los medios materiales sólo se convierten en un producto terminado cuando pasan por el proceso de producción realizado por la fuerza de trabajo de los obreros.

El capital humano nace ante la necesidad de las empresas de contar con una herramienta de alta tecnología, que de soporte en la producción ya que una máquina por muy avanzada que esté no puede manejarse sola y se necesita de los trabajadores para ponerla a funcionar. La empresa es una entidad económica donde se combinan dinámicamente factores que son necesarios para el proceso de producción, entre estos factores esenciales está el capital, el capital humano, el trabajo y la dirección empresarial.

Para que haya una buena relación del trabajador con la empresa deben desarrollarse planes de apoyo para el trabajador con servicios como la capacitación del personal, así como proveer de herramientas que los hagan más eficientes y les permitan desarrollar sus actividades con eficiencia, de esta manera los trabajadores se sentirán comprometidos y así darán su máximo potencial al desarrollar sus actividades dentro de la empresa.

Existen empresas que exigen la contratación de personal idóneo para ciertos puestos claves con rendimientos satisfactorios. En tal sentido, la correcta aplicación de los conocimientos adquiridos en la vida estudiantil del tecnólogo lo hace merecedor de la confianza de sus compañeros como de los directivos de las empresas que no prestan la suficiente atención a su capital humano en la poca o nada capacitación que se les brinde por lo que pueden tener muchas desventajas por no capacitarlos antes de realizar sus actividades lo cual representaría disminuciones en la calidad del producto por no hacer las cosas bien, y el corregirlos posteriormente significaría costos extras para la empresa.

Por lo que se debe identificar entonces la necesidad de implementar esquemas eficientes para el manejo de la formación de tecnólogos en administración de empresa con buenos conocimientos e información necesaria y aplicarla para el reclutamiento, selección, evaluación y contratación de su personal y así encontrar a la persona idónea para el puesto ideal, utilizando evaluaciones psicométricas para analizar el potencial y las aptitudes que poseen las personas para desempeñarse en un determinado puesto, pruebas que nos permitan evaluar sus aspectos intelectuales, personales, físicos, así como sus destrezas y habilidades.

El hecho de que la ciencia pueda ser abordada desde diversos puntos de vista y el propio desarrollo de los conocimientos científicos ha provocado que hoy por hoy sean manejados diversos contenidos del concepto ciencia, entre los cuales si bien no hay diferencias sustanciales en principio existen especificidades que deben ser tomadas en cuenta.

La ciencia (del latín scientia 'conocimiento') es el conjunto de conocimientos estructurados sistemáticamente. La ciencia es el conocimiento obtenido mediante la observación de patrones regulares, de razonamientos y de experimentación en ámbitos específicos, a partir de los cuales se generan preguntas, se construyen hipótesis, se deducen principios y se elaboran leyes generales y sistemas organizados por medio de un método científico

Existe diversidad de conceptos de ciencia, entre los que podemos señalar:

Ciencia: Tipo de conocimiento lógicamente estructurado sobre un conjunto amplio de fenómenos que enfocados bajo un determinado punto de vista aparece íntimamente relacionado. Definiciones, postulados y leyes enmarcadas en una teoría con que se intenta descubrir la estructura de una parte de la realidad a la que remite en último extremo su objetividad a través de la verificación, la producción y otras técnicas (Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1997)

Ciencia: "... sistema de conocimientos que modifica nuestra visión del mundo real y enriquece nuestra imaginación y nuestra cultura, se le puede comprender como proceso de investigación que permite obtener nuevos conocimientos, los que a su vez ofrecen mayores posibilidades de manipulación de los fenómenos, es posible entender sus impactos prácticos y productivos, caracterizándola como fuerza productiva que propicia la transformación del mundo y es fuente de riqueza, la ciencia también se nos presenta como una profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura y con sus funciones sociales bien identificadas." (Núñez Jover, Jorge, 1999)

Ciencia: "...no es solo un sistema de conceptos, proposiciones teóricas, hipótesis, etc., sino también es simultáneamente una forma específica de actividad social, dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad. Aún más... se nos presenta como una institución social o sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran

estrechamente vinculados con la economía, la política y los fenómenos sociales. (Castro Díaz –Balart, Fidel, 2001)

Se asume esta última porque no solo ve la ciencia como sistema de conocimientos sino que la distingue como una actividad social vinculada a la producción, distribución y aplicación de conocimientos dirigidos a la satisfacción de las necesidades sociales, como un hecho cultural en tanto parte de utilizar todo el conocimiento acumulado, preservarlo, y difundirlo para un disfrute final de sus resultados desde lo material y espiritual del quehacer científico.

La ciencia es una esfera de la actividad investigadora dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, sistema íntegro que incluye la correlación históricamente cambiante de las partes: el estado de la naturaleza y de la sociedad; el método y la teoría; las investigaciones teóricas y las aplicadas.

En fin, en los conceptos señalados anteriormente hay coincidencia en identificar a la ciencia con los conocimientos sobre la realidad, aunque no con cualquier conocimiento, sino con un conocimiento sistemático y ordenado, resultado de la práctica, o sea de la actividad científico experimental y en reconocer que la ciencia refleja la realidad objetiva de manera esencial a través de un lenguaje con características muy específicas, además no abarcan toda la complejidad de la ciencia.

En general, se puede plantear desde una concepción humanista que la ciencia significa la búsqueda de la verdad, que no se limita a un dogma, sino precisa de las acciones del hombre en el camino dialéctico de conocimiento de la realidad objetiva y su transformación en beneficio de la humanidad.

Existe un estrecho vínculo de la Ciencia con la Tecnología, definida esta última como el proceso a través del cual los seres humanos diseñan herramientas y máquinas para incrementar su control y su comprensión del entorno material. El término proviene de las palabras griegas tecné, que significa 'arte' u 'oficio', y logos, 'conocimiento' o 'ciencia', área de estudio; por tanto, la tecnología es el estudio o ciencia de los oficios.

Tecnología: Conjunto de saberes inherentes al diseño y concepción de los instrumentos (artefactos , sistemas ,procesos y ambientes) creados por el hombre a

través de su historia para satisfacer sus necesidades y requerimientos personales y colectivos (German Darío Rodríguez,1999)

Tecnología: Conjunto de conocimientos científicos y empíricos, habilidades, experiencias y organización requeridos para producir, comercializar, utilizar bienes y brindar servicios de calidad. Incluye, tanto conocimientos teóricos como prácticos, medios físicos, métodos y procedimientos productivos, gerenciales organizativos, entre otros; identificación y asimilación de éxitos y fracasos anteriores, capacidad y destrezas de los recursos humanos. (Tomado del artículo: Tecnología, ingenierización e innovación tecnológica, 1999).

Asumir esta concepción integradora permite dejar atrás la concepción despectiva y despreciativa de la tecnología “como construcción de artefactos”.

En el desarrollo alcanzado por la humanidad a lo largo del tiempo, la ciencia y la tecnología se han ido actualizando, los temas de discusión han sido compañeros del hombre desde la antigüedad, produciéndose en el ser humano cambios muy notables en la medida que satisfacía sus necesidades tanto materiales como espirituales.

Algunos científicos argumentan que la tecnología no es sólo una condición esencial para la civilización avanzada y muchas veces industrial, sino que también la velocidad del cambio tecnológico ha desarrollado su propio ímpetu en los últimos siglos.

Las innovaciones parecen surgir a un ritmo que se incrementa en progresión geométrica, sin tener en cuenta los límites geográficos ni los sistemas políticos. Estas innovaciones tienden a transformar los sistemas de cultura tradicionales, produciéndose con frecuencia consecuencias sociales inesperadas. Por ello, la tecnología debe concebirse como un proceso creativo y destructivo a la vez.

Los significados de los términos ciencia y tecnología han variado significativamente de una generación a otra. Sin embargo, se encuentran más similitudes que diferencias entre ambos términos.

Tanto la ciencia como la tecnología implican un proceso intelectual, ambas se refieren a relaciones causales dentro del mundo material y emplean una metodología experimental que tiene como resultado demostraciones empíricas que pueden verificarse mediante repetición.

La ciencia, al menos en teoría, está menos relacionada con el sentido práctico de sus resultados y se refiere más al desarrollo de leyes generales; pero la ciencia práctica y la tecnología están relacionadas entre sí. La interacción variable de las dos puede observarse en el desarrollo histórico de algunos sectores.

En realidad, el concepto de que la ciencia proporciona las ideas para las innovaciones tecnológicas, y que la investigación pura, por tanto, es fundamental para cualquier avance significativo de la civilización industrial tiene mucho de mito.

La mayoría de los grandes cambios de la civilización industrial no tuvieron su origen en los laboratorios. Las herramientas y los procesos fundamentales en los campos de la mecánica, la química, la astronomía, la metalurgia y la hidráulica fueron desarrollados antes de que se descubrieran las leyes que los gobernaban. Por ejemplo, la máquina de vapor era de uso común antes de que la ciencia de la termodinámica dilucidara los principios físicos que sostenían sus operaciones.

Sin embargo, algunas actividades tecnológicas modernas, como la astronáutica y la energía nuclear, dependen de la ciencia.

En los últimos años se ha desarrollado una distinción radical entre ciencia y tecnología. Con frecuencia los avances científicos soportan una fuerte oposición, pero en los últimos tiempos muchas personas han llegado a temer más a la tecnología que a la ciencia. Para estas personas, la ciencia puede percibirse como una fuente objetiva y serena de las leyes eternas de la naturaleza, mientras que estiman que las manifestaciones de la tecnología son algo fuera de control.

En la actualidad, la Tecnociencia es una forma de practicar la ciencia y la tecnología que surge en los años 80 en EUA y que se extiende a otros países. La tecnociencia convive con la ciencia y la tecnología convencionales, pero presenta según nuestro autor rasgos característicos: la investigación se organiza y el conocimiento se gestiona de manera industrial o empresarial, como una cadena productiva orientada a la eficiencia y la rentabilidad, con financiación privada en su mayor parte y políticas públicas de estímulo.

El sujeto de la tecnociencia es plural y complejo; una multitud de agentes participan a través de grandes equipos y amplias redes de investigación: científicos, ingenieros, técnicos, políticos, militares, empresarios, gestores, etc.

El conocimiento tecnocientífico no es un fin en sí mismo, tiene una función instrumental, es un medio para la acción, para la realización de intereses y objetivos. La búsqueda de la verdad es sólo uno de los valores en juego. La tecnología es una forma, o una fuente, de poder y de riqueza. Sirve para la supremacía política o militar, para el desarrollo económico y empresarial; es un activo estratégico de los estados, las sociedades civiles y los emprendedores.

La informática y en general las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (TIC) son las herramientas básicas para el desarrollo de la tecnología, su método de trabajo esencial, mediante procesos de simulación, cálculo, etc. En la tecnología intervienen una pluralidad de valores. Los valores económicos, militares, políticos, epistémicos o técnicos suelen estar en su núcleo. Pero también actúan, más en su periferia, los valores jurídicos, sociales, ecológicos, morales, etc. Todo ello provoca frecuentes conflictos de valores. El conocimiento deviene empresa, capital y mercancía, objeto de propiedad y comercio, la investigación se constituye como un sector económico decisivo, como forma de negocio y medio esencial del poder.

Con la innovación basada en la investigación se busca crear nuevos productos que capturen mercados y generen beneficios. La tecnología se preocupa por su imagen pública, en busca de legitimidad y consenso, precisamente porque, de hecho, cambia más la sociedad humana y la vida de las personas que la propia naturaleza.

Se puede decir que la tecnología representa la plena absorción de la ciencia y la tecnología por parte de la sociedad a la que transforma. Actúa como fuerza productiva fundamental y característica de la sociedad informacional que ella misma ha creado en buena medida: una sociedad donde más que ciudadanos hay clientes, usuarios, consumidores.

La tecnología ha transformado la estructura de la práctica científica-tecnológica en todas sus dimensiones y ha incorporado nuevos valores a la actividad científica. La tecnología suele producir un conocimiento instrumental.

La investigación tecnocientífica se ocupa, cada vez más, de procesos provocados y controlados en los laboratorios por el mismo investigador como efectos reproducibles de construcciones que, a su vez, son resultados tecnológicos de producción científica,

tales como generadores eléctricos y radioactivos, aceleradores de partículas, láseres o recombinados de ADN.

Procedimientos tecnológicos y tratamiento teórico están estrechamente entrelazados en la investigación y el desarrollo tecnológico científico de laboratorio, que se basan, esencialmente, en la construcción experimental, en la descomposición y aislamiento de elementos y en la manipulación, reemplazo y recombinación, con el fin de reproducir a voluntad y controlar completamente los procesos deseados mediante la eliminación de perturbaciones en las disposiciones experimentales.

Cabe indicar que equivocadamente se piensa que la tecnología es un aspecto que tiene que ver solamente con actividades de la producción a través de los cuestionamientos sobre cómo mejorar un producto existente, cómo ingeniar uno nuevo y cómo hacer más productos. Sin embargo, la tecnología es una herramienta que está vinculada con todas las actividades existentes en la empresa, existiendo tecnología para todas las actividades administrativas comerciales y de servicio a nivel nacional e internacional, que son un aporte fundamental para el desarrollo comercial, según lo expresa el autor Sabino Ayala Villegas.

La tecnología como una fuerza productiva directa social, precisa el significado de esta caracterización frente a otras interpretaciones. Analiza la doble finalidad de la tecnología, su componente universal y sus rasgos derivados de las leyes del capital. Distingue la tecnología de la técnica por el uso de procedimientos científicos y la incidencia del criterio de rentabilidad. Subraya el impacto diferencial del proceso de valorización sobre la ciencia y la tecnología. Explica cómo se relaciona la ideología de las clases dominantes con las culturas tecnológicas. Propone analizar el contenido social de la innovación en relación a los conflictos de clase y formula una propuesta de utilización provechosa de la tecnología, dentro de un proyecto emancipatorio.

La caracterización de la tecnología como una fuerza productiva social distingue al marxismo de otras concepciones teóricas contemporáneas. La tecnología es analizada como una fuerza productiva porque encarna todo conocimiento científico aplicado a la producción, que se materializa en objetos -máquinas y artefactos- o en sistemas de gestión y organización de la actividad económica. Pero además esta fuerza productiva

tiene un carácter explícitamente social, por su dependencia directa de las normas de funcionamiento del sistema capitalista.

Al abordar la tecnología hay autores que plantean que esta actúa en dos dimensiones: sirve al cumplimiento de una finalidad práctica y contribuye a la valorización del capital. Viabiliza de esta forma la creación de valores de uso que operan en el mercado como valores de cambio. Tomando una clasificación de Dussel se puede denominar a la primera función "tecnología en general" y a la segunda "tecnología como capital".

Consideraciones actuales de la tecnología llevan a considerar que esta constituye una práctica social que según Pacey (1990) tiene tres dimensiones, que son:

1. La dimensión técnica.
2. La dimensión organizativa.
3. La dimensión ideológica.

La dimensión técnica: conocimientos, capacidades, destrezas técnicas, instrumentos, herramientas y maquinarias, recursos humanos y materiales, materias primas, productos obtenidos, desechos y residuos

La dimensión organizativa: política administrativa y gestión, aspectos de mercado, economía e industria; agentes sociales: empresarios, sindicatos, cuestiones relacionadas con la actividad profesional productiva, la distribución de productos, usuarios y consumidores, etcétera.

La dimensión ideológica – cultural: Finalidades y objetivos, sistemas de valores y códigos éticos; creencia en el progreso. Ella no sólo involucra equipos, sino conocimientos, destrezas, problemáticas organizacionales, valores e ideologías.

Partiendo de esta caracterización, el cambio tecnológico puede definirse como toda modificación introducida en la actividad económica por nuevos productos, procesos de trabajo y formas de organización de la producción, que corresponden a las posibilidades técnicas ("tecnología en general") y a los principios del beneficio ("tecnología como capital"). Una invención es un descubrimiento que cumple los requisitos de utilidad (primer aspecto) y una innovación es la aplicación productiva que satisface las exigencias de rentabilidad (segundo aspecto).

Al entender a la tecnología como una fuerza productiva social se facilita la comprensión de sus aspectos universales y de sus rasgos específicamente capitalistas. El estudio

que realizó Marx de los tres componentes de la máquina (fuerza motriz, mecanismos de transmisión y máquinas-herramientas) corresponde a la "tecnología en general", mientras que su investigación de la máquina como instrumento de generación de plusvalía relativa se ubica en el marco de la "tecnología como capital". El concepto fuerza productiva social tiene en cuenta este doble carácter de la maquinaria, como medio para fabricar más y mejores bienes y como herramienta de la explotación de los trabajadores.

La República de Ecuador en lo que respecta al desarrollo económico y social le atribuye un papel esencial a la ciencia y la tecnología, aspecto refrendado en el Plan del buen vivir en su Art. 277.- 6. Promover e impulsar la ciencia, la tecnología, las artes, los saberes ancestrales y en general las actividades de la iniciativa creativa comunitaria, asociativa, cooperativa y privada. (Plan del buen vivir, 2013-2014)

En función del cumplimiento de estos propósitos se han producido cambios en la política ecuatoriana orientada esencialmente a promover la interacción recíproca entre la educación, el sector productivo y la investigación científica y tecnológica, para la transformación de la matriz productiva y la satisfacción de necesidades.

Esto ha promovido una tendencia cambiante en las instituciones académicas y de investigación en aras de abrirse a los problemas reales de la sociedad y convertirse en entidades más receptivas a la responsabilidad social de la esfera académica, transformándose gradualmente las formas tradicionales de la educación superior y las investigaciones académicas y su papel en la producción y reproducción del conocimiento.

Esto corrobora la necesidad de formar el talento humano, transformar el papel de las instituciones de educación superior y especialmente de los institutos técnicos y tecnológicos en la formación de profesionales que respondan a los desafíos del desarrollo científico técnico alcanzado por la sociedad.

La correcta educación, preparación y capacitación continua a los profesionales tecnólogos como futuros gerentes, directivos o administradores les permitirá poner en práctica los conocimientos adquiridos para la toma de decisiones en la labor que desempeñan sus trabajadores y así saber elegir el curso de acción que más le convenga a la empresa en la que colaboran. La adecuada relación laboral de la

empresa con el capital humano se produce en el proceso del trabajo de los obreros para descubrir nuevas formas de organizarse laboralmente cubriendo las exigencias del patrón con las de los trabajadores y así habrá un mejoramiento de la producción y asegurar una posición de la empresa dentro del mercado.

El análisis realizado permite identificar los retos impuestos a la educación universitaria en la formación de profesionales, como resultado del desarrollo tecnocientífico:

- La necesidad de un enfoque científico técnico multidisciplinario, como única vía para penetrar, con suficiente amplitud y profundidad, en el amplio y complejo proceso de formación de profesionales.
- Considerar los avances en la tecnociencia como medio para responder a las necesidades de la industria y la producción, teniendo en su estructura orgánica un mayor nivel de institucionalización y apoyo social.
- Incorporar los nuevos enfoques de la tecnociencia a la educación superior, pues el desarrollo requiere de fuerza de trabajo bien preparada, lo cual exige una educación de alta calidad.

En general, en la actualidad la formación de tecnólogos competentes y emprendedores constituye un reto inaplazable para la sociedad ecuatoriana en general y en particular para el Instituto Superior Tecnológico de Tecnología como resultado del desarrollo tecnocientífico que se ha generado.

CONCLUSIONES

- Los retos que impone el desarrollo científico técnico a la sociedad ecuatoriana exige el perfeccionamiento constante de la formación del tecnólogo en administración en el Instituto Superior Bolivariano de Tecnología de Guayaquil.
- La necesidad de un enfoque científico técnico multidisciplinario, como única vía para penetrar, con suficiente amplitud y profundidad, en el amplio y complejo proceso de formación de profesionales.
- Considerar los avances en la tecnociencia como medio para responder a las necesidades de la industria y la producción, teniendo en su estructura orgánica un mayor nivel de institucionalización y apoyo social.

- Incorporar los nuevos enfoques de la tecnociencia a la educación superior, pues el desarrollo requiere de fuerza de trabajo bien preparada, lo cual exige una educación de alta calidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Asamblea Nacional de Ecuador. Plan Nacional del Buen vivir (2013-2017).
2. Ayala Villegas, Sabino. La organización empresarial. Cursos de capacitación magistral. 2010.
3. Castillejo, J. L. y otros: Tecnología y Educación. CEAC. Barcelona. 1986)
4. Castro Díaz –Balart, Fidel. Ciencia, innovación y futuro. Ediciones Especiales La Habana 2001.
5. Grijalbo. Gran diccionario enciclopédico ilustrado. —Barcelona: Editorial Grijalbo Mondari, 1997.
6. Katz, Claudio. "La concepción marxista del cambio tecnológico". Revista Buenos Aires. 1996.
7. Kelle y Kovalsov, "La ciencia". Forma de la conciencia social.
8. Latour, Bruno. Nous n'avons jamais été modernes. La decouverte, 1991, Paris.
9. Richta, Radovan. La civilización en la encrucijada. Siglo XXI, México, 1971.
10. Germán Darío Rodríguez. Programa de Educación en Tecnología del Ministerio de Educación en Colombia). 1999
11. Larousse, Diccionario. 2007/2009.
12. Martínez San Martín, Luis. "Historia de la técnica" en San Martín, J. Estudios sobresociedad y tecnología. Antrophos, Barcelona, 1992.
13. Morens, Arturo. Transferencia de tecnología en América Latina: retos y perspectivas. 1999.
14. Núñez Jover, Jorge. "La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Editorial Félix Varela, La Habana, 1999
15. San Martín, J; Luján José Luis. Educación en ciencia, tecnología y sociedad en San Martín, J. Estudios sobre sociedad y tecnología. Antrophos. España. Barcelona, 1992.
16. Pacey, Arnold. El laberinto del ingenio. Gilli, Barcelona. España. 1980.
17. Asamblea Nacional de Ecuador. Plan Nacional del Buen vivir. 2013-2017.

Tema: La participación de un estado en la reducción de la exclusión laboral

Autor: Econ. Marcelo Abad V.

Institución: Tecnológico Almirante Illingworth-Ecuador

Email: mabad@aitec.edu.ec

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es el de resaltar la importancia de la reducción de la exclusión laboral en las sociedades, de participación de los Planes Nacionales del Buen Vivir de las naciones, la economía del conocimiento y del valor agregado que obtiene la población y los Estados al disponer, de un recurso humano formado y liberado de la opresión de la pobreza, falta de oportunidades y dependencia de terceros para la subsistencia. Se efectúan evaluaciones con respecto a los efectos de la exclusión, que son absolutamente negativos y lesivos para las sociedades. Se considera la perspectiva del crecimiento y desarrollo económico, con énfasis sobre el desarrollo y el incremento en la calidad de vida que merece la población de un país. Se establece la participación del Estado y de sus políticas para la generación de esquemas de Buen Vivir que potencien a la población. Este artículo establece un esquema deductivo sobre la exclusión y sus distintas variables a más de la consideración de los involucrados, no solo se efectúa una evaluación del individuo, sino que incluye una perspectiva de la célula de la sociedad, la familia, la articulación que existe entre ella y el Estado, estableciendo una correlación directa entre la calidad de vida de las familias y de la sociedad, se plantean relaciones entre las condiciones de exclusión y las condiciones futuras de los miembros de las familias, considerando las voluntad y predisposición del ser humano de salir de las condiciones económicas de exclusión. Se ha levantado información de fuentes secundarias inherentes a perspectivas de políticas públicas y de como un Estado incluyen en su planeación estratégica la erradicación de la exclusión y generación de oportunidades para su población.

PALABRAS CLAVES:

Exclusión laboral, Plan Nacional del Buen Vivir, economía del conocimiento, capacitación profesional, valor agregado.

ABSTRACT

The objective of the present work is to highlight, the importance of the reduction of employment exclusion in societies, participation of the national plans of the good living of Nations, the economy of knowledge and the added value that gets people and States though getting a human resource, formed and released from the oppression of poverty, lack of opportunities and dependence on third parties for subsistence. Evaluations regarding the effects of exclusion concluded, that are quite negative and harmful to societies which carried out. The prospect of the economic growth and development, with emphasis on the development and the increase in the quality of life that deserves a country's population is considered. It is established that the participation of the State and its policies, generates schemes of good living that boost the wealth of population.

This article establishes a scheme of deductive on exclusion and their different variables, an assessment of the individual is developed, besides a perspective of the cell of the society, the family, the linkage that exists, between it and the State, establishing a direct correlation between the quality of life of families and society.

There are relations between the conditions of exclusion and future conditions of the members of the families, whereas the willingness and readiness of the human being, target as an objective to be out of the economic conditions of exclusion; perspectives of public policy inherent in secondary sources has risen, as a State, its strategic planning must include the Elimination of exclusion and creating opportunities for its population.

KEY WORD

Labor exclusion, National Plan of Good Living, Economy of knowledge, profesional training

INTRODUCCION

El ser humano es un ente que por naturaleza tiende al crecimiento y desarrollo personal, sin embargo es importante recalcar que requiere de apoyo para alcanzar sus objetivos, las condiciones en las que se desenvuelve son factibles de no ser la mejores y estar sometido a esquemas de exclusión, que minimizan sus opciones de crecimiento. Ante lo expuesto es trascendental que los Estados y las sociedades aporten a la erradicación de la exclusión, a brindar herramientas que permitan al ser

humano obtener un sustento, bajo condiciones dignas y sin esquemas laborales precarizados; es así como los Gobiernos ha incluido en su agendas de trabajo perspectivas de Buen Vivir para su ciudadanos las cuales aportarán a que las sociedades alcancen sus objetivos de desarrollo y crecimiento económico.

DESARROLLO

Los términos exclusión e inclusión son de uso común en el mundo contemporáneo, el primero registra una mayor conjugación y permanencia en la historia del hombre, que mediante fortalezas militares y económicas ha sometido a otros seres humanos a niveles de incorporarlos a estructuras de propiedad, planta y equipo, sin consideración alguna por su naturaleza humana, la referencias para la exclusión incluso se diversificaron a lo largo de la historia del hombre, considerando variables tales como la religión, raza y nacionalidad. La exclusión implica apartar, no considerar a un ente o conjunto de personas, considerando que existe la voluntad y predisposición de separar a un grupo de individuos, que como resultado de la exclusión ingresan a un espiral de debilitamiento integral, considerando que la amplitud de los argumento que aplican los grupos discriminadores, hecho que implica una múltiples variables mutuamente incluyentes tales como la política, religión, condición económica, cultura, etnia. (Laia Gomez, 2011)

La diversidad, forma parte de la naturaleza del ser humano, es un hecho autónomo que debe ser aceptado por el hombre el general; considerando que en esencia, todos los seres humanos por concepción intrínseca son iguales y que la diferencias étnicas, religiosas y de otro tipo no son un argumento para justificar la discriminación y exclusión. Esquemas que son creados por grupos que poseen ciertas ventajas económicas y/o científicas, que en un momento determinado del tiempo, dado el poder de decisión acaparado, relegan a posiciones y gestiones secundarias a grupos de seres humanos que mantienen algún tipo de diferencia con respecto a ellos. Se desarrollan sistemas en varios ámbitos, orientados a potenciar la inequidad y restringir el acceso al desarrollo y crecimiento económico de grupos excluidos, estableciendo así generaciones que llegan a concebir su posición de discriminado como natural. (Bello, 2001)

La pobreza es factible de ser concebida, como una de las consecuencias de la discriminación, para aquellos seres humanos que disponen de la capacidad de trabajar, mantienen un interés absoluto por emplearse, pero que sin embargo no

encuentran un empleo remunerado formal. En consideración a referencias del siglo XVIII, los individuos que no cumplían las normativas ni se apegaban a lo instruido por la sociedad y que alteraban el orden, eran discriminados y aislados por las sociedades, hasta su tentativa corrección. La vigencia de un segmento de población discriminada del entorno laboral genera una disfuncionalidad social, dado que el ser humano excluido del sistema laboral se transforma en un ente que no es considerado como un ente productivo, generador de ingresos, sino más bien como una persona que ocasiona gastos y un cargo para la sociedad. La exclusión ocasiona una ruptura en la sociedad, un grupo privilegiado que está incorporado en el sistema holístico de la sociedad y que goza de un adecuado nivel de vida y otro grupo que no dispone de accesos a los bienes y servicios mínimos requeridos para subsistir. Esquema que potencia el individualismo del ser humano y que tiende a transformarlo en un ser egocéntrico, tanto en el incluido en sistema social y económico que desarrolla gestiones para potenciar su crecimiento económico como en el ser humano excluido del esquema social económico, que debe desarrollar actividades no aceptadas por la sociedad y en algunos casos que incumplen con la leyes y la propiedad privada (Bello, 2001)

La generación de desigualdad implementada por el ser humano ha impactado trascendentalmente en las estructuras sociales, productivas regionales y políticas de algunas sociedades a nivel mundial, con marcadas diferencias entre diferentes latitudes y con presencia significativa en América Latina, circunstancias que impactan directamente sobre una variable de alta relevancia, el empleo. La desigualdad en el empleo genera desacelera la disminución de la pobreza y estructuras sociales a más de tener un impacto relevante en el crecimiento económico de la sociedad, considerando a la pobreza como un ancla que no permite articular, desarrollar ni potenciar el aparato productivo de una nación. Es de considerar que la volatilidad de protestas e inestabilidad social en las naciones está relacionada directamente con los niveles de desigualdad y exclusión existente, especialmente en aquellas naciones que registran un marcado historial de exclusión.

La absorción que realice el mercado laboral sobre los excluidos, desempleados es de alta importancia para las naciones considerando que la fuente de ingreso para la mayor parte de hogares proviene del trabajo en relación de dependencia, por lo que la generación de empleo y reducción de los desempleados, excluidos aportará trascendentalmente a la reducción de la desigualdad e inconformidad de vida en una

proporción significativa de la población, hecho que incluso debe de registrar en un corto o mediano plazo la incorporación de esquemas productivos de mayor eficacia y eficiencia, hecho que aportará a formar seres humanos con un mayor grado de competencia laboral que deberá ser retribuido con mejores niveles de salarios; uno de los aspectos valiosos de la generación de empleo, es el efecto multiplicador que este genera en la economía, ya que el país al disponer de una mayor planta de personas empleadas se genera un efecto multiplicador, considerando que los excluidos empleados, incrementarán su consumo dada la disponibilidad de un ingreso fijo periódico, esto impacta en el crecimiento económico y generación de otros niveles de demanda que implican la factibilidad de potenciar fuentes de trabajo y reducir los niveles de excluidos laborales. Es de considerar que la incorporación de los excluidos en el aspecto laboral debe implicar una apertura por parte de organismos privados y/o públicos, a la inversión en el capital humano, esto mediante la formación académica, capacitación, programas de primeros empleos y pasantías laborales. (Weller, 2012)

Los niveles de incertidumbre de las distintas sociedades es potenciado por la desigualdad de sus miembros, los cuales establecen perfiles que tienden a estigmatizar al ser humano, hecho que genera niveles de ansiedad importantes, que ante la falta de oportunidades para mejorar el nivel de vida y mejorar la clasificación económica del individuo, implican la generación de potenciales estallidos sociales, que son factibles de manifestarse a través de la delincuencia, protestas sociales violentas o incluso el establecimiento de anarquías absolutas, en las que el poder del Estado debe ser impuesto para mantener el orden social, sin la consideración de esquemas democráticos, dado que ante circunstancias de desigualdad absoluta, la sociedad está turbada e influenciada por corrientes poco favorables y oportunistas , el establecimiento de clasificaciones y/o niveles socioeconómicos . Es de considerar que la cobertura de la exclusión es amplia, con un crecimiento relevante, de naturaleza dinámica, varía con el tiempo y se considera la opción de que incluya a perfiles socioeconómicos que en algún momento no estaban afectados por la exclusión; es de considerar que la lucha contra la exclusión es titánica, considerando que existen grupos excluidos con distintos argumentos generadores de exclusión, segmentos de la población cuya re-inserción implica gestiones de mejora en campos académicos, sociales, psicológicos, médicos y demás, por lo que deben de aplicarse estrategias segmentadas, para que materializar la inclusión y que el progreso de la sociedad cubra a una mayor porción de la población. (Castel, 2014)

Uno de los problemas centrales de la exclusión, es el desarrollo de la célula de la sociedad, dado que un ser humano excluido al formar una familia, parte de la plataforma social de exclusión, por lo que la descendencia de la familias excluidas afrontar desde un inicio , las amenazas y extremas dificultades de no contar con oportunidades, acceso a recursos ni condiciones mínimas necesarias para el desarrollo de un ser humano, por lo que excepcionalmente superaran esa condición sin que exista un apoyo externo o referencias trascendentales en el núcleo familiar. (Castel, 2014)

El trabajo es una de las fuentes claves para reducir la exclusión, sin embargo los niveles de desempleo y la extendida precarización laboral prolongan los escenarios de exclusión y minimizan las esperanzas de mejorar los niveles de calidad de vida. Las oportunidades laborales y la incorporación de mano de obra, no garantizan a la sociedad la exclusión total, dadas las condiciones poco favorables en las que un trabajador puede integrarse, tales como temporalidad, salarios con cobertura insuficiente de la canasta básica, horarios rotativos, que implican la generación de un perfil de trabajador con escasos recursos económicos con lo que la inclusión socioeconómica no es materializada. (Castel, 2014)

La naciones deben de incluir en la planeación estratégica nacional consideraciones sobre el buen vivir, que es un esquema generador de calidad de vida, estableciendo un equilibrio entre el cumplimiento de metas económicas de una nación, a la vez que enfatiza el desarrollo económico, considerando al ser humano como eje central, genera unión social, la gestión comunitaria, y la participación de los habitantes de un país en la decisiones del país. (SENPLADES, 2013)

La inequidad social es una variable común en el mundo, la concentración de la riqueza en pocas manos es alarmante, la escasa correlación entre crecimiento y desarrollo económico ha impactado a la población, potenciando las carencias entre los excluidos y desfavorecidos sociales y económicos. Aunado a esta circunstancias se presente la falta de sustentabilidad de los modelos económicos, considerando el impacto severo en la naturaleza y la huella ecológica que las actividades extractivitas del ser humano ha impregnado en los distintos ecosistemas, comprometiendo no solo a las generaciones futuras sino también a la actual; es así como el esquema de buen vivir aportar a la amortiguación de los síntomas de deterioro referidos, del que se realiza y se enfoca con énfasis la eliminación de la discriminación de los habitantes del país, estableciendo como básico el principio de igualdad, enfatizando acciones sobre

aquellos segmentos que se encuentran en una situación desfavorable y/o de desigualdad. (SENPLADES, 2013)

En el caso del Ecuador, existen algunos objetivos que directa e indirectamente aportan a reducir los niveles de desigualdad, considerando como punto inicial la independencia y desarrollo autónomo que una sociedad puede desarrollar en base a la ejecución de gestiones laborales, que permiten al ser humano ser independiente desde el punto de vista económico y social, que potencie su seguridad financiera y aporte a la sociedad. En enfoque se establece en eliminar la variables de discriminación , sociales, étnicas , de género y demás, en repartir la carga de trabajo de tipo asalariado, autónomo, doméstico y comunitario entre la población sin considerar variables de discriminación, generada en principios de una sociedad igualitaria y equitativa . (SENPLADES, 2013)

**Articulación del Sistema Nacional de Planificación Participativa
PNBV ECUADOR 2013-2017**



Fuente: SENPLADES

Elaboración: SENPLADES

Los objetivos Nacional del Buen Vivir del Ecuador implican un incremento de la calidad de vida de la población y el apoyo a la inclusión, en los siguientes párrafos se refieren secciones del referido Plan, que aportan a la reducción de la exclusión aplicada a parte significativa de la población del Ecuador.

De acuerdo al objetivo No.2 del Plan Nacional del Buen Vivir del Ecuador 20132017, se establecen políticas con el auspicio de la igualdad social, de territorio, la cohesión e inclusión, corresponde al reconocimiento igualitario de la condiciones de la población,

estableciendo un desafío importante, el de homogenizar a la población a más de la generación de políticas que sean factibles de generar oportunidades para la integridad de la población. Se establece igualdad de oportunidades en el acceso a servicio, tales como la salud la educación, la reasignación de recursos económicos, el acceso a medio de producción para generar así trabajo autónomo, establecer garantías para el desarrollo del ser humano con énfasis en el periodo de infancia aunado a perspectivas de seguridad social durante el horizonte de vida del ciudadano, generando esquemas de armonía entre sectores rurales y urbanos que aporten al fortalecimiento territorial. (SENPLADES, 2013).

La materialización de las potencialidades de la ciudadanía es referida en el objetivo No. 4 del Plan Nacional del Buen Vivir, en el que se establece la estrategia de cambiar el esquema formativo y productivo, hacia una sociedad del conocimiento, generadora de valor agregado, esto amparado en una educación de calidad y absoluta equidad , considerando como protagonista del cambio , a los habitantes del país, considerando la relevancia de la tecnología, ciencia y naturaleza; se establece al conocimiento como un proceso continuo, que no solo se relega al espacio áulico, sino que debe ser prologado por los entes a lo largo de su vida, considerando el conocimiento como la materia prima para el desarrollo y crecimiento económico. La educación es un derecho para los habitantes a lo largo de su vida, ante lo cual los habitantes de un país afrontan el deber y derecho de participar. Se establece la cobertura absoluta de los niveles de educación, inicial, básica y de bachillerato a más de esquemas de méritos a nivel de educación superior, se promulga la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje creativos, con la integración con los sectores productivos y de investigación científica aunado a la consideración de aspectos interculturales, artísticos y deportivos. (SENPLADES, 2013)

El trabajo digno es uno de los puntos relevantes del Plan Nacional del Buen Vivir, referido en el objetivo No.9 del Plan, se establece la absoluta relevancia del capital humano sobre el capital físico, generando así una perspectiva de que el trabajo no es un factor productivo, es una variable para la calidad de vida del ser humano. El trabajo es un derecho social, los Estados deben preocuparse en que sus habitantes obtengan un ingreso que les permita cubrir sus necesidades de subsistencia, ante lo cual es necesario que el trabajo se desarrolle bajo estructuras de dignidad, estabilidad e igualdad de oportunidades. El Estado y el sector privado son considerados como generadores de fuentes de empleo, estableciendo medidas que permitan la

sostenibilidad e incremento de las posiciones laborales para lo cual es clave articular la formación ocupacional y capacitación con las necesidades del mercado laboral. (SENPLADES, 2013)

CONCLUSIONES

La erradicación de la exclusión en las sociedades es necesaria, los individuos requieren afrontar las oportunidades bajo condiciones similares de formación y esquemas socioeconómicos, para que así la distribución de la riqueza se expanda a sectores relegados, para incrementar la calidad de vida de la población y formar países que un mediano o largo plazo, ya no sean considerados como naciones emergentes sino altamente productivas y progresistas.

BIBLIOGRAFIA

- Bello, M. H. (2001). Repositorio digital Cepal. Obtenido de file:///G:/Users/MARCELO/Desktop/CARPETABASICA/ILUNGWORTH/2015/ARTICULO%20COINGRESO/TEXTOS/DISCRIMINACION%20ETNICA%20RACIAL%20Y%20XENOFOBIA.pdf
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. Revista Internacional de Sociología.
- Laia Gomez, F. E. (2011). Exclusión e inclusión: conceptos multidimensionales. Barcelona: Editorial UOC.
- SENPLADES. (2013). SENPLADES. Obtenido de http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf
- Weller, J. (2012). CEPAL, Crecimiento, empleo y distribución de ingresos en América Latina. Obtenido de REPOSITORIO CEPAL: file:///C:/Users/MARCELO/Desktop/CARPETABASICA/ILLINGWORTH/2015/ARTICULO%20COINGRESO/TEXTOS/Crecimiento%20empleo%20dist%20ingresos%20am%20latina.pdf

Título: La formación de competencias para la gestión de mercados en los tecnólogos en administración de empresas: Perspectivas desde la investigación educativa.

Autores: Ing. Com. Marlo Antonio López Perero

Dr. C. P Miguel Rudens Forgas Brioso

Dr. C. P. José Ángel Gómez Pató

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano - Ecuador

UCP "Frank País García, Stgo de Cuba - Cuba

Email: mlperero57@hotmail.com

Resumen.

Desde la experiencia y práctica pedagógica específica ecuatoriana en el Instituto Tecnológico Superior Bolivariano de Tecnologías se favorecen y estimulan los proyectos de investigación científica encaminados a la concreción de alternativas pedagógicas para la formación de competencias para la gestión de mercado en los tecnólogos, desde el emprendimiento, la gestión y la administración de negocios con vistas a la comercialización de nuevos productos, ofreciendo respuesta al objetivo 10 del Plan Nacional del Buen Vivir, que se refiere específicamente a la aplicación de la matriz de producción, la cual sugiere cambiar nuestro patrón de especialización primario-exportador, que el país no ha podido superar durante toda su vida republicana y que ha contribuido al incremento de la vulnerabilidad frente a las variaciones de los precios de las materias primas en el mercado internacional . El propósito de este trabajo consiste en proponer las categorías de un diseño teórico-metodológico de investigación como premisa orientadora para la concreción de resultados científicos, teórico-prácticos, que promuevan transformaciones en la formación del tecnólogo en administración de empresas, dando respuesta a los retos que imponen las exigencias de la sociedad actual ecuatoriana.

INTRODUCCIÓN.

Algunos de los retos de la sociedad, que la ciencia debería asumir como suyos, en los próximos años, tienen que ver con la atención al crecimiento de la población, con la

urgencia de asegurar un desarrollo sustentable, con la satisfacción de las crecientes necesidades básicas y aspiraciones de las que serán cinco mil millones de personas pobres en el mundo en menos de veinte años, con el aprovisionamiento de empleos frente a los cambios tecnológicos, entre otros. Pero en América Latina y el Caribe, considerada como la región más inequitativa del mundo y que requiere un fuerte desarrollo científico-tecnológico para ayudar a contrarrestar la creciente miseria, se reporta un reducido nivel de atención en ciencia, y el poco existente se estima que está centrado solo en grupos minoritarios de población, agravando así la inequidad (UNESCO, 2.000).

El Ecuador se encuentra en una situación de intercambio sumamente desigual por la creciente diferencia entre los precios de las materias primas y de los productos con mayor valor agregado y alta tecnología. Esto obliga al país a profundizar la explotación de sus recursos naturales únicamente para tratar de mantener sus ingresos y sus patrones de consumo.

En este contexto, ¿qué podemos hacer desde la educación? ¿Cómo podemos contribuir desde nuestros espacios a favorecer una relación de la ciencia y las tecnologías, tanto globales como locales, con los intereses y necesidades de nuestra sociedad? ¿Cómo podemos hacer de la escuela un laboratorio de análisis, debate y participación de situaciones relacionadas con el desarrollo tecnocientífico, para favorecer la calidad de vida? ¿Qué podemos hacer para superar la tendencia en la enseñanza de las ciencias, centrada en los contenidos y con un fuerte enfoque reduccionista, la mayoría de las veces soportada por un conjunto de elementos que refuerza el aprendizaje memorístico, lleno de datos, acrítico y descontextualizado? ¿Cómo lograr que la enseñanza científica aporte competencias para los planos profesional, operatorio, y democrático? ¿Es posible fomentar un espíritu científico emprendedor, de gestión y administración, con sentido crítico y con conocimiento sobre la dinámica de la ciencia, sus procesos de cambio, de ruptura, usos y demás aspectos relacionados con la vida contemporánea?

Estas son algunas de las preguntas que una educación científica-tecnológica debería abordar. Las podemos resumir bajo una sola inquietud: ¿Cuáles son las nuevas claves educativas que necesitamos para poder entender el fenómeno científico-tecnológico

contemporáneo en escenarios globalizados, desde nuestra condición de países en vías de desarrollo?

Desde la experiencia y práctica pedagógica específica ecuatoriana en el Instituto Tecnológico Superior Bolivariano de Tecnologías se favorecen y estimulan los proyectos de investigación científica encaminados a la concreción de alternativas pedagógicas para la formación de competencias para la gestión de mercado en los tecnólogos, desde el emprendimiento, la gestión y la administración de negocios con vistas a la comercialización de nuevos productos, ofreciendo respuesta al objetivo 10 del Plan Nacional del Buen Vivir, que se refiere específicamente a la aplicación de la matriz de producción, la cual sugiere cambiar nuestro patrón de especialización primario-exportador, que el país no ha podido superar durante toda su vida republicana y que ha contribuido al incremento de la vulnerabilidad frente a las variaciones de los precios de las materias primas en el mercado internacional.

En este sentido el presente trabajo parte de considerar como un problema social de las ciencias pedagógicas la necesidad de la formación de competencias para la gestión de mercado en los tecnólogos en administración de empresas, teniendo en cuenta las dificultades que hoy se manifiestan en el proceso formativo de dichos profesionales.

De tal manera el propósito del mismo consiste en proponer las categorías de un diseño teórico-metodológico de investigación como premisa orientadora para la concreción de resultados científicos, teórico-prácticos, que promuevan transformaciones en la formación del tecnólogo en administración de empresas, dando respuesta a los retos que imponen las exigencias de la sociedad actual ecuatoriana.

DESARROLLO

La Cumbre del Milenio celebrada en septiembre del 2000 y organizada por el Programa de Naciones Unidas en Nueva York, con la participación de 191 países, se centró en el análisis de las labores de cooperación en materias como el mantenimiento de la paz y la reforma de Naciones Unidas y se fijaron objetivos generales sobre el tema de la pobreza, la salud materna, la desnutrición infantil, el SIDA, la educación y el medio ambiente. Como resultado, todos los países participantes aprobaron la Declaración del

Milenio, que establece metas que derivaron en los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio las cuales deberán cumplirse hasta el año 2015 (ODM).

El Ecuador como país participante adquirió este compromiso mundial y ha venido trabajando más con ideología política que social, por que tales ODM no fueron socializados para lograr la participación ciudadana que los mismos ameritan, esto lo afirma un informe desarrollado por el sistema de las naciones unidas (SNU) en el mes de julio del año 2014, de título, Consulta de Localización de la Agenda de Desarrollo post 2015 – Ecuador.

A partir de la suscripción de este compromiso el gobierno comienza a elaborar planes de desarrollo que le permitan tener un direccionamiento a sus actividades, en la actualidad tenemos el PLAN NACIONAL PARA EL BUEN VIVIR 2013 – 2017, elaborado por la Secretaria Nacional de Planificación (SEMPLADES), este plan contiene 12 objetivos, 83 metas, 111 políticas, 1.089 lineamientos estratégicos, los mismos que están bastante relacionados con los 8 OBJETIVOS DEL MILENIO.

Los objetivos del milenio desarrollan estrategias parara erradicar la pobreza y el hambre, desarrollar una educación primaria universal, promueven la igualdad de género y autonomía de la mujer, tratan de reducir la mortalidad infantil, buscan mejorar la salud materna, combaten el SIDA y otras enfermedades catastróficas, garantizan la sostenibilidad ambiental, fomentan una asociación mundial para el desarrollo, en base a estos problemas mundiales el gobierno nacional desarrolla sus doce objetivos, metas y estrategias para lograrlos.

El concepto del buen vivir ha tenido una importante influencia en el espíritu y la redacción de la nueva constitución del Ecuador (2008). Además, ha permitido el desarrollo de nuevas leyes sobre los Derechos de la Madre Naturaleza.

Ahora la constitución Ecuatoriana incorpora los principios del buen vivir o SUMAK KAWSAY en sus artículos 275 a 278. En el mismo se especifica que: “El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza”.

Con el objetivo 4 de dicho plan se desea fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, donde el conocimiento debe ser entendido como un proceso permanente y cotidiano, orientado hacia la comprensión de saberes específicos y diversos en permanente dialogo, el gobierno plantea centrar esfuerzos, para garantizar a todos el derecho a la educación, bajo condiciones de calidad y equidad, teniendo como el centro al ser humano y al territorio; se fortalecerá el rol del conocimiento, promoviendo la investigación científica y tecnológica responsable con la sociedad y con la naturaleza.

El objetivo 10 prevé impulsar la transformación de la matriz productiva, Se debe orientar e impulsar la conformación de nuevas industrias y la promoción de nuevos sectores con alta productividad, competitivos, sostenibles, sustentables y diversos, con visión territorial y de inclusión económica. También impulsar la gestión de recursos financieros y no financieros, profundizar la inversión pública, así como la contratación pública y por último promover la inversión privada.

El objetivo 11 prevé asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica, para el Gobierno de la Revolución Ciudadana, convertir la gestión de los sectores estratégicos en la punta de lanza de la transformación industrial del país, constituyen un elemento central de ruptura con el pasado.

El objetivo 10 del plan señala algo concreto, la aplicación de la matriz de producción, lo cual indica que no debemos exportar materia prima sin valor agregado, para posteriormente importarla como producto terminado con un precio final bastante elevado. El país cambia de política económica, quiere convertirse en un país industrial, donde para el logro de este propósito ha establecido estos objetivos en procura de una mejor calidad de vida de sus ciudadanos; si todos trabajamos para lograrlos, será posible ese sueño.

En el contexto global, el emprendimiento ha tenido un innegable reconocimiento y trascendencia en las sociedades contemporáneas, dada su importancia en el desarrollo económico y social de las regiones, sin embargo, sus procesos de enseñanza a nivel mundial se han orientado de forma privilegiada a la creación de riqueza a partir de la generación de empresas e ideas de negocio, al margen de un proceso de formación

que propenda por la creatividad, el trabajo en equipo, el planteamiento y la solución de problemas por parte de los estudiantes.

En los últimos años la enseñanza del emprendimiento ha cobrado relevancia debido a que se asocia con el mejoramiento de las condiciones socio-económicas de la población, que establece el PLAN NACIONAL DEL BUEN VIVIR, no obstante, los desarrollos teóricos que orientan la formación desde una perspectiva más humana e integral, aún son incipientes.

Ecuador y la provincia del Guayas no son ajenos a esta realidad, y de forma general, las instituciones de educación formal han liderado procesos de enseñanza del emprendimiento para facilitar su inclusión a los currículos tanto en los niveles de educación superior como en la educación básica y media. Los avances en este tema se han centrado en el cumplimiento a lo que señala constitución en vigencia, en el Art. 351 de la Constitución de la República del Ecuador establece que el Sistema de Educación Superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del Sistema de Educación Superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global, además la Ley Orgánica de Educación superior, el artículo 13 se refiere a las funciones del Sistema de Educación Superior. Estas están consideradas en los tres literales siguientes;

- a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia;
- b) Promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura;
- c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística. Todo esto hace referencia a la obligatoriedad

de incluir el emprendimiento, la gestión y administración en los procesos de formación en las instituciones educativas, pero no aborda directrices claras acerca de aspectos didácticos y curriculares.

Lo anterior, conlleva a la formulación de aspectos curriculares que no corresponden a las necesidades y requerimientos del desarrollo nacional, provincial y local, a pesar de promoverse la enseñanza del emprendimiento como eje transversal en la formación de los estudiantes. Al respecto, Galindo y Narvárez (2007) consideran que algunas instituciones todavía no reconocen su importancia, lo que conlleva al desarrollo de procesos curriculares y didácticos desarticulados, con baja participación, interés y formación pertinente del colectivo docente, que aunque “preocupados por la vinculación del joven al mundo empresarial, lo aceptan como una necesidad más no como un compromiso por mejorar”. Se evidencia entonces, que la ausencia de investigación en didáctica del emprendimiento, la gestión y administración, hace más visible la necesidad del docente de conocer nuevos planteamientos didácticos que le permitan reorientar sus prácticas de enseñanza en este campo.

No obstante, dada la debilidad institucional respecto a la enseñanza y aprendizaje del emprendimiento, la gestión y administración, no hay la continuidad requerida en este tipo de procesos que permitan valorar el efecto de las estrategias para la formación de estudiantes emprendedores, gestores y administradores con capacidades para solucionar de forma creativa los problemas propios de su entorno.

La enseñanza del emprendimiento no debe asociarse de forma exclusiva con la inserción en el mundo laboral, por el contrario, una formación de calidad, es un factor de éxito para la producción, el desarrollo nacional y garantía de mejores ciudadanos; así, la enseñanza del emprendimiento, la gestión y administración no sólo debe orientarse a la creación de empresas, sino que además debe ayudar a consolidar una cultura del emprendimiento la gestión y la administración, que permita articular la educación superior al desarrollo económico, ambiental y social de la región y el país, en aras de formar estudiantes emprendedores, gestores y administradores.

Lo que se observa en el entorno son las siguientes manifestaciones:

- Limitaciones en la gestión de recursos ante instituciones gubernamentales
- Inadecuada formación con visión emprendedora y de gestión empresarial.

- Comercialización de productos con bajos niveles de competitividad y elevados costos.
- Limitado éxito en el desarrollo de negocios sostenibles

Se han identificado como las principales causas:

- El proceso de formación no propicia la utilización intencional de los lineamientos estatales Desconocimiento de los lineamientos políticos del país (ODM. PNBV. MP. LOES: CONSTITUCION) como medio y fin que viabiliza el cumplimiento de roles profesionales
- Concepción fragmentada en el curriculum de los contenidos vinculados con la gestión de mercado.
- No se aprovechan las potencialidades de los procesos y contextos formativos para la integración de los contenidos de gestión de mercado.

Es en este marco que se reconoce como problema de investigación las insuficiencias en la formación de los tecnólogos en administración de empresas para la gestión del mercado que limitan su desempeño profesional.

Se delimita como objeto de investigación el proceso de formación profesional de los tecnólogos en administración de empresas.

Las insuficiencias declaradas exigen de una preparación del técnico sobre la base de enfoques formativos transdisciplinarios, holísticos y dialécticos, de alcance general ante la diversidad. Estos enfoques le imprimen al proceso de formación del profesional, desde su propia concepción, la flexibilidad que garantizaría la necesaria estabilidad y sostenibilidad de la planeación educativa ante los acelerados cambios del mundo del trabajo. De tal manera se asume como referente teórico principal la formación basada en competencias.

Alrededor del estudio de las competencias profesionales se ha suscitado en los últimos años una amplia polémica en la comunidad científico-pedagógica. En este sentido algunos autores han logrado establecer síntesis en el plano conceptual, precisando determinados enfoques como resultado del trabajo de sistematización teórica.

Existen valiosas experiencias prácticas desarrolladas por instituciones de formación y capacitación a nivel internacional como: IVETA (Jamaica), GTZ (Alemania), INACAP (Chile), INSAFORP (El Salvador), CONALEP (México), CEFORCOM (Ecuador), SENA

(Colombia), SENATI (Perú) y estrategias de formación difundidas por la OIT y la UNESCO, pero en el orden teórico, generalmente, sólo aportan referencias aproximadas acerca de cómo utilizar determinadas metodologías para un conjunto específico de competencias, lo que limita su nivel de generalización. Este criterio se corresponde con la posición asumida en este trabajo, referida al carácter determinístico que prevalece en las metodologías empleadas, las cuales sólo son válidas para situaciones específicas.

El problema que aún persiste está relacionado con las concepciones organizativas que permitan la formación de las competencias delimitadas a través de la dinámica de los procesos formativos.

En tal sentido se han identificado las siguientes inconsistencias teóricas:

- Los autores consultados no explican ni se refieren a las implicaciones negativas que la progresiva fragmentación de contenidos provoca en los resultados de la formación.
- Las experiencias prácticas desarrolladas por instituciones de formación y capacitación a nivel internacional, generalmente, sólo aportan en el orden teórico referencias aproximadas acerca de cómo utilizar determinadas metodologías para un conjunto específico de competencias, lo que limita su nivel de generalización.
- No abordan en el estudio contextualizado de las competencias la visión sistémica, considerándose la razón que ha provocado la existencia de posiciones parcializadas que reducen y limitan su alcance.
- En el orden de la dinámica del proceso de formación de competencias prevalece la necesidad de revelar las relaciones esenciales que caracterizarían un proceso de formación que satisfaga la necesidad de una constante movilidad y adaptabilidad de las mismas en correspondencia con las diversas situaciones profesionales que acontecen en el contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior la investigación pretende como objetivo: Elaboración de una estrategia pedagógica para la formación de competencias relativas a la gestión de mercado en los tecnólogos de administración de empresas basada en un modelo de la misma naturaleza.

El campo de acción: La dinámica de la formación de competencias para la gestión de mercado en los tecnólogos en administración de empresas.

Se plantea como hipótesis la siguiente:

Si se elabora una estrategia pedagógica de formación de competencias para la gestión de mercado en los tecnólogos en administración de empresas, sustentada en un modelo pedagógico de formación para la gestión de mercado, basado en el tratamiento sistémico de cualidades de emprendimiento, gestión y administración de negocios, se podría contribuir a mejorar el desempeño del profesional.

Para darle cumplimiento al objetivo planteado se desarrollarán las siguientes tareas científicas:

1. Caracterizar desde el punto de vista epistemológico el proceso de formación profesional de los tecnólogos en administración de empresas con énfasis en las competencias de gestión de mercado.
2. Analizar los antecedentes históricos del proceso de formación profesional de los tecnólogos en administración de empresas con énfasis en las competencias de gestión de mercado.
3. Diagnosticar la situación actual de la formación de competencias de gestión de mercado en los tecnólogos en administración de empresas.
4. Elaborar un modelo pedagógico de formación para gestión de mercado basado en el tratamiento sistémico de cualidades de emprendimiento, gestión y administración de negocios
5. Elaborar una estrategia pedagógica para la formación de competencias de gestión de mercado en el tecnólogo de administración de empresas.
6. Valorar la efectividad y pertinencia del modelo y estrategias propuestos para la formación de las competencias de gestión de mercados.

NOVEDAD

Radica en el reconocimiento y tratamiento sistémico de cualidades de emprendimiento, gestión y administración de negocios y su sistematización en un modelo pedagógico, como base para la formación de adecuados desempeños de los tecnólogos en administración de empresas en la gestión pertinentes de mercado

APORTE TEORICO

Un modelo pedagógico para la formación en gestión de mercado basado en el tratamiento sistémico de cualidades de emprendimiento, gestión y administración de negocios.

APORTE PRÁCTICO

Estrategia pedagógica para la formación de competencias para la gestión de mercado en el tecnólogo en administración de empresas

SIGNIFICACION PRÁCTICA

Esta dada en el impacto de la formación de los tecnólogos en administración de empresas que se evidencia en el desempeño pertinente en la gestión de mercados, puesto de manifiesto en la materialización de negocios sostenibles y competitivos.

Para el desarrollo de la investigación se prevé la utilización de los siguientes métodos teóricos:

- Análisis y síntesis: con el objetivo de profundizar en la esencia y características del proceso de formación de tecnólogos y como tema dinámica de la formación de competencias para la gestión del mercado en los tecnólogos, descomponiendo e integrando cada una de las partes esenciales del contenido de la investigación.
- Histórico-Lógico: para revelar el devenir histórico del proceso de formación para el desarrollo de estrategias empresariales en el proceso de formación de tecnólogos.
- Modelación: con el objetivo de revelar las relaciones esenciales en el proceso de formación de
- Sistémico-Estructural Funcional: con el propósito de conformar, con enfoque de sistema, la estrategia pedagógica para la formación de competencias para la gestión de mercado en los tecnólogos desde el emprendimiento, la gestión y la administración.

Como métodos empíricos se utilizaron:

- Observación: a las actividades docentes respecto al proceso de formación de tecnólogos

- Encuesta: a profesores y estudiantes, con el propósito de profundizar en las manifestaciones del desarrollo de estrategias empresariales en el proceso de formación de tecnólogos.
- Análisis documental: para analizar, a través de documentos relacionados con la formación para el desarrollo de estrategias empresariales en el proceso de formación de tecnólogos.
- Entrevista: a profesores y estudiantes, que participan en la formación para el desarrollo de estrategias empresariales en el proceso de formación de tecnólogos. Dentro de los métodos matemáticos y estadísticos se utilizó:
 - Método descriptivo: para el procesamiento cuantitativo de los datos obtenidos, el análisis porcentual de los mismos y la elaboración de gráficos ilustrativos.

Población: Se prevé trabajar con una población de 5169 estudiantes y 39 docentes de la carrera Administración de Empresas del ITB.

Muestra: La muestra será intencional y estará constituida por 517 estudiantes y 39 docentes correspondientes al año 2014 de la Carrera de Tecnología en Administración de Empresas.

CONCLUSIONES

- El proceso de formación no propicia la utilización intencional de los lineamientos estatales (LOES, PNBV, MP, Constitución, IES) como medio y fin que viabiliza el cumplimiento de roles profesionales.
- Constituye un reto para la formación de los profesionales de la Administración de Empresas lograr una formación integral en los contenidos de emprendimiento, gestión y administración para una gestión eficaz y eficiente de mercados locales nacionales e internacionales, como vía para el mejoramiento de la productividad y la calidad de vida de los ecuatorianos

BIBLIOGRAFÍA

- Aldana de Vega, L.A.(2011) Administración por Calidad, Editorial Alfa y Omega, Colombia.
- Gallardo Hernández, J.R. (2012). Administración Estratégica, De la Visión a la Ejecución, Alfaomega, Colombia.
- Hernández y Rodríguez, S.J. y Pulido M.A. (2011) Fundamentos de Gestión Empresarial McGraw-Hill. México, D. F.
- Grant, E. L y Leavenworth, R. S. (2005). Control Estadístico de Calidad. 6ta edición. McGraw-Hill. México, D.F.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado y Pilar Baptista L. (2006). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México, D.F.
- Mochón F, Sáez M. (2014) Administración. Enfoque por Competencias. Alfaomega. Colombia.
- Munch, L. (2005). Administración y Estilos de Gestión, La clave la competitividad,Trillas, Mexico
- Murray R. Spiegel y Larry J. Stephens. (2009). Estadística. 4ta edición. McGraw-Hill. México,D.F.
- Secretaria, N.P. (2013) Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017. Quito - Ecuador
- Senplades (2012) Transformación de la Matriz Productiva, Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano. Quito.
- Toro López; F.J.(2012) Administración de Proyectos de Informática, Ecoe Ediciones, Bogota
- Vélez, C.M. (2001). Apuntes de Metodología de la Investigación. EAFIT. Colombia.

Título: El proceso de capacitación profesional en los tecnólogos de contaduría pública que se desempeñan en las pequeñas y medianas empresas. Una mirada desde el contexto ecuatoriano.

Autores: CPA. Martha Ximena Lema Jaramillo

Dr. C. Marlenys Martínez Clapé. Prof. Tít.

Dr. C. Miguel Rudens Forgas Brioso. Prof. Tít.

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano De Tecnología – Ecuador

Universidad de Ciencias pedagógicas “Frank País García” - Cuba

Email: martha@jaramillo.com.ec; mxjl1307@hotmail.com;

marlenysmc@ucp.sc.rimed.cu, clapecita@outlook.es

mforgas@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

La presente investigación responde a la necesidad de transformar el proceso de capacitación profesional a los tecnólogos egresados de Contaduría Pública, debido a la existencia de limitaciones en su preparación manifestadas en su actuación profesional, como expresión de las insuficiencias en su desempeño en el contexto empresarial actual, en las pequeñas y medianas empresas. Se precisa como objetivo reflexionar desde un enfoque pedagógico en la importancia del proceso de capacitación profesional a los técnicos y tecnólogos egresados de contaduría pública para el desempeño adecuado en las pequeñas y medianas empresas (PYMES). En el trabajo se presenta un estudio sobre las pequeñas y medianas empresas, en las condiciones de Ecuador, así como la conceptualización de la capacitación como proceso desde la perspectiva de solventar aquellas falencias que actualmente presentan los egresados en la especialidad de contaduría y que limitan un adecuado ejercicio de su profesión en las pequeñas y medianas empresas.

INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología ha generado una incidencia directa en la capacitación de los profesionales; en el mundo globalizado de hoy, los actores sociales (empresas) exigen que los profesionales de todo nivel y de todas las especialidades

posean conocimientos actualizado que les permitan desarrollar las habilidades necesarias para mantenerse a la vanguardia de los cambios continuos, que presenta el desarrollo tecnológico para el óptimo desempeño en el mundo laboral y que puedan dar soluciones prácticas a las diversas situaciones que afronta la empresa.

La constitución ecuatoriana en su artículo 26 establece: “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado (...); así las políticas gubernamentales del buen vivir están orientadas a la formación de los individuos con formación de calidad durante todas las etapas de su vida. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su artículo 13, literal i), establece como una de las funciones del sistema de educación superior: “Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento profesional para los actores del sistema”. Entonces el estado ecuatoriano a través de la legislación vigente, garantiza una educación de calidad en todos sus niveles con miras al perfeccionamiento profesional en la búsqueda de calidad de vida para la sociedad ecuatoriana y el desarrollo sustentable del país.

En la República del Ecuador a partir de la política educativa nacional, el plan decenal de educación y de la filosofía del buen vivir, que entre sus objetivos manifiesta: “Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, así como garantizar el trabajo estable, justo y digno en sus diversas formas”; se evidencia la necesidad de garantizar a todos los ciudadanos oportunidades de desarrollo accediendo al trabajo estable y digno desde diferentes vías y una de éstas es el proceso de formación de profesionales.

Específicamente la formación de los profesionales de contabilidad y auditoría constituye una variante importante para el fomento de micro, pequeñas y medianas empresas-fuentes de trabajo estable y justo, sin embargo; si bien en los planes de estudios de estas especialidades están incluidas asignaturas que aportan a la formación de estos especialistas, es evidente que al culminar la formación, aún los egresados no logran una actuación profesional que permita contribuir con un adecuado asesoramiento financiero a las micro, pequeñas y medianas empresas, lo que se evidencia en:

- Limitada actualización de los conocimientos en correspondencia con los avances tecnológicos y la técnica profesional, expresión de las limitaciones que presentan en su actuación profesional.
- Los espacios creados para el desarrollo de las pasantías en la empresa no son totalmente aprovechados para el desarrollo de competencias que le permitan una adecuada actuación profesional en el contexto empresarial actual.
- Limitado dominio de la ética de los profesionales que se desempeñan en pequeñas y medianas empresas, influenciados por ciertas manifestaciones de la alta gerencia en relación a la aplicación de algún método, registro y otras funciones que son competencias únicas y exclusivas del profesional del área contable y que podría llevar a situaciones de riesgo a la empresa.
- Insuficiente comprensión de la necesidad de la capacitación permanente del talento humano dirigida a la optimización de los procesos productivos, económicos y financieros.

La experiencia en la práctica de la autora en la ejecución de las asesorías a empresas, le ha permitido identificar carencias en el conocimiento técnico de profesionales de la contabilidad lo que ha permitido determinar el riesgo financiero y tributario en las pequeñas y medianas empresas con el análisis de sus correspondientes consecuencias económicas.

DESARROLLO

Las pequeñas y medianas empresas en las condiciones de Ecuador

En la República del Ecuador, el Art. 1957 del Código de Comercio establece que las personas jurídicas pueden ejecutar actos de comercio, para lo cual deberán estar constituidas como compañías o sociedades comerciales. Éstas se forman para realizar negocios o actividades que la ley califica como actos de comercio; es decir, que es la naturaleza mercantil de los actos que realice una sociedad la que determina su calificación como sociedad comercial (Art. 1963 CC).

Este concepto es reafirmado por la Ley de Compañías que define al contrato de compañía, como aquel en el cual dos o más personas unen sus capitales o industrias, para emprender operaciones mercantiles y participar de sus utilidades (Art. 1 LC).

Aun cuando la legislación ecuatoriana se refiere en numerosos ámbitos (mercantil, tributario, laboral, fomento); a la “empresa” no la define en ninguna parte. La respuesta que se da en la doctrina, generalmente aceptada, es que el concepto de empresa alude a toda actividad económicamente organizada, objeto de derechos cuyos titulares pueden ser personas naturales o jurídicas. De igual forma en la Ley de Compañías no existe una diferenciación en la definición de micro, pequeñas y medianas empresas como las grandes empresas; por lo tanto para la constitución de compañías, todas pasan por el mismo proceso de creación y se rigen bajo las mismas normas legales.

De la información investigada y de la experiencia profesional de la autora se valora que, en el Ecuador no existe un marco legal específico que determine las condiciones o exigencias para la creación de micro, pequeñas y medianas empresas, por lo que están sujetas a los requisitos de las empresas en general que han sido determinadas en la Ley de Compañías.

El Art. 53 del Código Orgánico de la Producción, Comercio e Inversiones establece la definición y clasificación de las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES) “La Micro, Pequeña y Mediana empresa es toda persona natural o jurídica que, como una unidad productiva, ejerce una actividad de producción, comercio y/o servicios, y que cumple con el número de trabajadores y valor bruto de las ventas anuales, señalados para cada categoría, de conformidad con los rangos que se establecerán en el reglamento de este Código”.

En Ecuador, las micro, pequeñas y medianas empresas han sido históricamente actores importantes en la generación de empleos y proveedores de bienes y servicios básicos para la sociedad. En referencia a su producción, destacan los sectores de: alimentos (20,7%), textil y confecciones (20,3%), maquinaria y equipos (19,9%) y productos químicos (13,3%); generando el 74% de las plazas de trabajo de la pequeña y mediana empresa.

Por otro lado, dentro de las pequeñas y medianas empresas, la microempresa es el gran motor de empleo, debido a que provee trabajo a gran parte de los trabajadores de ingresos medios y bajos. En América Latina, este tipo de empresa es la principal fuente de trabajo con alrededor de 57 millones de microempresas, brindando empleo a por lo menos 110 millones de personas. Para el año 2005, en el caso de Ecuador, las

microempresas proporcionaron trabajo a un total de 1'018,135 personas, lo cual representó el 25% de la mano de obra urbana.

Con respecto a su definición, la microempresa suele ser de carácter personal o familiar, con enfoque en el área de producción, comercio o servicios que emplean hasta 10 trabajadores y con una administración de carácter independiente. Actualmente, de las 38,000 compañías registradas el 56% (20,428) son consideradas microempresas, de las cuales el 64% se asientan en las provincias de Guayas y Pichincha, seguidas con el 20% en Azuay, Manabí y Tungurahua y el 15,6% restante en otras provincias.

Según el estudio realizado por USAID, de un total de 17,738 microempresarios solo el 25% contaba con un RUC (Registro Único de Contribuyente) y solo el 20% llevaba registros contables.

Para su financiamiento, la mayoría de microempresarios (67,1%) inician sus actividades gracias a sus ahorros personales, mientras que los préstamos a familiares o amigos (12,6%) e instituciones financieras formales (8%), suelen ser la segunda fuente de financiamiento utilizada por las microempresas. Es importante resaltar, que el 97% de los microempresarios que solicitaron un crédito, tanto hombres, como mujeres y más pobres, mantuvieron la tasa de éxito anteriormente mencionada.

De la investigación realizada, llama la atención la falta de exigencia a los promotores o fundadores de las empresas sobre el conocimiento científico en diversos campos de acción que se exija al personal que ejercerá la administración de la empresa, sobre el dominio no sólo del conocimiento científico sino además, de la experiencia en el ejercicio de ciertos campos de acción profesional que son indispensables para asegurar el éxito del emprendimiento en temas como: conocimiento de marketing, gestión de negocios, experiencia en el sector o industria en el que se pretende incursionar y otros.

Desde la práctica profesional, estas exigencias las impone la administración de las empresas con miras a obtener resultados financieros favorables pero no es un requisito que exija la legislación, normativas vigentes o las mismas entidades de control. De ahí la necesidad de desarrollar un proceso de capacitación que los actualice y los ponga en condiciones de desempeñarse adecuadamente en la dirección de las pequeñas y medianas empresas

El proceso de capacitación Profesional a los profesionales de contaduría pública que se desempeñan en las pequeñas y medianas empresas.

En la formación del futuro técnico y tecnólogo, la vinculación estudio-trabajo toma matices particulares y alcanza su máximo nivel de realización en la integración de la institución educativa con las entidades laborales ya sean estatales o privadas. Busca, además de las adquisiciones anteriormente planteadas, desarrollar la preparación profesional de los estudiantes, con el objetivo de que cumplan su función social como futuros trabajadores con la calidad requerida.

En este sistema de relaciones institución educativa – empresa se precisa la relación educación-sociedad, caracterizada por la integración con las entidades productivas y de servicios del territorio con las cuales la institución educativa mantiene vínculos de trabajo. En esta integración resaltan las relaciones entre colectivos de estudiantes, de docentes y de trabajadores de las empresas; los que interactúan para influir de forma positiva en el proceso de formación de los sujetos en condiciones reales de aprendizaje.

Diversas son las experiencias que en el contexto internacional y nacional, conciben la formación inicial y continua de recursos humanos en profesiones y oficios, desde el contexto laboral o en relación con éste, a partir de concepciones y prácticas que tienen como base la relación institución educativa- empresa, estudio- trabajo, educación-mercado del trabajo- empleo, entre otros.

La formación en Alternancia en Alemania, Dual en Perú, Concertada en España, Compartida en Ecuador, son ejemplos elocuentes de ello. A lo anterior se suman las Institución educativas de Campo para Agricultores (ECAS), en países como: Colombia, Perú, Ecuador. México, donde se presentan valiosas alternativas de aprendizaje, entre las que figuran: aprendiendo de la experiencia, la sistematización de la práctica productiva, el aprendizaje por innovación, entre otros

En todos los casos ha primado el contexto laboral como ámbito de actuación profesional en el proceso de formación y perfeccionamiento de los recursos humanos. La principal limitación de estas experiencias se encuentra en que prepara a los recursos humanos sólo para actuar en un contexto y para solucionar problemas concretos. En

estos sistemas de formación se reduce la preparación a una actividad específica y su génesis no se sustenta en una concepción humanista.

El análisis bibliográfico realizado demostró la utilización de diferentes terminologías para definir el estudio que se realiza al concluir la formación de pregrado, entre ellos se encuentran: formación permanente, formación continua, superación profesional, entre otros. Según Añorga, Julia (1999) se identifican teniendo en cuenta dos grupos: el estudio académico (Maestría y Doctorado) y los no académicos, identificándose estos con varias denominaciones entre ellas: “educación continuada, permanente, superación profesional, capacitación, superación (simplemente) y son usuarios de ellas los graduados universitarios y todos los recursos laborales y de la comunidad, de un país, en plena correspondencia con la pertinencia social de un contexto social específico”.(1)

Con respecto al término formación permanente, la UNESCO (1975) la considera como: “...un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias”(2). En esta definición no se considera la existencia de cambios que pueden estar dados, también, por nuevas políticas educativas, lo cual considera la autora de este trabajo.

El concepto de capacitación profesional es identificado muchas veces con otros, como formación y desarrollo. A partir del análisis de algunas de sus definiciones pueden establecerse los rasgos fundamentales que expresan su contenido como concepto y lo distinguen de los otros con los que se confunde o identifica, en tal sentido es considerada como un proceso, tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes o directivas, su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano, sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores.

Por otra parte, Imbernón (1994) precisa que la formación... “es un aprendizaje constante, acercando esta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella ... ya que se establece un proceso dinámico que supera los

componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado” .(3). El anterior autor alude el papel de la práctica en la formación, considerándola constante y por encima de lo normado, destacando el papel del colectivo y la práctica en ese proceso.

Villegas- Reimers, (2002) en sus estudios sobre la capacitación plantea que en los Estados Unidos y en otros países se identificó la formación docente como capacitación, de esta manera a los maestros en formación se les dotaba de conocimientos sobre una materia de estudio, unido a algunas herramientas pedagógicas que les permitieran transferir información a sus alumnos. En esta definición se identifica la formación inicial con la capacitación, la capacitación por su esencia es un proceso formativo, que se ejecuta luego del sujeto haber transitado por una formación inicial, diseñada en cursos específicos, de corta duración, con oportunidades de aprendizaje que el sujeto puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, con el fin de determinar sus carencias profesionales y lograr la adecuada actuación profesional.

No obstante, el autor Villegas- Reimers refiere elementos de interés para este trabajo, en tanto el proceso de capacitación debe estar diseñado para un determinado período y adquiere una connotación especial cuando se realiza desde el puesto de trabajo.

Según el Diccionario Larousse, el término capacitación se entiende como “... acción y efecto de capacitar”. (4), por lo que se precisa valorar el término capacitar, el cual se entiende como “formar, preparar, hacer a uno apto para algo”, considerándose implícitamente el desarrollo de capacidades para una determinada tarea.

Como se aprecia, en el diccionario se introduce el término apto o hacer apto a alguien para algo, en el criterio de esta autora se requiere de una interpretación, en la que se connote a través de ese proceso, la formación de cualidades profesionales y humanas que le permitan al tutor actuar en una diversidad de contextos en un momento y espacio dado, trascendiendo el aprendizaje de una profesión en específico.

Sobre el uso del término capacitación, Añorga, J. (1998) completa la postura de Calderón añadiendo algunas características como: ...”Combina el estudio de contenidos teóricos y generalmente escolarizados con actividades prácticas que

contribuyan al desarrollo de habilidades para el desempeño, está dirigida siempre sobre las necesidades educativas para resolver problemas prácticos actuales o prospectivos de una entidad laboral, se organiza en programas educativos, auspiciados generalmente por las entidades empleadoras, mediante estructuras diseñadas y establecidas con este fin, en ocasiones con participación de otras instituciones científicas “. (5)

Se coincide con la doctora Añorga en el reconocimiento de los elementos que caracterizan este proceso, sin embargo no reconoce la posibilidad de desarrollarlo en una interactividad desde el mismo puesto laboral, donde al mismo tiempo que se desempeña profesionalmente en la formación de los sujetos, se autoforme.

Estas como cualidades del profesional le permiten enfrentar los retos sociales; ellas indican el desarrollo de la personalidad, que según González, F. (1996) “constituye una configuración sistémica de los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, quien, en distintos momentos de su comportamiento, tiene que actualizarlas ante las situaciones concretas que enfrenta mediante sus decisiones personales” (6), lo que a juicio de esta autora son apreciadas en su desempeño profesional en su carácter activo, integral y totalizador.

Con respecto a capacitación, Imbernón, F. (1994), a partir de los estudios realizados de varios autores referidos por él entre los cuales están Sparks (1983), Watts (1985), Loucks-Horsley (1987), Ingvarson (1987), Joyce y Showers (1988), Elliot, Ortega y Fullan (1991), estipula que deben ser entendidas como de desarrollo profesional a partir de la adquisición de conocimientos, considerándolo un proceso complejo, adaptativo e investigativo además de largo y no lineal, al mismo tiempo debe estar unida a la práctica de los centros e influenciada por factores de organización de estos. Se coincide con el autor de referencia en cuanto al carácter complejo, adaptativo e investigativo en ese proceso de adquisición de conocimientos en el contexto de la capacitación, sin embargo en el criterio de esta autora se capacita a un profesional para habilitarlo, entrenarlo y prepararlo en función de determinadas carencias que limitan su desempeño profesional, precisando los espacios de tiempo en dependencia de la magnitud de las limitaciones que posee el sujeto a capacitar, constituyéndose además

en una inversión positiva para la institución y para el perfeccionamiento de su práctica ya sea productiva o educativa .

El citado autor analiza también cinco modelos distintos para la organización de la capacitación, definiendo modelo como marco organizado y de gestión de los procesos de formación, en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación. Ellos son: el de formación orientado individualmente, el de observación, evaluación, el de desarrollo y mejora, el de entrenamiento o institucional, el de investigación o indagativo.

A partir del análisis realizado por Imbernón, se tiene coincidencia con él en cuanto a los modelos, ya que abarcan los distintos aspectos que se pueden considerar en la capacitación de los tutores; la autora considera que estos se deben concebir como parte de todo un proceso de preparación , pero no de manera independiente sino con un carácter integrador que viabilice su preparación realizando acciones de indagación, investigación, observación, orientación, ya que la capacitación como proceso dirigido al perfeccionamiento del desempeño, ya sea en una u otra actividad, necesariamente requiere de la presencia de los elementos abordados en los modelos, pero no como una sumatoria, sino como una totalidad, adaptada y conceptualizada según las potencialidades y características del contexto.

Desde esta perspectiva y a partir del análisis conceptual de la capacitación como proceso se define la capacitación profesional como: el proceso de carácter permanente y sistemático que tiene como propósito elevar el desempeño profesional de los técnicos y tecnólogos , expresado en el desarrollo de cualidades profesionales y humanas, reveladas en la solución de situaciones, que se manifiestan en el contexto de actuación profesional , a partir de la integración de las exigencias de la realidad empresarial y su gestión en la dirección de las pequeñas y medianas empresas (PYMES).

CONCLUSIONES.

1. Se debe continuar profundizando en un marco legal específico que determine las condiciones o exigencias para la creación de micro, pequeñas y medianas empresas, de manera que favorezca el desarrollo de los procesos de formación

y/o capacitación de los técnicos en contaduría pública, expresado en una mayor actualización a tenor de los cambios que se gestan en la república de Ecuador.

2. El desarrollo de los procesos de capacitación a los egresados de la especialidad Contaduría Pública es determinante para alcanzar un desempeño profesional que responda a las nuevas exigencias del contexto laboral empresarial de las pequeñas y medianas empresas.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABREU REGUEIRO, ROBERTO. La pedagogía profesional: Un imperativo de la docencia y la producción contemporánea. CEPROF, ISPETP, La Habana, 1995, material impreso.
2. AÑORGA, JULIA. (1999). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. ISP Enrique José Varona. La Habana. En soporte magnético. Pág. 98.
3. BRITO, YAMILÉ Y RAMÓN GUZMÁN. . Metodología para el funcionamiento de la empresa (unidad empresarial de base) como complejo científico-productivo-docente, 2007. Santiago de Cuba, Universidad Pedagógica “ Frank País García”
4. FORGAS BRIOSO, JORGE A. Modelo para la Formación Profesional, en la Educación Técnica y Profesional, sobre la base de Competencias Profesionales, en la Rama Mecánica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2003.
5. GONZÁLEZ GOLA, JULIO CÉSAR. La superación profesional continua del docente de la rama Industrial en la Educación Técnica y Profesional de Santiago de Cuba --2006. – 120 h-- Tesis presentada en Opción Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pág. 16.
6. IMBERNÓN, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Pág. 7.
7. www.iaiecuador.org/downloads/Curso taller F_A_I.pdf · Archivo PDF
8. INSTITUTO DE AUDITORES INTERNOS DEL ECUADOR... Auditores de reciente incorporación en el Área de Auditoría Interna. www.iaiecuador.org/downloads/Curso taller F_A_I.pdf, 2008
9. MARTÍNEZ CLAPÉ, www.repositorio.ehtc.cu/jspui/bitstream/ehtc/173/1/ Estrategia para la formación integral del directivo del turismo, Santiago de Cuba 2013.
10. LAROUSE. Diccionario Básico de Lengua Española. Pág. 91.

11.VILLEGAS-REIMERS, E. (2002). Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas en Formación docente: un aporte a la discusión. Pág. 63.

Título: Formación del Técnico Superior en Enfermería: Un reto desde la relación ciencia, tecnología y sociedad.

Autores: Dr. Moisés Cajías Vanegas

Dr. C. Susana Cisneros Garbey

Dr. C. Elaine Frómeta Quintana

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano - Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” de

Santiago de Cuba - Cuba

Email: mcajias26@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se realizan algunas reflexiones, sobre el papel de la ciencia y la tecnología como esencia del desarrollo de la didáctica creativa en la formación del técnico superior en enfermería. A partir de algunas insuficiencias detectadas en el proceso formativo de este profesional, se precisan los retos a alcanzar por las instituciones técnicas y tecnológicas en la localidad y en el Ecuador.

Por otra parte, se exponen algunos logros alcanzados con el desarrollo científico tecnológico y el impacto positivo que ha tenido en la educación superior.

El objetivo de este trabajo, está definido en reflexionar sobre la necesidad, peculiaridades y experiencias en la instrumentación del enfoque ciencia tecnología sociedad en la formación de los profesionales de la salud (Técnico Superior en Enfermería) y el impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad. Se utilizaron como métodos: análisis y síntesis, la observación a las actividades y la revisión documental.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la ciencia ha conducido al mundo a que algunos denominan sociedad de la información y/o sociedad del conocimiento.

En la llamada sociedad del conocimiento existe “una profunda contradicción entre el conocimiento y la sabiduría, entre el desarrollo científico-tecnológico y bienestar social, pues parece dominar una civilización que se declara incapaz de resolver los problemas

más elementales del mundo contemporáneo: la pobreza, la marginación y la desnutrición, las muertes infantiles y la degradación ambiental, en una época en que esta misma civilización nos sorprende con sus proezas científicas”, Bernal (2006). De ahí que la ciencia y la tecnología no se pueden estudiar fuera del contexto social en el que se manifiestan.

Entre la ciencia y la tecnología existe un claro estado de simbiosis; en otras palabras, conviven en beneficio mutuo. Aunque el efecto de ambas actuando conjuntamente es infinitamente superior a la suma de los efectos de cada una actuando por separado.

Una de las características del momento actual es la conexión indisoluble, la muy estrecha interacción y el condicionamiento mutuo de la sociedad con la ciencia y la tecnología. La ciencia es uno de los factores esenciales del desarrollo social y está adquiriendo un carácter cada vez más masivo.

Los progresos de la ciencia y la tecnología han sido muy rápidos en los países desarrollados; en cambio, en los países subdesarrollados su adquisición es tan lenta que cada día la diferencia entre dos tipos de países se hace más grande. Dicho retraso contribuye a mantener e incluso a agravar la situación de dependencia de los países subdesarrollados con respecto a los desarrollados.

El desarrollo científico tecnológico contemporáneo ha impactado toda la vida de la sociedad, tanto la producción y los servicios como la vida cotidiana, la educación no ha estado exenta de estos impactos, los cuales le imponen a la misma diversos retos.

Bernal (2006), considera que “cada sociedad requiere que su sistema educativo se oriente a dar respuesta a las exigencias y necesidades que hoy demanda dicha sociedad”.

“En una sociedad intensiva en conocimiento, creación y divulgación de éste, se vuelve un factor esencial para el sistema educativo, especialmente para las instituciones de educación superior. En la actual sociedad del conocimiento, investigar y educar se convierten en profesiones de alta valoración social. En ese sentido, en la sociedad del conocimiento se requiere, entonces, de personas cada vez más y mejor capacitadas para la apropiación y la generación del conocimiento. Los individuos, las organizaciones y las naciones que no inviertan en educación y ni en investigación se quedaran cada

vez más relegados, dependientes y marginados, y la educación dejará de cumplir su misión social”, Bernal (2006).

Entonces, en la sociedad del conocimiento, educación, ciencia y tecnología desempeñan una función favorable en la construcción de la nación. Según Amaya (2000) “el conocimiento es el fundamento para edificar un país con capacidad para enfrentar los problemas y los retos del futuro”, Bernal (2006).

Para enfrentar los retos que imponen a la educación en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se impone la utilización del denominado enfoque ciencia tecnología sociedad (CTS); la aplicación del mismo, es posible de las más diversas formas y requiere de la preparación del personal docente y del desarrollo de la creatividad pedagógica.

Para ello se propone como objetivo: Reflexionar sobre la necesidad, peculiaridades y experiencias en la instrumentación del enfoque ciencia tecnología sociedad en la formación de los profesionales de la salud (Técnico Superior en Enfermería).

DESARROLLO

El punto de partida para el análisis de este tema lo constituye la relación dialéctica ciencia-tecnología-sociedad. Por el carácter polisémico de estos conceptos se precisarán los autores que los han definido y la posición que se asume al respecto.

La categoría ciencia ha sido definida por varios autores, tales como: Mario Bunge (1972), Krober G. (1986), Núñez Jover (1999), Tamayo (2004) y el mismo Marxismo; no obstante se asume la aportada por Mario Bunge (1972) por adecuarse más a los objetivos que se persiguen con el presente trabajo. Este autor la entiende como “Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento de los que se reducen principios y leyes generales”.

La categoría tecnología, también ha sido abordada por diferentes autores, tales como: El Diccionario Enciclopédico Larousse (2009), Díaz Caballero (1999), Núñez Jover J. (1999), Acevedo, J.A. (1998); pero se asume la que aporta Díaz Caballero (1999), al plantear que es la “Aplicación del conocimiento científico a la solución de problemas prácticos y la obtención de metas humanas; un cuerpo de conocimientos, desarrollados

por una cultura que provee métodos o medios para controlar el entorno, extraer las fuentes, producir bienes y servicios, así como mejorar las condiciones de vida”.

La ciencia y la tecnología tienen propósitos diferentes: la primera trata de ampliar y profundizar el conocimiento de la realidad; la segunda de proporcionar medios y procedimientos para satisfacer necesidades. Pero ambas son interdependientes y se potencian mutuamente y contribuyen al desarrollo de la sociedad.

Los conocimientos de la ciencia se aplican en desarrollos tecnológicos; determinados objetos o sistemas creados por aplicación de la tecnología son imprescindibles para avanzar en el trabajo científico; las nuevas necesidades que surgen al tratar de realizar los programas de investigación científica plantean retos renovados a la tecnología.

En la actualidad se está produciendo un cambio del paradigma de investigación y desarrollo por otro nuevo que es más desarrollo e investigación. El desarrollo de la ciencia y la tecnología en su estrecho vínculo con el resto de los problemas sociales ha dado lugar a lo que se conoce como enfoque y/o estudios ciencia, tecnología y sociedad.

Los estudios ciencia- tecnología- sociedad, constituyen la respuesta por parte de la comunidad académica a la creciente insatisfacción con la concepción tradicional de la ciencia y la tecnología, a los problemas políticos y económicos relacionados con el desarrollo científico-tecnológico, y a los movimientos sociales de protesta que surgieron en los años sesenta y setenta.

Estos constituyen hoy un vigoroso campo de trabajo donde se trata de entender el fenómeno científico-tecnológico en contexto social, tanto en relación con sus condicionantes sociales como en lo que atañe a sus consecuencias sociales y ambientales, sin dejar a un lado la participación importante del ser (hombre) como tal.

Los estudios ciencia- tecnología- sociedad, proporcionan un marco de referencia para el debate ético teniendo en cuenta:

- El interés por la práctica tecnocientífica más que por los resultados cognoscitivos de la misma.
- La exploración de variados contextos, todos ellos intervinientes en la práctica tecnocientífica y permeables a valores en conflicto.

- La necesidad de asumir una perspectiva realmente mundial para los estudios de los condicionamientos y los impactos de la tecnociencia.
- El estudio de la tecnociencia como el producto de decisiones humanas vinculadas a intereses.
- La necesidad de un “orden de la ciencia” a cuyo interior discurran una “industria científica” capaz de contribuir a la reflexión epistemológica, ética y política de la ciencia.

La relación ciencia- tecnología- sociedad, por su parte implica presentar la ciencia-tecnología no como un proceso o actividad autónoma que sigue una lógica interna de desarrollo en su funcionamiento óptimo, sino como un proceso o producto eminentemente social donde los elementos no técnicos (valores morales, convicciones religiosas, intereses profesionales, presiones económicas, etc.) desempeñan un papel decisivo en su génesis y consolidación.

El respaldo legal se encuentra en la Constitución de la República del Ecuador, La Ley Orgánica de Educación Superior y el Plan Nacional del Buen Vivir; normativas legales, que tienen en común la aplicación de la tecnología e innovación, misma que están correlacionadas con los procesos académicos y pedagógicos, situación que permitirá sin duda alguna el desarrollo tecnológico al servicio de las exigencias sociales que cada día lo demandan en favor del progreso y la solidaridad.

Su implementación supone cambios en los contenidos de la enseñanza de la ciencia-tecnología, cambios metodológicos y actitudinales por parte de los grupos sociales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A las instituciones de educación superior en general, las universidades en particular y el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, les corresponde un papel fundamental en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, papel que tiene en el enfoque ciencia tecnología sociedad de la educación superior una de las vías más expeditas; esto implica, cambios en las formas tradicionales de la educación superior y las investigaciones académicas, en lo referido a su papel en la producción y reproducción del conocimiento.

Hoy se manifiesta una tendencia en estas instituciones a abrirse a los problemas de la sociedad y convertirse en entidades más receptivas a la responsabilidad social de la

esfera académica, reconociendo el rol clave que pueden desempeñar en la generación de soluciones concretas a los problemas actuales.

Una de las vías para concretar en las instituciones de educación superior el enfoque ciencia tecnología sociedad a través de la formación de los futuros profesionales a partir de una docencia que estimule la investigación y la innovación para preparar de esta forma a los futuros profesionales investigadores.

El impacto de la ciencia y la tecnología en la educación y en las ciencias médicas ha impuesto importantes retos a la formación del personal de salud y en particular a didáctica de la profesión.

El desarrollo de tecnologías como la simulación clínica y el aprendizaje virtual pueden complementar la enseñanza, facilitar el aprendizaje y mejorar en los estudiantes las habilidades clínicas, comunicativas, de trabajo en equipo y de respuesta ante situaciones de urgencia, a la vez que disminuyen los riesgos para el paciente, es decir aprendiendo del error; sin embargo, no sustituyen a los escenarios clínicos reales ni el aprendizaje directo con los pacientes, lo que permitiría hasta cierto modo, no estar en contacto con el paciente, por lo que se podría considerar una atención deshumanizada.

La enseñanza-aprendizaje a través del “aprender-haciendo”, es un método de enseñanza rápido, que permite al estudiante educarse mediante la observación y experimentación, el cual consta de cuatro pasos: “saber”, “saber hacer”, “hacer” y “ser”; considerándose, como un proceso eficiente; también, le permite al estudiante desarrollar habilidades y destrezas que posibilitan el fortalecimiento de todas sus capacidades a través de la motivación intrínseca y extrínseca del futuro Técnico Superior en Enfermería; por lo tanto, es la metodología a utilizar en el presente ensayo, estableciendo un desarrollo positivo para la sociedad.

Durante los próximos años, se pronostica, la construcción de ambientes simulados para el desarrollo de habilidades, de competencias, para enfrentarse con el aprender a hacer y aprender a conocer a través de juegos y simulaciones, ingresarán de manera exitosa en las diversas esferas de las instituciones, sociedades y comunidades académicas, favoreciendo la optimización del tiempo y ayudando a mejorar la calidad de vida de las personas.

“Sin embargo, para garantizar dicha articulación entre aprender a hacer y aprender a conocer a partir de cada uno de los componentes necesarios mencionados y favorecer la efectividad del aprendizaje, es necesario conocer los simuladores, con el fin de revisar cuál puede ser el más apropiado teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje”, Gydnea Aguirre Dávila, (2012).

Por otro lado, la simulación como método de enseñanza – aprendizaje es muy útil en las ciencias médicas, ya que favorece el aprendizaje técnico profesional del educando y elimina muchas de las molestias que, durante su desarrollo, se producen a los pacientes y a la organización de los servicios de salud.

Desarrollar una enseñanza utilizando la simulación como métodos y los simuladores como medios es una de las vías para la instrumentación del enfoque Ciencia Tecnología Ciencia en la formación de profesionales de la salud, específicamente de los Técnicos Superiores en Enfermería.

Frente a la problemática existente dentro del estudio, se consideran algunas insuficiencias tales como:

1. No siempre se potencia en el proceso de formación mediaciones didácticas de carácter multiforme que modelen situaciones médicas en las que se desempeñará el Técnico Superior en Enfermería.
2. Se minimiza, en ocasiones, la innovación tecnológica como vía para la solución de los problemas profesionales que el futuro Técnico Superior en Enfermería debe enfrentar en el ejercicio de la profesión.
3. Las tareas pre-profesionales no siempre potencian la relación Técnico de Enfermería-paciente.

Se puede contribuir a la solución de estas dificultades con la aplicación de una metodología para la dinámica de las prácticas preprofesionales desde una visión de innovación didáctico-tecnológica que se sustente en un sistema teórico conceptual de la diversificación didáctica del aprendizaje creativo.

Todo ello le permitirá al técnico superior en enfermería resolver los problemas de salud en una sociedad que cada día necesita mejor atención con calidad, calidez y humanismo.

CONCLUSIONES

La ciencia en su desarrollo ha transitado por diferentes momentos entre ellos de diferenciación e integración, ambos están dialécticamente interrelacionados, ya que aunque en la actualidad asistimos a un proceso en el que predomina la integración entre ciencias e incluso entre ciencia y tecnología, en la base del mismo se encuentra la diferenciación que dio lugar a las disciplinas científicas. Este proceso tiene características muy peculiares en el caso de las ciencias médicas o de la salud, como resultado del mismo han aparecido incluso nuevas ramas del saber y de la práctica médica como la ingeniería genética, la biotecnología y la mecatrónica.

El proceso de integración de la ciencia y la tecnología supone el enfoque innovador e interdisciplinario en el estudio de los procesos y fenómenos naturales y sociales, tanto en la investigación como en la educación, de ahí la necesidad del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto constituye un reto a cumplir, para la didáctica que debe ser resuelto desde la investigación educativa, misma que se encuentran respaldadas de los diferentes cuerpos legales que rigen en el Ecuador.

En la formación del Técnico Superior en Enfermería se hace necesario perfeccionar el tratamiento a este enfoque, desde el proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí la propuesta de la innovación tecnológica en la formación del Técnico Superior en Enfermería, lo que permitirá incorporar la tecnología a través de la didáctica mediante la simulación educativa en las clases; los docentes, requieren entrenamiento, acompañamiento y desarrollo de habilidades que permitan el aprovechamiento de los mismos. La simulación efectiva requiere que los profesores se conviertan en facilitadores hábiles para el aprendizaje centrado en el estudiante a través del escenario de la simulación y el proceso de explicar lo ocurrido durante la simulación, ayudándolos con esta innovación a formar Técnicos Superiores en Enfermería de calidad en el momento de prestar sus servicios en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acevedo, J.A. Tres criterios para diferenciar entre ciencia y tecnología. En E. Banet y A. de Pro (Eds.): Investigación e Innovación en la Enseñanza de las Ciencias. Vol I. DM Murcia, 7-16. 1998.
2. Aguirre Dávila Gydnea de la Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Investigación en Educación Bogotá, Colombia 2012.
3. Bernal César, Metodología de la Investigación, Segunda Edición, México, 2006.
4. Bunge Mario. La investigación científica. Instituto cubano del libro. La Habana, 1972.
5. Constitución de la República del Ecuador, Sección Primera de Educación, art. 350 y 358, 1998.
6. Díaz Caballero JR. Notas sobre el origen del hombre y la ciencia. En: Grupo de Estudios Sociales de la Tecnología. Tecnología y Sociedad. La Habana: Félix Varela, 1999: 3-10.
7. Kröber, G.: "Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de las ciencias", Revista Cubana de Ciencias Sociales, enero - abril, año IV, Nº 10, La Habana, 1986.
8. Larousse, Diccionario Enciclopédico, 2009.
9. Ley Orgánica de Educación Superior, Fines de la Educación Superior, Art. 8, Literal f), 2010.
10. Núñez Jover, J., La Ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Editorial. Félix Varela, La Habana, 1999.
11. Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017, Numeral 5.1. Estrategia de acumulación, distribución y redistribución en largo plazo, 5.1.2. Tecnología, Innovación y Conocimiento, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Senplades, 2013.

12. Salas Perea Ramón y Plácido Ardanza Zulueta, Rev. Cubana Educ. Med. Sup.;
9.(1-2) Centro Nacional de Perfeccionamiento Médico y Medios de Enseñanza.
7, 1995.

ANEXOS



Presentación del proyecto por parte de los estudiantes en la III Feria de Innovación Tecnológica



Demostración por parte de los estudiantes, la creación y la utilización de los simuladores torácicos



Verificación de las bondades de los simuladores torácico por parte de los Docentes como tribunal calificador



Corroboración por parte del tribunal calificador del funcionamiento de los simuladores torácicos

Título: La motivación profesional. Un contenido necesario en la formación del Técnico Superior en enfermería.

Autor: Lic. Moisés Moore García

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Email: pedagogiaguayas@bolivariano.edu.ec

RESUMEN

La motivación profesional se considera resultado de esfuerzos motivacionales inconscientes y está predeterminada desde la primera infancia por el mecanismo de la identificación. En el presente trabajo se aborda la perspectiva pedagógica de la motivación en la formación del Técnico Superior en Enfermería, asumiendo que su desarrollo es un indicador necesario para elevar la calidad en la formación profesional a partir de considerar la necesaria relación y coherencia que se ha de producir entre los diferentes proceso y espacios formativos, donde la práctica hospitalaria se convierte en uno de los principales escenarios para fortalecer y reafirmar la motivación por esta carrera. A partir de estos presupuestos se ofrecen algunas reflexiones necesarias para el desarrollo de la motivación de los estudiantes a través de todas las actividades del proceso formativo, tomando en consideración el vínculo de la afectivo y lo cognitivo como principio fundamental en dicho proceso.

ABSTRACT

Professional motivation is considered the result of unconscious motivational efforts and is default from early childhood by the mechanism of identification. This paper addresses the pedagogical perspective of motivation in the formation of the technician in nursing, assuming that their development is a necessary to raise the quality of vocational training from consider the necessary relationship and coherence that has to produce the different process and training spaces, where hospital practice becomes one of the main scenarios to strengthen and reaffirm the motivation for this race. From these budgets are offered some reflections necessary for the development of the motivation of the students through the activities of the training process, taking into account the affective and link the cognitive as a fundamental principle in said process.

INTRODUCCIÓN

La política educacional en el Ecuador tiene como fin formar a las nuevas generaciones en toda su plenitud humana, en el desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él elevados sentimientos, gustos estéticos, desarrollar motivaciones y hábitos de conducta diaria que converjan en la formación y educación multilateral e integral de la personalidad. Toda la sociedad tiene el deber de educar, pero un reto importante corresponde a las universidades e institutos de tecnologías por su función social.

El perfeccionamiento de la educación en el Ecuador es un proceso continuo el cual exige cambios sustanciales en torno a la Pedagogía especialmente a lo referido al proceso educativo formativo para promover la motivación profesional de los estudiantes, aspecto que le permite realizar una acertada selección de la profesión.

El proceso de formación de los profesionales del Técnico Superior en Enfermería, como aspiración de la sociedad, diseña un sistema de objetivos y tareas como exigencia social, entre las cuales están presentes las relacionadas con la necesidad de elevar los niveles de la motivación profesional de éstos de acuerdo con el objeto de la profesión que establece este plan de estudio y el perfeccionamiento que se aplica. Esta línea de trabajo es extensible a estos centros, y con mucha urgencia, pues de ellos egresarán profesionales de la salud responsabilizados con la atención de la salud de muchas personas.

En aras de centrar la atención en esta problemática se revisaron las obras de diversos autores que han realizados investigaciones relacionados con la motivación profesional: N. de Armas Ramírez, (1986); González Serra, (1995); V. González Maura, (1984, 1993, 1994, 1995, 1999); J. L. Del Pino, (1994, 1997, 1998, 2000, 2001); F. González Rey, (1983, 1991); estos han sido de mucho valor en el orden teórico y metodológico para el trabajo con los jóvenes, criterios utilizados en esta investigación para fundamentar todo el trabajo científico investigativo realizado en la esfera de la motivación para la reafirmación de intereses hacia la profesión de enfermería, y además se asumen como referentes teóricos en esta investigación.

En Ecuador se han destacado investigaciones relacionada con el tema, específicamente sobre el proceso de motivación profesional en el bachillerato aspecto

que no registra la existencia de un sistemático tratamiento que dé continuidad al proceso luego del otorgamiento de la profesión y en el periodo de la práctica laboral.

De igual manera se revisaron documentos básicos relacionados con la maya curricular, reglamento de trabajo, actividades de intercambio con docentes y otros documentos coincidiendo en su gran significación en la comprensión del proceso de formación del técnico superior de Enfermería que a su vez, dan cuenta de la importancia de la sistematización de los contenidos de la enseñanza que desde lo teórico y lo didáctico proporcionan el desarrollo de la motivación profesional, no así en cuanto a la existencia del adecuado tratamiento a este proceso de formación y en el periodo de la práctica laboral.

Como resultado del desempeño profesional del autor y las evidencias empíricas recogidas sistemáticamente a través de las valoraciones realizadas en las experiencias pedagógicas sobre el tema, se ha podido constatar que en sentido general no se brinda una atención especializada, en aras de aprovechar todas las potencialidades que facilita este proceso para incidir en la motivación de los futuros profesionales de enfermería. Se pudo reafirmar que desde el trabajo docente educativo se desarrollan un conjunto de acciones contentivas de actividades dirigidas a elevar la motivación profesional pedagógica a través de los componentes académico, asistencial e investigativo, no obstante se manifiestan las insuficiencias que a continuación se relacionan:

- Insuficiente proporción deseada en los procesos motivacionales en estrecha relación con la actividad del estudiante en función de la motivación profesional en la enfermería.
- Insuficiente tratamiento desde la relación espacio – tiempo para desarrollar la motivación profesional.
- Carencia de un adecuado tratamiento de los procesos motivacionales que se correlacionen con lo social-grupal y lo técnico - laboral en relación con la profesión elegida que garantice elevar la motivación profesional.
- Un insuficiente dominio teórico en torno a las potencialidades que brindan los contenidos y su concreción en la práctica laboral como vía de potenciar la motivación profesional.

A partir de estas limitaciones se producen en el proceso de formación profesional de TSE y la necesidad de perfeccionarlo se realizan algunas reflexiones en torno al desarrollo de la motivación profesional a partir del tratamiento a los contenidos académicos y lo técnico laboral en el proceso de formación en el periodo de práctica laboral, lo que constituye el objetivo del presente trabajo.

DESARROLLO

En el caso de la formación profesional es un proceso que se dirige a la formación y desarrollo intencional de contenidos (conocimientos, habilidades, valores, capacidades) de los profesionales, que permite la preparación y conformación de estos para un posterior desempeño profesional en el ámbito social.

A partir de la malla curricular y el proyecto de carrera se planifica, organiza y proyecta el proceso de transmisión de conocimientos, habilidades, valores, valoraciones que pautan la conducta a lo largo de su profesión y se provee a los estudiantes de determinados saberes de la profesión (aprendizajes) para la solución de los problemas profesionales.

Para posibilitar los objetivos formativos del futuro profesional éste debe involucrarse activamente en la apropiación de los contenidos, habilidades y capacidades en comunicación con los otros.

En tal sentido, en la formación del profesional adquiere gran significación la problemática relacionada con diversos espacios formativos (asignatura, disciplina, módulo, las empresas públicas y privadas y otros organismos formativos), lo que determina la necesidad de potenciar el desarrollo de los estudiantes universitarios a partir de la investigación educativa en las situaciones profesionales

A través de este proceso, los futuros profesionales, desarrollan una actitud investigativa que permite:

- el enfrentamiento de las diferentes situaciones profesionales, los estudiantes puedan encarar su práctica profesional con un sentido científico.

- El análisis crítico y reflexivo de sus competencias, de los conocimientos científicos y de las posturas éticas y epistemológicas que guían su quehacer.
- La apropiación de las herramientas esenciales que le permitan la producción de nuevas alternativas de comprensión de los hechos de la realidad y su tratamiento.

Desde esta perspectiva, la formación integral del profesional encara la preparación de los estudiantes para la producción de conocimientos; la innovación; la creación; la anticipación y el desarrollo de las capacidades en correspondencia con las demandas del desarrollo científico y social actual, todo ello sobre bases éticas.

El reconocimiento del carácter integral del psiquismo humano condujo a Vigotsky a plantear una de las ideas centrales de su concepción, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad del hombre, superando así la escisión entre estas dos esferas, características de las escuelas psicológicas existentes en su época.

En la formación del Técnico Superior en Enfermería la unidad de lo afectivo y lo cognitivo constituye un principio esencial y determinante en dicho cometido pedagógico, en tanto significa que el proceso pedagógico ha de estructurarse sobre la base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que le rodea y su propio mundo y al mismo tiempo, la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectado por ese mundo.

Se fundamenta en que en la personalidad existen dos esferas, una que se refiere a la regulación inductora (lo afectivo-volitivo) y otra a la regulación ejecutora (lo cognitivo-instrumental).

El proceso formativo en la formación del Técnico Superior en enfermería necesita desarrollar en sus educandos tanto sus capacidades como sus sentimientos y convicciones. Que no sólo desarrollen su pensamiento sino también su esfera afectiva, que lo aprendido adquiera un significado y un sentido personal tal que abone el terreno para próximos aprendizajes necesarios en su desenvolvimiento en la vida.

Es decir, durante el proceso pedagógico el educador deberá lograr que el educando se comprometa con la tarea de aprendizaje. El conocimiento debe tener un carisma tal que posibilite la modificación estable de la conducta de ese sujeto al interactuar con el

mundo que lo rodea, o sea, lograr el aprendizaje y por ende el crecimiento humano, en la medida en que emprenda el camino de la autonomía que infiere lógicos desprendimientos, rupturas de barreras y estereotipos y la adquisición de lo nuevo sobre la base de lo viejo.

El vínculo de lo cognitivo y afectivo de la personalidad se expresa en el proceso a través del cual se llega a alcanzar la creatividad en nuestros educandos y educadores.

Este principio deberá tenerse muy presente en la formación de convicciones de los educandos ya que éstas se caracterizan por tener un matiz emocional y contemplan todo el sistema de necesidades conscientes de la personalidad, lo que le permite al sujeto actuar conforme a sus puntos de vista, principios y concepciones.

En el proceso pedagógico cuando el educador trata de influir en la transformación de los conocimientos en convicciones, obligatoriamente tiene que estar presente en el mundo subjetivo del estudiante el aspecto afectivo que facilite que la formación psicológica predominantemente inductora sea positiva, estable, duradera y adquiera por tanto una orientación activo transformadora de su personalidad.

La verdadera educación no se logra hasta tanto ésta no se haga consciente en el sujeto, es decir, que éste se autoeduce gracias a la autorregulación que ha alcanzado en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en su personalidad.

En las diferentes actividades de carácter formativo que se desarrollen con el estudiante de la carrera Técnico Superior en Enfermería se han de tener presente determinadas acciones pedagógicas para favorecer tanto la esfera afectivo – motivacional como la cognitiva – instrumental, entre ellas se destacan:

- Conocer los problemas, necesidades e intereses profesionales e individuales de nuestros alumnos, lo que permitirá guiarlos y enseñarlos a elegir la mejor alternativa.
- Posibilitar que cada alumno respete a sus compañeros, que respete los criterios, que admire los logros alcanzados por el grupo y se ocupe de resolver los problemas que se presentan en el proceso pedagógico.
- Estimular los resultados alcanzados, siempre y cuando sean el producto del compromiso con la tarea de aprendizaje.

- Favorecer que cada alumno y el grupo avance a su ritmo, elevándolo progresivamente, sin que esto constituya motivo de "regaños" o exigencias adicionales que no puedan ser cumplidas.
- Evaluar el desarrollo individual y grupal de cada actividad, lo que permitirá realizar los ajustes necesarios al sistema de actividades del proceso pedagógico favoreciendo el desarrollo máximo de los alumnos.
- Implementar metodologías lógicas, activas, sustentadas en teorías de aprendizaje que prioricen la participación individual, la reflexión del grupo, la confrontación, el intercambio, que eleve al estudiante a ser descubridor y constructor del aprendizaje y donde se le permita equivocarse y conocer las causas del error.

Contribuir a la formación y el desarrollo integral de la personalidad de los educandos no sólo supone fomentar en ellos sólidos conocimientos, incidiendo en el desarrollo de la esfera cognoscitiva de la personalidad, sino que supone influir en el desarrollo de la actividad afectiva. El educador debe orientar su labor para que con su ejemplo y la creación de un adecuado sistema de actividades, sitúe a los educandos en condiciones que propician la formación y el desarrollo de las necesidades y motivos en sus distintas formas de manifestación con contenidos socialmente valiosos, profundos sentimientos morales, estéticos, intelectuales y prácticos, cualidades volitivas de personalidad, etc....

El maestro debe provocar situaciones que enriquezcan la experiencia emocional de sus alumnos para sobre esta base formar los sentimientos deseados. El maestro debe saber captar las emociones y sentimientos de sus alumnos a partir de las expresiones de estos con vistas a fortalecer aquellos sentimientos que se corresponden con los objetivos formativos de la educación en nuestra sociedad y trabajar en la eliminación de las manifestaciones afectivas que van en contra de los mismos.

La comunicación es un elemento trascendental en el funcionamiento de la formación de la personalidad basada en la concepción marxista-leninista acerca de la esencia social del hombre dado que la condición fundamental que determina la formación de la personalidad del hombre es el lugar que éste ocupa en el sistema de relaciones sociales y la actividad que en el mismo cumple. Razón por la cual en este proceso la

actividad y la comunicación juegan un papel importante en el logro del objetivo formativo que se pretende con la investigación.

Es en el desarrollo de las diferentes actividades del proceso pedagógico, tales como las del proceso de enseñanza - aprendizaje, las de vinculación con la comunidad y en las prácticas comunitarias, mediada por las múltiples interacciones que se producen en la dinámica de estas que se va favoreciendo desde lo intencional el logro de dicho propósito.

En el proceso de formación de la personalidad intervienen muchos factores, por lo que se convierte en un complejo problema en el que convergen las acciones educativas de diversas agencias, agentes y promotores sociales: la familia, las instituciones docentes, las organizaciones de la sociedad, etc. El proceso de formación y desarrollo de nuevas motivaciones se constituye un trabajo esencialmente formativo donde los docentes y familiares, desempeñan un papel esencial como orientadores de ese proceso.

La motivación es un proceso de carácter psicológico que influye en la educación y formación de la personalidad, sus contenidos se materializan en aquellos objetos que durante el proceso educativo van adquiriendo significado y sentido para los sujetos educables, que una vez interiorizados adquieren un nivel de atracción que le permite al sujeto organizar, intencionar, direccionar la actividad que tiene que ver con las nuevas motivaciones surgidas permitiendo una mejor regulación de la conducta.

Como fundamentos teóricos de esta investigación se encuentra el enfoque histórico cultural, iniciado por L.S.Vigotsky (1896 – 1934) y desarrollados por autores foráneos como Tellinguerova, V.Y. Liaudis, P.Y. Galperin y N.F. Talizzina, autores cubanos como: González R, F (1995), Gonzáles M, B (1995), Gonzáles S, D (1992), Turner M, L (1990 -2005) Suárez R, C (2000 -2007 entre otros, precisando ideas fundamentales como:

- La esfera motivacional constituye el núcleo del desarrollo de la personalidad.
- La actividad y la comunicación desempeñan un papel fundamental en la amplitud de la esfera motivacional del sujeto.
- La familia, la escuela y demás instrucciones docentes, la comunidad ejercen influencia en el desarrollo de motivaciones en niños, adolescentes y jóvenes.

- La personalidad debe desarrollar pluralidad de motivaciones en su desarrollo ontogenético.

Específicamente la motivación profesional es un proceso complejo que atraviesa varios niveles durante su formación: orientación profesional, motivación profesional, reafirmación profesional, etc., los cuales deben ser intencionado desde las edades más tempranas, reafirmando estratégicamente en los años superiores de desarrollo de la personalidad.

Siendo consecuente con el enfoque histórico cultural de Vigostky la enseñanza guía y conduce el desarrollo, teniendo en cuenta el avance actual y potencial del sujeto, trabajando en su Zona de desarrollo próximo (Z D P), la formación y desarrollo de la esfera motivacional del alumno debe sustentarse en esta concepción teniendo en cuenta la importancia de la interrelación de los docentes, familiares, adultos en general y demás coetáneos para el desarrollo de nuevas motivaciones, así como el proceso de internacionalización que se produce en cada sujeto de los objetos que se convierten en motivos que dan orientación, sentido al comportamiento, a la actuación del sujeto en diferentes direcciones desde la unidad indisoluble de lo cognitivo y lo afectivo en este proceso.

La motivación profesional se considera resultado de esfuerzos motivacionales inconscientes, y está predeterminado desde la primera infancia por el mecanismo de la identificación. Se concibe la motivación profesional como formación invariable de la personalidad, por lo que se trata, como señala J. Ken, de seleccionar las personas más convenientes para una determinada profesión, teniendo en cuenta las cualidades individuales de la persona.

Los jóvenes se enfrentan a la necesidad de optar por los estudios que los preparen directamente para su inserción en la práctica social; esta realidad nos ha llevado a situaciones en que por falta de intereses profesionales o de una no bien definida orientación profesional, se distorsiona la matrícula de algunas especialidades y fracasan tempranamente cierta cantidad de jóvenes al iniciar las diferentes carreras, cuyas exigencias no pueden enfrentar.

Por lo antes expuesto es que se realizan algunas reflexiones que faciliten un adecuado trabajo en cuanto a la motivación profesional de los estudiantes de la carrera Técnico

Superior en Enfermería, y que de esta forma ellos tengan una identificación consciente con el modelos de profesional declarados en el proyecto de carrera; y que se reconozcan como protagonistas del perfeccionamiento del sistema de salud y de la sociedad, logrando además una humanización del personal de enfermería en los servicios, ya que se incorporan desde el primer nivel a las prácticas laborales en las instituciones de salud.

Motivación eje central y fundamental en la vida de los seres humanos, buscas empleo o estudias porque algo te motiva hacerlo, de allí su importancia. Constituye un elemento primordial en el área administrativa y en la psicología, siendo estos los primeros en estudiarla. Los Psicólogos inician el estudio del comportamiento humano para poder comprender que desencadena la motivación y ciertas conductas en el individuo, lo que los llevó a la generación de explicaciones o teorías. Esto es importante tenerlo en cuenta en las prácticas laborales que desarrollan los estudiantes de la carrera Técnico Superior en Enfermería como una manera de buscar el logro de los objetivos formativos y tratar de mantener un adecuado ambiente de aprendizaje, donde los estudiantes se sientan motivados y por ende sean más integrales.

La motivación forma parte de la vida, está presente en nuestras vivencias y hace que muchas de las actividades cotidianas se orienten hacia la búsqueda de objetivos concretos, relacionados con la interacción que tiene con el ambiente. Los estudiantes de enfermería se enfrentan durante esa interacción con el medio ambiente que los rodea dentro de las instituciones de salud, a fenómenos que de una u otra manera afectan todo su ser, desde los más profundo de sus corazones, no es fácil para este grupo de personas enfrentar día a día el dolor ajeno, afrontar la muerte. Si bien existen momentos de regocijo como el nacimiento de un bebe, en la gran mayoría de su tiempo les toca consolar a una madre, una esposa o a un hijo.

La formación de los profesionales de enfermería requiere del desarrollo de motivos positivos e intrínsecamente desarrollados hacia la profesión, lo cual debe incentivarse desde las edades más tempranas aprovechando las potencialidades que se descubran en estas. Si bien en este sentido se han obtenido logros aún se presentan insuficiencias en la motivación por esta profesión que demandan ser estudiadas y solucionadas desde la ciencia.

Sobre estas bases se fundamenta la consideración de la necesidad de formar a los profesionales de la enfermería para desempeñarse exitosamente en las condiciones del desarrollo de la ciencia y la tecnología como un problema de la sociedad y el sistema educativo ecuatoriano cuya solución requiere de la profundización en la motivación profesional del enfermero, basado en el concurso de las ciencias de la educación y de los esfuerzos investigativos de los profesionales de esta rama.

En tal sentido, cabe reconocer la atención que merece la motivación personal del futuro profesional de enfermería y el interés que debe promover por su propio aprendizaje, para lo cual es importante el conocimiento del proceso enseñanza aprendizaje de esta profesión, sus modos de actuación, los problemas profesionales que tiene que enfrentar, las habilidades profesionales, los valores morales y profesionales que deben formar parte de su actividad, comportamiento y desenvolvimiento social.

A pesar de la importancia que tiene la motivación en la formación y desarrollo del hombre, más específicamente en los educandos, aún falta mucho por hacer e investigar para que la esfera motivacional se convierta en un propósito del trabajo educativo en las instituciones docentes incluyendo las instituciones de educación superior para la formación de técnicos y tecnólogos.

En la investigación que se desarrolla se reconoce la concepción de motivación profesional de por García Milán, A. (2007) donde plantea que motivación profesional: “es una formación psicológica, que bajo las influencias de los factores sociales, se sustenta en motivos intrínsecos y extrínsecos, determinada por objetivos futuros importantes del individuo relacionados con una profesión, formando parte de los aspectos esenciales que determinan su actitud general hacia la misma”

En este sentido, se comparte lo revelado en algunas investigaciones. Por ejemplo, por Mitjans Martínez se ha constatado que la existencia de motivos no inherentes a la actividad profesional “motivos extrínsecos”, pueden ser tan efectivos como los “motivos intrínsecos” en tanto se vinculen a formaciones motivacionales complejas de la personalidad, tales como la autovaloración y la concepción del mundo; ello explica, según criterio de la propia autora, la efectividad de la regulación motivacional en la actividad profesional en sujetos que no manifiestan intenciones profesionales.

Se es consecuente con los investigadores González Rey y Mitjans Martínez (1999) que declaran que la efectividad de la motivación profesional debe analizarse en el plano reflexivo – valorativo y en el conductual, teniendo en cuenta los distintos niveles de relación entre los mismos, definiendo que:

- En el plano reflexivo – valorativo, la elaboración personal vinculada a los contenidos profesionales evidencia la movilización de las operaciones intelectuales en la definición profesional, lo que constituye un importante indicador de la fuerza de los motivos profesionales.
- Para el plano conductual, los propios autores señalan que: es necesario tomar en cuenta un conjunto de indicadores, tanto comportamentales como del funcionamiento psicológico de la personalidad, que nos permitan integrar el sistema valorativo de la efectividad motivacional.

CONCLUSIONES

- La formación del Técnico Superior en Enfermería se ha de fundamentar en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo como principio básico de la Pedagogía y la Psicología como ciencia en función de favorecer el desarrollo de las competencias profesionales que se exigen en el modelo de este profesional, a partir del desarrollo de motivos positivos e intrínsecamente desarrollados hacia la profesión y aprovechando las diversidad de actividades que realizan los estudiantes en sus prácticas laborales unido a la coherencia en las influencias educativas.
- En la investigación se enfatiza en la necesidad de ofrecer un adecuado tratamiento al contenido académico porque, fundamentalmente, a través de él se va a desarrollar la motivación profesional de los estudiantes técnicos superiores en enfermería por su profesión, en los contextos de la práctica laboral a través de la estrategia educativa con las actividades y acciones extra docentes, buscando su carácter educativo – formativo desde el contenido.
- La práctica laboral es el contexto donde los estudiantes pueden aplicar de manera organizada y sistemática el sistema de contenidos académicos desarrollando los valores, las destrezas, la técnica laboral, las habilidades, los hábitos y los modos de

actuación para aprender a enfrentar los problemas de su profesión de manera efectiva y creadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Sayas, C.: "Didáctica, la escuela en la vida". Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 1999.
- -----: "Hacia una escuela de excelencia". Ed. Academia. La Habana. 1996.
- Álvarez A, Del Río P. Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En: Coll C, Palacios J, Marchesi A. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza; 1990.
- Angelo, O. Planes y proyectos de vida en el desarrollo profesional de jóvenes trabajadores. Propuesta de un enfoque integrativo-psicosocial y de personalidad. (Resumen de Tesis por el grado de Doctor en Ciencias Psicológicas) CIPS. A. Ciencias. 1993.
- Castellano, D. y otros: Aprender y enseñar en la escuela". Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2003.
- Chávez, J.: "Acercamiento necesario a la Pedagogía General". Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2005.
- Colectivo de autores: Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.
- García, G.: "Compendio de Pedagogía". Ed. Pueblo y Educ. La Habana.2002.
- -----: "Profesionalidad y practica pedagógica". Ed. Pueblo y Educ. La Habana. 2001.
- -----: "Temas de introducción a la formación pedagógica". Ed. Pueblo y Educ. La Habana. 2004.
- González, A. M.: "Nociones de sociología, psicología y pedagogía". Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2002.
- González Rey, F y Mitjans, A. "La personalidad, su educación y desarrollo". Ed. Pueblo y Educación C. Habana, 1989.
- González Rey, F, Comunicación, personalidad y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
- _____, Motivación moral en adolescentes y jóvenes, Editorial Científico - Técnica, La Habana, 1982.

- González, D. Teoría de la motivación y práctica profesional. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 1995.
- Labarrere, G. y G. Valdivia: “Pedagogía”. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2001.
- López, J.: “El carácter científico de la Pedagogía en Cuba”. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 1996.

Título: La representación social de las investigaciones pedagógicas, apuntes para una reflexión.

Autor: Dra.C María Nitza Bonne Galí

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García - Cuba

Email: nitza@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

La multiplicidad de enfoques para acometer una investigación pedagógica, en los últimos tiempos, ha hecho que resulte valedero su interpretación no solo como resultado práctico enriquecedor de la práctica, sino como espacio de construcción de significados, donde la relación investigador/ objeto de la investigación adquiere desde los marcos de la pedagogía como ciencia social asideros peculiares.

El presente trabajo aborda de manera preliminar la concepción de las investigaciones pedagógicas desde la mirada que ofrece la Teoría de las representaciones sociales.

Presenta un breve recorrido por los hitos de la teoría en su conformación para luego precisar a investigación pedagógica como espacio representacional de nuevo tipo.

Palabras claves: representación social, investigación pedagógica

INTRODUCCIÓN

La pertinencia de las investigaciones científicas pedagógicas está en estrecha relación con el cumplimiento no solo de su encargo social sino también en el grado de implicación de los sujetos en la creación y/o recreación de sus propias prácticas devenidas en teoría sistematizada.

El análisis de la representación y sus nexos con la investigación ha de verse en dos direcciones fundamentales: hacia el proceso de construcción investigativa y hacia la construcción del resultado desde la perspectiva del investigador.

El presente trabajo constituyen los primeros apuntes para relacionar estos campos, es objetivo del mismo mostrar una lógica que justifique dicha relación a partir de la asunción de la representación social de las investigaciones pedagógicas.

DESARROLLO

La Teoría de las Representaciones sociales, como soporte teórico, entreteje las subjetividades en el proceso de construcción de los significados del conocimiento científico; para su asunción como referente epistémico ha de precisar la relación de lo plural y lo singular de la construcción de significados para contribuir al logro del análisis, comprensión e intervención de prácticas educativas, en aras de la transformación socioeducativa.

Pero, para hacer uso de una teoría científica como herramienta del quehacer investigativo, es preciso profundizar en ella, conocer sus orígenes, alcances y limitaciones, y poder así utilizarla desde una posición abierta y crítica.

Se parte de reconocer el consenso que existe para reconocer, que la evolución de la Psicología Social ha transcurrido por etapas asociadas a conceptos precisos: Actitudes, Cogniciones Sociales y Representaciones Sociales, que han dejado profundas huellas en el devenir histórico de la disciplina en general y de la teoría que nos ocupa en particular.

Es considerado pionero en esta teoría los trabajos de Serge Moscovici, que en 1961, presentó, en su Tesis Doctoral titulada "La Psychoanalyse, son image et son public", la noción de Representación Social. Él estudió la manera en que la sociedad francesa veía el Psicoanálisis, a través del análisis de la prensa y entrevistas en diferentes grupos sociales.

Constituyen seguidores de esta teoría los trabajos de: Denise Jodelet (1984), Emile Durkheim quien desde la Sociología propuso el concepto de Representaciones colectivas, F. Heider sobre el "pensamiento ordinario" (1944), Jean Piaget con lo relacionado con la noción o esquema social operatorio susceptible de actuar ante objetos reales o simbólicos, los estados de la inteligencia, la representación del mundo en el niño, entre otros, son puntos de vistas de Piaget que de algún modo tienen huellas en la noción de representación.

De modo general las Representaciones Sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su configuración.¹

¹ Maricela Perera Pérez: A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Material digitalizado, pág 7

No obstante a lo anterior es válido señalar las diversas conceptualizaciones que en torno a la representación social se han manejado por la comunidad de especialistas, donde sobresalen las posiciones de Moscovici, 1981, Denise Jodelet, quien en 1986, F. Carugati y A. Palmonari (1991), Di Giacomo (1981) ; los que convienen en verla como imágenes, proposiciones, constructos cognitivos, entre otros; por la intención del trabajo que se presenta se tiene a bien destacar la posición de Moscovici que señala: ..."Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común..." (Moscovici, 1981)

No obstante se hace difícil encontrar una definición acabada de representación social, lo cual a juicio de la autora de este artículo limita su alcance metodológico como teoría, sin embargo el brasileño Celso Sá (1998), cuando afirma de modo muy atinado, la imprescindible necesidad de construir el objeto de investigación en Representaciones Sociales, pues no todo objeto, hecho o fenómeno social es susceptible de hacer emerger una representación social.

En la construcción del conocimiento científico, la representación es asumida por la autora teniendo como antecedente lo señalado por S. Cisneros en la Metodología pertinente a la introducción de resultados (2008), como un proceso de construcción, decodificación y reconstrucción de significados relacionados con el conocimiento científico al sintetizar las relaciones sujeto-objeto desde el contexto sociocultural del investigador.

Se revela entonces que la representación social como proceso tiene como rasgos:

1. Los sistemas de referencia que permite interpretar lo que sucede,
2. Las categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y procesos ubicando en el centro a los individuos, y
3. El conocimiento social y conocimiento práctico que permiten interpretar la realidad cotidiana y las evidencias de realidad consensual.²

² Los referentes teóricos de la representación como operador epistémico han de buscarse en la teoría de las Representaciones Sociales, siempre que se tome en consideración la función social de la ciencia y de la construcción del conocimiento (Nota de la Autora)

De este modo se asume la investigación como objeto representacional si y solo si, tiene en cuenta lo significativo-plural del conocimiento científico y su correspondiente significatividad para el entorno; es decir no toda investigación deviene objeto representacional como proceso, es aquella que desde la urdimbre dada desde el propio entorno, el investigador, la necesidad social las expectativas, las devoluciones jerarquizadas de los conocimientos nuevos y la implicación de los sujetos se hace evidente la necesidad de conocer la diversidad y pluralidad tanto como la singularidad, en los distintos espacios del quehacer de las Ciencias Sociales. Un acercamiento claro a la concepción de la representación social de las investigaciones pedagógicas está presente en los siguientes aspectos

- la manera en que los investigadores como, sujetos sociales reflejan los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan.
- el conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común, por oposición al pensamiento científico, es decir la primera aproximación epistémica devenido en primer movimiento en la construcción del pensamiento científico.
- conocimiento socialmente elaborado y compartido, a través de la tradición, la educación y la comunicación social.
- conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común
- como proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad, en sus dimensiones constitutivas y constituyentes.

Como hemos venido viendo las representaciones sociales son concebidas como producto intersubjetivo, de carácter substancial, resultado de la construcción y creación de los actores sociales interactuantes. Por eso las vías de acceso para su conocimiento se hallan en el campo de la comunicación y la interpretación.³

La adopción reciente de los Proyectos educativos en sus variadas formas constituye desde esta mirada una expresión de la representación social de las investigaciones pedagógicas en tanto potencian a implicación de los docentes en su rol de investigadores, así como de otros agentes de cambio como la familia y la comunidad.

³ Maricela Perera Pérez: A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Material digitalizado, pág 13

La concepción de los proyectos educativos como parte de la construcción social de la investigación, contribuye a homologar el tránsito de lo singular a lo plural de las investigaciones, si se tiene en cuenta que toda investigación desarrollada parte de un pensamiento singular construido en la interacción del investigador con su objeto de investigación a un pensamiento colectivo como expresión de la construcción social derivada de la solución ofrecida a un problema común.

Por otra parte el aprovechamiento de las potencialidades de todos los miembros del proyecto hace que la cotidianidad educativa sea asumida con una perspectiva icónica –argumentativa en tanto parte de la imagen construida de conjunto del resultado previsto a la cimentación de un discurso argumentativo que desde un pensamiento científico justifica la imagen creada.

Quiere esto decir que el tránsito realidad cotidiana a la realidad científica transformada se privilegia con los proyectos educativos, donde la representación social de la investigación constituyen constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que incide en los individuos para un entendimiento de sentido común.

Sociología e investigación, algunas aproximaciones desde las Ciencias Pedagógicas

La sociología de la educación es una disciplina que utiliza los conceptos, modelos y teorías de la sociología para entender la educación en su dimensión social. Ha sido cultivada por los sociólogos que han tenido un interés creciente por la educación y por los pedagogos que han pasado de recurrir casi exclusivamente a la psicología, a un equilibrio entre ésta y la sociología.

La sociología de la educación debe distinguirse de la *pedagogía social*, que es una disciplina pedagógica cuyo objetivo es la educación social del hombre, y de la *sociología educativa* cuya intención, fundamentalmente moral, ha sido la de perfeccionar la conducta del hombre como ser social y a su vez la de mejorar la sociedad.

La sociología de la educación se caracteriza por:

- ser una sociología especial es decir, es una de las ciencias sociológicas que se ocupa de los aspectos concretos de lo social desde la educación por eso es una rama de la sociología general.
- ser una ciencia de la educación, en tanto que tiene como objeto de estudio la educación.

- ser una disciplina explicativa y descriptiva, esencialmente, frente a otras que pretenden o tienen por objetivo principal intervenir en el proceso educativo, lo que no limita que la sociología de la educación posea un carácter provocador y crítico y oriente sus resultados a cambios y transformaciones socioeducativos.

Siguiendo a Durkheim, F. Ortega plantea que la sociología de la educación tiene dos objetivos mutuamente complementarios:

1. la constitución histórica de los sistemas educativos, de cuya comprensión se desprenden las causas que los originaron y los fines que cumplen
2. la forma en que funcionan en las sociedades contemporáneas.

Es importante precisar los teóricos más sobresalientes en esta ciencia particular como es el caso de los presupuestos epistémicos de Pierre Bourdieu en relación con el espacio social y prácticas sociales en la educación.

La teoría de Bourdieu está constituida por un conjunto de conceptos relacionados entre sí y que no se entienden sino en relación con otros. El punto de partida del análisis de lo social es el momento objetivista o de la indagación, en el cual nos abocamos a caracterizar las estructuras sociales externas, lo objetivo, *lo social hecho cosa*. El segundo momento del análisis será el subjetivista, la consideración de las estructuras sociales internas, subjetivas, o *lo social hecho cuerpo*.

Atendiendo a lo anterior se precisa a continuación la categoría *camp* como esencial para la comprensión holística del hecho educativo en el contexto que ofrece la planeación estratégica de los proyectos educativos en la contemporaneidad.

El campo es una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas –en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes- por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital (o de poder) cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y, a la vez, por su relación objetiva con las otras posiciones.

Los campos son las distintas configuraciones de clases o relaciones sociales, donde se unen para relacionarse. Bourdieu lo explicaba como si fuera una red, donde las relaciones son necesarias. Estas relaciones con su respectiva razón de ser y también con su estatus social que los hace relacionarse de tal o cual manera.

Los campos sociales son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.

El campo se constituye por:

1. La existencia de un capital común (conocimientos, habilidades, poder, etc.).
Por tanto se produce:
2. La lucha por su apropiación. Las personas con un interés común se movilizan para lograr sus objetivos. Por eso:
3. Los campos son dinámicos, no estáticos. Producen:
4. Una jerarquización entre quienes detentan el capital y aquellos que aspiran a tenerlo.
5. Existen dos niveles de análisis posibles: sincrónico y diacrónico

Para situar a los individuos con más claridad en los campos, Bourdieu propone que situemos a los individuos en un mapa. Estas posiciones de los individuos funcionan con parejas de oposiciones, p, ej: pobre/rico, valiente/cobarde. Así podemos analizar las diferencias en los individuos, según el campo en el que se encuentren, con más facilidad. En relación a lo anterior pudiéramos delimitar como campo: estudiante/profesor, profesor/director, familia/escuela, comunidad/escuela

Es importante asumir una categoría que subyace en es análisis y es el de socialización en Cuba se utiliza el término socializar para denotar algo que se comparte con otro. Pero este no es el concepto de socialización al que se ha referido la psicología clásica.

La obra educativa cubana tiene un profundo sentido social, evidenciado a partir de avances incuestionables en sus resultados, los que benefician un por ciento considerable de la población, como lo demuestran, entre otros indicadores: la eliminación del analfabetismo (1961), la elevación del nivel promedio de la escolaridad de la población en general, la igualdad de derechos a la educación para todos, la elevación, por tanto, de la escolarización, etc.

Lo anterior puede ser considerado desde la perspectiva de la relación masividad/calidad como elemento representativo e los nuevos retos que enfrenta la investigación pedagógica, la que debe atender los desafíos que implica garantizar la inclusión educativa desde la preservación de la calidad del proceso.

La Sociología de la Educación contempla un conjunto de intereses que son imprescindibles para el crecimiento científico de la Pedagogía, que deben ser asimilados por ella y contemplados desde los suyos como ciencia independiente, de no ser así, se pueden confundir cómo proyecciones pedagógicas las que son puramente sociológicas, como ya se alertó en el epígrafe anterior.

El enfoque de la Sociología de la Educación depende de la filosofía y del método científico que se asumen. La Sociología de la Educación debe ser la derivación en ese plano de las concepciones teóricas orientadoras.

La educación se relaciona íntimamente con la política, la economía, el derecho, el medio ambiente, la comunicación social y la cultura en una interrelación dialéctica, pues la educación resulta condicionada por esas esferas sociales, pero a su vez es condicionante de su proyección futura.

Por eso la educación resulta un fenómeno social determinado y determinante a la vez. La versión unilateral de esta condición ha traído los extremos, pues unos han considerado a la educación como dependiente absoluta de las macro – esferas sociales y otros, han desconocido este particular y han exagerado su carácter desarrollista.

La educación escolarizada – así como otras formas de organización – de las que se ocupa la Pedagogía tiene que vincularse estrechamente con las otras agencias educativas de la sociedad; la familia, la comunidad, las organizaciones productivas, sociales, políticas y culturales, así como con los medios masivos de comunicación.

Es, por tanto, necesario lograr la unidad educativa entre todas las agencias encargadas de educar en la sociedad, para que cada una, con su forma específica de enseñar y su creatividad, contribuya a la educación del hombre que deseamos.

Es indispensable también establecer plenamente las relaciones entre la escuela y la familia, la escuela y la comunidad, la organización escolar y la comunidad y entre aquella y los factores demográficos y ecológicos.

Las relaciones sociales dentro de la escuela deben quedar armónicamente conjugadas, en primer lugar, es necesario precisar las inter – grupales, que son de distinta naturaleza y se dan en la institución escolar. La estructura interna de la escuela debe poner de manifiesto su función social, así como el papel social que desempeña el currículum.

Indispensable es que se ponga de manifiesto la influencia de la escuela con el comportamiento de sus miembros y por supuesto, con el desarrollo de la personalidad. El rol social del maestro es un aspecto de indiscutible valor desde el punto de vista de la Sociología de la Educación y de la Pedagogía.

El proceso de socialización del educando dentro y fuera de la escuela tiene que quedar bien delimitado. La movilidad social del educando, debe ser apreciada en una doble función, como propiciadora de la elevación del nivel de vida del egresado

como profesional al insertarse en el trabajo, pero también y muy especialmente debe entenderse en el sentido de que el hombre se educa para crecer como persona y en el desarrollo de su espiritualidad.

Toda práctica social es resultado histórico de la génesis, evolución y desarrollo de los individuos y a su vez esencia de la acumulación originaria de prácticas culturales que incluyen todas las esferas de la vida.

La educación por su naturaleza social refleja todo el desarrollo económico, político y cultural de la humanidad; por lo que adentrarse en ella supone tener en cuenta las peculiaridades de la sociedad que se convierten en fundamento del sistema educativo en cuestión.

Los trabajos de A.Meier, A. Blanco, P. Carreño, han reconocido y argumentado la relación educación- sociedad desde dos perspectivas la influencia de la sociedad en el proceso de educación del individuo y la influencia de la educación en el propio desarrollo de la sociedad.

No obstante en el decursar de las rutas que entroncan la sociología general con la sociología de la educación no siempre es elevado a nivel de generalización teórica lo concerniente a la cultura como proceso de síntesis de sentidos y significaciones derivados de las prácticas educativas.

La sociología de la cultura escolar tiene sus antecedentes más inmediatos en los resultados del proyecto de investigación La cultura escolar como espacio de sistematización de las Ciencias de la Educación, así como en los apuntes teóricos de carácter inédito del extinto del Dr.C A. Cuevas Griñán ; ambos coinciden en apuntar las redes de sentidos y significados que operan en toda institución escolar las que dan cuenta de un proceso de creación y recreación de nuevos sentidos y significados que enriquecen las prácticas educativas.

No obstante si bien se privilegia el concepto cultura escolar es pertinente hurgar en los matices de las relaciones sociales que se derivan desde la cultura escolar como punto de partida.

Los estudios de la cultura desde la óptica que ofrecen las Ciencias Pedagógicas revelan su matriz transdisciplinar a partir de la comunicación, la semiótica y la comprensión textual; lo anterior si bien ofrece una postura plural del hecho señala la necesidad de reconocer a los hechos culturales de naturaleza pedagógica y la estructuración y apropiación por los sujetos actores del hecho educativo.

Ofrece, entonces como postulado básico una mirada diferente a la sociología de la educación desde la pluralidad de la cultura escolar en las transformaciones educativas de estos tiempos.

El presente trabajo no pretende dar respuestas a las interrogantes que se pueden derivar del tema, por el contrario a puesta por las interrogantes que se derivaran de este. De lo anterior analizado se precisa como principales problemas a resolver los siguientes:

1. Las influencias del contexto sociocultural desde la interpretación de la cultura escolar en la formación integral del estudiantado.
2. El hecho educativo como expresión epistémico de lo sociocultural.
3. El papel de las TIC como nuevos agentes socializadores en el proceso educativo⁴.
4. Los ambientes educativos y el desarrollo de la cultura del diálogo.
5. Actividad pedagógica profesional y formación del estudiante crítico, reflexivo y creativo

Cultura escolar y Sociología de la cultura escolar : una misma mirada para la investigación pedagógica

Las postrimerías del siglo XX y los inicios del siglo XXI han estado signados por un viraje intelectual y epistémico protagonizado por la incorporación de la cultura como objeto de análisis, de manera que si bien con anterioridad esta constituía fuente de estudios parcelados hacia las artes, a partir de este periodo se eleva su presencia a través de numerosas investigaciones entre los que sobresalen J. Montoya (2004), B. Cortón (2008), E. Frómeta (2009), L. Fuentes (2008), Y. Tardo (2009), N. Bonne (2011) entre otros; los que establecen la tesis de la relación educación- cultura desde las más diversa perspectivas.

Sin embargo no es hasta el desarrollo del Proyecto de investigación la cultura escolar como espacio de sistematización de las Ciencias de la educación se imprime un punto de giro interesante al resaltar el hecho educativo y el hecho cultural educativo como exponentes de la cultura escolar.

Estos resultados recrean el postulado que la escuela como organización social es un tamiz cultural donde se imbrican las implicaciones socioculturales derivadas de las

⁴ Se reconoce la esencia de las TIC en el proceso de enseñanza –aprendizaje, pero la proliferación, uso y abuso de recursos informáticos indican la necesidad de analizar desde las Ciencias pedagógicas su impacto como agentes socializadores. (Nota de la Autora)

prácticas educativas; la construcción del hecho educativo como resultado de tales prácticas abre la posibilidad de su renovación constante desde las tradiciones y la memoria histórica.

La Sociología de la educación ha centrado sus estudios y análisis en la relación individuo –sociedad y sociedad – educación; lo anterior constituye un referente primordial para aventurarse en lo que se ha dado en llamar Sociología de la cultura escolar desde esa perspectiva sostiene la autora que si bien no se asiste al surgimiento de una nueva disciplina sino más bien hablamos de un giro hacia lo cultural de la teoría social educativa donde se aborda la estructura social derivada de la construcción de nuevos significados que emergen del hecho cultural educativo. Si bien los trabajos especializados acerca de la cultura de Weber, Parsons, escuela de Birmingham⁵, Gramsci, P. Willis entre otros ofrecen la evolución lógica de la Sociología y sus lazos con la cultura, en nuestro continente estos estudios pueden considerarse relativamente nuevos destacándose los realizados por A. Basail, D. Alvarez, M. Espronceda los que fundamentan los procesos culturales desde un paradigma fuerte.

La mirada pedagógica a la temática social y cultural nos remite a la necesidad de ubicar las características del hecho cultural educativo. Si se reconoce al hecho como el indicio básico que singulariza toda práctica humana de carácter social; en su sentido más amplio se tiene a bien considerar que en el contexto escolar las redes de significado y sentidos en torno a prácticas educativas hasta ahora concebidas como cotidianas ej: matutinos, distribución del espacio, celebraciones, actos conmemorativos etc, constituyen expresión de prácticas culturales en el ambiente escolar lo que se identifica como hecho cultural educativo.

El hecho cultural educativo como categoría para la comprensión de la sociología de la cultura escolar, clarifica las diversas evidencias de cómo se construye la imagen de la institución y los lazos de pertenencia, implicación y/o aceptación que las caracteriza. De lo anterior se infiere la naturaleza diversa de los hechos culturales educativos.

El tener en cuenta los diferentes tipos de hechos incide favorablemente en el tránsito de la institución hacia estadios superiores de comportamientos organizacionales a

⁵ Fueron los primeros en emplear la teorización francesa *nouvelle vogue* cuya esencia está en una comprensión nueva de las ideas de Gramsci referidas al papel de la hegemonía en el mantenimiento de las relaciones sociales. Vincula las formas culturales a la estructura social. (Nota de la Autora)

partir de las nuevas maneras de comprender y vivenciar el proceso pedagógico, esta sinergia cultural educativa incide en la imagen de la institución y se nutre de procesos de implicación colectiva de saberes, sentidos y significados.

Esto supone que las principales líneas de investigación como se expresa con anterioridad han de cumplimentar las siguientes urgencias metodológicas:

1. Deben asumir sin reservas los aspectos esencialmente cualitativos del hecho educativo sociocultural.
2. Preservar desde una ecología socioeducativa el proceso pedagógico.
3. Ha de ofrecer rutas que preserven las mejores tradiciones educativas a partir de la observancia de los campos, la acción comunicativa y la cultura escolar.

Esto supone que la figura del investigador ha de incorporar algunos aspectos que, lo distinguan y lo acerquen más a lo cualitativo del proceso como sería:

1. Evitar el efecto halo no solo para los estudiantes sino también para el resto de los profesores que se convertirán en una comunidad de investigadores.
2. Tener en cuenta que no existen grupos de estudiantes, sino individualidades que conforman los grupos para su atención.
3. Respetar que los sujetos aprenden a partir de la socialización y que esta es expresión de un proceso de enculturación cíclica

Estos aspectos no son recetas ni siquiera una mirada integral al problema es solo el acercamiento necesario para hacer de nuestras aulas talleres de socialización y cultura.

CONCLUSIONES

Se reconoce que la Teoría de las Representaciones Sociales en vínculo con las investigaciones educativas, posibilita la fundamentación de la visión personal de la investigación, que como producto teórico está dirigida a la satisfacción de necesidades sociales.

La relación investigador –sociedad se matiza creadoramente con esta teoría y su asunción imprime el sello natural de los movimientos epistémicos que de carácter social subyacen en toda investigación.

La posición relevante acerca de la reflexión sobre los problemas del hombre y las mejores vías para su plena educación, impulsa en la actualidad, la construcción de una teoría pedagógica que sistematice los hitos fundamentales del devenir de la

práctica educativa y del pensamiento pedagógico nacional como uno de los más altos propósitos de los estudios educacionales en el país.

La unidad dialéctica en la relación hombre-sociedad-cultura se concreta en el hecho educativo.

La educación como vía para lograr el enraizamiento en la cultura. Se entiende educación en un sentido amplio, no solo la escolarizada. Ambas están atravesadas por la autoeducación

BIBLIOGRAFÍA

- Álvaro. J L. (1992) "Notas críticas para un análisis de la teoría de las representaciones sociales" Trabajo para la oposición a Profesor Titular. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Arruda, A. (1992) " Representacoes Sociais: Emergencia e conflicto na Psicologia Social. En: *Anuario do Laboratorio de Subjetividade e Política*. Año 1 Vol.1.
- Bonne Galí Nitzá (2007): Diálogo y representación social, itinerario de una cultura del diálogo. Material digitalizado (inédito).
- _____ (2011) Los procesos comunicativos en los nuevos contextos de dirección escolar en Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Stgo de Cuba
- Candia. J A. (1998) "La representación social del trabajo en un grupo de trabajadores cubanos" Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- Carugati. G. y Palmonari (1991) "A propósito de las representaciones sociales" En: *Revista Arthropos #124 Sept.*
- Consejo Federal de Psicología (CFP) (1995) "Psicología no Brasil: Direcoes Epistemológicas". Ed. Brasilia Radio Center, Brasil.
- Di Giacomo. J. (1981) "Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales" En: S. Ayestaran (comp) *Ideología y representación social de la enfermedad mental*, III Curso de Verano de la Universidad del País Vasco, Bilbao, España.
- Doise, W. (1991) "Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Anthropos*, 27.
- González Rey. F. (1997) "Epistemología cualitativa y subjetividad". Edit. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Ibañez, T. (1988) "Representaciones sociales: Teoría y metodos" En: *Ideologías de la vida cotidiana*". Editorial Sendai, Barcelona, España.
- ----- (1996) "Teoría de las representaciones sociales". En: *Fluctuaciones conceptuales e torno a la Postmodernidad*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Memorias de la Cuarta Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales, Libro de Resúmenes, UNAM, México, 1998.
- Paéz, D. (1987) (comp)."Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social" Edit. Fundamentos, Madrid, España.

- Pérez, A.M. (1991) "Una propuesta metodológica para el estudio de la representación social del maestro". En: *Revista Irice*, #2, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Spink, J.M. (1994) "Revelando teorías implícitas. Una metodología de análisis de las representaciones sociales". Edit. Voces Ltda. Sao Paulo, Brasil.
- Yoanis, J.A. (1995) "La representación social de la profesión de maestro" Tesis de Doctorado, Islas Canarias, España.
- Zubieta, M.E. (1997) "La Psicología Social y el estudio de las representaciones sociales" En: *Rev. Inst Invest. Fac de Psicología*, Año 2, #2. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Título: La función social del Tecnólogo en Administración de Empresas: su responsabilidad y formación ambiental.

Autor: Abg. Ricardo Ponce Mariscal.

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

INTRODUCCIÓN

Con el inicio de la “Revolución Industrial” llevada a cabo en el pasado siglo, se han ido deteriorando progresivamente las condiciones medioambientales, como consecuencia del incremento de las acciones de los grupos sociales sobre los recursos que ofrece la naturaleza, lo cual ha conducido a situaciones cada vez más contradictorias, ya que crecen las exigencias socioeconómicas a expensas de estos recursos naturales, al tiempo que el impacto negativo sobre los mismos se produce de manera inmoderada. Dan cuenta de este deterioro ambiental, el desbalance entre el incremento poblacional y la reducción irreversible de las riquezas biológicas de la Tierra provocado por la ampliación de los problemas ambientales a escala global, en un proceso continuado como consecuencia del aumento de las emisiones anuales de dióxido de carbono (CO₂) y otros gases contaminantes a la atmósfera, causantes de la alteración del efecto invernadero, cuya consecuencia se observa en la disminución de la capa de ozono y los cambios climáticos.

Consecuentemente, los efectos inmediatos se observan en la aparición de procesos de inundaciones y/o sequías que inciden en la desaparición de millones de kilómetros cuadrados de selvas tropicales y bosques templados, de zonas cenagosas y arrecifes coralinos y con ellos numerosas especies de animales y vegetales, en lo actualmente se reconoce como pérdida de la biodiversidad.

Derivado de los procesos naturales, se producen los llamados procesos de contaminación a nivel social, derivados de las crisis sociales, que se generan por el empeño de determinados grupos sociales por controlar los recursos naturales disponibles y que se caracterizan por los conflictos armados, la pobreza, el hambre, las enfermedades y como componente colateral la drogadicción, todo lo cual debe constituir preocupación e interés colectivo de las presentes y futuras generaciones.

A los centros de enseñanza, como institución social, le corresponde desempeñar un papel importante en el proceso de formación integral de sus educandos. En el caso particular de la formación de los tecnólogos en administración de empresas, resulta necesaria la incorporación de la dimensión ambiental a su proceso profesional formativo, en tanto su accionar productivo depende en gran medida del estado de preservación del medioambiente, a partir del cual recibe sus fuentes de ingreso.

Sin embargo, a nivel social se reconocen rasgos que se manifiestan como insuficiencias en el tecnólogo en administración de empresa tales como:

- Conocimiento limitado de los conceptos acerca del medioambiente relacionados con la especialidad de Tecnólogos en Administración de Empresas que complementen la formación integral de estos.
- Insuficiente conocimiento de acciones preventivo-empresariales dirigidas al cuidado y protección del medioambiente.
- Acciones laborales dirigidas fundamentalmente hacia el tratamiento de los contenidos procedimentales de las empresas, en detrimento de la preocupación por los problemas relacionados con el medioambiente.
- Limitado desarrollo de modos de actuación preprofesional en relación con la salud medioambiental en las instituciones empresariales públicas.

De ahí que se genere como contradicción, la necesidad de la incorporación a la formación del Tecnólogo en Administración de Empresas de un sistema de conocimientos para el desarrollo de una conciencia ambientalista vinculados al cuidado de recursos de los cuales se generan sus fuentes de empleo y las deficiencias que se presentan en su accionar para la solución de las problemáticas cotidianas considerando los retos de la dinámica actual.

A partir de lo anterior, es posible determinar cómo problema social: Insuficiente preparación en la formación ambiental de los futuros Tecnólogos en Administración de Empresas para accionar conscientemente según los contextos de actuación.

Atendiendo al problema expuesto se declara como objetivo: Análisis de los aspectos que intervienen en la formación ambiental de los Tecnólogos en Administración de Empresas que posibiliten asumir modos de actuación conscientes.

Desde esta perspectiva, este trabajo se inscribe en el Tema II. La ciencia como forma de conciencia social. La dialéctica ciencia – individuo, ciencia – sociedad y ciencia – cultura, específicamente en el aspecto referido a: El hombre como sujeto y objeto de la ciencia.

DESARROLLO

La voluntad política acerca del medio ambiente en el Ecuador se materializa en la nueva Constitución de la República del Ecuador, la LOES, el Plan Nacional del Buen Vivir, entre otras medidas y documentos, lo que cuenta de la necesidad de perfeccionar la labor educativa y pedagógica en centros educacionales del país.

Estos aspectos deben instrumentarse en el sistema de educación superior ecuatoriano en aras de lograr una mayor calidad del proceso de formación en todos los profesionales, lo que a juicio de este autor aún no encuentra un reflejo apropiado en la formación de Tecnólogos en Administración de Empresas, lo cual constituye una expresión social de la limitada aplicación de la ciencia en el contexto del desarrollo.

Existen diversas definiciones de ciencia que de una forma u otra abordan desde sus diferentes manifestaciones, entre ellas se encuentran:

1. La necesaria presencia de conocimientos empíricos, dados por la interacción del hombre con el medio, la naturaleza y la sociedad.
2. La separación del trabajo físico y el intelectual.
3. El alcance de un determinado nivel de pensamiento teórico.

La ciencia su significado básico corresponde a la variedad del conocimiento. La opinión de gran alcance y con el cual concuerdan numerosos investigadores está referido a que en sus inicios el desarrollo de la ciencia estuvo inevitablemente asociado a las necesidades cotidianas surgidas en la actividad transformadora del entorno natural y social del hombre, aunque a nivel individual pueda plantearse, sin muchos cuestionamientos o probabilidades que la ciencia surge de la curiosidad.

Ciencia es forma de la conciencia social, constituye un sistema históricamente formado de conocimientos ordenados, cuya veracidad se comprueba y se puntualiza constantemente en el curso de la práctica social. Esto se traduce en que ciencia se constituye en fuerza motriz, a partir de la cual se atienden las necesidades del

desarrollo de la producción material, en correspondencia con las necesidades y aspiraciones del sistema socioeconómico.

Derivado de la consulta en diferentes autores, se observa que hay coincidencia en identificar a las ciencias en sentido general con los conocimientos sobre la realidad, aunque en interés de este autor se precisa este conocimiento, aplicado a la actividad humana, en especial a la actividad científica experimental vinculada a la preparación de los profesionales para atender los problemas de la conservación del medio ambiente.

Precisamente, el problema de la definición de ciencia ha alcanzado una extrema complejidad en los últimos años, por tanto, más que una conceptualización de la ciencia sería importante considerar desde el punto de vista marxista, las principales tesis acerca de la ciencia como fenómeno social, las cuales se refieren a que:

- La ciencia es un complejo fenómeno social.
- La ciencia es una actividad especializada.
- La ciencia es una rama especial de producción espiritual en relación con el proceso histórico y las demandas de la sociedad.
- El conocimiento teórico es un elemento esencial de la ciencia.
- Toda teoría científica se vincula con problemas filosóficos e ideológicos.
- Toda ciencia representa un sistema de conocimientos interrelacionados entre sí.
- Toda ciencia posee un objeto de estudio específico, leyes, principios y métodos particulares para investigar su propio objeto.
- Su objetivo fundamental es el desarrollo del conocimiento, profundizar en las propiedades y leyes esenciales de la realidad.

La ciencia por tanto constituye un vital componente de la cultura espiritual de la humanidad, ligada indisolublemente a la vida de la sociedad. Se trata de un concepto que ha ido enriqueciendo su valor, tanto teórico como práctico, en las distintas formaciones socioeconómicas por la cual ha atravesado la historia de la humanidad, y su evolución ha sido muy notable en la misma medida en que progresa el saber del hombre.

La ciencia comprende todos los objetos y fenómenos de la realidad. Ella proporciona un conocimiento verdadero de lo que ocurre en la naturaleza y la vida social. La ciencia es

el producto supremo de la razón humana, encarnando su fuerza y poderío. La misma ha demostrado convincentemente por su infinito alcance que ha sido capaz de responder en todo momento a las más disímiles interrogantes que a lo largo de la historia de la humanidad el hombre le viene formulando.

Los conocimientos se convierten en ciencia, no sólo porque sean conocimientos ya registrados y clasificados, sino sólo cuando son sometidos a un proceso de reelaboración, integración y ordenamiento que permite establecer las relaciones entre ellos, integrándolos de manera adecuada y obteniendo una perspectiva cualitativamente diferente. Al profundizar en el estudio de la ciencia se precisan como funciones: describir, explicar, predecir, y transformar la realidad.

Esta última función se produce en correspondencia con las necesidades y demandas de la sociedad, es decir que la ciencia permite controlar, dirigir y transformar los procesos sociales, productivos, educacionales etc, atendiendo a las necesidades y objetivos de la vida sociedad. Resulta oportuno señalar que esta última función de la ciencia es la que determina y justifica la existencia y desarrollo de la misma como forma especial del conocimiento humano.

En general, se considera a la ciencia como una esfera de la actividad cognoscitiva del hombre dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos sobre los distintos ámbitos del saber: la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, que incluye todas las condiciones y elementos necesarios para ellos, todo lo cual constituye la premisa, el medio y el resultado de la actividad científica.

Para Núñez Jover, Jorge, la ciencia es un "... sistema de conocimientos que modifica nuestra visión del mundo real y enriquece nuestra imaginación y nuestra cultura, se le puede comprender como proceso de investigación que permite obtener nuevos conocimientos, los que a su vez ofrecen mayores posibilidades de manipulación de los fenómenos, es posible entender sus impactos prácticos y productivos, caracterizándola como fuerza productiva que propicia la transformación del mundo y es fuente de riqueza, la ciencia también se nos presenta como una profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura y con sus funciones sociales bien identificadas."

Constituye también un referente importante la definición aportada por, Castro Díaz-Balart, Fidel (2002), se refiere que “La ciencia no es solo un sistema de conceptos, proposiciones teóricas, hipótesis, etc., sino también es simultáneamente una forma específica de actividad social, dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad. Aún más... se nos presenta como una institución social o sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política y los fenómenos sociales.

Este concepto es asumido por el autor, ya que explicita que la ciencia es una actividad científica, que constituye un conocimiento científico estrictamente organizado, se requiere convertir estos resultados a un proceso de reelaboración, integración y ordenamiento. En este sentido los resultados científicos se validan en las aplicaciones tecnológicas, a partir de las relaciones entre ellas, integrándolos de manera adecuada y obteniendo una perspectiva cualitativamente diferente, esto es posible según los intereses de la sociedad.

Del propio autor, Castro Díaz – Balart, Fidel se asume que la tecnología constituye un... “Proceso social, una práctica que integra factores psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales; siempre influidos por valores e intereses de un sociosistema, que contribuye a conformarlo y es, a su vez, conformado por él”.

Este tipo de actividad no solo implica la relación sujeto- objeto (s-o), sino también sujeto-sujeto (s-s). La primera (s-o) es la que suele destacarse en la teoría y metodología del conocimiento, pero el enfoque sociológico del proceso presta atención a las relaciones (s-s); el sujeto que hace ciencia no es un individuo aislado, abstraído de la vida social. En cierto sentido en calidad de sujeto actúa toda la sociedad pero particularmente dentro de esta, los diferentes sujetos vinculados a la actividad científica. Además del individuo hay que identificar las comunidades científicas, las que interactúan con otras comunidades, tanto nacional como internacionalmente. Por eso la ciencia en su enfoque sociológico tiene que orientarse obligatoriamente al nexo ciencia-sociedad, cuya máxima expresión lo constituye la Revolución Científico Técnica.

La Revolución Científico Técnica es un cambio cualitativo radical de sistema íntegro de las fuerzas productivas provocado por un único desarrollo de la ciencia, la técnica y la

tecnología la cual está relacionada con el rápido progreso general de todo el saber científico, impulsado por las demandas de la producción material, con la intensa transformación de la ciencia en fuerza productiva inmediata y con un notable aumento de su papel en el desarrollo de la técnica, la producción y la sociedad.

En nuestra época los logros de la ciencia se realizan en la producción con excesiva rapidez gracias a la disminución de la distancia entre los descubrimientos científicos y su utilización práctica.

Los rasgos que caracterizan la RCT en la época contemporánea están en:

- Transformación de la ciencia en fuerza productiva directa.
- Surgimiento y desarrollo de nuevas formas de división social del trabajo en virtud de la ciencia en esfera rectora de la actividad económica y social, lo que adquiere cada vez más un carácter masivo.
- Transformación cualitativa de todos los elementos de las fuerzas productivas.
- Objetos de trabajo, instrumentos de la producción y el trabajador mismo.
- Incremento de los elementos creadores en los diversos tipos de actividad laboral.
- Creación de premisas para transformar el proceso de producción de trabajo sencillo en proceso científico.
- Creación de las bases para vencer las diferencias sustanciales entre el trabajo físico y el intelectual y entre el trabajo en la industria y en la agricultura.
- Elevación considerable de la importancia económica de la actividad informativa, desarrollo gigantesco de los medios de difusión masiva.
- Elevación del nivel de la educación general y especial de la cultura en general.
- Desarrollo de la interacción de las ciencias sociales, naturales y técnicas.
- Brusca aceleración del progreso social, sucesiva internacionalización de toda la actividad humana a escala mundial, surgimiento del problema económico y la necesidad derivada de ello de la regulación científica de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza.

Es así como, se ponen de relieve las particularidades del trabajo caracterizado por: un elevado nivel científico y por la introducción permanente de nuevos logros de la ciencia en la tecnología; el carácter creador, se perfecciona de forma interrumpida gracias a la

incorporación de logros de la ciencia y al planteamiento de nuevas tareas científicas, objetivamente necesarias, que se resuelven mediante la ciencia y la producción; el carácter interactivo, multidisciplinar y colectivo de la ciencia en la actualidad.

Estas influencias, derivadas de la RCT se manifiestan también en el profesional que se ocupa de administrar empresas, en su preparación como tecnólogo y en su proyección y en su desarrollo intelectual, en su educación, vida y cultura, así como también en su inserción en la estructura social de la sociedad.

Una particularidad esencial de la RCT es la conversión de la ciencia en fuerza productiva directa, lo que no significa que ella se convierta en un nuevo elemento de las fuerzas productivas además de los medios de producción y el hombre; sino a través de la materialización de la técnica y la tecnología, así como de los conocimientos y capacidades humanas.

A la luz de las consideraciones precedentes se revelan diferentes manifestaciones del fenómeno que llamamos ciencia. También aprecian los cambios profundos que ha experimentado en su devenir y el cambio social.

Existen diversas definiciones de ciencia que de una forma u otra abordan desde sus diferentes manifestaciones, entre ellas se encuentran:

4. La necesaria presencia de conocimientos empíricos, dados por la interacción del hombre con el medio, la naturaleza y la sociedad.
5. La separación del trabajo físico y el intelectual.
6. El alcance de un determinado nivel de pensamiento teórico.

La ciencia su significado básico corresponde a la variedad del conocimiento. La opinión de gran alcance y con el cual concuerdan numerosos investigadores que el comienzo de la ciencia estuvo inevitablemente asociado a las necesidades cotidianas surgidas en la actividad transformadora del entorno natural y social del hombre, aunque a nivel individual pueda plantearse, sin muchos cuestionamientos o probabilidades que la ciencia surge de la curiosidad.

Ciencia es forma de la conciencia social, constituye un sistema históricamente formado de conocimientos ordenados, cuya veracidad se comprueba y se puntualiza constantemente en el curso de la práctica social...La fuerza motriz de la ciencia estriba

en las necesidades del desarrollo de la producción material, en las necesidades del avance de la sociedad.”¹

Por su parte G. Nesterenko define: la ciencia es un complejo orgánico de conocimientos y de conciencia científica basada en poderosos medios materiales del saber, que toman la forma de la correspondiente base de producción y de instalaciones científicas.

Precisamente, el problema de la definición de ciencia ha alcanzado una extrema complejidad en los últimos años, por tanto, más que una conceptualización de la ciencia sería importante considerar desde el punto de vista marxista, las principales tesis acerca de la ciencia como fenómeno social, las cuales se refieren a que:

- La ciencia es un complejo fenómeno social.
- La ciencia es una actividad especializada.
- La ciencia es una rama especial de producción espiritual en relación con el proceso histórico y las demandas de la sociedad.
- El conocimiento teórico es un elemento esencial de la ciencia.
- Toda teoría científica se vincula con problemas filosóficos e ideológicos.
- Toda ciencia representa un sistema de conocimientos interrelacionados entre sí.
- Toda ciencia posee un objeto de estudio específico, leyes, principios y métodos particulares para investigar su propio objeto.
- Su objetivo fundamental es el desarrollo del conocimiento, profundizar en las propiedades y leyes esenciales de la realidad.

Asimismo un vital componente de la cultura espiritual de la humanidad, ligada indisolublemente a la vida de la sociedad. Se trata de un concepto que ha ido enriqueciendo su valor, tanto teórico como práctico, en las distintas formaciones socioeconómicas por la cual ha atravesado la historia de la humanidad, y su evolución ha sido muy notable en la misma medida en que progresa el saber del hombre.

La ciencia comprende todos los objetos y fenómenos de la realidad. Ella proporciona un conocimiento verdadero de lo que ocurre en la naturaleza y la vida social. La ciencia es el producto supremo de la razón humana, encarnando su fuerza y poderío. La misma ha demostrado convincentemente por su infinito alcance que ha sido capaz de responder

¹ M Rosental y P Iudin Diccionario filosófico, pág. 65

en todo momento a las más disímiles interrogantes que a lo largo de la historia de la humanidad el hombre le viene formulando.

Los conocimientos se convierten en ciencia, no sólo porque sean conocimientos ya registrados y clasificados, sino sólo cuando son sometidos a un proceso de reelaboración, integración y ordenamiento que permite establecer las relaciones entre ellos, integrándolos de manera adecuada y obteniendo una perspectiva cualitativamente diferente. Al profundizar en el estudio de la ciencia se precisan como funciones: describir, explicar, predecir, y transformar la realidad.

Esta última función se produce en correspondencia con las necesidades y demandas de la sociedad, es decir que la ciencia permite controlar, dirigir y transformar los procesos sociales, productivos, educacionales etc, atendiendo a las necesidades y objetivos de la vida sociedad. Resulta oportuno señalar que esta última función de la ciencia es la que determina y justifica la existencia y desarrollo de la misma como forma especial del conocimiento humano.

En general, se considera a la ciencia como una esfera de la actividad cognoscitiva del hombre dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos sobre los distintos ámbitos del saber: la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, que incluye todas las condiciones y elementos necesarios para ellos, todo lo cual constituye la premisa, el medio y el resultado de la actividad científica.

Al ser la ciencia una actividad científica. El conocimiento científico es un proceso estrictamente organizado, sujeto a leyes formadas históricamente y a reglas que aseguran un conocimiento relativamente complejo y multifacético de la realidad objetiva, y se convierten en ciencia no sólo porque son conocimientos ya registrados y clasificados, sino sólo cuando son sometidos a un proceso de reelaboración, integración y ordenamiento que permite establecer las relaciones entre ellos, integrándolos de manera adecuada y obteniendo una perspectiva cualitativamente diferente, esto es posible a través de la actividad científica.

Debemos tener en cuenta que la actividad científica debe concebirse como un componente del proceso de producción cultural y espiritual interrelacionado, se trata pues de un tipo de trabajo que se atiene a su propia lógica y exige de los investigadores determinadas cualidades de la personalidad.

Este tipo de actividad no solo implica la relación sujeto- objeto (s-o), sino también sujeto-sujeto (s-s). La primera (s-o) es la que suele destacarse en la teoría y metodología del conocimiento, pero el enfoque sociológico del proceso presta atención a las relaciones (s-s); el sujeto que hace ciencia no es un individuo aislado, abstraído de la vida social. En cierto sentido en calidad de sujeto actúa toda la sociedad pero particularmente dentro de esta, los diferentes sujetos vinculados a la actividad científica. Además del individuo hay que identificar las comunidades científicas, las que interactúan con otras comunidades, tanto nacional como internacionalmente. Por eso la ciencia en su enfoque sociológico tiene que orientarse obligatoriamente al nexo ciencia-sociedad.

Atendiendo a lo anterior, la problemática ambiental ha tomado un carácter universal, de ahí que especialistas de diferentes nacionalidades y contextos, con independencia de las diferentes formaciones económico - sociales han abogado por el establecimiento de los mecanismos de regulación que posibiliten ajustar las relaciones del ser humano con su entorno o a rectificar el uso indiscriminado de los recursos naturales. En este sentido ha sido definido desde 1972, el concepto de medio ambiente como un complejo sistema de relaciones dinámicas entre los factores bióticos, abióticos, socioeconómicos sociales, que incluye tanto lo natural como lo construido por los hombres en sociedad.

En la revisión bibliográfica se observa que investigadores en el ámbito internacional de marcada relevancia como Enrique Leff (1989), Antonio Colom y Jaime Sureda (1989), María Novo (1996), entre otros han marcado pautas para el desarrollo del trabajo ambiental. Además se han establecido pautas pedagógicas con diferentes niveles de profundidad en Educación Ambiental desde el proceso docente educativo, por los autores cubanos Valdés Valdés, Orestes (1994), Mc Pherson Sayú, Margarita (1999), Díaz del Castillo Rogelio (2001), Parada Ulloa, Adaris (2007), y otros, que han centrado sus resultados desde las posibilidades de los contenidos temáticos para los niveles de la enseñanza primaria y media.

La formación ambiental desde la esfera profesional universitaria ha sido abordada por otros autores como: Roque Molina, Martha (2003), que contextualiza los principios de la Educación Ambiental a la formación universitaria, Ferrer Carbonell, Elsi A. (2005), referida a la formación del profesional minero, Pérez Almaguer, Andrés F. (2007), que

aborda la formación ambiental del agropecuario, Cervantes Oliva, Janet (2006) propone la Educación Ambiental desde la formación del docente de la ingeniería eléctrica, entre otros. Es necesario tener en cuenta que en todos los casos, la orientación hacia la educación ambiental profesional ha contado con un enfoque más integral y formativo.

Aunque en la formación universitaria está incluida la relación con los entornos sociales sobre todo en el estudiante de carreras pedagógicas, no en todos los casos se hace referencia explícita a este aspecto desde lo ambiental, aunque se cuenta con los resultados de Núñez Coba, Nelson (2003), Martínez Pérez, Carlos (2004), que toman en consideración a esta temática.

Ecuador no está ajeno a esta problemática y en tal sentido, la voluntad política a favor del cuidado del medioambiente se materializa en diversos documentos, tales como:

- Plan Nacional del Buen Vivir (2013 - 2017)
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)
- Constitución de la República del Ecuador 2008
- Cambio en la matriz productiva (Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano)

Específicamente se significan de la constitución los artículos Art. 277 definidos para la consecución del Buen Vivir, como deberes generales del Estado, se explicitan:

La norma N.6. referida a Promover e impulsar la ciencia, la tecnología, las artes, los saberes ancestrales y en general las actividades de la iniciativa creativa comunitaria, asociativa, cooperativa y privada, lo cual se constituye en un amplio respaldo a las aspiraciones para la formación pedagógica ambiental del Tecnólogo en Administración de Empresas

Art. 284.- La política económica tendrá los siguientes objetivos. De aquí se explicitan los siguientes:

La norma N.2. está referida a Incentivar la producción nacional, la productividad y competitividad sistémica, la acumulación del conocimiento científico y tecnológico, la inserción estratégica en la economía mundial y las actividades productivas complementarias en la integración regional, que es concretamente lo que se pretende conseguir con el Tecnólogo de Administración de Empresas, a partir de su labor profesional..

Art. 350.- El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo, en cuya intencionalidad se concretan los objetivos de toda formación profesional, aun cuando en los proyectos educativos estén ausentes las precisiones de la Educación Ambiental.

También de la LOES se refrendan en los articulados siguientes:

Art. 8.- Serán Fines de la Educación Superior.- se refiere a que la educación superior tendrá los siguientes fines:

a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas. Precisamente este es un aspecto con posibilidades de alcanzar en la formación del Tecnólogo en Administración de Empresas

e) Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo. Con este aspecto se garantizará la concreción de un desarrollo sostenible, considerando el fomento de la Educación Ambiental y mecanismos de prevención ante la posibilidad de que escaseen los recursos a partir de los cuales se concreta su actividad productiva.

f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional. Se ajusta a las aspiraciones que deben ser posibles en un tecnólogo sensibilizado con los problemas de la preservación de los materiales que constituyen su fuente de trabajo inmediata y a largo plazo las vías de su supervivencia.

Art. 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior.- Son funciones del Sistema de Educación Superior:

a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia. En este sentido es de gran importancia considerar la posibilidad de mantener la actualización permanente de los Tecnólogos de la Administración de Empresas, una vez que se haya terminado su formación básica,

como una vía preventiva de los posibles desaciertos en el manejo de los recursos naturales.

b) Promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura. Se garantiza a partir considerar también como una función social de los profesionales el intercambio permanente de los conocimientos y la disposición a asumir diferentes niveles de ayuda y cooperación;

c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística;

d) Fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema;

ñ) Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación, lo cual se cumple con la aspiración de la incorporación de la dimensión ambiental a la nueva formación de profesionales.

De tal manera que una nueva mirada a la contradicción, en la que se alude a la necesidad de una formación diferencial del Tecnólogo en Administración de Empresas, basada en la incorporación de la dimensión ambiental, a partir de una reconceptualización del sistema de conocimientos, posibilitará una mejor actuación con respecto al manejo de los recursos naturales como fuente de empleo y como condición de supervivencia humana.

CONCLUSIONES

1. La ciencia es un valioso componente de la cultura espiritual del hombre, cuyo tratamiento resulta limitado en gran dimensión por la manera en que sean pronto los complejos problemas que en la actividad científica enfrentan los científicos.
2. La formación ambiental es considerada una dimensión de la educación ambiental, que constituye el medio para la formación y desarrollo de la cultura ambiental, expresada en un comportamiento responsable hacia el medio ambiente.

3. La gestión del proceso de formación ambiental sociocomunitaria desde la Filial Pedagógica está en función de favorecer el perfeccionamiento del modo de actuación consciente de los futuros profesionales de la Educación, visto en su carácter sistemático, a partir de las relaciones esenciales que se establecen en la interacción para la viabilización del proceso, lo cual permite la actuación consciente en los espacios de socialización y reflexión en el contexto comunitario.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arrastía Ávila, Mario Alberto. (2005). Energía y sostenibilidad. CD Educación Ambiental.
2. Castro Ruz, Fidel. (1992). Discurso en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Río de Janeiro.
3. Castells, M. y otros (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Alianza. Madrid.
4. Castillejo, J. L. y otros (1986): *Tecnología y Educación*. CEAC. Barcelona.
5. Castro Díaz –Balart, Fidel. Ciencia, innovación y futuro. Ediciones Especiales La Habana 2001.
6. Cebrián, M. (1983): *Fundamentos de la teoría y técnica de la información audiovisual*. Alambra. Madrid. (2 vol.).
7. Colectivo de autores. (2004). La Educación Ambiental en la Formación de docentes. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
8. Colectivo de autores. (2004). Apuntes para una Educación Ambiental en la Comunidad. La Habana. Ediciones Pontón Caribe, S.A.
9. COLECTIVO DE AUTORES. Ciencia, tecnología y sociedad: una aproximación conceptual
10. Jorge Núñez Jover “La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Editorial Félix Varela, La Habana, 1999
11. Mc Pherson Sayú, Margarita y otros. (2004). La educación ambiental en la formación de docentes. Pueblo y Educación. La Habana.
12. Parada Ulloa, A. Estrategia educativa para la formación de actitudes ambientales en los alumnos de secundaria básica.
13. Romero Pacheco, E. V., Cruz Doimeadios, R, Hernández Garrido, M. La transversalidad de la educación ambiental.
14. UNESCO. (2005). Directrices y recomendaciones encaminadas a reorientar la formación de docentes para abordar el tema de la sostenibilidad. La educación para el desarrollo sostenible en la práctica. Documento técnico número 2. Sector de educación de la UNESCO.

Título: Articulación de la multifuncionalidad del proceso investigativo en la formación profesional en el contexto educativo del Ecuador.

Autores: MS.C Yusimí García Chediak

MS.C Mercy Germania Altamirano González

MS.C María Dalia Calle Palacios

**Institución: Universidad Católica de Cuenca Sede San Pablo de La Troncal -
Cañar - Ecuador**

Email: investigacionlt@ucacue.edu.ec - ygarciach@yahoo.es

mercy.alt@gmail.com

mariacallepalacios@hotmail.com

RESUMEN

El trabajo que se presenta es resultado teórico y en tal sentido aborda la problemática desde perspectivas teóricas de la articulación de la multifuncionalidad del proceso investigativo en la formación profesional. Se parte del reconocer el contexto socio-educacional para el cual se forma el profesional para determinar los elementos teórico- metodológicos esenciales y su contenido, los que conforman la articulación y asegura la funcionalidad del modelo para el desarrollo del proceso formativo de los futuros profesionales. En tal sentido se hace uso de diversos métodos, tanto del nivel teórico como del empírico, se exponen los elementos esenciales del devenir histórico que ha de caracterizar la formación profesional en el contexto educativo a partir de la nueva multifuncionalidad que se obtiene. Como objetivo se presenta esbozar los elementos conceptuales entorno a la articulación multifuncionalidad del proceso investigativo en la formación profesional en el contexto educativo del Ecuador.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de integrar la ciencia y la tecnología al proceso investigativo se convierte en un ente decisivo para alcanzar el desarrollo; pero que solo la planificación acertada, la disciplina y constancia de todos los sectores que en ella inciden podrán solventar el evidente atraso que existe en aspectos vitales como la Innovación más Desarrollo (I I+D).

El logro de la articulación de los procesos investigativos al quehacer de la Universidad Ecuatoriana actual, sin lugar a dudas se constituye en uno de los aspectos más enigmáticos y por tanto en uno de sus mayores retos.

El aspecto multidisciplinario se encuentra hoy en el centro del debate en torno al proceso de investigación. Cabe aclarar que el hecho de que las funciones investigativas no se expresen de forma palpable y nítida, no significa que las mismas no se manifiesten indistintamente en cada uno de los subprocesos investigativos que se generan. Ya que entre estas existen relaciones de dependencia e interdependencia que hacen que se logren su multifuncionalidad.

La multifuncionalidad de los procesos investigativos se basa en antecedentes de su expresión más primitiva, la relación sujeto-objeto y su visión futurista en el producto procesado, lo que puede enmarcarse en su posterior evolución: el nivel valorativo alcanzado, de allí que sea proyectiva y planificada por etapas para que se transite de lo general a lo particular, cumplimentando los objetivos generales propuestos y la estratificación en objetivos particulares, tomando en cuenta las características socio-política-cultural y económica de los contextos en que interviene el proceso investigativo.

El trabajo que se presenta parte de una aproximación inicial al objeto investigado y tiene como objetivo determinar los elementos teóricos esenciales que conforman la multifuncionalidad del proceso investigativo, como concreción de ítems I+D en la Universidad Católica de Cuenca de La Troncal.

DESARROLLO

La multifuncionalidad del proceso de investigación

El desarrollo se encuentra socialmente condicionada por las condiciones históricas concretas de cada contexto donde se manifiesta y se desarrolla cada proceso o fenómeno.

En tal sentido se parte de considerar la formación como guía del desarrollo, y el papel de los procesos y subprocesos de investigación para la exteriorización en el plano profesional del individuo, en lo que apropiación de la experiencia histórico-social se refiere la que se materializa en la expresión de la cultura material y espiritual, permite potenciar el desarrollo de las cualidades profesionales y su ampliación en el proceso de formación profesional de forma armónica e integral. Estas transitan por diferentes etapas las que se enuncian a continuación:



La multifuncionalidad del proceso de investigación se pone de manifiesto a través de la interdisciplinariedad que se logra con la fusión de las esferas investigativas e intelectuales, en cada una de ellas se devela interrelaciones contextualizadas sobre la base de cumplimentar procesos de retroalimentación interna que se establecen entre cada uno de ellos y sus puntos de contactos específicos porque están dentro del mismo proceso. Al mismo tiempo se constituye en hilo conductor, para el logro de la apropiación de los contenidos a partir del desarrollo de habilidades intelectuales específicas de cada uno de los perfiles profesionales.

Articulación informativa, axiológica, lógico-metodológica y multifuncionalidad en el proceso de investigación

En tal sentido se revelan el carácter informativo, axiológico, lógico-metodológico y multifuncionalidad en la formación profesional en su articulación en el del tratamiento de los contenidos, materializada en lo causal al desarrollarse en el contexto del proceso de investigación.

Para tales propósitos unas de las teorías que nos permiten dar un explicación entorno a esta temática es la Hermenéutica la cual es teoría que se afianza en la literatura y que dentro de su campo analiza la modernidad. Entre los modelos hermenéuticos más reconocidos se encuentran la neohermenéutica, la antropología, la interpretación, la simbología. Se enuncian como sus principales exponentes Martin Heidegger, Hans-Georg y Gadamer.

La palabra "hermenéutica" es de origen griego y deriva de hermenéia, término afín al latín sermo, que indica originariamente "la eficacia de la expresión lingüística". La hermenéutica nació en Grecia bajo la forma del arte de los poetas y de los oráculos, que son portavoces (sin entender su sentido) de las embajadas de los dioses, y se ensanchó rápidamente hasta la interpretación de los documentos literarios, religiosos, jurídicos, que tenían valor "canónico" para la comunidad.

Se entiende por hermenéutica la técnica y el arte de la interpretación textual; en este sentido se ha conocido desde la antigüedad una técnica interpretativa poética, mítico-religiosa y teológica, jurídica, y hoy se habla asimismo de hermenéutica psicoanalítica, sociológica, histórica.

A raíz de las aportaciones decisivas al respecto de Schleiermacher, Dilthey y Heidegger entendemos hoy por hermenéutica filosófica una teoría generalizada de la interpretación (Gadamer), se considera como teoría y praxis de la interpretación crítica.

A partir del Renacimiento y de la Reforma protestante, en el ámbito de la nueva situación cultural consecuente con un período histórico de transición y de ruptura con el pasado, es cuando la hermenéutica, comienza remisamente y constantemente a surgir como disciplina particular frente a formas de saber afines, como la gramática, la lógica, la retórica, la jurisprudencia.

Se representan dos grandes paradigmas en el ámbito hermenéutico, el que gira en torno al conocimiento y el que lo hace en torno al lenguaje. Dentro del primero, los partidarios de una interpretación trascendental del conocimiento pugnan con los seguidores de una hermenéutica inmanente del mismo.

Desde la hermenéutica el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación y expresión de pensamiento, sino el intermediario que hace posible la comprensión (interpretación) del sentido. La síntesis dialéctica que nos permite la relación (no la unión) entre sujeto y objeto de la lingüística es la hermenéutica comprensiva del lenguaje.

La hermenéutica nos lleva hacia una teoría del sentido, entrando en contacto con la teoría lingüística de la comunicación y con la teoría semiológica de la significación. La hermenéutica surge como una reinterpretación del destino, constituyendo hoy el lugar de unión de direcciones muy dispares.

Como afirma Heidegger, la hermenéutica ha de interpretar no sólo el lenguaje dice, sino lo que el lenguaje calla. El mal llamado método hermenéutico no es, en cierto modo, tal método, sino, más bien, una técnica, una actitud de acercamiento desde varias perspectivas (lingüística y literaria) al texto para encontrar el lenguaje silencioso del ser que somos.

Dentro del proceso investigativo se establece múltiples relaciones de interdependencia, multicausales, y contextualizadas, las cuales en su articulación se manifiestan en la apropiación simbólica-cultural como una de las expresiones multifuncionales, al establecer valoraciones de juicios y razonamientos en relación al contexto que se investigan, las que emiten señales, que se traducen en símbolos del contexto que se valora, se argumenta, se caracteriza, se identifica, se explica mediante la transcendencia histórica, política, económica, cultura e investigativa lo que estos signos significan en el contexto.

Ante el significado poético la actitud de la hermenéutica se cifra en la tesis alegorista: el lenguaje estético se despliega como una estructura de figuración o simbolización cuya densidad semántica remite a múltiples estratos de sentido relacionados entre sí por una jerarquía de transiciones difusas. La hermenéutica podrá desarrollar una crítica del significado figural en la medida en que tienda a

resolver la opacidad de contenidos del texto poético a través de la interacción multiunívoca texto-cultura.

Cabe significar que se considera al símbolo como texto, al delimitar y hacer distintos los textos, el símbolo por tanto contiene a la memoria, y transita del pasado al porvenir; el símbolo transporta textos, esquemas de argumentos y otras formas semióticas que van de estrato a estrato, de cultura a cultura a través del tiempo; es mutable e inmutable; en otras palabras, se transforma develándose como comunicación externa en los nuevos textos, tomando como base su información histórica, su información fundacional.

El modelo histórico-cultural derivado de los presupuestos teóricos de L. S. Vigotsky considera para el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje reafirma el papel fundamental de las condiciones de vida y educación para el desarrollo. Este modelo difiere de aquellos enfoques en que el desarrollo se considera un proceso espontáneo, que tiene sus propias regularidades internas y que se realiza independientemente de las influencias externas, o de aquellos, que aun considerándolas, las supeditan a las leyes del desarrollo interno. El desarrollo se encuentra socialmente condicionado por las condiciones históricas concretas de cada contexto donde se manifiesta y se desarrolla cada proceso o fenómeno.

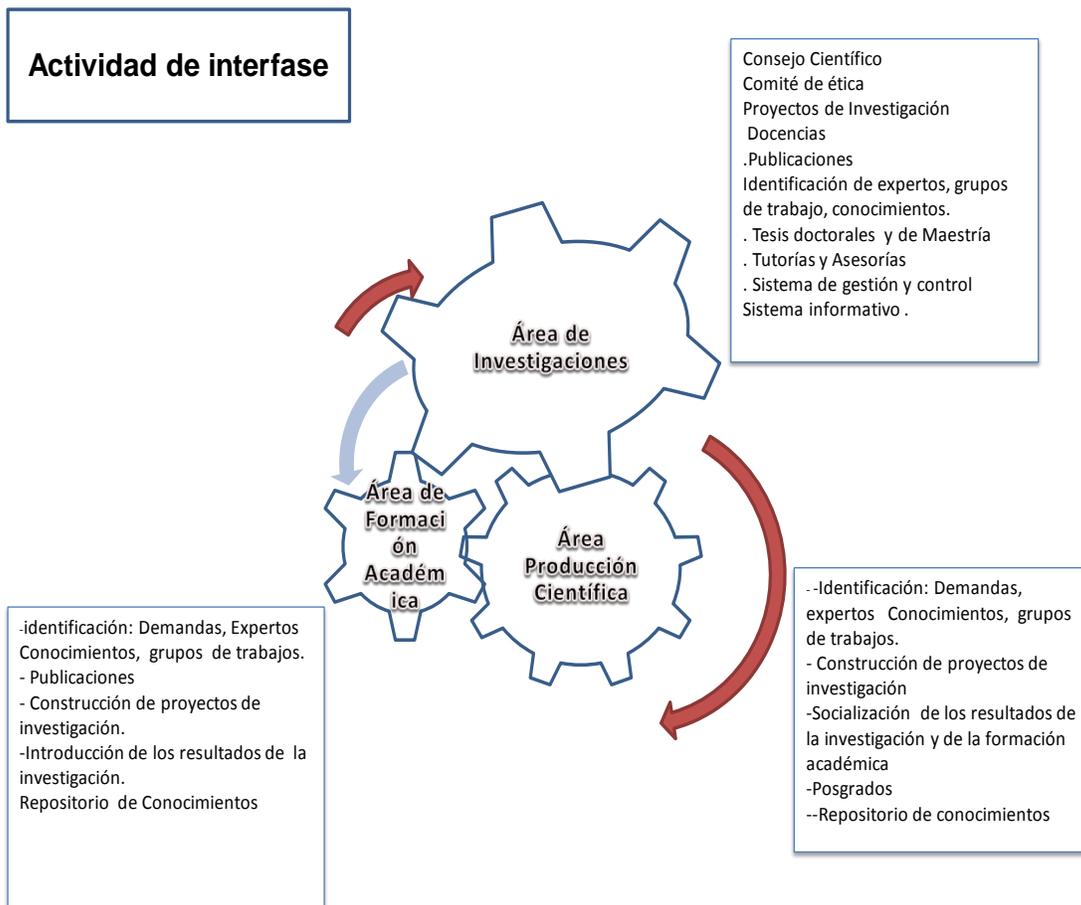
Considerar la formación como guía del desarrollo, para la exteriorización en la actividad y en la comunicación del desarrollo alcanzado en el plano profesional del individuo, en lo que apropiación de la experiencia histórico-social se refiere la que se materializa en la expresión de la cultura material y espiritual, permite potenciar el desarrollo de las cualidades profesionales y su ampliación en el proceso de formación profesional de forma armónica e integral.

Es importante resaltar que dentro la función simbólico-cultural los signos adquieren significado en el proceso de la significación que se manifiesta en su plano interno a partir de la relación diádica entre un signo y un referente, como proceso de semiosis al establecer relaciones deícticas o de codificación como parte de sus propia correspondencia.

En tal sentido lo anterior pasa por una fase de apropiación de la función informativo-cognoscitiva como expresión multifuncional que hace que sea posible

el establecimiento de relaciones conceptuales en el individuo en formación profesional los que logran la incautación de los contenidos los que facilitan, la elaboración en el plano de la conciencia, la información transmitida y de su procesamiento cosificado y codificado de esta, para que sea transferida al contexto específico de forma clara precisa de modo que su recepción promuevan acciones encaminadas a la concreción de su labor profesional.

El propósito fundamental es que la investigación científica es que el resultado del nuevo conocimiento obtenido esté ligado a la solución real de problemas dentro de las instituciones o en el contexto social donde interacciona el, donde se develen su articulación interfase para generar proyectos de investigación, y viceversa.



Como elementos que ayudan a esta articulación de las interfaces se develan las interrelaciones multifuncionales manifiestas en sus funciones, las que se proceden a describir:

Es importante resaltar que dentro la función simbólico-cultural los signos adquieren significado en el proceso de la significación que se manifiesta en su plano interno a partir de la relación diádica entre un signo y un referente, como proceso de simbiosis al establecer relaciones deícticas o de codificación como parte de sus propia correspondencia.

En tal sentido lo anterior pasa por una fase de apropiación de la función informativo-cognoscitiva como expresión multifuncional que hace que sea posible el establecimiento de relaciones conceptuales en el individuo en formación profesional los que logran la incautación de los contenidos los que facilitan, la elaboración en el plano de la conciencia, la información transmitida y de su procesamiento cosificado y codificado de estos, para que sea transferida al contexto específico de forma clara precisa de modo que su recepción promuevan la concreción de acciones.

La multifuncionalidad expresada en su función interpretativa a partir de las redes de sentido y significado de cada interpretación realizada por los individuos que les permite comprender los fenómenos sociales circundantes que transforman el proceso de cambio cultural y se encamina a la conjunción exegética de lo fáctico perceptual del entorno inmediato y el tratamiento causal de los espacios en sus distintos contextos históricos-sociales los que se enuncian en la continuidad, ruptura e historicidad como expresión del tratamiento dado por el hombre, develando la conjunción de su interpretación con sus modos de actuación en su desarrollo profesional.

En tal sentido la interpretación que realiza el individuo a partir del significado que les transmiten los símbolos no puede considerarse como unívoca, ya que puede tener diversas salidas inesperadas para una sola entrada sígnica, de allí la capacidad de producir múltiples interpretaciones con sus respectivas contradicciones, las que comienzan a establecerse desde lo externo del fenómeno y que logra convertirse en internas en la medida que logre avanzarse

en la interpretación del objeto con el cual se interactúa lográndose y polisemias interpretativas de este.

Desde la función axiológica el proceso investigativo y sus subprocesos admite la constatación de su vigencia y actualidad desde la aplicación al análisis de los problemas del mundo, los pilares básicos de la teoría, esencialidad, constituye un eje esencial en la articulación al promover el desarrollo de valores, éticos, científicos, y medio-ambientales, al tiempo que se aproxima a lo más importante elaborado por el hombre en materia de pensamiento filosófico en diferentes latitudes, ofrece la posibilidad del enjuiciamiento crítico desde el análisis de los problemas planteados y las soluciones aportadas y el desarrollo de la capacidad valorativa, lo que sin dudas contribuye a su formación cultural, identitaria y epistemológica, permite comprender la naturaleza práctico-espiritual del pensamiento filosófico, en tanto reflejo teórico para aprehender la realidad, y las contradicciones del proceso investigativo en su totalidad y complejidad.

De allí que en el proceso investigativo contenga una función de instrumentación y proyección que posibilite en el proceso los entes que en él interactúan puedan expresar criterios correlación en pos de la obtención de nuevos contenidos, ideas y acciones futuras que permitan la retroalimentación y el perfeccionamiento de todos los subprocesos que del proceso de investigación se genera.

Lo instrumental permite el empleo de procedimientos y técnicas que permitan discernir las interrelaciones entre la nueva cualidad lograda y el resto de los subsistemas y sus esferas. Además de discernir comprensión la necesidad de investigar sobre bases científicas y éticas un fenómeno de índole social.

En tal sentido se pone de manifiesto la posibilidad real de contribuir al desarrollo integral investigativo del futuro profesional de la Universidad Católica de Cuenca San Pablo de La Troncal. A partir de considerar que estas funciones multiformes se conforman como sistema, y en tal sentido su imbricación cultural requiere del carácter escalonado de la organización funcional y de la subordinación jerárquica sobre la base de la necesidad real de crecer desde planos científicos de innovación que se traduce en desarrollo económico, social y profesional.

CONCLUSIONES

La contextualización y necesidad de la articulación multifuncionalidad de los procesos investigativos en la Sede San Pablo de La Troncal como hilo conductor, pues propicia una contribución más integral y acabada del futuro profesional que se precisa titular, ya que este proceso investigativo expresa la integración de nodo conceptuales del conocimiento y la conjunción de actividades profesionalizantes caracterizada por su evolución sincrónica y diacrónica, en el desarrollo y conjunción de los elementos internos y externos, los cuales logran a través de su manifestación la concreción y la articulación como totalidad de este proceso.

Con el presente trabajo se devela desde el punto de vista teórico las múltiples interrelaciones que se logran establecer en el proceso investigativo, así como la su interrelación, a partir de la adquisición de nuevos significados y resignificaciones que ocurren en el proceso de cosificación, codificación y recodificación reflejada en la multifuncionalidad en el proceso investigativo ecuatoriano actual, así como su contribución y comprensión de una nueva visión de la pluricultural del Ecuador.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F, & García Batista, G. A. (s/f). Reflexiones y experiencias de la universalización de la universidad en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Alfonso Sánchez, I. (2003, junio). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista ACI [en línea], 6(11). Recuperado el 11 junio 2012, de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci17603.htm
- Alfonso Sánchez, I. (2003, junio). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista ACI [en línea], 6(11). Recuperado el 11 junio 2012, de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci17603.htm
- Alonso Domínguez, G. (2004, noviembre). La protección del medio ambiente como ética del desarrollo y garantía de sostenibilidad: el caso cubano.

- Recuperado el 11 junio 2012, de: <http://www.felixvarela.org/Conf98/pp15.htm>
- Álvarez de Zayas, C. M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. Tesis doctoral. Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Álvarez Figueroa, O. (1997). El sistema educativo cubano en los noventa. Recuperado el 11 junio 2012, de: http://www.uh.cu/centros/ciei/biblioteca/biblioteca_virtual/investigaciones%20ciei/oneida%20alvarez%20figueroa/el%20sistema.pdf
- Bañobre, R. J. ; López, P. R . (2010) Leyes que rigen el proceso educativo. Revista Educación y Sociedad. Número 3. Jul-Sep. En <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/index.php/83-art%C3%ADculos/leyes-que-rigen-el-proceso-educativo>
- Bañobre, R. J. ; López, P. R . (2010) Leyes que rigen el proceso educativo. Revista Educación y Sociedad. Número 3. Jul-Sep. En <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/index.php/83-art%C3%ADculos/leyes-que-rigen-el-proceso-educativo>
- Batista, G. G; Fernández, F. A. (2012). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. En: http://scholar.google.com.cu/scholar?start=10&q=related:Wa0932nA7YnhOM:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Batista, G. G; Fernández, F. A. (2012). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. En: http://scholar.google.com.cu/scholar?start=10&q=related:Wa0932nA7YnhOM:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Bulgado Benavides, D. (2012, mayo-junio). Cultura-ciencia-educación, una contribución al desarrollo sostenible desde el plan de las escuelas asociadas a la UNESCO. Revista IPLAC [en línea], 3. Recuperado el 11 junio 2012, de:

http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=800:cultura-ciencia-educacion-una-contribucion-al-desarrollo-sostenible-desde-el-plan-de-las-escuelas-asociadas-a-la-unesco&catid=160:no3--mayo-junio-2012&Itemid=34

Bulgado, B. D. (2012) Cultura-ciencia-educación, una contribución al desarrollo sostenible desde el plan de las escuelas asociadas a la UNESCO. Revista IPLAC. En:

http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=800:cultura-ciencia-educacion-una-contribucion-al-desarrollo-sostenible-desde-el-plan-de-las-escuelas-asociadas-a-la-unesco&catid=160:no3--mayo-junio-2012&Itemid=34

Díaz Pendás, H. (2006). A propósito del conocimiento de la Historia como componente esencial de la cultura general e integral de todo educador. VII Seminario Nacional para Educadores. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández Fernández, L. M. (2010, enero-junio). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. Odiseo [en línea], 7(14), páginas. Recuperado el 11 junio 2012, de: http://www.odiseo.com.mx/2010/7-14/fernandez-atencion_diversidad.html

Gómez Gutiérrez, I. L. (2003). El desarrollo de la educación en Cuba: Unas líneas imprescindibles sobre nuestra razón de ser. Recuperado el 11 junio 2012, de: http://www.oei.es/noticias_oei/discursopedagogia2003.pdf

Mora, E. (2002, julio). Una ética ambiental igualitarista y compasiva. Revista Ambientico [en línea], volumen(106). Recuperado el 27 enero 2011, de <http://www.una.ac.cr/ambi/Ambien-Tico/106/mora106.htm>

Sayú, Mc P. M. ;[et.al].(2004). La educación ambiental en la formación de docentes. Editorial: Pueblo y Educación. La Habana.

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

Vygotsky, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Título: La formación técnico profesional basada en competencias: una mirada desde la complejidad y el caos.

Autores: Dr. C. P. José Ángel Gómez Pató

Dr. C. P Miguel Rudens Forgas Brioso

Ing. Com. Marlo Antonio López Perero (ITB) ()

Institución: Frank País García, Stgo de Cuba – Cuba

Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil - Ecuador.

Email: jagomez@ucp.sc.rimed.cu

mlperero57@hotmail.com

RESUMEN.

El presente trabajo tiene la finalidad de reflexionar entorno a los argumentos teórico-prácticos que, dadas las condiciones reales y exigencias del entorno formativo actual del profesional de las ramas técnicas, justifican la pertinencia y conveniencia del empleo del modelo de formación profesional basado en competencias, visto desde la perspectiva de la complejidad y el caos, en la concreción de alternativas dimanantes de sus postulados para la concepción de los procesos formativos. Los argumentos que se relacionan constituyen resultados de estudios de sistematización epistemológica, histórico-tendenciales y praxiológicos, obtenidos de la aplicación de instrumentos diagnósticos y métodos del nivel teórico. Con ello se pretende sentar las ideas básicas para promover cambios estructurales en las concepciones curriculares, materializando enfoques más integrales, de naturaleza holística y dialéctica, en aras de garantizar la necesaria sostenibilidad curricular ante la acelerada dinámica de los cambios y la diversidad tecnológica.

INTRODUCCIÓN.

Ningún período anterior de la humanidad ha experimentado cambios tan profundos y en un tiempo tan breve en relación con las exigencias que el actual contexto impone a la preparación del obrero, el cual se caracteriza por la competitividad internacional, el desarrollo basado cada vez más en el conocimiento y el cambio tecnológico.

La educación técnica y profesional del obrero se constituye a nivel de la sociedad en un proceso de extraordinario significado. Esta necesidad creciente de mejorar la calidad del factor humano, eleva la importancia de los sistemas educativos a un nivel mundial.

Para Cuba, el insertarse en este contexto socio – económico altamente competitivo, implica la búsqueda de espacios que le permitan formar los recursos humanos necesarios que demanda el reordenamiento, la recuperación, la reanimación, el perfeccionamiento del sector productivo, la renovación tecnológica, así como elevar el papel de la gestión de los recursos humanos y en especial exigir una adecuada formación técnica y profesional del obrero, sin lo cual es imposible enfrentar estos cambios.

En las condiciones cubanas, la pedagogía de la Educación Técnica Profesional (ETP) se ubica en el ámbito de la formación y desarrollo técnico y profesional de los obreros, y dentro de esta región de estudio, esta rama de la pedagogía aborda como objeto de estudio el proceso de ETP continua del obrero, proceso conscientemente dirigido de educación técnica y profesional de un obrero competente, portador de cultura general, político-ideológica, económico-productiva que le permita su mejoramiento continuo y la integración plena a la construcción del proyecto socialista cubano; proceso que tiene lugar bajo las condiciones específicas de la integración escuela politécnica-entidad laboral (empresas de producción o servicios).

El proceso de ETP continua tiene algunas características que lo hacen semejantes a otros procesos de educación. Es un proceso social, dialéctico, sistémico y sistemático, flexible y creador, polivalente, organizado, teórico-práctico, investigativo, contradictorio, coherente, de educación laboral, productiva e investigativo. Todas estas características le confieren un matiz particular que, aunque lo asemejan a otros procesos de educación, también lo diferencian.

Posee particularidades que lo hacen específico. Entre ellas están las contradicciones que se dan en este proceso. Algunas de ellas son:

1. La relativa estabilidad de la planeación educativa y los acelerados cambios en el mundo del trabajo.
2. La capacitación teórico-práctica de docentes e instructores, y el desarrollo tecnológico acelerado.

3. Las disponibilidades materiales de los centros docentes y la diversidad y desarrollo tecnológico.
4. Las aspiraciones y necesidades de la educación, y las de las entidades de producción y servicios.

Teniendo en cuenta estas contradicciones, un proceso de formación profesional se considera pertinente cuando se concibe como un proceso teleológico con objetivos programables y adaptables dentro de un sistema abierto. Significa que este proceso, de naturaleza consciente, y orientado hacia fines predeterminados, se debe estructurar sustentado en enfoques de carácter integral y alcance generalizador, capaces de garantizar desde su propia concepción la necesaria flexibilidad para asimilar y aceptar con beneplácito, de una forma armónica, los logros científico-técnicos positivos que se produzcan.

El cambio y la diversidad tecnológica constituyen la regularidad inminente que caracteriza el encargo social del egresado y las condiciones en que se desarrolla su proceso de formación profesional. Interactuar con el cambio y la diversidad tecnológica de manera eficiente debe constituir el propósito que como finalidad se debe contemplar para argumentar las concepciones pertinentes de los procesos formativos.

La formación del profesional en los escenarios de las empresas de la producción y los servicios, caracterizadas por el cambio y la diversidad tecnológica, acontece en un entorno donde las situaciones profesionales son de naturaleza compleja.

La complejidad del entorno está dada en:

- Diversidad técnica y tecnológica: medios de trabajo y métodos de trabajo tecnológico.
- Complejidad de las situaciones profesionales: multidimensionalidad cultural de las tareas técnicas, problemas técnicos, que requieren del establecimiento de relaciones interdisciplinarias de tipo transdisciplinar, integrando y sistematizando modos de actuación.
- Considerar el sentido prospectivo al cambio tecnológico en el mundo del trabajo (tendencia que se deriva de la propia influencia de las leyes del mercado)

Ni los medios técnicos, ni los procesos tecnológicos, ni los contextos de trabajo son ni serán constantes. De tal manera al proceso formativo que acontece en este entorno le

resulta inherente la incertidumbre y la paradoja, en tanto las condiciones propias de las situaciones profesionales no se pueden predecir con seguridad ni claridad.

En la búsqueda de las evidencias que corroboran las limitaciones que poseen las concepciones teóricas y prácticas de los procesos formativos vigentes, los estudios diagnósticos han arrojado los siguientes resultados:

En cuanto al desempeño del profesional:

- Falta de flexibilidad, originalidad, independencia y estabilidad de las acciones intelectuales durante el proceso de solución de situaciones profesionales complejas.
- Insuficiencias en el nivel de las generalizaciones y transferencias que se hacen a nuevas situaciones profesionales, lo cual constituye una evidencia de la ineffectividad de los recursos de sistematización que forman parte de su cultura profesional.
- Insuficiencias en el desarrollo de acciones cognoscitivas como son la observación, comparación, identificación y clasificación, lo cual da cuenta del pobre dominio de procedimientos generales de sistematización que permiten desarrollar eficientemente la actividad de indagación y búsqueda de soluciones.

Se identifican como principales causas:

- Insuficiente empleo de métodos y procedimientos que promueven la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento. La no concreción de vías y métodos que propicien la determinación de conflictos en la actividad docente, lo cual impide el desarrollo de la creatividad y que se potencie el espíritu crítico y reflexivo durante la solución de situaciones profesionales.
- El uso de metodologías incongruentes con el desarrollo del pensamiento científico y heurístico.
- Insuficiencias en las concepciones metodológicas empleadas en la organización de la actividad docente, las cuales se manifiestan en: elevado nivel de definición de los problemas; tratamiento formal y descontextualizado del contenido; la no delimitación de etapas o pasos, según una lógica coherente, que establezcan una orientación del proceso de solución de problemas válida para actuar ante la diversidad y complejidad de situaciones que puedan presentarse.

- Es limitado el tratamiento y establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
- No siempre se realizan tareas de aprendizaje variadas y diferenciadas que exijan niveles gradualmente crecientes de complejidad, en correspondencia con las exigencias de integralidad de los objetivos preestablecidos.

Como se aprecia, la preparación de los técnicos no satisface los requerimientos que exigen las condiciones prácticas reales para la solución de la diversidad de situaciones profesionales que se presentan en las entidades productivas, generadas por la diversidad tecnológica y sus perspectivas de cambio, lo cual provoca limitaciones en su desempeño profesional. Estas insuficiencias crean la necesidad de un nuevo planteamiento teórico del proceso de formación del profesional, que garantice un desempeño laboral posterior sobre la base de formas más dinámicas que le permitan ajustarse a un entorno productivo cambiante y con ello brindar las respuestas profesionales más adecuadas.

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar entorno a los argumentos teórico-prácticos que, dadas las condiciones reales y exigencias del entorno formativo actual del profesional de las ramas técnicas, justifican la pertinencia y conveniencia del empleo del modelo de formación profesional basado en competencias, visto desde la perspectiva de la complejidad y el caos, en la concreción de alternativas dimanantes de sus postulados para la concepción de los procesos formativos.

DESARROLLO.

“El mundo actual está caracterizado por la rapidez de los cambios culturales, tecnológicos, sociales y productivos, lo cual implica la necesidad de frecuentes adaptaciones y readaptaciones de la actividad humana en sus múltiples facetas, a las exigencias de la vida moderna. La globalización de la economía, la competitividad internacional y el desarrollo basado cada vez más en el conocimiento y la innovación tecnológica; constituyen sólo algunos de los rasgos que caracterizan el contexto económico a nivel internacional” (Forgas, M. 2008:11).

Estos cambios y exigencias que caracterizan al actual mundo del trabajo constituyen la esencia del encargo social, que como aspiración, se plantea a la preparación de los

recursos humanos, en la cual encuentra particular relevancia la formación de los profesionales en especialidades técnicas.

Los planes de estudio, que por mucho tiempo se han venido aplicando, no satisfacen aún los requerimientos derivados de los principios que caracterizan la pedagogía de la educación técnica y profesional, así como tampoco responden a las condiciones que como regularidades del proceso de formación profesional deben ser contempladas en las concepciones que se adopten.

Prevalece marcadamente aún la concepción fragmentada de los planes y programas de estudio, en contraposición con la necesaria integración de contenidos que exigen los mecanismos de tratamiento de problemas cada vez más complejos y multifactoriales.

Las tareas y ocupaciones que caracterizan el encargo social del egresado no responden a criterios de integración que revelen como los problemas se interconectan en la realidad, y por ende no se aprecia una concepción y disposición de las asignaturas del plan de estudio en consecuencia. Los problemas profesionales en la realidad productiva no se presentan de manera tal que requieran del concurso de contenidos aislados comprendidos en los ciclos de formación general, básica o específica. Los problemas requieren para su solución de una preparación del técnico, sobre la base de enfoques transdisciplinarios, holísticos y dialécticos, de alcance general y trascendentes ante la diversidad. Estos enfoques imprimen al aparato teórico-instrumental de los procesos de formación del profesional, desde su propia concepción, la flexibilidad que garantizaría la necesaria estabilidad y sostenibilidad de la planeación educativa ante los acelerados cambios del mundo del trabajo.

Se relacionan a continuación algunas consideraciones a tener en cuenta referidas al cambio, la diversidad tecnológica y sus implicaciones en el contexto formativo del técnico:

- El cambio y la diversidad tecnológica son expresión del carácter absoluto y universal del movimiento, el cual resulta inminente. El mismo se manifiesta en la diversidad de situaciones profesionales que el técnico deberá enfrentar.
- Tanto el cambio, la diversidad tecnológica, así como los procesos que les dan origen en el contexto socio-productivo, muestran un comportamiento predominantemente no lineal, no constante, irregular e impredecible. Contrariamente los procesos de

formación del profesional responden a concepciones fundamentalmente determinísticas. Constituyen procesos estructuralmente formalizados, planificados, con objetivos bien definidos y orientados.

- Los escenarios donde se desarrolla el proceso de formación del profesional técnico difieren por sus características singulares y en sus relaciones también se manifiesta un estado de complejidad.

La institución politécnica: escenario donde se desarrolla el proceso de formación del profesional sobre la base de una concepción estructuralmente formalizada; escenario de dinámica lenta, conservadora y generalmente con retraso respecto a la vanguardia de la ciencia, la técnica y la tecnología.

La entidad productiva: escenario donde se desarrolla el proceso de formación del profesional con un comportamiento predominantemente no lineal; escenario de alta dinámica, de vanguardia y muy competitivo, donde rigen las leyes del mercado, caracterizadas también por un marcado carácter no lineal.

Se puede apreciar entonces que en la relación proceso de formación profesional-proceso socioproductivo generador del cambio y la diversidad tecnológica, así como también en el vínculo institución politécnica-empresa, se manifiesta una sinergia entre orden y desorden, entre lo estable y lo inestable, lo cual responde al principio dialógico aportado por Edgar Morin , que establece el vínculo entre estos elementos contradictorios.

Se considera que, dadas estas condiciones reales, el proceso de formación del profesional técnico debe concebirse a partir de la contemplación de los estados de complejidad que se generan en su interacción con el contexto de su encargo social. En consecuencia los procesos de formación pertinentes serían aquellos que teniendo en cuenta las teorías que explican los comportamientos característicos de los estados de complejidad, responden a enfoques holísticos y transdisciplinarios, de naturaleza sintética y dialéctica, que tengan en cuenta y no excluyan las posibles interacciones del sistema.

De este modo el referente teórico principal que se asume es el modelo holístico configuracional de la didáctica de la Educación Superior (Fuentes. H., 1998, 2000, 2004, 2009), el cual se sustenta en la Teoría Holístico Configuracional de los Procesos Sociales, desarrollada por el propio autor. Derivado de la generalización de este modelo

en los procesos de formación de las áreas profesionales técnicas se asume la formación basada en competencias, la cual establece el carácter didáctico de esta categoría como expresión de síntesis de contenidos.

La competencia es una potencialidad que sustenta la actividad y las cualidades del ser humano, y desde las manifestaciones más externas, que son las que se representan en las diversidades tecnológicas, lo que se necesita formar en el técnico es una potencialidad que trascienda esa diversidad, una potencialidad que le permita desempeñarse en contextos diferentes.

Alrededor del estudio de las competencias profesionales se ha suscitado en los últimos años una amplia polémica en la comunidad científico-pedagógica.

Autores consultados justifican la concepción del proceso de formación del profesional sustentada en un enfoque por competencias teniendo en cuenta la necesidad de resolver la contradicción entre la progresiva fragmentación de los contenidos en programas y planes de estudio y la necesaria integración de los mismos durante el planteamiento de soluciones a problemas complejos que se suscitan en el contexto real de trabajo. Sin embargo no explican ni se refieren a las implicaciones negativas que esta progresiva fragmentación provoca en los resultados del aprendizaje, lo cual limita su impacto en el reconocimiento y en la toma de conciencia acerca de la necesidad de formar por competencias como alternativa para alcanzar una formación integral.

Es importante señalar que una fragmentación progresiva de los contenidos parcializa y reduce el estudio del objeto de la profesión(cultura técnico-profesional), lo cual conlleva a perder la perspectiva real del problema que se manifiesta en el contexto, y a quienes están aprendiendo sobre la base de esta concepción a adquirir una perspectiva del mismo que no les posibilita realizar el trabajo de síntesis, necesario para enfrentar una realidad compleja caracterizada por la presencia de problemas complejos, dinámicos y que manifiestan siempre una determinada sistematicidad.

No se debe perder de vista la perspectiva holística (enfoque sistémico) que caracteriza el comportamiento de la realidad como una red de sistemas de problemas interconectados y no separados, implicando que cada problema deba ser tratado no como un todo, sino como parte de un todo, lo cual expande la visión de quienes intentan darle solución, permitiéndoles revelar las causas de su manifestación.

En los procesos productivos en las empresas se establecen estándares recogidos en normas, los cuales constituyen indicadores que se evalúan a través del desempeño del trabajador permitiendo valorar sus competencias. Estos estándares constituyen indicadores regulares que caracterizan un desempeño competente en la realización de una determinada labor. En los procesos formativos dichos estándares son extrapolados al sistema de categorías de la didáctica a través de la categoría contenido.

Por otro lado si bien se reconoce que la competencia constituye una cualidad del sujeto y por su connotación personalógica se le considera como configuración psicológica, se precisa, con vistas a su formación, determinar las regularidades referidas a los rasgos esenciales y generales que caracterizan un comportamiento competente. Se infiere la necesidad de una visión de las competencias que refiera las particularidades del proceso de su formación, lo cual implica su tratamiento desde una perspectiva didáctica.

Por tanto, desde la didáctica, se considera que la competencia comprende una estructura de contenidos generales y esenciales que satisfacen un conjunto de desempeños requeridos para la solución de problemas que responden a una determinada identidad.

Teniendo en cuenta la singularidad de las áreas profesionales técnicas, desde el punto de vista profesional y didáctico, se asume la definición de Forgas, J(2003), quien señala que “la competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.” (Forgas, J. 2003: 22). En esta definición se revela la necesidad de integrar conocimientos, habilidades y valores que subyacen en la formación y su manifestación en un desempeño profesional resolviendo los problemas actuales y futuros.

El problema que aún persiste está relacionado con las concepciones organizativas que permitan la formación de las competencias delimitadas a través de la dinámica de los procesos formativos.

Para abordar la dinámica del proceso de formación de las competencias desde la didáctica se debe partir de la delimitación de la contradicción fundamental en el seno de su sistema categorial, la cual constituiría unidad de análisis en la que redunda y deviene todo el proceso.

Se conoce de la didáctica que el contenido comprende un sistema de habilidades que opera con un determinado conocimiento, estableciendo una estructura ordenada de la cultura técnica formalizada. Dicha estructura es determinada por el objetivo planteado como respuesta a las condiciones que caracterizan al problema en el contexto. El sistema de habilidades define la lógica (estructura) de un método de trabajo tecnológico formalizado, el cual constituye una variante de solución técnica que es regular, explícita y repetible en la solución de una tipología de problemas.

Por tal razón desde una perspectiva holística de la didáctica se puede establecer una proporcionalidad conceptual entre categorías, devenida de transferencias de contextos y aplicaciones, teniendo en cuenta los nexos que entre estas se suscitan. Así es que competencia significa síntesis de contenidos; contenido es cultura técnica contextualizada, estructurada y fundamentada; el contenido se estructura según la lógica que caracteriza un determinado método de trabajo tecnológico, y por ende, la variante de solución racional de una tipología de problemas. En esencia, cada una de estas categorías constituye un estado de organización de la cultura técnica atendiendo a determinados propósitos.

Las inconsistencias de los planteamientos teóricos en el orden de la dinámica del proceso de formación de competencias están asociadas con la necesidad de revelar las relaciones esenciales que sustenten una vía para promover que el sujeto logre configurar la estructura de contenidos, acorde con el desempeño requerido para la solución de un determinado problema. Estas relaciones caracterizarían un proceso de formación que satisfaga la necesidad de una constante movilidad y adaptabilidad de las competencias en dependencia de las diversas situaciones que generan problemas en el contexto.

Desde el punto de vista didáctico el hecho de que una competencia satisfaga un conjunto de desempeños requeridos para la solución de una determinada identidad de problemas, significa que las estructuras de contenidos que la integran no son estables

en sus relaciones, y esos cambios estructurales están condicionados por las respuestas brindadas a las condiciones que caracterizan el surgimiento de un suceso en el contexto. Por tanto el nivel de integración de contenidos que comprende la competencia puede ser considerado como un sistema dinámico y abierto.

El resultado de la integración esencial y generalizada de conocimientos, habilidades y valores que plantea la definición de competencia asumida define una estructura, respondiendo a las condiciones que generan el problema en el contexto. Esta estructura caracteriza no sólo a la competencia, sino también a la solución definitiva del problema.

Formar la competencia implica que el sujeto logre configurar esa estructura a través de un proceso cuya lógica regule y oriente su labor hacia ese fin. Desarrollar la competencia implica que el sujeto logre reestructurar ese sistema de contenidos, obteniendo otras formas que establecen la solución de otros problemas afines. Los elementos que conforman el contenido de una competencia no cambian, y son los que determinan su identidad, lo que cambia son las formas en que estos se relacionan para dar solución al problema, obteniéndose estructuras diversas.

Se asumen luego como referentes, los presupuestos de la Teoría General de Sistemas, formulada fundamentalmente por Ludwig von Bertalanffy quien señala entre otras cuestiones, que si las relaciones entre los componentes de un sistema no son estables, entonces el sistema es considerado dinámico, y que si además de mantener partes interrelacionadas se relaciona también con el entorno, entonces es considerado como un sistema abierto.

También se considera válido el análisis crítico y la integración de algunas ideas de Valdés M. (2009) sobre los trabajos de autores como: G. Nicolás e I. Prigogine (1994), E. Morín (1998), F. Capra (1999), I. Prigogine (1997), B. Mandelbrot (1997), O. D'Angelo (2005), P. L. Sotolongo (2007), entre otros, que permitieron a dicha autora concluir que: "las competencias permiten el desarrollo real y eficiente de la personalidad en contextos caracterizados por su variabilidad, dado que posibilitan la realización por el sujeto, de la comunicación y también de actividades complejas, cuyas acciones se estructuran en diferentes niveles de integración y se relacionan entre sí y con el objetivo a la manera no lineal y recurrente. Tales relaciones provocan la autorganización que, en

los procesos sociales adquiere la forma de autodirección consciente y en el ámbito de la personalidad cobra la forma de autorregulación”.

Como aspecto reiterativo que constituyen inconsistencias observadas en las metodologías que caracterizan la dinámica de los procesos formativos en las ramas técnicas se puede señalar que no satisfacen las condiciones que caracterizan el comportamiento complejo, manifestado en la no linealidad que se revela en la dinámica de los procesos para tratamiento de problemas, generada por las condiciones que imponen el cambio y la diversidad tecnológica.

Aprender trabajando requiere de una concepción de la enseñanza diferente. Los problemas que deberá enfrentar el técnico en formación, no son problemas modelados, son situaciones reales en las que convergen e influyen múltiples variables, que experimentan, a su vez, cambios ante variaciones de circunstancias y condiciones (sistema caótico).

Si la tecnología de un trabajo cambia, el comportamiento del sujeto que lo desarrolla también debe cambiar. Esto significa que los enfoques formativos que permiten el desarrollo de capital humano independiente del cambio tecnológico, son incompletos.

La realidad se comporta manifestando condiciones cambiantes y en consecuencia los problemas que originan también cambian y son diversos. Por tanto existirán tantas soluciones y variantes de solución, como problemas puedan surgir. Estas soluciones establecen métodos que tienen un carácter eminentemente causal y determinístico, en tanto sólo son válidas ante las condiciones dadas; si cambian las condiciones, dichos métodos dejan de ser efectivos.

Se precisa identificar una organización que garantice cierta estabilidad ante el cambio de condiciones y que facilite el esfuerzo repetido en la búsqueda de las soluciones.

Las soluciones racionales y formalizadas a determinadas tipologías de problemas, las cuales establecen métodos de trabajo tecnológicos, sólo son válidas ante condiciones regulares que caracterizan a dicha tipología. El algoritmo operacional que estas soluciones establecen se despliega contextualizándose en las circunstancias específicas de un determinado problema que subyace en dicha tipología. Los métodos de trabajo tecnológico o variante de solución técnica para determinadas tipologías de

problemas se establecen cuando se logra identificar una determinada tendencia de desarrollo común en las soluciones que se plantean para condiciones singulares.

Se considera entonces que de igual manera se pueda abocar por un método de alcance general, válido ante la diversidad de condiciones que caracterizan los problemas. Al respecto Prigogine, I. (1997), refiriéndose a las razones que justifican la aparición del orden en el caos, plantea que los sistemas vivientes se autorganizan al intercambiar información con el contexto, siendo la direccionalidad una de sus propiedades fundamentales; la misma se refiere a que un proceso no se desarrolla de modo puramente aleatorio, sino siguiendo una cierta tendencia.

Se infiere entonces, que si las soluciones de los problemas son cambiantes porque cambiantes y diversos son también los problemas, se podría establecer un proceso de búsqueda de las mismas caracterizado por una estructura orgánica estable.

La realización de sistemas de tareas y problemas vinculados a la actividad profesional constituye una regularidad metodológica para las áreas profesionales; cuyo cumplimiento, a modo de reglas, potencia una elevación de la eficiencia en el proceso de formación. Uno de los resultados esperados, precisamente, se refiere a la generalización de un método para solucionar problemas de diferente naturaleza, lo cual constituye la principal aspiración de la presente investigación.

Los mecanismos de planteamiento y solución de problemas que deben ser aprendidos no deben estructurarse a partir de la suma de métodos de diferentes disciplinas académicas, deben ser lógicas globales y totalizadoras. Cuando la enseñanza se produce en escenarios de trabajo, la riqueza que los caracteriza hace ineficiente el empleo de métodos específicos indistintamente, se requiere de un método que contemple en sí la diversidad de las situaciones que puedan presentarse. Este método debe propiciar una manera de actuar transdisciplinar, permitiendo incorporar una serie de recursos en una situación única. Esos recursos deben ser entrenados no para actuar de una manera ante situaciones determinadas, sino para actuar de una manera ante la diversidad.

La resolución de problemas en entornos complejos requiere de procesos cognitivos parecidos a los del comportamiento creativo. Este planteamiento choca con el enfoque actual de la formación de los profesionales de las especialidades técnicas, en el cual el

foco predominante está en acontecimientos formales y planificados con objetivos de aprendizaje bien definidos y orientados.

Desde el enfoque de la complejidad se sostiene que un proceso de formación profesional debe ser un proceso complejo, individual y autodirigido por el estudiante, es decir, un proceso propio y tendiente a evadir de los productos predefinidos y masificados, lo cual exige atención al proceso de aprendizaje.

Por tanto desde lo didáctico, para formar competencias, se requiere de planteamientos teóricos en el orden metodológico que propicien que los sujetos logren integrar y relacionar estructuralmente contenidos, lo cual implica una sistematización de su cultura técnica. Formar competencias implica que el sujeto sistematice su cultura, lo cual significa que discrimine, integre y relacione lo significativo de esa cultura, convirtiéndola en una estructura de contenidos que satisfaga la solución de un determinado problema.

Según la Teoría General de Sistemas, es característica básica de los sistemas abiertos el permanecer en un continuo estado de mudanza de sus componentes. Las estructuras orgánicas son en sí expresiones de un proceso ordenado y solamente se mantienen en este proceso y resultan de él. Por tanto el ordenamiento primario de los procesos orgánicos ha de buscarse en los propios procesos y no en estructuras previamente establecidas. En tal sentido se considera que las soluciones definitivas de los problemas y las estructuras de contenidos que comprenden las competencias son expresión y se configuran como resultado del proceso de tratamiento del problema.

Un planteamiento teórico primario y esencial de un proceso para formar competencias ha de buscarse en una estructura organizativa recursiva que promueva y oriente la sistematización de la cultura técnica establecida hacia la búsqueda de las soluciones. Dicha estructura organizativa ha de responder a una lógica que establezca un método recursivo de sistematización, de cuya repetición en el tratamiento de las relaciones entre la cultura técnica establecida y la cultura general de cambio, se irían configurando las soluciones definitivas de los problemas y las estructuras de contenidos que comprenden las competencias.

CONCLUSIONES.

La dinámica del proceso formativo que acontece en los entornos reales de trabajo debe propiciar transformaciones en la preparación del técnico, donde sus modos de actuación se adaptan y sintonizan con cada nueva circunstancia (aprendizaje transformacional), integrándose para desarrollar competencias a partir de las experiencias (aprendizaje relacional), las cuales les permiten adaptarse y coevolucionar en medio de un enfrentamiento a situaciones profesionales que requieren ser abordadas empleando métodos de solución que tengan en cuenta su complejidad holística (aprendizaje no lineal). El aprendizaje transformacional está relacionado con la capacidad de orientarse (adaptarse, sintonizarse con el entorno); el aprendizaje relacional con la capacidad de comprender (estableciendo nexos entre áreas de conocimientos y de estas con las condiciones que caracterizan la situación profesional), y el aprendizaje no lineal con la capacidad de concretar métodos, procedimientos y medios de solución pertinentes para actuar acorde con la dialéctica de la dinámica de los cambios (construir los caminos apropiados a las condiciones singulares dadas).

Prestarle especial atención a aquellos aspectos estables que están en la base de la propia dinámica del proceso formativo que acontece en estos escenarios, no solo constituiría una respuesta pertinente a la dinámica de los cambios, la diversidad y complejidad, como materialización del criterio de perfil amplio (Pedro Horruitiner), sino que, además, garantizaría la necesaria sostenibilidad del currículo.

Necesidad de concebir procesos formativos que propicien la formación de competencias técnico-profesionales sostenibles, flexibles y desencadenantes, garantizando su vigencia ante la influencia que ejerce la rápida dinámica del sector productivo originada por la dialéctica que promueven las leyes del mercado.

Necesidad de concebir metodologías que promuevan un aprendizaje que transcurre resolviendo situaciones profesionales reales complejas, propias de la experiencia práctica, haciendo, produciendo y/o brindando un servicio, aplicando e integrando métodos de trabajo tecnológico (modos de actuación) según corresponda, configurando los flujos de actuación a partir del empleo de procedimientos generales propios de la heurística y la investigación.

BIBLIOGRAFÍA:

1. CAPRA, F (1999). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Editorial Anagrama.
2. CEJAS YANES, ENRIQUE (2001). Formación por competencias profesionales: una experiencia cubana. -- Curso N. 21 del evento PEDAGOGÍA – [s.l][s.n].
3. CHAVEZ R, J A y otros (2009). Principales corrientes y tendencias a inicios dl siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica.-- Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
4. CINTERFOR/OIT (2000). Formación y Trabajo: de ayer para mañana. En O.E.I Cuadernos de Trabajo de Educación Técnico Profesional. Madrid .p.21 – p.26.
5. _____ (2002). El enfoque de competencia laboral. [en línea] CINTERFOR/OIT <http://www.cinterfor.org.uy>. [Consulta: 06 de Enero del 2006].
6. COLECTIVO DE AUTORES (1999) .Visiones sobre la complejidad.--Santafé de Bogotá: Ediciones el Bosque.
7. COLECTIVO DE AUTORES (2005). Las competencias profesionales. Un nuevo enfoque Quito: Editora Gráfica Paula.
8. DE ANGELO, O (2006). “Complejidad y proyectos de vida desarrolladores: Desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y emancipadora”, Ponencia presentada en el 3. Seminario Bienal Internacional acerca de las Implicaciones Filosóficas, Epistemológicas y Metodológicas de la Teoría de la Complejidad, COMPLEJIDAD-en CD-ROM, Instituto de Filosofía de La Habana.
9. FORGAS BRIOSO, JORGE y Fuentes, Homero (2001). Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de Competencias Profesionales en la Rama Mecánica. IVETA Conference. Montegobay”. Jamaica = [http// www.heart-nta.org/iveta](http://www.heart-nta.org/iveta) (consultado el 12 de enero del 2004.)
10. FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO (2002.). Las competencias como configuración didáctica en la formación de los profesionales.
11. GÓMEZ PATO, J A (2011). La formación de competencias en el técnico de la especialidad Mecánica a través del tratamiento de problemas técnico-profesionales. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas
12. MORÍN, E (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editora Gedisa.

13. _____ (1999). Los siete saberes para la educación del siglo XXI. París:
UNESCO/OREALC.
14. PRIGOGINE, I (1997). El fin de las certidumbres. Madrid: Santillana, S. A. Tauros.

Título: La Enseñanza Asistida por Computadoras en la Carrera de Ingeniería Electrónica. Uso de Softwares Curriculares.

Autor: Msc., Lcdo. Humberto Chaviano Arteaga

Institución: Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil - Ecuador.

Email: hchaviano@ups.edu.ec

hchaviano1987@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza es una actividad sumamente compleja, y a través de la historia el hombre ha experimentado diversos métodos y procedimientos con el propósito de lograr en forma efectiva tanto la enseñanza como el aprendizaje. Por esta razón, la idea de utilizar la computadora como medio de enseñanza es casi tan antiguo como la misma, pues prácticamente desde el momento en que éstas aparecieron, surgió el interés de usarlas en el campo educativo. La incorporación de metodologías de enseñanza auxiliadas por computadora incrementa la eficiencia en la transmisión y adquisición del conocimiento, permitiendo la manipulación de grandes volúmenes de información, la homogenización del conocimiento, la disponibilidad, masificación y la permanente actualización del mismo. Dentro de la enseñanza asistida por computadoras en la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales es importante que se resalte el uso de ricos medios que logran formar nociones, representaciones y contribuyen a la formación de conceptos, teniéndose como ejemplo de ello, la generalización de software curriculares, los cuales se basan en una aplicación informática, que se sustenta sobre una bien definida estrategia pedagógica, responde a los objetivos de un programa y al proyecto educativo de la sociedad y de la institución en la que se utilice.

INTRODUCCIÓN

En el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) los medios de enseñanza constituyen un factor clave dentro del proceso didáctico en la carrera de Ing. Electrónica. Ellos permiten que la comunicación bidireccional que existe entre los protagonistas pueda establecerse de manera más afectiva. Es casi imposible pensar en la realización de este proceso sin la existencia de los medios de enseñanza y aprendizaje, aun en el caso de una actividad puramente expositiva, en ella la voz del profesor es el medio esencialmente utilizado para desarrollar el contenido en función del objetivo propuesto. Dentro del PEA está incluida la Enseñanza Asistida por Computadoras (EAC), mediante el uso de Softwares Curriculares. La enseñanza es una actividad sumamente compleja, y a través de la historia el hombre ha experimentado diversos métodos y procedimientos con el propósito de lograr en forma efectiva tanto la enseñanza como el aprendizaje. Por esta razón, la idea de utilizar la computadora como medio de enseñanza es casi tan antiguo como la misma, pues prácticamente desde el momento en que éstas aparecieron, surgió el interés de usarlas en el campo educativo.

La EAC, desde hace muchos años ha servido de apoyo para aumentar la efectividad del trabajo del profesor en el salón de clases, sin llegar a sustituir la función educativa y humana del maestro, así como racionalizar la carga de trabajo de los estudiantes y el tiempo necesario para su formación científica, y para elevar la motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje con el uso del Computador. Debe tenerse en cuenta la influencia que ejercen los medios en la formación de la personalidad de los alumnos. Los medios reducen el tiempo dedicado al aprendizaje porque objetivan la enseñanza y activan las funciones intelectuales para la adquisición del conocimiento, además, garantizan la asimilación de lo esencial. El presente trabajo tiene como objetivo representar una panorámica del uso de la enseñanza asistida por computadoras mediante los Softwares Curriculares, ejemplificando su uso con el software WEKA, en la carrera de Ingeniería Electrónica, favoreciendo el intercambio mutuo, activo y creativo del Docente con el futuro Ingeniero de Ingeniería en sistemas computacionales, que se inicia en un camino de constante interacción con la solución de problemas científicos y la transformación de la sociedad que le rodea.

DESARROLLO

Dentro de la EAC se debe definir el concepto de medios de enseñanza y aprendizaje. Entiéndase como medios de enseñanza y aprendizaje: diferentes imágenes y representaciones de objetos y fenómenos, que son especialmente diseñados para la docencia, y son el soporte material de los métodos. Cuando se utilizan adecuadamente crean condiciones favorables para el aprendizaje. Los medios están determinados por los objetivos, el contenido y los métodos. Existen varias definiciones de Medios de Enseñanza, según los autores siguientes:

- L. A. Mattos (1973) los denomina medios auxiliares, en función de que deben impresionar aquellos sentidos, que según él, contribuyen más al aprendizaje (ojos y oídos), por lo que otorga el mayor valor a los medios visuales, tales como láminas murales, pizarrón y las proyecciones luminosas.
- Un colectivo de autores alemanes (1966) refiere que los medios de enseñanza son las “condiciones materiales que hacen posible para los maestros y alumnos un trabajo de enseñanza exitoso (...) son medios auxiliares de la escuela con funciones didácticas específicas¹.”
- Gimeneo (1981) plantea “material didáctico de todo tipo, desde el gráfico o maqueta más elemental, hasta los medios audiovisuales más sofisticados, hasta la última generación de cerebros electrónicos al servicio de la enseñanza”² (p. 195).
- “Un medio puede definirse como cualquier forma de instrumento o equipamiento que se utiliza normalmente para transmitir información (...) incluyendo las tecnologías desarrolladas en el campo de las comunicaciones” (Araujo y Chadwick, 1988, p. 161).
- “Podemos considerar los medios educativos como aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos” (Colom, Sureda y Salinas, 1988, p. 16).
- Para un colectivo de autores cubanos (1984) “los medios son los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que sirven de sostén material a los métodos (...) están determinados, en primer lugar, por el objetivo y el contenido, los que se convierten en criterios decisivos para su selección y empleo (...) constituyen distintas

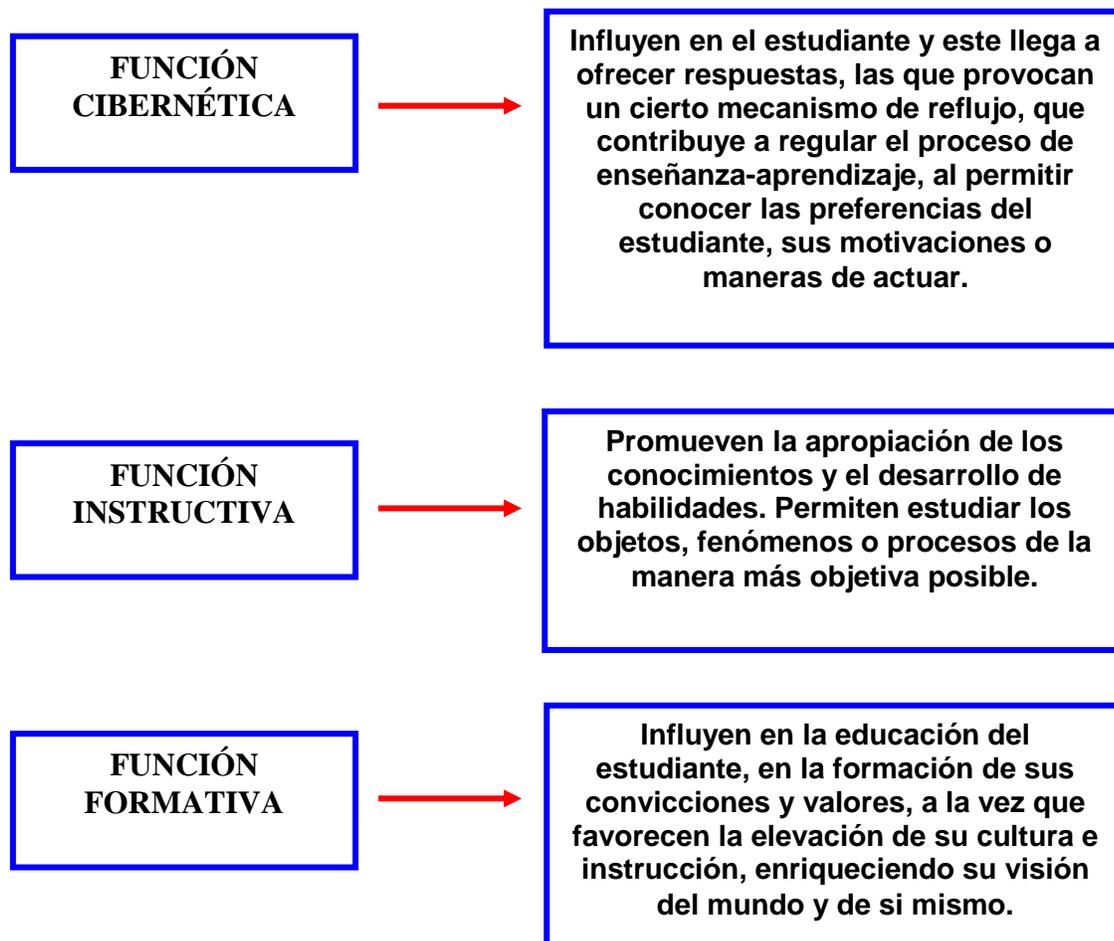
¹ Colectivo de autores alemanes, *Didáctica 2da. Parte*. 1966, p. 223.

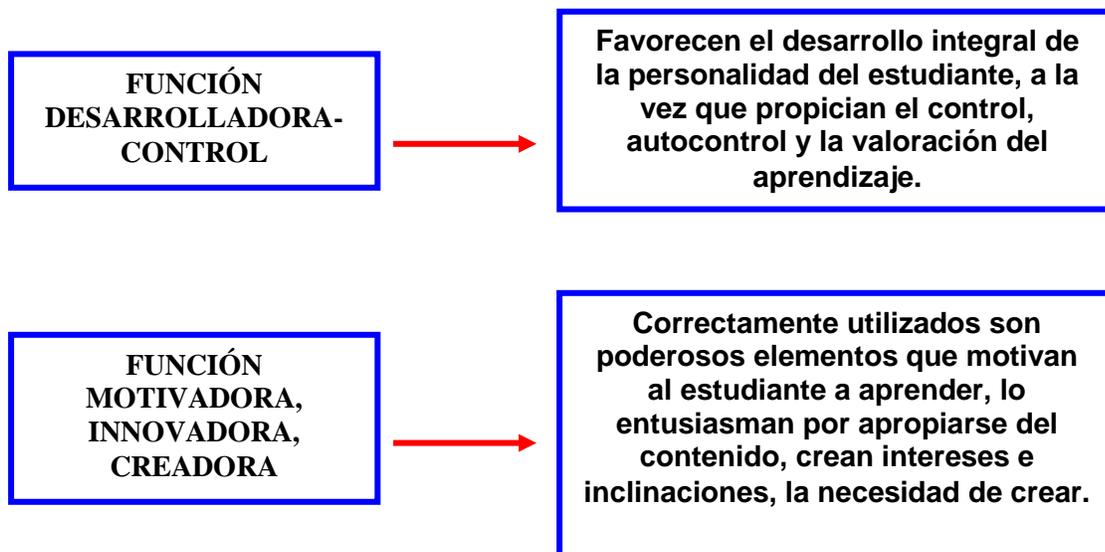
² Gimeneo, J, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. 1981, p. 268-269

imágenes y representaciones (...) abarcan objetos materiales e industriales (...) los cuales contienen información y se utilizan como fuente de conocimiento (...) contribuyen a que la enseñanza sea activa”.

“Según se desarrolle la tecnología de la enseñanza y el enfoque de sistema para lograr los objetivos de la enseñanza; los medios audiovisuales dejarán de ser medios auxiliares para el enriquecimiento de la exposición del maestro (...) y se convertirán en subsistemas cuidadosamente planificados y organizados, atendiendo a los objetivos del proceso de aprendizaje.” (Torres y otros, 1974, p- 118).

Los medios de enseñanza dentro de la EAC cumplen funciones instructivas, cibernéticas, formativas, y recreativas (González, 1989), a las cuales se le suman las funciones: motivadora-innovadora-creadora, lúdica-recreativa y desarrolladora-control, ya que su uso de manera científica favorece el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.





Los medios de enseñanza y aprendizaje son de vital importancia para que se desarrolle otro proceso muy importante que se encuentra contenido en el PEA. La EAC es la idea del ser humano de vincular el uso de la computadora en su enseñanza a los educandos, llevándola a la práctica mediante el uso Softwares Educativos, de modo que propicien el cumplimiento de las funciones instructivas, cibernéticas, formativas, y recreativas en los estudiantes.

La incorporación de medios de enseñanza auxiliados por computadora incrementa la eficiencia en la transmisión y adquisición del conocimiento, permitiendo la manipulación de grandes volúmenes de información, la homogenización del conocimiento, la disponibilidad, masificación y la permanente actualización del mismo. De ese modo, es muy importante que se interprete adecuadamente la función que desempeña la computadora como herramienta para representar el conocimiento y su carácter de instrumento pedagógico. En (Bello, 2002) se ofrecen diferentes dimensiones del uso de la computadora en la educación donde se incluyen:

La computadora como objeto de estudio: Aprender acerca de la computadora (educación acerca de la computación).

- Alfabetización computacional.
- Programación de computadoras y la enseñanza de la solución de problemas.
- Formación de especialistas en Computación e Informática.

- **La computadora como herramienta de trabajo:** Uso de las aplicaciones de la computadora para apoyar procesos educativos (educación complementada con la computadora).
- **La computadora como medio de enseñanza/aprendizaje:** Ambientes de enseñanza/aprendizaje enriquecidos con la computación donde se utiliza la computadora para presentar lecciones completas a los alumnos: Enseñanza Asistida por Computadora.

La principal ventaja de la EAC es la interacción, puesto que permite, a través del diálogo instructivo, que el estudiante no asuma una actitud pasiva en el proceso de aprendizaje, logrando captar su atención y contribuyendo a elevar su memoria visual. Además, las explicaciones, preguntas, correcciones y la evaluación se hacen de modo inmediato, con lo que la efectividad pedagógica se acentúa, al individualizarse el trabajo y permitiendo a cada alumno trabajar a su propio ritmo.

Otras ventajas que ofrece el uso de las computadas son:

- Participación activa del alumno en la construcción de su propio aprendizaje.
- Interacción entre el alumno y la máquina.
- Posibilidad de dar una atención individual al estudiante.
- Contribución al desarrollo cognitivo del estudiante.
- Control del tiempo y secuencia del aprendizaje por el alumno.
- Retroalimentación inmediata y efectiva, a través de la cual el alumno puede aprender de sus errores.

Desde el punto de vista instructivo, el uso de los medios de enseñanza-aprendizaje en la EAC:

- Posibilitan un mayor aprovechamiento de nuestros órganos sensoriales.
- Se crean las condiciones para una mayor permanencia de los conocimientos adquiridos en la memoria.
- Se puede transmitir mayor cantidad de información en menos tiempo.
- Motivan el aprendizaje y activan las funciones intelectuales para la adquisición de nuevos conocimientos.
- Facilitan que el alumno sea agente de su propio conocimiento.

- Contribuyen a que la enseñanza sea activa y que se puedan aplicar los conocimientos adquiridos.

Desde el punto de vista educativo:

Pueden contribuir a la formación de convicciones y normas de conducta. En relación con la posibilidad que tienen la EAC de movilizar en el proceso de aprendizaje, todos los órganos sensoriales, lo cual favorece a una permanencia mayor del conocimiento, se plantea en (V. González Castro. 1992) que:

Promedio de aprendizaje de un hombre normal mediante los órganos sensoriales:

- 1% mediante el gusto.
- 1,5% mediante el tacto.
- 3,5% mediante el olfato.
- 11% mediante el oído.
- 83% mediante la vista.

Porcentaje de datos retenidos por los estudiantes a las 72 horas de haber recibido el contenido:

- 10 % de lo que se leyó.
- 20 % de lo que se escuchó.
- 30 % de lo que vieron.
- 50% de lo que vieron y escucharon.
- 70% de lo que pudieron discutir.
- 90% de lo que explicaron y realizaron prácticamente.

Dentro de la EAC es importante que se resalte el uso de ricos medios que logran formar nociones, representaciones y contribuyen a la formación de conceptos, teniéndose como ejemplo de ello, la generalización de software curriculares.

Software Curricular: es una aplicación informática, que se sustenta sobre una bien definida estrategia pedagógica, responde a los objetivos de un programa y al proyecto educativo de la sociedad y de la institución en la que se utilice.

(Labañino R. César. 2001) Resulta un medio muy apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede colocar al alcance de todos los alumnos, fuentes de información que sería imposible hacer llegar a todas partes, tales como: textos,

gráficos, escenas en movimiento, (sin sonido o con sonido), mapas históricos, mapas conceptuales, fotografías, esquemas y ejercicios entre los más importantes.

El software curricular contribuye, además, a elevar el rol protagónico del estudiante, pues le permite seleccionar el contenido a estudiar aprovechando la estrategia instructiva especificada por el autor, para conducir el proceso de aprendizaje. A su vez, resulta de gran utilidad la forma en que queda registrado su proceso a través de la traza, que no es más que un informe exhaustivo de la actuación del estudiante con el programa. Además:

- Facilita el trabajo independiente.
- Permite al estudiante interactuar con las técnicas más avanzadas.
- Reduce el tiempo que se dispone para impartir gran cantidad de conocimientos, facilitando un trabajo diferenciado
- Brinda posibilidades de estudiar procesos que no son posibles observar directamente.
- La representación visual del objeto estudiado.
- Autocontrol del ritmo de aprendizaje.
- Posibilidad de repetición del contenido en múltiples ocasiones.
- La individualización de la enseñanza que se refleja en la posibilidad de utilizar programas repasadores, de formular nuevos problemas no resueltos en clases, que estimulen el espíritu de investigación científica de los estudiantes, así como, automatizar el control de los conocimientos adquiridos.
- Los estudiantes pueden controlar su propio aprendizaje, construyendo el conocimiento a un ritmo y en una dirección que se ajusta a sus necesidades y deseos.

Para ver un poco la aplicabilidad del software curricular en el proceso de EAC en la carrera de Ing. Electrónica, se propone dar una breve presentación del Software Weka y un sencillo ejemplo de su uso en la asignatura de Inteligencia Artificial Para el Aprendizaje Automatizado de Computadores. Weka es una colección de algoritmos de aprendizaje automático para tareas de minería de datos y aprendizaje automatizado de Computadoras. Los algoritmos bien se pueden aplicar directamente a un conjunto de datos o llamados desde su propio código Java. Weka contiene herramientas para los

datos (pre-procesamiento, clasificación, regresión, clustering, reglas de asociación, y la visualización). También es muy adecuado para el desarrollo de nuevos esquemas de aprendizaje automático. El nombre WEKA proviene de un ave que sólo se encuentra en las islas de Nueva Zelanda, y que no puede volar.



Fig. 1.1: Logotipo del Software.

Considérese el siguiente problema:

La base de casos está relacionada con patrones que permitieron realizar un reconocimiento de tres tipos de vinos (“wine.arff”). Estos datos son los resultados de un análisis químico realizado a distintas clases de vinos cosechados en la región de Via Brigata Salerno, Italia. Dicha base fue construida a partir de una serie de datos coleccionados por el “Institute of Pharmaceutical and Food Analysis and Technologies, Genoa, Italy”. En ella están presentes 13 variables que constituyen características o rasgos encontrados en cada uno de los vinos y una variable X_{14} que representa la “clase i ” ($i=1, 2, 3$) con sus correspondientes instancias. Mediante las técnicas de Reconocimiento de Patrones, se pretende obtener un Modelo Matemático que permita clasificar cada clase de vinos. Se conoce previamente que los clasificadores no se pueden generalizar, es decir, “no existe el clasificador perfecto de todos los clasificadores”; por lo que se hará énfasis sobre algunos modelos de clasificación con aprendizaje supervisado (no supervisado) y se interpretarán los resultados obtenidos, en especial sobre: Árboles de Decisión ID3 y J48. De manera general, la base de casos contiene las siguientes características:

Número de Instancias: 178

Área: Química

Distribución de clases: número de instancias por clases

Clase 1: 59

Clase 2: 71

Clase 3: 48

Número de Atributos: 13

Características de los Atributos: Continuos

Fecha de Confección: Julio 1991

Tarea Asociada: Clasificación.

El estudiante realizará las técnicas de análisis en el software Weka (en su versión 3.4-2). La licencia de Weka es GPL³ (**GNU Public License**), lo que significa que este programa es de libre distribución y difusión. Además, dado que Weka está programado en Java, este es independiente de la arquitectura, ya que funciona en cualquier plataforma sobre la que haya una máquina virtual de Java disponible. Se comenzará aplicando el algoritmo de los árboles de Decisión.

Previamente el estudiante ya conoce que los árboles de decisión (Decision Trees o DT) son una forma de representación sencilla, muy usada entre los sistemas de Aprendizaje Supervisado, para clasificar ejemplos en un número finito de clases. Se basan en la partición del conjunto de ejemplos según ciertas condiciones que se aplican a los valores de los atributos. Se sugiere observar la siguiente imagen:

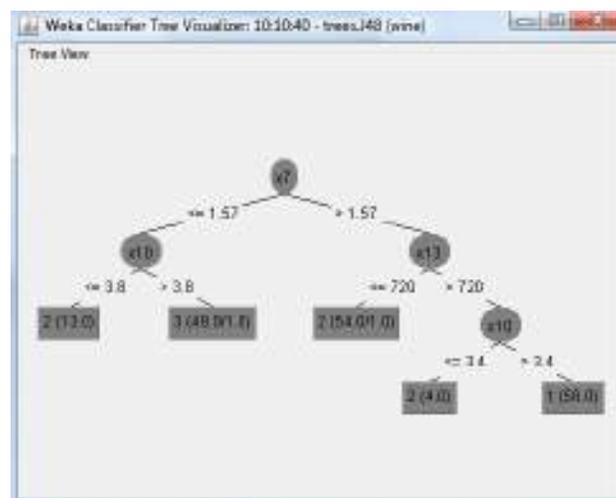


Fig. 1.2: Árbol de Decisión de 3 niveles.

³ <http://www.gnu.org/copyleft/gpl.html>

Los sistemas basados en DT forman una familia llamada TDIDT (Top-Down Induction of Decision Trees), cuyo representante más conocido es ID3⁴ (Quinlan, 1986). Existen versiones secuenciales de ID3, que el lector puede estudiarse si se remite a (Quinlan, 1993) y (Quinlan, 1986) , como ID5R y C4.5, que permiten clasificar ejemplos con atributos que toman valores continuos. El estudiante hará uso del algoritmo J48 para atributos continuos con los parámetros por defecto y un 10-fold Cross-Validation para validar en conjunto de prueba. El lector debe notar en la imagen siguiente, que con la opción “Cross-Validation” Weka realizará una validación cruzada estratificada del número de particiones dado (Folds=10). La validación cruzada consiste en: dado un número n se divide los datos en n partes y, por cada parte, se construye el clasificador con las n-1 partes restantes y se prueba con esa. Así por cada una de las n particiones (en este caso n=10). Una validación cruzada es estratificada cuando cada una de las partes conserva las propiedades de la muestra original (porcentaje de elementos de cada clase). Observe el clasificador que se construye con el WEKA.

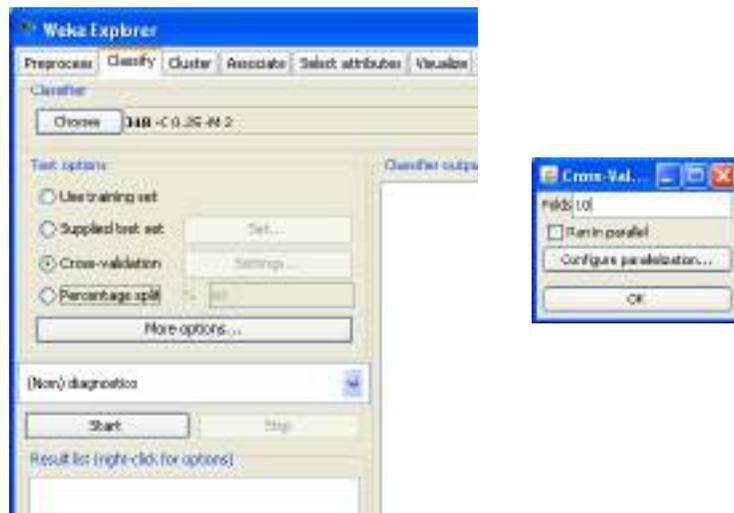


Fig. 1.3: Clasificador J48 con WEKA.

Una vez ejecutada la acción, se despliega la siguiente información:

⁴ ID3 (*Interactive Dichotomizer*) se basa en la reducción de la entropía media para seleccionar el atributo que genera cada partición (cada nodo del árbol), seleccionando aquél con el que la reducción es máxima. Los nodos del árbol están etiquetados con nombres de atributos, las ramas con los posibles valores del atributo, y las hojas con las diferentes clases.

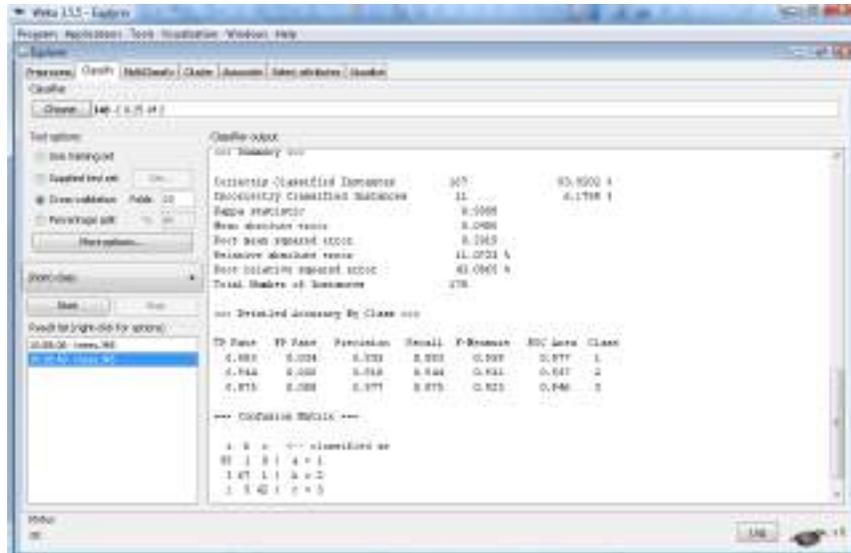


Fig. 1.4: Resultados Matemáticos del aprendizaje realizado por la computadora con la función J48.

El estudiante entonces debe de ser capaz de interpretar los resultados que le ofrece este software al realizar la interpretación de los datos. Su conclusión debe de ser la siguiente: Se obtuvo el 93.8202 % de los casos correctamente clasificados, lo que muestra un tamaño de 167 instancias. El 6.1798 % que corresponde a las 11 restantes, fueron mal clasificados. La matriz de confusión muestra en su primera fila que de 59 casos de la clase a=1, se equivocó en 1 de ellos identificándolos como clase “b”. A su vez, la segunda fila muestra que de 71 casos de la clase b=2, se equivocó en 4 de ellos, identificando 3 como clase “a”, y uno como “c”. La última, por su parte, muestra que de 48 casos de la clase c=3, clasificó mal 6 de ellos, asociando uno de ellos con la clase “a” y 5 con la “b”. En total se obtuvieron 11 casos mal clasificados. Para generar el Árbol de Decisión construido por J48, se hace clic en la opción “Visualize Tree”:

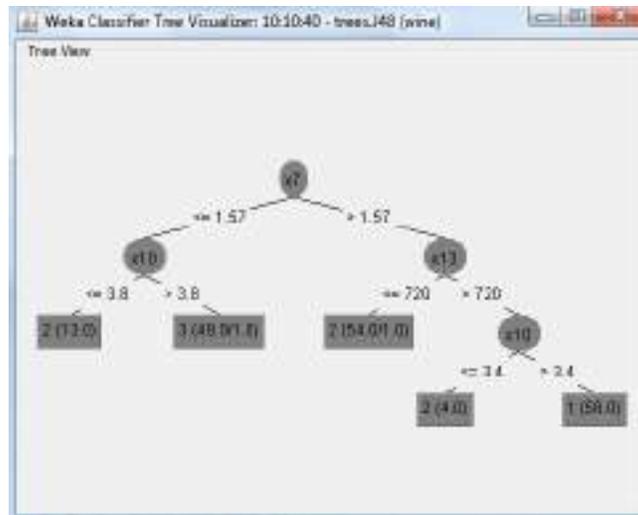


Fig. 1.5: Árbol de Decisión de tres niveles.

Como es de suponer el estudiante que realiza la práctica con este software educativo, también debe de ser capaz, con ayuda del profesor, de interpretar la visualización del árbol de decisión anterior: el nodo raíz representa el rasgo que mejor discrimina (“Mayor Ganancia”), por tanto, a partir de x_7 comienza la primera subdivisión: para valores de $x_7 \leq 1.57$ el nodo candidato a expandirse en el subárbol izquierdo es el que contiene el rasgo x_{10} ; para valores de $x_{10} \leq 3.8$, se clasifican correctamente 13 ejemplares de vinos (con estas características) como clase $b=2$, sin embargo para valores de $x_{10} > 3.8$, de los 50 ejemplares (con estas características), se clasificaron correctamente sólo 49, es decir, hubo un ejemplar que lo identificó como clase $c=3$ cuando en realidad no lo es. La interpretación para x_{13} y x_{10} en el subárbol derecho es análoga. A partir del árbol se pueden derivar un conjunto de reglas de decisión que ayudan a cualquier especialista, no necesariamente experimentado en computación, a entender cuándo un vino es de una clase u otra. Por ejemplo:

Si $x \leq 1.57$ y $x_{10} \leq 3.8$ entonces el vino es de clase 2 CERT (Regla)=1

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo investigado, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. Dentro del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, los medios permiten dar cumplimiento a los objetivos, favoreciendo que los estudiantes se puedan apropiar del contenido de manera reflexiva y consciente, en una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo. Los medios de enseñanza cumplen funciones: instructiva, cibernética, formativa, motivadora-innovadora-creadora, lúdica-recreativa y desarrolladora-control.
2. El proceso de EAC es un tipo de Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la que la idea es vincular el uso de la computadora en su enseñanza a los educandos, llevándola a la práctica mediante el uso Softwares Educativos, de modo que propicien el cumplimiento de las funciones instructivas, cibernéticas, formativas, y recreativas en los estudiantes. Dentro de la EAC es importante que se resalte el uso de ricos medios que logran formar nociones, representaciones y contribuyen a la formación de conceptos, teniéndose como ejemplo de ello, la generalización de software curriculares.
3. Se logró mostrar en la práctica el uso del Software Educativo WEKA para la clasificación de un conjunto de vinos mediante la técnica de aprendizaje automatizado desempeñada por los árboles de decisión, donde el estudiante fue capaz de interpretar los resultados matemáticos brindados por el Software, además de los gráficos generados, y así arribar a conclusiones.

Recomendaciones para utilizar los Medios de Enseñanza y Aprendizaje en la EAC.

En primer lugar, se debe insistir en que la planificación y utilización de los medios debe concebirse en sistema y tener en cuenta sus funciones. Al decidirse qué medios utilizar para cada forma de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, se sugiere valorar los aspectos siguientes:

- Los objetivos y contenidos a que responde su utilización y su contribución al desarrollo de la personalidad del estudiante.
- Los conocimientos, habilidades y valores que posee el estudiante y las potencialidades que promoverán.
- Las características psicológicas, intereses, motivos e inclinaciones de los estudiantes.
- Las relaciones intermaterias que promoverán.
- El momento de la clase en que se utilizarán y su relación con las formas de organización y los métodos que se emplearán.

Bibliografía

Danilov, M. A. Didáctica de la escuela media. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1979.

Lerner, I. YA. Fundamentación didáctica de los métodos de enseñanza. (Traducción del Ruso). Hemeroteca del MINED, 1986.

QUINLAN, J. R. 1986. "Induction of Decision Trees". Machine Learning.

QUINLAN, J. R. 1990. "Learning Logical Definitions from Relations". Machine Learning.

Labañino Rizzo, Cesar. Multimedia para la educación. Editorial Pueblo y Educación, la Habana. 2001.

BELLO, R. E., ET AL. (2002) Aplicaciones de la Inteligencia Artificial, Jalisco, México, Universidad de Guadalajara.

González Castro Vicente. Los medios de enseñanza. Ed. Pueblo y Educación 1992.

QUINLAN, J. R. 1993. "C4.5: Programs for Machine Learning".

QUINLAN, J. R. 1996. Learning first-order definitions of functions. Journal of Artificial Intelligence Research, 5, 139-161.

Título: Resolución de problemas profesionales con aplicaciones informáticas en la formación del tecnólogo de Análisis de Sistema

Autores: LSI. Roosevelt Daniel Espinoza Puertas

Dr. C. Jacinto Javier Ferrales González

Dr. C. Alfredo Rebollar Morote.

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano - Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” - Cuba

Email: tcnlgorep@yahoo.es

RESUMEN

En la formación de tecnólogos de Análisis de Sistema que se desarrolla en el Instituto Tecnológico Bolivariano resulta una necesidad que el estudiante se prepare para utilizar aplicaciones informáticas, con el dominio de métodos y procedimientos para resolver problemas en los diversos contextos del ejercicio de la profesión. En este sentido se proponen algunas reflexiones que faciliten modelar el tratamiento didáctico a la solución de los problemas profesionales del tecnólogo en Análisis de Sistemas con el uso de aplicaciones informáticas, fundamentada en la enseñanza basada en la resolución de problemas.

Durante el desarrollo de la investigación se emplearon como métodos teóricos el análisis y síntesis en el estudio de la bibliografía existente entorno a la problemática y el inductivo-deductivo para concebir propuestas didácticas sobre el modo en que debe explicarse el uso de las aplicaciones informáticas vinculadas a los problemas profesionales del tecnólogo. Como empíricos la encuesta y la entrevista para conocer las insatisfacciones de los estudiantes; así como los criterios de los docentes sobre los aspectos que afectan la calidad del egresado de la Carrera de Tecnología en Análisis de Sistema.

Como resultado se determinaron sugerencias metodológicas para el proceso de enseñanza aprendizaje de las aplicaciones informáticas, que incidan en el perfeccionamiento de los sílabos de la carrera y la capacitación de los docentes para la enseñanza, desde la resolución de problemas profesionales.

INTRODUCCIÓN

Los cambios acelerados de la Tecnología y el uso de aplicaciones informáticas que experimenta el mundo de hoy, han introducido notables transformaciones en la sociedad actual. La informática irrumpe vertiginosamente en las diversas ramas de la actividad social, económica y política del mundo; propiciando con ello la informatización de la sociedad. Todo esto ha estado caracterizado por el impetuoso avance en el campo de la microelectrónica, que produce cada vez equipos electrónicos con un sinnúmero de aplicaciones informáticas, lo que ha posibilitado la disminución del tiempo de procesamiento de la información y ha aumentado su disponibilidad para un número de usuarios cada vez mayor.

Hay que destacar que la informática toma parte en casi todas actividades del ser humano. Según Marqués Graells Pere. (2000), la actual sociedad cuenta con una presencia masiva de la Informática, la Telemática y sus aplicaciones en todos los estratos sociales y económicos. A través ellos proporciona nuevos canales de comunicación e inmensas fuentes de información, potentes instrumentos para el procesamiento de la misma, nuevos valores y pautas de comportamiento social, nuevas simbologías, estructuras narrativas y formas de organizarlas.

Un salto trascendental en el desarrollo de las aplicaciones informáticas con el software denominado “inteligente”, lo constituyó el surgimiento de muchas aplicaciones informáticas, para incidir en la ejecución de tareas que puedan resolver problemas laborales en diversas empresas de cualquier país.

La resolución de problemas con aplicaciones informáticas es una demanda de nuestro tiempo, que es necesario atender con prontitud. Requiere de una formación en los profesionales y usuarios, de modo general, para saber escoger la mejor solución al problema. En este sentido Fernández Prieto M. (2000:1) plantea que “los cambios tecnológicos acerca del acceso a la información y su tratamiento influyen, sin quererlo, en todos los ámbitos sociales y por supuesto en el ámbito educacional, facilitando nuevas formas de comunicación y nuevas formas de comunicarse, nuevas culturas sociales y comunitarias y nuevas formas de transmitir y reorganizar los saberes y el conocimiento”

La carrera de Tecnología en Análisis de Sistema requiere del tratamiento didáctico a muchas exigencias. Debe garantizar una mejor preparación metodológica de los docentes y en la organización pedagógica de la malla curricular, tendiente a solucionar los posibles problemas que se presenten en el desempeño del tecnólogo, en aras de ganar en la eficiencia del desarrollo y funcionamiento de la Institución; mantener la continuidad de los procesos con pertinencia e integralidad, asegurar y preservar la calidad de la gestión en la educación. Con ello, se garantiza el derecho irrenunciable de los actores de la sociedad a una educación de excelencia.

Además los bachilleres actualmente que egresan de los niveles educacionales precedentes no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias en correspondencia con las exigencias del plan de estudio vigente para la formación de tecnólogos en Análisis de Sistemas; pues con la eliminación de los estudios de bachilleres en informática, fuente principal de ingreso a la carrera, los conocimientos de los que matriculan son muy básicos.

Por otra parte la formación académica está centrada en el uso de las aplicaciones informáticas, en cuanto a sus requerimientos técnicos, fundamentos teóricos y los procedimientos algorítmicos para el desarrollo de sus funciones. Sin embargo, no se aborda en el proceso pedagógico la búsqueda de vías de solución a los problemas profesionales que deberá resolver este tecnólogo en los diferentes contextos de actuación.

En síntesis se considera como una dificultad la insuficiente preparación del tecnólogo en Análisis de Sistemas para la resolución de problemas de su profesión, con el uso de la tecnología informática, en la diversidad de áreas de la sociedad en que se puede desempeñar.

Esta ponencia, a partir de investigaciones realizadas por los autores, tiene como objetivo explicar algunas consideraciones metodológicas a tener en cuenta en el proceso formativo del tecnólogo, objeto de análisis, para elevar la eficiencia en la carrera; de modo que no lo preparen solamente para utilizar aplicaciones informáticas, sino que genere soluciones a problemas profesionales, incrementando su pertinencia y compromiso social como un paso importante para tener un rol protagónico en el desarrollo humano sustentable del Ecuador y la región.

La pedagogía en este caso debe asegurar lo expresado por Fernández Muñoz R. (1998: 38) “El profesor no debe competir con otras fuentes informativas, sino erigirse en elemento aglutinador y analizador de todas esas fuentes incluyéndose él mismo como informador”.

DESARROLLO

La actual “sociedad de la información”, conceptualiza a la información como el activo esencial de las organizaciones. Constituye la base para la gestión del conocimiento y la toma de decisiones en todos los niveles de una organización, constituyéndose en el eslabón indispensable que une a todos sus componentes.

La situación del país inmerso en la globalización, requiere que las empresas, en todos los ámbitos, utilicen eficientemente tecnologías de información y comunicaciones, con el fin de mejorar su competitividad, consiguiendo eficiencia en el manejo de sus procesos productivos, organizacionales y de servicio al cliente.

Los progresos científicos, como también tecnológicos, han cambiado la relación del hombre con la naturaleza y la interacción entre los seres vivos. En este siglo, la ciencia y la tecnología calan los niveles más altos en la sociedad actual.

Las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC) se convierten en uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta esta realidad.

Entonces, entre la Ciencia y la Tecnología existe un claro estado de simbiosis. En otras palabras, conviven en beneficio mutuo, aunque el efecto de ambas actuando conjuntamente es infinitamente superior a la suma de los efectos de cada una actuando por separado. Pero, la Ciencia se interesa más por el desarrollo de leyes, las cuales son aplicadas por la tecnología para sus avances. Existe una tecnología diferente, que permite un mejor desarrollo para cada una de ellas.

El desarrollo creciente de la Ciencia y la Tecnología, por obligación impacta en los modelos formativos de los tecnólogos, con énfasis en los de Análisis de Sistemas. Es preciso que no se estanquen en el desarrollo tecnológico, sino que se preparen para resolver los problemas actuales y futuros en su campo de actuación profesional.

Precisamente esta constituye una demanda de la sociedad a la educación superior ecuatoriana.

Una de las carencias de los tecnólogos de Análisis de Sistema que se forman en los Institutos Tecnológicos Superiores es que no pueden apropiarse completamente de las competencias informáticas para resolver los problemas tecnológicos actuales y futuros; lo cual está sustentado en la necesidad de elevar los niveles de compromiso y responsabilidad social.

Por lo tanto, además de ser un problema para la Didáctica de la Informática, es también un problema social la necesidad de preparar al tecnólogo de Análisis de Sistemas para enfrentar el desarrollo vertiginoso de la Tecnología en su campo de acción y hacerlo útil a su pueblo.

Para ello se deben resolver algunas dificultades en el proceso formativo de este tecnólogo, cuyas manifestaciones se revelan en que:

- No se logra durante su formación la suficiente comprensión de las aplicaciones informáticas como herramientas necesarias para la solución racional, creativa y ágil de los problemas sociales.
- No se comprende la importancia del dominio de la Tecnología Informática por su necesidad para el desarrollo económico, social, cultural, de la información y las comunicaciones.
- Se priorizan sus usos con fines recreativos y placeres personales lo que acentúa los intereses individuales por encima de los sociales y la falta de compromiso con la solución de los problemas de la sociedad.
- Es pobre el reconocimiento de que si bien la Tecnología en su desarrollo acelera la solución de los problemas globales de la humanidad, también se convierte en causa de graves problemas como los medioambientales, los efectos destructivos de las guerras, el aumento de la brecha en el desarrollo económico entre los países más ricos y más pobres, entre otros.

En este sentido es pertinente la búsqueda de vías que conduzcan a solucionar problemas profesionales, donde se requiere el empleo de las aplicaciones informáticas.

En cuanto a la utilización de las herramientas informáticas Moreira M. (2003), Gil Pérez J. J. (2004), Mur F. y Serrano, C. (2004), han hecho aportes en el plano teórico, ofreciendo definiciones y enunciando las características que debe asumirse para enseñar las aplicaciones informáticas, pero no se han adentrado en la búsqueda de vías didácticas o metodológicas para la resolución de problemas. En los fundamentos teóricos que asumen se observa unilateralidad hacia el campo de la Informática al analizar el problema, lo que hace necesario profundizar en un diseño didáctico que promueva el desarrollo de un pensamiento que propicie la contextualización de las aplicaciones informáticas en la resolución de problemas inherentes a una profesión determinada, para cualquier tiempo.

Es necesario prepararse, ante el vertiginoso avance de la Ciencia y la Tecnología. Alarcón (2015:4) expresó: “Varios estudiosos han podido sostener que en el año 1975 la humanidad podía duplicar el conocimiento cada 12 años; en 1995, podía hacerlo cada 10 años y medio. Hoy se duplica cada 4 años y se estima que para el año 2020, en áreas del conocimiento como la ingeniería, la química y la informática, el conocimiento aumentará al doble cada 73 días. Si un alumno inició sus estudios universitarios en el 2006 y egresó en el 2011, muchos de los conocimientos adquiridos ya le son obsoletos; y otros necesarios, desconocidos. El impacto de la velocidad de generación es tan grande que se calcula que, durante su vida laboral, los actuales egresados universitarios deberán reorientarse a nuevas carreras, algunas de las cuales hoy no existen”.

En este sentido se requiere una formación del tecnólogo de Análisis de Sistema, con la preparación suficiente para encaminar la superación profesional hacia los cambios que estarán por venir y viabilizar el impacto social de sus resultados.

Según Hurtado (2011) y otros autores definen la formación informática como el proceso encaminado a la apropiación de conocimientos, habilidades y valores relacionados con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que prepara al estudiante para actuar de manera activa y creadora ante cualquier información y su procesamiento a través de la informatización, en correspondencia con sus necesidades y las de la sociedad.

La formación informática contribuye a que las nuevas generaciones la utilicen desde una posición activa, no como un autómatas, sino de forma consciente, ética, crítica, reflexiva y autorregulada. Se expresa mediante el modo de actuación profesional del tecnólogo al interactuar con las tecnologías informáticas.

Se logra cuando el sujeto, es capaz de:

- Localizar e interpretar información y tomar decisiones a partir de esa interpretación según sus necesidades.
- Enfrentarse y resolver situaciones y problemas a partir de procedimientos conocidos para el tratamiento de la información.
- Poseer un pensamiento crítico, analítico y valorativo ante la información.
- Mantener una actitud ética y responsable en la utilización de la información.

Se asume que la formación informática, como proceso, tiene un carácter continuo e intencional que no da margen a la improvisación.

El estudio de las aplicaciones informáticas, sus fundamentos y procedimientos para su ejecución son necesarios; pero también deben ir de conjunto con la política y estrategias del estado y las instituciones educacionales, la actitud y preparación de los docentes y la organización escolar que se logre.

Desde la Didáctica de la Informática se asumen varios enfoques; entendiendo como tal, las tendencias del proceder didáctico que pueden ser aplicadas, tanto para la orientación de toda una materia, como para la enseñanza de un contenido específico, en una clase o parte de ella.

Dentro de ellos se conocen el instruccionalista, algorítmico, por proyectos, problema base, la modelación de procedimientos, entre otros. Pero se considera uno de los más integrales el problémico.

El Enfoque Problémico, es un enfoque didáctico general, que tiene como objetivo la resolución de problemas. Se caracteriza por una enseñanza que hace el énfasis principal en la creación de situaciones problémicas, es decir, mediante estas situaciones, crear la necesidad del nuevo contenido informático que debe ser objeto de estudio. Debe su nombre al método general de la enseñanza problémica, aunque aquí no se trata de una aplicación estricta y formal de dicho método (solo la creación de situaciones problémicas).

Es un enfoque que, combinado adecuadamente con otros, propicia una enseñanza significativa y desarrolladora. Se procede según la sucesión de indicaciones siguiente:

- Parte de un problema, como medio para crear una situación problémica, es decir, se logra una motivación (contradicción entre lo conocido y lo desconocido) de forma efectiva para la búsqueda del nuevo contenido.
- Se obtiene el nuevo contenido informático, según la vía lógica elegida.
- Se realizan acciones de fijación inmediata.
- Se aplica el nuevo contenido o parte de él a la solución del problema utilizado en la motivación.

Según Hurtado (2011) se entiende por problema, desde la Didáctica de la Informática, un ejercicio expresado mediante una formulación lingüística que contiene los elementos estructurales siguientes:

- Datos o informaciones conocidas y necesarias.
- Resultados o informaciones desconocidas.

Y que tiene como propósito u objetivo esencial la búsqueda de un algoritmo para resolverlo. Todo problema contiene, al menos, una contradicción entre: algo conocido y algo desconocido.

En Informática, según plantea Hurtado, son importantes aquellos problemas cuya resolución se puede describir mediante un algoritmo o una sucesión de indicaciones. Es decir, para la enseñanza, es esencial que dicho algoritmo o sucesión exista y por tanto se pueda buscar (descubrir).

Sin embargo, esta definición se limita al estudio de las aplicaciones informáticas, descontextualizadas de una profesión como la del tecnólogo, donde la interrogante o dificultad a despejar, está en el campo de otras ciencias como las económicas, agropecuarias, sociales, entre otras, que son afines con su desempeño.

A partir del análisis de la categoría problema desde la metodología de la investigación, la visión de autores como Fátima Addine (2001) y de Mercedes Soca (2009) se asume como características de un problema profesional que es una contradicción existente en el accionar del profesional, como situación inherente al objeto de trabajo que se debe solucionar; además de que constituye una forma especial de conocimiento que es la comprensión de lo desconocido que se debe investigar.

Esto significa que en los problemas profesionales deberán aparecer informaciones propias de la esfera de actuación donde estará laborando el tecnólogo, las que deberá comprender e interpretar, en función de aportar un resultado verdaderamente significativo en la empresa u organización social que pertenece.

Además requiere del dominio de los procedimientos que se encuentran bajo su responsabilidad laboral, para determinar el modo en que debe diseñar el empleo de las aplicaciones informáticas y que sea confiable y asequible la información que se le solicite.

En la formación del tecnólogo de Análisis de Sistemas y específicamente en el estudio de las aplicaciones informáticas, se debe problematizar la enseñanza con ejemplos concretos y variados de las diferentes esferas de actuación y arribar a regularidades procedimentales, algorítmicas u heurísticas, que le faciliten el modo de operar ante situaciones similares, aunque se encuentre laborando en diversas áreas y también para facilitar la introducción de las nuevas tecnologías informáticas, que en el transcurso del tiempo pueden incorporarse.

En la Didáctica de la Informática es de suma importancia los diferentes procesos de búsqueda de la solución que puedan existir, al aplicar la resolución de problemas; pues se puede lograr en los estudiantes el desarrollo de habilidades intelectuales generales, como: analizar, resumir, generalizar, comparar, modelar, interpretar, entre otras. Si además se alcanza desarrollar una dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje activo, cooperativo; entonces se potencia el adiestramiento para debatir puntos de vista, construir saberes de modo colectivo, fomentar la comunicación de resultados u opiniones, con lo cual se pueden desarrollar habilidades para explicar, argumentar o sistematizar.

Rebollar y Ferrer (2013) han investigado sobre la modelación de una concepción didáctica para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje denominada “enseñanza basada en problemas y ejercicios” que pone en su centro la actividad del alumno desde una posición de búsqueda activa, crítica, que se manifieste en su capacidad y disposición para aprender desde y para la resolución de problemas, como recurso para la gestión de sus aprendizajes.

La gestión del aprendizaje, con esta visión, es expresión de la capacidad del tecnólogo para buscar, procesar, analizar, organizar la información, los datos de diversas fuentes y los métodos que se aplican.

Su efectividad radica en lograr que el sujeto de aprendizaje demuestre dominio de estrategias y recursos para buscar, procesar y presentar la información, argumente los resultados que alcanza y los métodos empleados para lograrlos, así como la disposición y actitud para enfrentar las tareas desde las más simples a las más complejas en los más diversos contextos. Ello implica la decisión sobre la tecnología informática que debe utilizar y su secuencia.

El sistema de problemas tiene la función de acercar al alumno a su realidad, no a partir de hechos o datos aislados, sino que el objeto de las ciencias y la práctica social se expliquen con una visión más completa e integradora.

El proceso de aprendizaje se desarrolla en los momentos siguientes:

1. Resolver problemas con lo aprendido y enfrentar problemas para los que se requiere buscar conceptos, propiedades, hechos y relaciones no conocidos y son necesarios para su solución (sistema de presentación)
2. Elaborar conceptos, propiedades, relaciones para la fundamentación de las vías de solución y su estructuración lógica en forma de sistema. Obtención de consecuencias lógicas.
3. Fijar conceptos, propiedades, relaciones con la fundamentación de las vías de solución y su estructuración lógica en forma de sistema. Obtención de consecuencias heurísticas.
4. Analizar sistemas de problemas con nuevas vías de solución (sistema de fijación).

En correspondencia, con todo lo expuesto, la enseñanza de las aplicaciones informáticas para el tecnólogo en Análisis de Sistema puede ser desarrollada mediante una estrategia didáctica que tenga en su centro la resolución de problemas profesionales con el uso la tecnología informática, con las siguientes características:

1. Problematizar la enseñanza con aquellas tareas y funciones a desarrollar por los tecnólogos en sus diversas áreas de trabajo y determinar problemas docentes en correspondencia con los contenidos de las materias informáticas para la carrera.

2. Proyectar el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes materias informáticas con el desarrollo de temáticas integradoras, como base para los problemas docentes, donde se reflejen las relaciones interdisciplinarias previstas en el proceso formativo del tecnólogo.
3. Precisar el sistema de actividades docentes, con una lógica que asegure la gestión del aprendizaje activo, crítico, cooperativo, constructivo, personalizado y con significación social.
4. Modelar procedimientos algorítmicos, heurísticos con una lógica de actuación profesional para una misma problemática desde diversas áreas y con flexibilidad para saber introducir las transformaciones tecnológicas, administrativas o productivas necesarias con el paso del tiempo.
5. Potenciar el desarrollo de habilidades intelectuales generales para asegurar el diseño, producción y difusión de las soluciones a los problemas profesionales, asegurando la eficiencia e integralidad en su desempeño.

El cumplimiento de estas acciones implican un estudio de la malla curricular, los contenidos de las materias y la elaboración de precisiones metodológicas para garantizar la transformación didáctica del proceso formativo del tecnólogo en Análisis de Sistema a través de concepciones desarrolladoras y con una mayor significación de la gestión de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Constituye una necesidad profesional y social preparar al tecnólogo de Análisis de Sistemas para enfrentar el desarrollo vertiginoso de la Tecnología Informática en su esfera de actuación y que sea útil, pertinente y motivada su contribución al desarrollo humano sustentable del Ecuador y la región.

Una transformación didáctica del proceso formativo de este tecnólogo, que propicie una gestión de aprendizaje desarrolladora, cooperativa y de compromiso social es posible mediante la concepción de la enseñanza basada en problemas con un enfoque profesional.

La enseñanza de las aplicaciones informáticas en la carrera se puede concretar mediante una estrategia didáctica que tenga en su centro el análisis de los problemas profesionales con el uso la tecnología informática, inherentes al tecnólogo que egresa; así como la adecuación didáctica de los sílabos, para el logro de una dinámica desarrolladora y con significación de la gestión de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

1. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). República del Ecuador.
2. Modelo Educativo y pedagógico Instituto Tecnológico Bolivariano. 2011
3. Arencibia y otros " La actividad Científica. Su proyección estratégica".Pedagogía'99. Evento Internacional. 1999
4. Didáctica significa el arte o la ciencia de enseñar, no la enseñanza en sí misma. (B. Othanel Smith, Argentina, 1971).
5. Didáctica es el método y proceso de enseñanza y aprendizaje. (Mato A y Anta C., España, 1985)
6. Centro de Estudios Educativos. Taller de Proyectos. Material base. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".(1999)
7. Díaz Ahumada, H. y otros. Planificación de proyectos y diseño de indicadores. Bogotá: Ediciones Antropos, S. A. 1993
8. Espinet Vázquez, Salvador; Rodríguez Peña, Lourdes: Introducción a la Dirección Integrada de Proyectos. Folleto de apuntes. GUDIP, 1997.
9. Hurtado Curbelo, Fermín; et al. Compilación de Didáctica de la Informática I. En versión digital. UCP "José Martí". Camagüey. Cuba, 2011.
10. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Dirección de Política Científica y Tecnológica. Normativas Jurídicas del Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica.(1996)
11. Núñez, J; Castro, F. Pérez, I; Montalvo, L;. Ciencia, Tecnología y Sociedad en Cuba: construyendo una alternativa desde la propiedad social. En Innovaciones creativas y desarrollo humano. Compiladores: Gallina, A.; Núñez, J.; Capecchi, V.; Montalvo, L. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.(2007)
12. En Núñez, J. y Macías M.Ética, ciencia y tecnología. Sobre la función social de la ciencia. En reflexiones sobre ciencia tecnología y sociedad. Lecturas escogidas. Editorial Ciencias Médicas, La Habana.(2007)
13. Núñez, J. La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Ed. Félix Varela, La Habana. (1999)

14. Rebollar, A y Ferrer, M. La enseñanza basada en problemas, un modelo de gestión de aprendizajes del docente y el alumno. Curso pre-evento del Congreso Pedagogía 2013. Sello editor Educación Cubana, Ciudad de La Habana (2013).

Título: Técnicas de Aprendizaje Supervisado y no Supervisado para el Aprendizaje Automatizado de Computadoras

Institución: Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil

Email: hchaviano@ups.edu.ec & hchaviano1987@gmail.com

Autor: Msc., Lcdo. Humberto Chaviano Arteaga

Área: Aprendizaje Automatizado de Computadoras.

Resumen

El aprendizaje puede definirse como el cambio que experimenta un sistema, el cual le permite a este resolver mejor una tarea la segunda vez u otra tarea similar. En el contexto de la Inteligencia Artificial, el Aprendizaje constituye un Subcampo de la misma, que estudia los métodos de solución de problemas de aprendizaje por las computadoras, tomando como base un conjunto de ejemplos de problemas resueltos del dominio de aplicación y cuyo resultado es un conocimiento nuevo que aprende el computador: explícito o implícito. Se darán a conocer dos tipos de Aprendizaje: Supervisado y No Supervisado. El Supervisado constituye un algoritmo de aprendizaje basado en ejemplos donde el nuevo conocimiento es inducido a partir de una serie de ejemplos y contraejemplos y el no Supervisado todo el proceso de modelado se lleva a cabo sobre un conjunto de ejemplos formado tan sólo por entradas al sistema. No se tiene información sobre las categorías de esos ejemplos.

Introducción

Durante miles de años, el hombre ha tratado de entender cómo piensa y razona a corto o a largo plazo. Esta comprensión ha sido vital y ha marcado la diferencia en el desarrollo de la sociedad tal como se conoce hasta hoy. Este conocimiento también se ha combinado con el poder de las computadoras, tratando de simular o lograr un “aprendizaje” en éstas; se intenta unir de esta manera lo mejor de ambos mundos: la agilidad del cómputo de las máquinas y la inteligencia humana. Es así como nace la Inteligencia Artificial (Artificial Intelligence o IA), una ciencia que tiene como objetivo el

estudio de cómo lograr que los computadores realicen tareas que por el momento, los humanos hacen mejor, mediante la construcción de entidades o sistemas “inteligentes” (Norvig, 2004). Los orígenes de la IA se remontan hacia poco después de la Segunda Guerra Mundial.

A través del tiempo la misma se ha visto enriquecida con los aportes de Sistemas Basados en el Conocimiento (1969-1979) en el desarrollo de mecanismos de búsquedas de propósito general, para encontrar soluciones completas y, posteriormente, convertida en una Ciencia (desde 1987 hasta el presente) dando surgimiento a los modelos conexionistas conocidos como Redes Neuronales Artificiales que aplican un algoritmo de aprendizaje de retroalimentación aplicados en los campos de la informática y la psicología.

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las técnicas de Aprendizaje Supervisado y No Supervisado de Inteligencia Artificial, favoreciendo el intercambio mutuo, activo y creativo del Docente con el joven egresado Ingeniero de Ingeniería Electrónica, que se inicia en un camino de constante interacción con la solución de los problemas científicos y transformación de la sociedad que le rodea.

Desarrollo

De acuerdo con (Michalski, 1986), aprender es la habilidad de adquirir nuevo conocimiento, desarrollar habilidades para analizar y evaluar problemas a través de métodos y técnicas, así como también por medio de la experiencia propia; siendo un requisito que el resultado del aprendizaje sea entendible para un hombre. También, el aprendizaje puede definirse como alguno de los siguientes procesos:

- Adquisición de nuevo conocimiento.
- Desarrollo de habilidades motoras y cognoscitivas a través de la instrucción o la práctica.
- Organización de nuevo conocimiento dentro de representaciones generales y efectivas.
- Descubrimiento de nuevos factores y teorías a través de la observación y la experimentación.

De esta forma, el conocimiento humano puede ser expresado a la lógica en conjunción con la notación matemática, para crear máquinas que razonen y propongan un modelo de solución ante un problema dado. Desde el comienzo de la historia humana, el aprender ha sido una característica propia de cada individuo que ha contribuido a fundamentar las bases del desarrollo, ya que cuando se aprende se adquiere el conocimiento por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia. El individuo que aprende, lo manifiesta de acuerdo a las siguientes situaciones (de igual manera lo hacen los computadores):

- Con el conocimiento aprendido se pueden resolver nuevos problemas que antes eran insolubles.
- Con el conocimiento aprendido se dan mejores soluciones a los problemas.
- Con el conocimiento aprendido se resuelven más eficientemente (a menos costo) los problemas.

En el año 1956, durante un Congreso en Dartmouth (E.U) se propuso este término para agrupar a todos los métodos, técnicas e intentos de simular el intelecto humano en la computadora. Se determinó que Un “programa inteligente” es uno que muestra un comportamiento similar al humano cuando se enfrenta a un problema. No es necesario que el programa resuelva realmente el problema de la misma forma que el hombre. De igual forma, un gran investigador del aprendizaje de computadoras, Alan Turing, expresa que: “si durante el intercambio entre una computadora y el usuario este último cree que está intercambiando con otro humano, entonces se dice que el programa es inteligente”. Esta idea queda reflejada en la siguiente imagen:

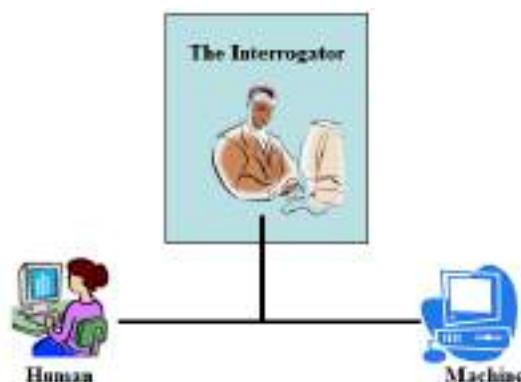


Fig. 1.1: Interacción Hombre-Computadora

Tomándose en cuenta estos principios sobre el Aprendizaje y las aspiraciones por lograr que la computadora interactúe con el hombre como otro humano más, se define Aprendizaje Automatizado como: Un amplio subcampo de la IA, el Aprendizaje Automatizado (Machine Learning o ML), se concentra en el diseño y desarrollo de algoritmos y técnicas que permitan a las computadoras "aprender". De forma más concreta, se trata de crear programas capaces de generalizar comportamientos a partir de una información no estructurada suministrada en forma de ejemplos. Es, por lo tanto, un proceso de inducción del conocimiento. Según (Michie, 1991), ML es un sistema de aprendizaje que usa los datos de una muestra para generar una base con datos actualizados para la clasificación mejorada de datos subsecuentes de la misma fuente y expresa la nueva base en una forma simbólica inteligible. A un nivel general, hay dos tipos fundamentales de aprendizaje: inductivo y deductivo. Las fuentes de las que parte el aprendizaje automatizado son las siguientes:

- Tutor
- Conjunto de ejemplos de problemas resueltos del dominio de aplicación.

Los resultados que se producen de este aprendizaje son:

- Conocimiento explícito.
- Conocimiento implícito.

Sobre la base de que a las máquinas hay que indicarles cómo aprender, ya que si no se logra que una máquina sea capaz de desarrollar sus habilidades entonces el proceso de aprendizaje no se estará llevando a cabo, sino que solo será una secuencia repetitiva, se ofrecerán dos tipos importantes de ML: Supervisado y no Supervisado.

- **Aprendizaje Supervisado:** El algoritmo produce una función que establece una correspondencia entre las entradas y las salidas deseadas del sistema. Constituye un algoritmo de aprendizaje basado en ejemplos donde el nuevo conocimiento es inducido a partir de una serie de ejemplos y contraejemplos. Un ejemplo de este tipo de algoritmo es el problema de clasificación, donde el sistema de aprendizaje trata de etiquetar (clasificar) una serie de vectores utilizando una entre varias categorías (clases). La base de conocimiento del sistema está formada por ejemplos de etiquetados anteriores.

Entre las técnicas de Aprendizaje Supervisado tenemos:

- Modelos Conexionistas o en Forma de Red, conocidos como Redes Neuronales Artificiales (RNA):

Las redes neuronales están incluidas dentro de los modelos conexionistas y son sistemas formados por un conjunto de sencillos elementos de computación llamados neuronas artificiales. Estas neuronas están interconectadas a través de unas conexiones con unos pesos asociados, que representan el conocimiento en la red. Cada neurona calcula la suma de sus entradas, ponderadas por los pesos de las conexiones, le resta un valor umbral y le aplica una función no lineal.

- Algoritmo ID3 y J48:

Son algoritmos que construyen un árbol de decisión. Los árboles de decisión (Decision Trees o DT) son una forma de representación sencilla, muy usada entre los sistemas de Aprendizaje Supervisado, para clasificar ejemplos en un número finito de clases. Se basan en la partición del conjunto de ejemplos según ciertas condiciones que se aplican a los valores de los atributos.

- **Aprendizaje no Supervisado:** Todo el proceso de modelado se lleva a cabo sobre un conjunto de ejemplos formado tan sólo por entradas al sistema. No se tiene información sobre las categorías de esos ejemplos. Constituye un tipo de aprendizaje por observación y descubrimiento, donde el sistema de aprendizaje analiza una serie de entidades y determina que algunas tienen características comunes, por lo que pueden ser agrupadas formando un concepto.

Un ejemplo de este tipo de algoritmo es el problema de clasificación que desempeñan las redes neuronales artificiales (de éstas se hablarán más adelante). La red se adapta a los ejemplos de entrada, tomando de ellos varias características para clasificarlos; en este caso, el conjunto de clases no está definido de antemano.

Entre las técnicas de Aprendizaje no Supervisado tenemos:

- Técnica de Agrupamiento de Casos o Clúster (conocido en Estadística como Análisis de Conglomerados):

Como técnica de agrupación, el Agrupamiento de casos permite detectar el número óptimo de grupos y su composición únicamente a partir de la similitud existente entre

los casos; además, no asume ninguna distribución específica para las variables. Los algoritmos más comúnmente usado son:

- Algoritmo Simple de las K-medias (Simple K- Means Algorithm)
- Clase Simple de Maximización Esperada (Simple Expectation Maximization (EM) class)

Las redes neuronales están incluidas dentro de los modelos conexionistas y son sistemas formados por un conjunto de sencillos elementos de computación llamados neuronas artificiales. Estas neuronas están interconectadas a través de unas conexiones con unos pesos asociados, que representan el conocimiento en la red. Cada neurona calcula la suma de sus entradas, ponderadas por los pesos de las conexiones, le resta un valor umbral y le aplica una función no lineal (por ej. una sigmoide); el resultado sirve de entrada a las neuronas de la capa siguiente (en redes como el perceptrón multicapa). Como estructura computacional, una red neuronal consta de los siguientes elementos:

- Un conjunto de elementos computacionales simples (denominados nodos), unidos por arcos dirigidos.
- Cada arco tiene asociado un peso numérico W_{ij} que indica la significación de la información que llega por este arco. Cada celda U_i calcula una activación de la neurona. Se recomienda al lector, observar la siguiente red neuronal artificial:

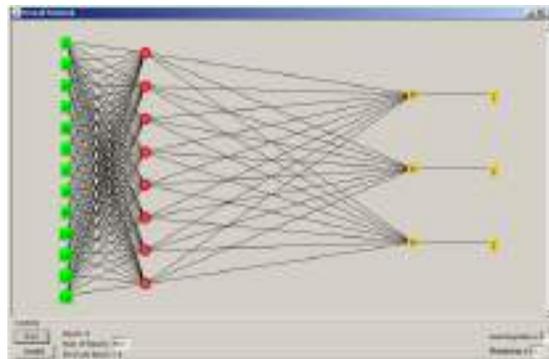


Fig. 1.2: Red Neuronal Artificial con Una Capa de entrada y otra de salida.

Matemáticamente este funcionamiento se representa del modo siguiente. Toda unidad U_j (excepto las de entradas) calcula una nueva activación U'_j como una función

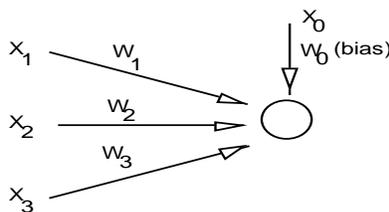
(algoritmo de cálculo) que tiene como argumento la suma "pesada" de las entradas a ella:

$$S_j = \sum_i W_{ij} * U_i$$

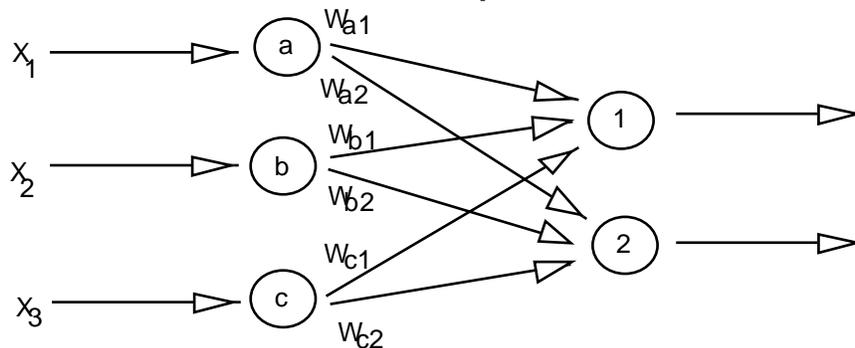
$$U'_j = F(S_j)$$

Se define como topología de una red neuronal a la organización o arquitectura del conjunto de neuronas que la forman; esta organización comprende la distribución espacial de las mismas y los enlaces entre ellas. A continuación se presentan algunas topologías básicas.

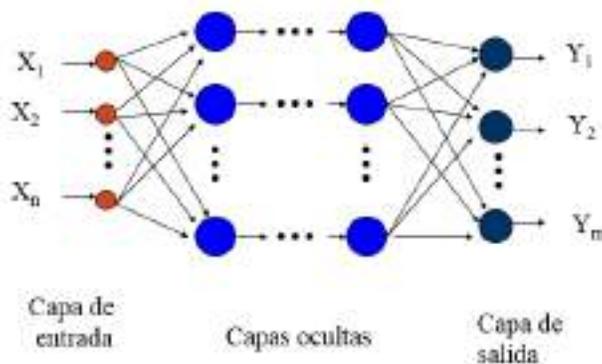
Neurona Simple



Red Simple



Red con una Capa de Entrada, una Capa de Salida y "n" Capas Ocultas Intermedias



Entre las principales aplicaciones tenemos:

- Clasificadores
- Aproximación de funciones
- Memorias simples y restablecimiento de patrones
- Clusterización y detección de características
- Reconocimiento fonético y grafológico (OCRs principalmente).
- Un uso muy importante es en la codificación de datos con fines de compactación, de hecho esa es la aplicación fundamental de LVQ.
- Data Cleaning: Los datos extraídos de una base de datos a analizar pueden ser agrupados y el análisis puede hacerse sobre los grupos en lugar de sobre la base de datos completa.
- Marketing: Por ejemplo, para detectar grupos de consumidores con ciertas características para dirigir hacia ellos la nueva campaña.

El algoritmo produce una función que establece una correspondencia entre las entradas y las salidas deseadas del sistema. Constituye un algoritmo de aprendizaje basado en ejemplos donde el nuevo conocimiento es inducido a partir de una serie de ejemplos y contraejemplos. Los árboles de decisión (Decision Trees o DT) son una forma de representación sencilla, muy usada entre los sistemas de Aprendizaje Supervisado, para clasificar ejemplos en un número finito de clases. Se basan en la partición del conjunto de ejemplos según ciertas condiciones que se aplican a los valores de los atributos. Se sugiere observar la siguiente imagen:

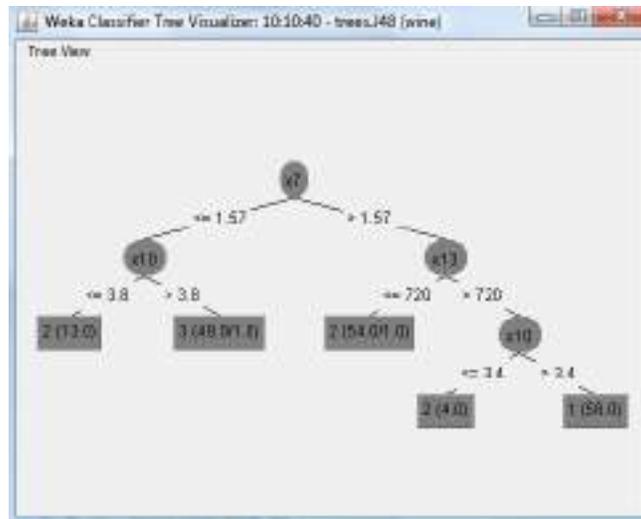


Fig. 1.3: Árbol de Decisión de 3 niveles.

Los sistemas basados en DT forman una familia llamada TDIDT (Top-Down Induction of Decision Trees), cuyo representante más conocido es ID3¹ (Quinlan, 1986). Existen versiones secuenciales de ID3, que el lector puede estudiarse si se remite a (Quinlan, 1993) y (Quinlan, 1986) , como ID5R y C4.5, que permiten clasificar ejemplos con atributos que toman valores continuos.

Considérese el siguiente problema:

La base de casos está relacionada con patrones que permitieron realizar un reconocimiento de tres tipos de vinos (“wine.arff”). Estos datos son los resultados de un análisis químico realizado a distintas clases de vinos cosechados en la región de Via Brigata Salerno, Italia. Dicha base fue construida a partir de una serie de datos coleccionados por el “Institute of Pharmaceutical and Food Analysis and Technologies, Genoa, Italy”. En ella están presentes 13 variables que constituyen características o rasgos encontrados en cada uno de los vinos y una variable X_{14} que representa la “clase i ” ($i=1, 2, 3$) con sus correspondientes instancias.

Mediante las técnicas de Reconocimiento de Patrones, se pretende obtener un Modelo Matemático que permita clasificar cada clase de vinos. Se conoce previamente que los clasificadores no se pueden generalizar, es decir, “no existe el clasificador perfecto

¹ ID3 (*Interactive Dichotomizer*) se basa en la reducción de la entropía media para seleccionar el atributo que genera cada partición (cada nodo del árbol), seleccionando aquél con el que la reducción es máxima. Los nodos del árbol están etiquetados con nombres de atributos, las ramas con los posibles valores del atributo, y las hojas con las diferentes clases.

de todos los clasificadores”; por lo que se hará énfasis sobre algunos modelos de clasificación con aprendizaje supervisado (no supervisado) y se interpretarán los resultados obtenidos, en especial sobre:

- Redes Neuronales Artificiales (RNA)
- Árboles de Decisión ID3 y J48

De manera general, la base de casos contiene las siguientes características:

Número de Instancias: 178

Área: Química

Distribución de clases: número de instancias por clases

Clase 1: 59

Clase 2: 71

Clase 3: 48

Número de Atributos: 13

Características de los Atributos: Continuos

Fecha de Confección: Julio 1991

Tarea Asociada: Clasificación.

Las técnicas de análisis se realizarán en el software Weka (en su versión 3.4-2). La licencia de Weka es GPL² (**G**NU **P**ublic **L**icense), lo que significa que este programa es de libre distribución y difusión. Además, dado que Weka está programado en Java, este es independiente de la arquitectura, ya que funciona en cualquier plataforma sobre la que haya una máquina virtual de Java disponible. Se comenzará aplicando el algoritmo de Multilayer Perceptron. El problema de aprendizaje del perceptron está referido a la adecuación entre la respuesta dada y la deseada, geoméricamente consiste en localizar la superficie de decisión apropiada, y la misma está determinada por los pesos, luego el aprendizaje del perceptron consiste en el ajuste de los pesos de los enlaces entre las unidades de asociación y la unidad de respuesta. La forma genérica original para el aprendizaje es:

a) Si la entrada X_i fue 1 y la salida del elemento no coincidió con la deseada, entonces se aumenta el valor del peso asociado a dicha entrada si la salida fue 0 y debía ser 1, y se disminuye en caso contrario.

² <http://www.gnu.org/copyleft/gpl.html>

b) Si la entrada X_i fue 0 o el valor de la salida coincide con el deseado, no se altera el valor del peso W_i .

Classify/ Choose/functions/MultilayerPerceptron: es el clasificador que construye Weka con las configuraciones que muestra la imagen:

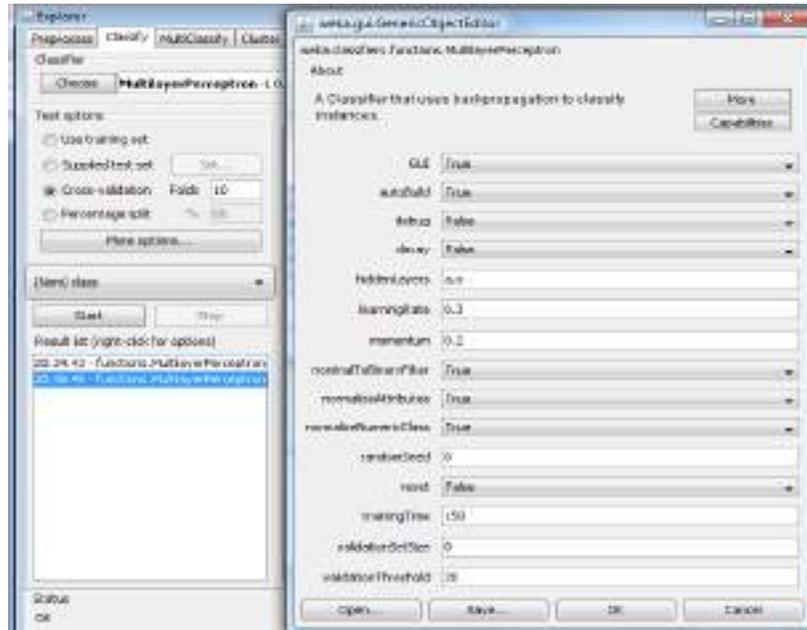


Fig. 1.4: Clasificador Multilayer Perceptron con WEKA.

Donde se tiene la etiqueta “a” que representa una capa de (attribs + classes) / 2 neuronas, es decir $(13 + 3)/2 = 8$ neuronas y la etiqueta “o” que representa la cantidad de clases de vinos (en este caso 3) por tanto ahora se tienen dos capas intermedias, de 8 y 3 neuronas respectivamente. Además la opción GUI se pone a “True” para hacer visible la arquitectura de red neuronal con la que se trabaja. Se modificó además el parámetro “training time” a 150 iteraciones Por tanto se obtiene la siguiente salida:

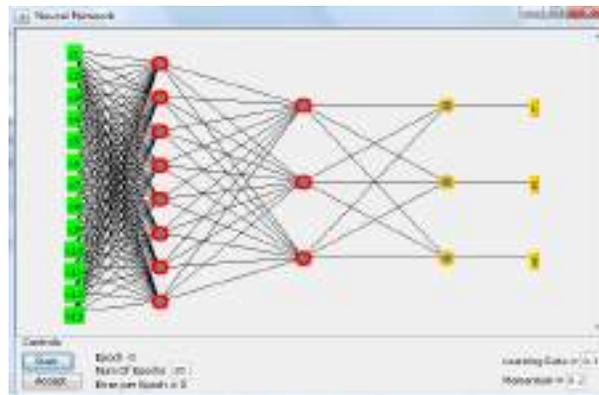


Fig. 1.5: Red Neuronal Artificial con dos capas Intermedias.

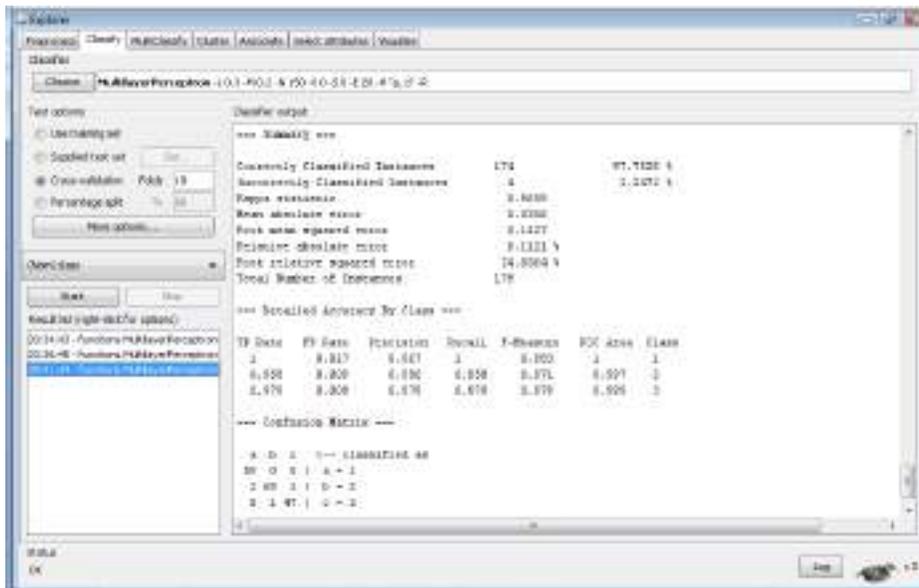


Fig. 1.6: Resultados Matemáticos del aprendizaje realizado por la computadora con la función Multilayer Perceptron.

El 97.7528% de los casos fueron correctamente clasificados. Luego si se escoge el 66% de la base de casos para entrenamiento y el 34% para prueba (Percentage Split = 66%), y se repite el mismo proceso para esta topología, resulta:



Fig. 1.7: Resultados Matemáticos del aprendizaje realizado por la computadora con la función Multilayer Perceptron usando un 66% de la Base de Datos Original.

En efecto, el 100% de los casos fueron correctamente clasificados. La matriz de confusión muestra que cada ejemplar fue identificado con la clase a la que pertenece. La segunda variante de Aprendizaje Supervisado que se empleará será la técnica de clasificación de árboles y se hará uso del algoritmo J48 para atributos continuos con los parámetros por defecto y un 10-fold Cross-Validation para validar en conjunto de prueba. El lector debe notar en la imagen siguiente, que con la opción “Cross-Validation” Weka realizará una validación cruzada estratificada del número de particiones dado (Folds=10). La validación cruzada consiste en: dado un número n se divide los datos en n partes y, por cada parte, se construye el clasificador con las $n-1$ partes restantes y se prueba con esa. Así por cada una de las n particiones (en este caso $n=10$). Una validación cruzada es estratificada cuando cada una de las partes conserva las propiedades de la muestra original (porcentaje de elementos de cada clase). Observe el clasificador que se construye con el WEKA.

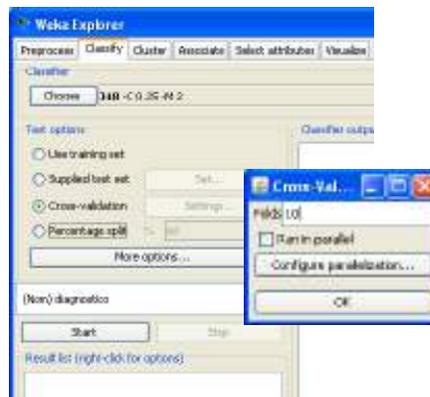


Fig. 1.8: Clasificador J48 con WEKA.

Una vez ejecutada la acción, se despliega la siguiente información:

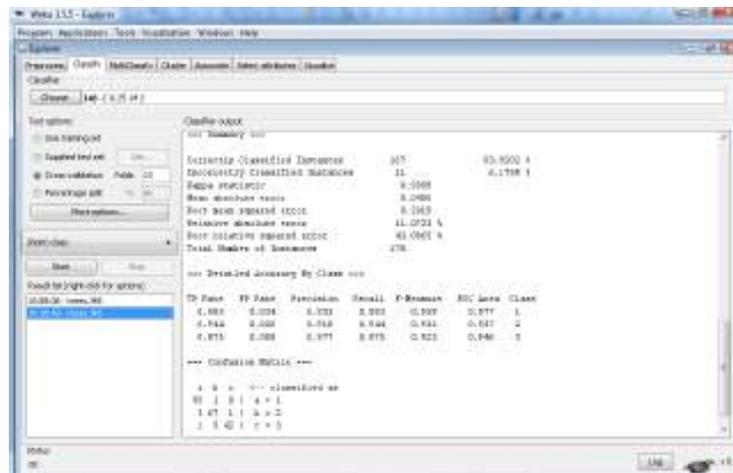


Fig. 1.9: Resultados Matemáticos del aprendizaje realizado por la computadora con la función J48.

Se obtuvo el 93.8202 % de los casos correctamente clasificados, lo que muestra un tamaño de 167 instancias. El 6.1798 % que corresponde a las 11 restantes, fueron mal clasificados. La matriz de confusión muestra en su primera fila que de 59 casos de la clase $a=1$, se equivocó en 1 de ellos identificándolos como clase “b”. A su vez, la segunda fila muestra que de 71 casos de la clase $b=2$, se equivocó en 4 de ellos, identificando 3 como clase “a”, y uno como “c”. La última, por su parte, muestra que de 48 casos de la clase $c=3$, clasificó mal 6 de ellos, asociando uno de ellos con la clase “a” y 5 con la “b”. En total se obtuvieron 11 casos mal clasificados. Para generar el Árbol de Decisión construido por J48, se hace clic en la opción “Visualize Tree”:

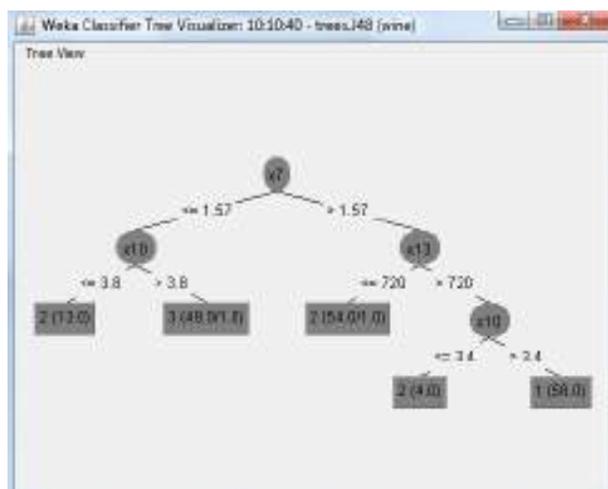


Fig. 1.10: Árbol de Decisión de tres niveles.

Como es de suponer, el nodo raíz representa el rasgo que mejor discrimina (“Mayor Ganancia”), por tanto, a partir de x_7 comienza la primera subdivisión: para valores de $x_7 \leq 1.57$ el nodo candidato a expandirse en el subárbol izquierdo es el que contiene el rasgo x_{10} ; para valores de $x_{10} \leq 3.8$, se clasifican correctamente 13 ejemplares de vinos (con estas características) como clase $b=2$, sin embargo para valores de $x_{10} > 3.8$, de los 50 ejemplares (con estas características), se clasificaron correctamente sólo 49, es decir, hubo un ejemplar que lo identificó como clase $c=3$ cuando en realidad no lo es. La interpretación para x_{13} y x_{10} en el subárbol derecho es análoga. A partir del árbol se pueden derivar un conjunto de reglas de decisión que ayudan a cualquier

especialista, no necesariamente experimentado en computación, a entender cuándo un vino es de una clase u otra. Por ejemplo:

Si $x \leq 1.57$ y $x_{10} \leq 3.8$ entonces el vino es de clase 2 CERT (Regla)=1

Como puede verse, para 61 instancias que representa el 34% de la base, escogido para prueba, se obtiene un 86.8852% de clasificación correcta, que equivale a 53 ejemplares. Evidentemente la clasificación empeoró.

Conclusiones

De acuerdo con lo investigado, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. El Aprendizaje Automatizado de Computadoras es un subcampo de la Inteligencia Artificial que se concentra en el diseño y desarrollo de algoritmos y técnicas que permitan a las computadoras "aprender". A un nivel general, hay dos tipos de aprendizaje: supervisado y no supervisado.
2. El Aprendizaje supervisado constituye un algoritmo de aprendizaje basado en ejemplos donde el nuevo conocimiento es inducido a partir de una serie de ejemplos y contraejemplos, mientras que en el no supervisado el proceso se lleva a cabo sobre un conjunto de ejemplos formado tan sólo por entradas al sistema. No se tiene información sobre las categorías de esos ejemplos, por lo que constituye un tipo de aprendizaje por observación y descubrimiento.
3. Por otra parte, se logró aplicar algunas técnicas de Aprendizaje Supervisado con Las Redes Neuronales Artificiales y los Árboles de Decisión. Con ayuda del Software Libre Weka se determinó la mejor clasificación deseada en la práctica (100%) con la función "Multilayer Perceptron" en una topología de red con dos capas intermedias de 8 y 3 neuronas respectivamente , tomando el 66% de la base de casos para construir el clasificador y el 34% para conjunto de prueba (sin una previa Selección de Rasgos) y con los árboles de decisión se obtuvo el 93.8202 % de los casos correctamente clasificados, obteniéndose un árbol de tres niveles, cuyo nodo final representaba a tres clases de vinos por separado.

Recomendaciones

- Profundizar en los conocimientos prácticos del Aprendizaje No Supervisado de Computadoras para la formación de Grupos o Clúster con características semejantes.
- Mostrar resultados prácticos del aprendizaje realizado por la computadora en el software libre WEKA, tomando como punto de partida el mismo problema de clasificación de los vinos.

Bibliografía

MICHALSKI, R. S. 1986. "Understanding the Nature of Learning: Issues and Research Directions". In: R. S. MICHALSKI, J. G. C. Y. T. M. M. (ed.) Machine Learning: An Artificial Intelligence Intelligence Approach. Los Altos, California: Morgan Kaufmann Publishers.

MICHIE, D. 1991. "Methodologies for machine learning in data analysis and software". Computer Journal.

NORVIG, S. J. R. Y. P. 2004. "Historia de la Inteligencia Artificial". In: ARAGÚN, D. F. (ed.). Inteligencia Artificial. Un Enfoque Moderno. Segunda Edición ed. Madrid, Spain: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

QUINLAN, J. R. 1986. "Induction of Decision Trees". Machine Learning.

QUINLAN, J. R. 1990. "Learning Logical Definitions from Relations". Machine Learning.

QUINLAN, J. R. 1993. "C4.5: Programs for Machine Learning".

QUINLAN, J. R. 1996. Learning first-order definitions of functions. Journal of Artificial Intelligence Research, 5, 139-161.

Título: Metodología para el uso de simuladores de negocios en la carrera de Administración de Empresas del ITB de Guayaquil

Autores: Lic. Ángel Gilberto Orellana Carrasco

Dr. Rosa Ana Jaime Ojea

Dr. Elsa Iris Montenegro Moracén

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Email: aorellana@bolivariano.edu.ec

RESUMEN

Objetivo: Fundamentar una propuesta de metodología para el uso de simuladores de negocio en la carrera Administración de Empresas basada en el método de trabajo independiente socializado que tributa al logro del aprendizaje significativo y a la implementación de estrategias particulares de aprendizaje.

Métodos: Análisis y síntesis: Para el análisis de los medios como componente del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como de los datos obtenidos con la aplicación de diferentes técnicas para la recogida de la información relacionada con el tema.

Enfoque sistémico estructural funcional: Para la orientación general del estudio de los simuladores de negocios, como parte de un fenómeno educativo inserto en una realidad integral formada por diferentes componentes personales y no personales.

Técnicas utilizadas y resultados:

INTRODUCCIÓN:

El impacto de la ciencia y la tecnología contemporáneas es visible en todas las esferas de la vida de la sociedad, incluso en la vida cotidiana. Estas inciden en la educación como fenómeno y ofrecen amplias posibilidades para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza -aprendizaje. Uno de los componentes de este proceso son los medios de enseñanza debido al papel que ejercen los mismos en la implementación de las estrategias y recursos de aprendizaje.

Aprovechar eficientemente estas potencialidades implica la preparación del docente para utilizarlas, lo cual constituye un problema social y un reto para la didáctica como ciencia; de ahí que los sistemas educativos y las ciencias de la educación enfrenten la

necesidad de aprovechar el uso de las potencialidades de la tecnología en general y las Tics (Tecnologías de la información y la comunicación), en particular como medio para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los grandes avances de la tecnología de la información están cambiando la naturaleza del trabajo y el ejercicio ciudadano, también las habilidades requeridas para que los niños y jóvenes lleguen a ser adultos exitosos, presionando a la educación, transformando el qué y el cómo se aprende y cómo funcionan las instituciones educativas. Para que estos se conviertan en un soporte educacional efectivo se requieren complejos procesos de innovación en cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje: los medios, los métodos, el currículo, la evaluación, así como la administración y la organización de las instituciones escolares; el desarrollo profesional de profesores y directores, y en fin de la pedagogía y la didáctica como ciencias

El desarrollo de las Tics ha supuesto un impulso para la autonomía en la educación y la formación y supone, en muchos casos, un nuevo espacio social de interacción y aprendizaje (blogs, wikis, foros, mundos virtuales o espacios interactivos). Éstos permiten el diseño didáctico de actividades orientadas a la colaboración entre los participantes, la autoformación o el aprendizaje a distancia y son también un medio lúdico para el desarrollo cognitivo.

DESARROLLO

El uso de la simulación en los procesos de formación profesional de los recursos humanos para el área Administrativa y Contable constituye un medio de enseñanza y de aprendizaje efectivo, para lograr en los educandos el desarrollo de un conjunto de habilidades que posibiliten alcanzar los modos de actuación propios de la profesión. Tienen el propósito de ofrecer al educando la oportunidad en las diferentes áreas o escenarios docentes, de realizar una práctica similar a la que realizará en su interacción con la realidad en el contexto laboral en el que se desempeñará profesionalmente en el futuro.

Los simuladores se utilizan como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque construyen un ambiente virtual de negocios para que los

estudiantes tengan la oportunidad de participar, a través de un conjunto de decisiones, en el proceso de dirección de una empresa o de un área específica de la misma, reproducen la realidad del mundo económico y de los negocios utilizando formulaciones matemáticas dinámicas, la actualización contable, llenado de formularios, liquidaciones de impuestos y su impacto en la renta de las empresas y personas naturales, que se desarrollan en el tiempo dentro de un escenario específico, por lo que los mismos no pueden constituir un elemento aislado del proceso docente, sino un factor integrador, sistémico y ordenado de dicho proceso.

Su utilización debe tener una concatenación lógica dentro del plan calendario de la asignatura, que se corresponda con las necesidades y requerimientos del pensum académico, sin embargo no se ha constatado en la literatura consultada la existencia de un modelo para su uso didáctico.

Autores como Caswel, Henson, Jensen y Wiley (2008) son retomados por Lolanda García y Cristina López Pérez, cuando ponderan la contribución de los recursos virtuales al proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, debido a que garantizan la apertura, personalización, usabilidad, interoperabilidad, interactividad, y ubicuidad y reconocen al recurso de aprendizaje como todo aquel recurso educativo que está diseñado para el acceso al conocimiento de la comunidad global, partiendo de un objeto de aprendizaje, que es visto según estos autores como una unidad de información relativamente pequeña que tiene sentido por sí misma en un contexto de aprendizaje.

Los simuladores de negocios tiene un lugar importante entre estos recursos de aprendizaje, sin embargo de modo general, se ha podido constatar empíricamente que los docentes no conocen a profundidad las diversas propuestas metodológicas que hacen algunos autores sobre el uso de simuladores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Tecnología de Administración de Empresas, esto genera insuficiencias expresados en las siguientes manifestaciones:

- Poco aprovechamiento de las potencialidades educativas de las Tics en la actividad de los estudiantes.

- Poco dominio por parte de los docentes del uso del simulador de negocios en el proceso de enseñanza - aprendizaje del instituto y desconocimiento de su papel para el aprendizaje y formación del estudiante.
- Insuficiente conocimiento acerca de la diversidad de estilos de aprendizaje del estudiante y cómo planificar la instrucción atendiendo a los mismos por parte de los docentes.
- Insuficiencia de los estudiantes sobre la utilización de estrategias de aprendizaje y bajo nivel de concientización acerca de sus preferencias y manera personal de aprender.
- Existe un buen nivel de conocimiento de los estudiantes acerca de los simuladores, sin embargo, la mayoría de ellos rechazan la virtualización del proceso de enseñanza aprendizaje, solicitando que las clases sean impartidas de forma presencial.
- Poca utilización por los estudiantes de los simuladores alojados en la red de la institución en el proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que le facilite su integración con rapidez al desarrollo de su actividad laboral futura.

Como se puede apreciar por las manifestaciones antes reseñadas de la problemática existente con respecto al uso de los simuladores de negocio en la carrera de Administración de Empresas, se hace necesario analizar la estrecha relación entre los componentes personales y didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje. Constituyen componentes personales el profesor, el alumno y el grupo y didácticos el objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de organización.

El método es el elemento director del proceso, responde a ¿cómo desarrollar el proceso? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender? por lo que se puede plantear que representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos. Constituyen aspectos comunes de las diferentes definiciones las siguientes: es considerado el elemento director del proceso, conciben el sistema de acciones de profesores y estudiantes, son considerados vías y modos de organizar la actividad

cognoscitiva de los estudiantes, regulador de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes dirigida al logro de los objetivos.

Los métodos que responden a un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador promotor o agente del cambio educativo deberán ser productivos, participativos, promotores del desarrollo de estrategias de enseñanza –aprendizaje y de interdisciplinariedad, creativo y afectivo – cognoscitivo, condicionadores de motivaciones intrínsecas y de la comunicación interpersonal entre otros aspectos significativos y desarrolladores.

El método de trabajo independiente garantiza la autoindependencia de los estudiantes pero de manera gradual, pues a la fase de la creatividad no se llega de pronto, sino que es un proceso gradual. De ahí que se considera a este método como la realización de tareas por parte de los estudiantes bajo la dirección del profesor.

El método que se propone como parte del estudio sobre el uso de simuladores y como soporte metodológico de la metodología para el trabajo con simuladores de negocio en la carrera Administración de Empresas, es denominado en la presente investigación como: Método de trabajo independiente socializado. El mismo no constituye un nuevo método sino un rediseño del método de trabajo independiente (L. Kilgberg) y retomado por Angelina Roméu Escobar (1985) pero adecuado a las particularidades del trabajo con simuladores como medio de enseñanza.

Los antecedentes de este método están en los fundamentos del aprendizaje colaborativo Ricardo Zambrano (2014). El cual plantea es la agrupación de personas que orientan sus esfuerzos para obtener resultados satisfactorios en el manejo de un determinado tema. Permite al aprendiz participar de forma plena, adquirir respeto hacia las ideas de los demás y reconocer que en un equipo se pueden resolver problemas a través de la interacción, la comunicación y la negociación.

Se une a ello lo planteado por Driscoll (2000) Citado por Ricardo Zambrano p.49. Al reconocer cinco elementos del aprendizaje colaborativo:

1. Responsabilidad individual: Todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
2. Interdependencia positiva: para lograr la meta común, los integrantes del grupo dependen los unos de los otros.

3. Habilidades de colaboración: las destrezas son necesarias para que el grupo funcione en forma positiva con respecto al trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
4. Interacción promotora: los componentes del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
5. Proceso de grupo: el equipo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, por medio de la realización de cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Con respecto al aprendizaje independiente el objetivo es que el estudiante gestione por sí mismo su aprendizaje a través de la autodirección, planificación y responsabilidad, de sus experiencias, diagnóstico de necesidades, localización de recursos, actividades y evaluación de los logros. Los términos que permiten entender mejor lo mencionado son los que podríamos denominar los tres autos del aprendizaje: autónomo, autorregulado y auto dirigido.

El método de trabajo independiente socializado parte de la conceptualización de la socialización, vista como el proceso de integración de un individuo a una sociedad dada o a un grupo particular a través de la interiorización de los modos de pensar, de actuar y de interrelacionarse, dicho de otro modo, del aprendizaje de los modelos culturales y de interrelación de la sociedad o del grupo. Es decir, a través de la socialización aprendemos a vivir dentro de un grupo, a ser miembros competentes de la sociedad en que hemos nacido.

Desde este punto de vista, la socialización es una vía esencial para el aprendizaje de los estudiantes ya que ellos a través de la co-relación e inter-relación durante la clase van a desarrollar las tareas docentes con mayor efectividad. Los estudiantes pueden trabajar solos en una máquina con el simulador de negocio o cada dos o más de dos. Lo que sí es importante destacar es que independientemente de la distribución de los estudiantes se debe garantizar entre ellos la interactividad cognitiva de manera que puedan socializar nombres, conceptos básicos de administración y de ofimática, conocimientos contables, matemáticos financieros, herramientas informáticas en procesos administrativos simples, geopolíticos, socioeconómicos y laborales, referentes

de estudio de mercado y análisis de factibilidad, el diseño y administración de medianas empresas etc.

Para el caso del trabajo con los simuladores constituyen agentes de socialización los alumnos, el profesor y el grupo, así como el grupo de pares o estudiantes que están unidos en tareas docentes de igual magnitud.

Los medios de comunicación (electrónicos e informáticos), son los que transmiten conocimientos a la vez que son muy potentes para reforzar los valores y normas de acción social aprendidos con los otros agentes socializadores.

El llamado aprendizaje socializado se basa en el concepto de Vygotsky de "zona de desarrollo próximo" y en sus ideas sobre la internalización y autorregulación de funciones y procesos psicológicos. El aprendizaje socializado, o buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica (de influencia recíproca, de unidad de contrarios dialéctica). La instrucción o enseñanza adecuadamente organizada, puede conducir a crear zonas de desarrollo próximo; es decir a servir como un "imán" para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual.

Cuando se trabaja con el simulador de negocios se desarrolla un proceso de enseñanza aprendizaje que condiciona que el desarrollo de los estudiantes se dirija hacia planos superiores y transite por su zona de desarrollo apoyado en la interactividad con otros estudiantes y con el profesor mediado por las exigencias que tiene que cumplir con el simulador.

El método de trabajo independiente socializado con el uso de simuladores de negocio potencia el aprendizaje por descubrimiento debido a que el profesor no le suministra al estudiante lo relevante de la tarea, sino que este lo descubre antes de incorporar lo significativo a su estructura cognoscitiva, este tipo de aprendizaje permite resolver los problemas cotidianos y facilitar que el contenido resulte significativo.

Igualmente favorece el uso de las llamadas estrategias de aprendizaje comprendidas como el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las estudiantes pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje expuestas por Johnson y Johnson citados por Ricardo Zambrano p.89 (2000) son:

1. Interdependencia positiva: los miembros de un grupo persiguen un objetivo común y comparten recursos e información
2. Promoción de la interacción: los participantes se ayudan unos a otros para trabajar eficientemente.
3. Responsabilidad individual: cada uno es responsable con su aporte y por la manera que favorece el aprendizaje de todos.
4. Habilidades y destrezas de trabajo grupales: cada uno debe comunicarse, respaldar a otros y resolver conflictos positivamente.
5. Interacción positiva: mantener buenas relaciones de cooperación, estar dispuestos a dar, recibir comentarios y críticas constructivas sobre sus contribuciones.

Según el criterio de clasificación de los métodos, el trabajo independiente socializado pertenece al criterio que tiene que ver con la actividad del profesor y el alumno conjuntamente con el expositivo y de elaboración conjunta. Dentro de la clasificación binarias de Angelina Roméu Escobar (1985) en su aspecto externo es trabajo independiente, pero en su aspecto interno puede ser de tipo: reproductivo, heurístico, problémico e investigativo y es ponderado en la educación superior por el grado de participación de los sujetos implicados.

Constituyen procedimientos que viabilizan el uso del Método de trabajo independiente socializado: la exposición, conversación, juegos didácticos etc

La metodología propuesta es factible de ser aplicada en cualquier ambiente de aprendizaje mediado por la virtualidad, sobre todo cuando se usan simuladores con la finalidad de contribuir al aprendizaje consciente y significativo de los estudiantes. Los pasos metodológicos que se propone son los siguientes:

1. Familiarización de los estudiantes con la estructura del software.
2. Análisis de sus bondades y limitaciones
3. Determinación del objetivo de su empleo en general y de cada etapa en particular
4. Socialización de la planificación de los elementos cognitivos a abordar en el software
5. Determinación de las etapas de ejecución
6. Concreción de la evaluación integrada en correspondencia con el año académico

La metodología debe acompañarse de las orientaciones que permiten su aplicación en

diferentes contextos y condiciones.

1. La realización de un diagnóstico por elementos del conocimiento para determinar las falencias de los estudiantes en el aprendizaje y poder darle tratamiento a las deficiencias individuales.
2. Socializar el manual de aplicación mejorado de modo que los estudiantes puedan entender mejor las particularidades del software
3. Realizar exposiciones intermedias de los resultados que alcanzan los estudiantes en la empresa virtual constituida para socializar modos de actuación y análisis causal.
4. Trabajar el simulador como parte de la relación interdisciplinaria de modo que a través del mismo se puedan realizar tareas integradoras y evaluaciones integradoras.

CONCLUSIONES

- El uso de los simuladores como medio para la enseñanza- aprendizaje en un ambiente virtual de negocios favorece el aprendizaje consciente de los estudiantes por el nivel de significatividad que le confiere unido al uso de estrategias para igual fin .
- La utilización de una metodología que precise y prescriba los momentos por lo que atraviesa ese proceso permite desde el punto de vista didáctico orientar a los docentes acerca de cómo direccionar didácticamente dicho proceso.
- El método de trabajo independiente socializado tributa al desarrollo de un aprendizaje desarrollador y de un ambiente colaborativo propiciador de logros tanto colectivos como individuales.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Castillo C. y Arrieta X. Referentes teóricos para el diseño y evaluación de software de apoyo a la enseñanza – aprendizaje de la física. Memorias de la IX Conferencia Interamericana de Educación en Física CIAEF-2006- IACPE. San
2. José de Costa Rica. 3 a 7 de julio de 2006.<http://www.efis.ucr.ac.cr/varios/ponencias/9referentes%20teoricos.pdf>
3. Díaz-Antón, G. (2002) Uso de software educativo de calidad como herramientas de apoyo para el aprendizaje. Jornadas educativas: “La escuela como instrumento de cambio”, IEA, Abril, Caracas. <http://www.academia-interactiva.com/articulos.html>
4. Esquembre F. Creación de simulaciones interactivas en Java: aplicación a la enseñanza de la Física. Pearson – Prentice Hall, España 2004.
5. Franco I, Álvarez F. Los Simuladores, estrategia formativa en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista Virtual Universidad Católica ISSN 0124-5821. http://www.ucn.edu.co/portal/uzine/volumen21/articulos/3_Investigaci%C3%B3n_simuladores.pdf
6. Kofman H. Integración de las funciones constructivas y comunicativas de las NTICs en la enseñanza de la Física Universitaria y la capacitación docente. Premio del II Concurso “Educación en la red”.<http://www.educared.org.ar/concurso-2/resenia/pdf/04-kofman.pdf>
7. Palacios J. Repilado F. Una alternativa metodológica para la realización de Los laboratorios virtuales de física general en las Carreras de ingeniería. Memorias Congreso TIC aplicadas a las Ciencias. 978-950-34-0369-3. http://colos.fcu.um.es/TICEC05/TICEC05/56_564.pdf
8. Libro de Nociones de sociología, psicología y pedagogía, pág. 168.+
9. Pontes, a. (2005). Aplicaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación científica. Segunda parte: aspectos metodológicos. Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, vol. 2, nº 3, 330-343.
10. Rosado L., Herreros J.R., Nuevas aportaciones didácticas de los laboratorios virtuales y remotos en la enseñanza de la física, junio 2005. <http://209.85.165.104/search?q=cache:JCAD80KOVJYJ:www.formatex.org/micte2005/286.pdf+%22Nuevas+aportaciones+did%C3%A1cticas+de+los+laboratorios+virtua>

les+y+remotos+en+la+ense%C3%B1anza+de+la+f%C3%ADsica,+%22&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=co&lr=lang_es

11. Teodoro, V.T. (2003). Modellus: Learning Physics with Mathematical Modelling. Tesis postdoctoral. Universidad de Nova de Lisboa. Abril de 2008. <http://modellus.fct.unl.pt/mod/resource/view.php?id=334>
12. Herrera Logroño L. A. (2004) "La importancia de definir una Metodología para el diseño y rediseño de sitios web" En <http://www.proyecto-web.org/boletines/068-oct04.html>
13. Labañino Rizzo C. y Toro Rodríguez M. (2001) "Multimedia para la educación." Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
14. Zambrano Ayala, William Ricardo (2000) Modelo de aprendizaje virtual para la educación superior MAVES. ECOE Ediciones Ecoe. Colombia

Título: Herramienta TIC para la evaluación basada en competencias en la formación profesional.

Autor:

Alberto Caballero

Concepción Marcillo

Institución:

Universidad Estatal del Sur de Manabí - Ecuador

Universidad Católica San Antonio - España

Resumen

Las nuevas exigencias del mundo empresarial, al cual está dirigida la formación profesional, imponen el desarrollo de competencias profesionales concretas en los futuros egresados de los ciclos formativos. Actualmente, cada ciclo formativo de formación profesional se articula en torno a los conceptos de competencias, unidades de competencias, resultados de aprendizaje, capacidades terminales, entre otros. Sin embargo, muchas veces, la evaluación se sigue centrando en los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que son evaluados en momentos concretos durante el curso. Por otro lado, tampoco se considera la relevancia que un determinado resultado de aprendizaje pueda tener en la consecución de una determinada competencia. El presente trabajo presenta una herramienta informática que asiste la evaluación de las competencias a partir de los resultados de aprendizaje asociados a cada una. Utiliza un modelo de representación de las competencias y los resultados de aprendizaje que permite, entre otros, (1) establecer diferentes niveles de importancia de un resultado de aprendizaje respecto a otro, en el marco de una competencia, y (2) ofrecer un valor tentativo de la consecución de una competencia concreta, teniendo en cuenta las evaluaciones de los resultados de aprendizaje asociados a dicha competencia. La herramienta también concibe la evaluación siguiendo el modelo tradicional, teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje que son alcanzados en cada uno de los momentos evaluativos fijados a lo largo del curso. Esto puede servir como punto de referencia para la comparación de ambos modelos y establecer criterios de mejora en el diseño del modelo de evaluación.

Palabras clave: evaluación basada en competencias; competencias; resultados

de aprendizaje; formación profesional; herramienta informática para la evaluación.

1. Introducción

En la actualidad, la gestión por competencias se ha convertido en uno de los temas más relevantes gestionados en la organización integral de cualquier ámbito, siendo una tendencia a nivel mundial. La adaptación hacia un modelo basado en competencias es uno de los procesos de cambio más profundos en los que se encuentra inmerso el sistema educativo actual. El tránsito hacia un nuevo modelo supone modificaciones conscientes en todas las estructuras básicas, estrategias educativas, métodos de enseñanza, entre otros.

Las competencias en el ámbito docente son un conjunto de elementos combinados e integrados en constante cambio, por lo que los modelos evaluativos han de adaptarse también a tal evolución, este nuevo enfoque en la enseñanza supone una adaptación a las nuevas necesidades y demandas en la docencia. El diseño curricular debe ir más allá de la simple definición de las competencias que debe adquirir el egresado tras su formación. Se debería, además, trazar un nuevo sistema para la evaluación de las competencias y las nuevas técnicas para alcanzarlas.

En este sentido, se plantea la necesidad de un modelo que permita evaluar, en el momento que se alcancen, los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Estableciendo una relación detallada entre las competencias (que deben ser adquiridas) y los resultados de aprendizaje (asociados a cada competencia), se podrá evaluar el nivel de consecución de cada competencia teniendo en cuenta la valoración que se ha hecho de los resultados de aprendizaje y la importancia relativa de cada uno para con la competencia a la cual están asociados.

En este trabajo se ofrece una herramienta informática que sigue un modelo de evaluación de las competencias, fácilmente adaptable y extensible a cualquier título y que permite además el contraste con el modelo tradicional de evaluación basado en los contenidos. El principal objetivo de esta herramienta es asistir la evaluación de las competencias que deben adquirir los estudiantes de un ciclo formativo de formación profesional.

El resto del trabajo se estructura de la manera que se explica a continuación. En el apartado 2 se comentan los aspectos centrales de una educación basada en

competencias. En la sección 3 se relacionan las características generales más relevantes de varias herramientas que se reportan en la literatura en relación a la evaluación de competencias. La sección 4 presenta la herramienta software que se propone para asistir el proceso de evaluación de las competencias. Mediante varias pantallas de la aplicación, se cómo se podría utilizar la herramienta para la evaluación de un módulo del ciclo seleccionado. Por último, el apartado 5 se dedica a puntualizar las principales conclusiones del trabajo y algunas ideas que definen líneas de trabajos futuros.

2. Educación basada en competencias

Una competencia en el ámbito docente puede definirse como: “Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, implica la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social), las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (Camperos, 2008).

En el ámbito universitario, se adopta la definición que aporta el proyecto de Tuning (Tuning, 2006) para el proceso de Bolonia donde se entiende por competencia una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

Por su parte, las competencias a desarrollar con los diferentes planes de estudio de formación profesional derivan directamente de varios organismos reguladores, mecanismos, leyes, normativas, etc. que establecen de manera clara los elementos estructurales de los currículos para satisfacer/adaptarse a los requerimientos de la educación basada en competencias.

En ambos casos, una competencia supone la integración indivisible de conocimientos, habilidades y actitudes. Las competencias se diferencian conceptualmente de los objetivos en que, mientras estos últimos constituyen una intención, las primeras deberían ser medibles mediante un conjunto concreto de resultados de aprendizaje. Un objetivo es la adquisición de un concepto, habilidad o actitud y la competencia integra el saber con el saber qué hacer.

De manera general, los estudiantes no adquieren las competencias en su totalidad, pero pueden llegar a alcanzar cierto grado de conocimiento siendo un proceso progresivo el dominio de ésta. En este sentido, el modelo educativo y más concretamente el evaluativo deberían diferenciar diversos niveles o grados de dominio, todo sistema basado en competencias debe determinar cuál es el nivel de dominio de cada competencia.

El objetivo final de este trabajo es la creación de un modelo de evaluación y de una herramienta informática que lo soporte que permitan evaluar en qué medida se han adquirido las competencias planteadas en el diseño curricular de un ciclo

formativo.

1.1. Currículo definido en torno a competencias

Una enseñanza por competencias ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los puntos clave de la educación formal, conduce a una revisión de las concepciones y métodos de enseñanza para buscar un cambio radical en las prácticas docentes (Schmidt & Kunzmann, 2006).

Según Vas (2006), un plan de estudios basado en competencias ayuda a:

- Organizar la formación continua a la largo de una trayectoria profesional.
- Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora dentro de su contexto institucional.
- Evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Contribuir a la generación de un ambiente que facilite un desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participar en los proyecto de mejora continua de la escuela y apoyar la gestión institucional.

3. Herramientas para la evaluación de competencias en el ámbito docente

Entre las herramientas propuestas para la evaluación de competencias académicas destacan:

- EvalHIDA (Rodríguez, 2009), una herramienta para la evaluación de competencias utilizando modelos de interacción dialógica (e.g. blogs, foros, wikis).
- Las hojas de cálculo propuestas de Mondejar y Pitarch para la educación primaria y secundaria . Ofrecen un método sencillo para computar las notas de las competencias y de las asignaturas al establecer determinados criterios de ponderación entre los resultados de aprendizaje y las competencias y entre éstas últimas y las asignaturas, respectivamente.
- AssessByCompetences para asistir la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de los grados universitarios (Reig, 2012).
- De la Mano y Moro (2009) son capaces de establecer relaciones entre las valoraciones de cada competencia y la nota final del estudiante, según las

escalas del sistema de calificación actual.

De manera general, las propuestas anteriores y otras reportadas para la evaluación de las competencias se caracterizan por los hechos siguientes:

- Existe una elevada falta de formalización en el vocabulario y los métodos utilizados para la recogida de indicadores/calificaciones de los resultados/desempeños asociados a cada competencia.
- La mayoría de las propuestas se limitan a la utilización de instrumentos metodológicos (e.g. listas de chequeo, escala de valores, matrices de evaluación) para calificar los resultados/desempeños a partir de la estandarización de los criterios de evaluación para cada resultado/desempeño.
- Existen muy pocas herramientas que, a partir de la evaluación que se hace de los resultados/desempeños, compute la nota global de cada competencia o materia tratadas.

- Las herramientas están dirigidas fundamentalmente a la selección de personal (en el ámbito profesional) o a las enseñanzas básica o universitaria, no a la formación profesional.
- La mayoría de las propuestas no son capaces de gestionar la importancia relativa que la calificación de cada resultado/desempeño pudiera tener en la evaluación de una competencia concreta.
- Todas las propuestas presuponen que el modelo de evaluación utilizado es el correcto. En ellas no se ofrecen mecanismos de validación que permitan, por ejemplo, (1) identificar posibles competencias que no están siendo evaluadas mediante los resultados/desempeños adecuados, o (2) la comparación con otros métodos/modelos de evaluación.

4. Herramienta de evaluación basada en competencias

Este capítulo ofrece una breve descripción de las principales funcionalidades de la aplicación, a la vez que comenta los requisitos no funcionales más relevantes. La aplicación que se presenta se basa en el desarrollo previo de Reig (2012), una herramienta para asistir la evaluación de las competencias adquiridas por los egresados de los grados universitarios.

4.1. Requisitos funcionales

La aplicación se ha desarrollado considerando la interacción con dos tipos de usuario: (1) administrador / secretario docente y (2) profesor. A continuación se listan las principales funcionalidades para con cada uno de ellos.

Para con el Administrador / Secretario Docente:

- Gestionar Ciclo formativo / Módulos / Competencias / Resultados de aprendizaje / Pruebas.
- Administrar Profesores / Estudiantes.
- Asociar pruebas al módulo.

- Asociar competencias al módulo.

Asociar resultados de aprendizaje a las competencias.

Para con el Profesor:

- Ponderar pruebas dentro de un módulo.
- Ponderar una competencia dentro de un módulo.
- Ponderar un resultado de aprendizaje dentro de una prueba.
- Ponderar un resultado de aprendizaje dentro de una competencia.
- Calificar un resultado de aprendizaje.
- Obtener la nota de una prueba (ponderando las calificaciones de los resultados de aprendizaje).
- Obtener la nota de una competencia (ponderando las calificaciones de los resultados de aprendizaje).
- Obtener la nota de un módulo (ponderando las pruebas).
- Obtener la nota de un módulo (ponderando las competencias).

4.2. Requisitos no funcionales

Entre los requisitos no funcionales más relevantes exigidos a la herramienta desarrollada se encuentran:

- Requisitos de rendimiento. Las operaciones sobre el modelo de datos subyacente deben realizarse en un tiempo adecuado. Este requisito es crítico por cuanto el modelo de datos se implementa mediante ficheros OWL gestionados por la API Jena , lo que supone una sobrecarga a la aplicación. Sin embargo, se ha optado por la utilización de ontologías por cuanto el modelo de datos será utilizado en trabajos futuros cuyos objetivos están relacionados con el razonamiento con la ontología para llevar a cabo, por ejemplo, procesos de validación del diseño curricular y evaluativo.
- Restricciones de diseño. Se requiere una interfaz de usuario Web, amigable e intuitiva.
- Requisito de identificación de usuarios. El usuario deberá identificarse para poder acceder a las operaciones para las cuales tiene permisos. Para ello dispondrá de un nombre de usuario y una contraseña.

A continuación se muestran algunas pantallas de la aplicación que podrían utilizarse para computar la evaluación de un estudiante.

Se ha tomado como referencia el módulo *Implantación de Sistemas Operativos* del ciclo formativo de ASIR para el que se han definido (hasta el momento en que se realizó la instantánea) las competencias *UC0484-3* y *UC485-3* y el módulo *0369*.

Primeramente, el administrador / secretario docente deberá dar de alta a los estudiantes y profesores así como a los elementos que se tratarán en la gestión de la evaluación del módulo una vez que el profesor introduzca la

calificación de cada uno de los resultados de aprendizaje. La primera funcionalidad que debe garantizar la aplicación es el mantenimiento de los datos generales del ciclo formativo, así como de las cualificaciones/competencias asociadas y los módulos que lo componen. La figura 1 muestra la interfaz de definición de un ciclo formativo, en este caso ASIR.

Denominación	ASIR
Nivel	F. P. de Grado Superior
Duración	2000 horas

Modificar

Competencias

Código	Descripción
UC0044_3	Administrar los dispositivos hardware del sistema.
UC0045_1	Instalar, configurar y administrar el software de base y de aplicación del sistema.

Nueva Competencia

Módulos

Código	Descripción
0101	Implantación de sistemas operativos.

Nuevo Módulo

Aceptar **Cancelar**

Figura 1. Gestión de los datos generales de un ciclo formativo.

Luego, habrá que especificar para cada módulo los resultados de aprendizaje, y seleccionar, entre todas las del ciclo, aquellas que serán desarrolladas por el módulo.

4.3 Evaluación de un módulo

La figura 2 muestra la interfaz desde donde se podrán realizar estas acciones para gestionar cada módulo del ciclo formativo. También se podrán gestionar las pruebas del módulo.



Figura 2. Gestión de los módulos de un ciclo formativo.

La aplicación permite la ponderación de las competencias dentro del ámbito de un módulo, pudiendo establecer diferentes niveles de importancia relativa entre dichas competencias. Siguiendo el enfoque tradicional, la evaluación de

los módulos también puede llevarse a cabo mediante la ponderación de las diferentes pruebas de evaluación.

De manera similar a la gestión de las competencias, la aplicación permite la gestión de las diferentes pruebas, estableciendo niveles de importancia relativa entre ellas (e.g. 20\% el primer parcial, 35\% el examen final, 45\% la práctica) y asociándolas a los resultados de aprendizaje cuyo logro debe calificar el profesor.

Las relaciones entre las competencias seleccionadas y los resultados de aprendizaje, así como entre las pruebas y los resultados de aprendizaje podrán establecerse en otras pantallas. Las figuras 3.a) y 3.b) muestran las interfaces diseñadas con tales fines. Al asociar las competencias y pruebas a los resultados de aprendizaje, se podrá establecer la importancia relativa de cada resultado de aprendizaje.

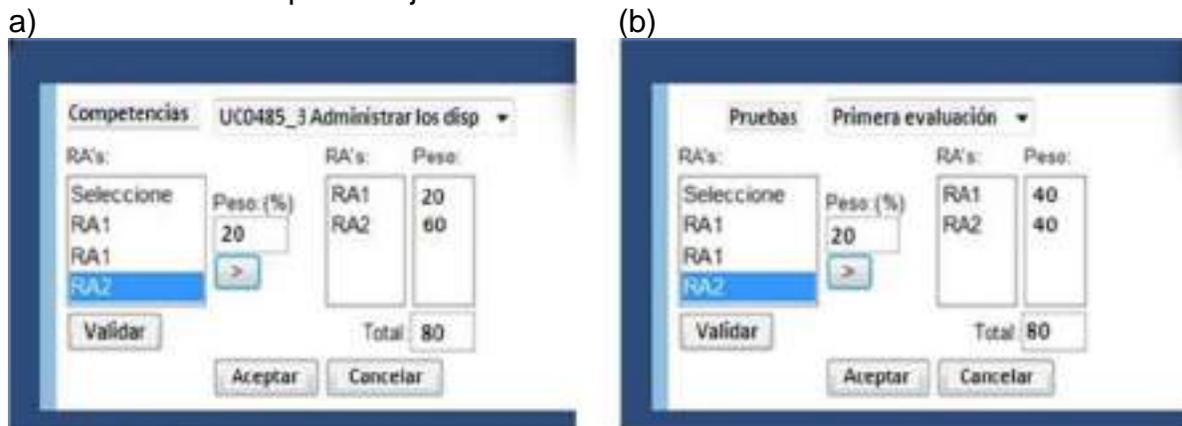


Figura 3. Asociación de los resultados de aprendizaje a (a) una competencia y (b) a una prueba, dentro de un módulo de un ciclo formativo.

Finalmente, la aplicación ofrece una interfaz para que el profesor evalúe los resultados de aprendizaje del estudiante (figura 4).

Las calificaciones serán propagadas, siguiendo las ponderaciones establecidas en el modelo. Así, la aplicación ofrece la evaluación del estudiante mediante los dos enfoques: (1) tradicional y (2) basado en competencias. Ambas evaluaciones podrían ser diferentes en la mayoría de los casos. Dichas diferencias indican la susceptibilidad de mejora del sistema de evaluación, desencadenando procesos reflexivos en torno a él.

En trabajos futuros, se prevé realizar procesos de razonamiento a partir de la

ontología, que utiliza la aplicación como modelo de datos, detectando dichas incongruencias en el diseño de la evaluación. Así, se podrán ofrecer acciones correctoras en aras de que la evaluación obtenida sea un indicador, lo más real posible, del grado de consecución de las competencias que se pretenden en el egresado.

The screenshot displays a user interface for a learning management system. It includes sections for 'Estudiantes' (Students), 'Resultados de aprendizaje' (Learning Results), 'Competencias' (Competencies), and 'Pruebas' (Tests). Each section shows a table of data with associated scores and a 'Nota final' (Final Grade) calculated based on the data. Red callouts provide additional context on how these grades are calculated.

Estudiantes

Código	0008
Descripción	Implementación Sist. Operativos
Equivalente en ECTS	3.0

Estudiante: 42880736, Francisco Hernández García

Resultados de aprendizaje

Código	Descripción	Nota
RA1	Instala sistemas operativos, analizando sus características e interpretando la documentación.	6.0
RA2	Configura el software de base, analizando las necesidades de explotación del sistema.	7.0
RA3	Asegura la información del sistema, describiendo los procedimientos y utilizando copias de seguridad.	5.0

Competencias

Código	Descripción	Nota
CC04M_3	Administrar los dispositivos hardware del sistema.	7.0
CC08M_3	Instalar, configurar y administrar el software de base y de aplicación del sistema.	6.0
CC09M_3	Asegurar sistemas informáticos.	7.0

Pruebas

Prueba	Descripción	Peso	Nota
P1	Primera evaluación	30%	7.0
P2	Segunda evaluación	30%	5.0
P3	Práctica de laboratorio	40%	6.0

Callouts:

- Calificaciones suministradas por el profesor (pointing to the individual learning result scores).
- Se computan a partir de las ponderaciones estadísticas (pointing to the final grade calculation).

Figura 4. Calificación de los resultados de aprendizaje y obtención de las notas del módulo utilizando cada uno de los dos enfoques: (1) tradicional, (2) basado en competencias.

5. Conclusiones y trabajos futuros

El modelo educativo actual se encuentra inmerso en profundos procesos de cambio guiados fundamentalmente por las exigencias del sector productivo y

los lineamientos europeos. Así, los planes de los estudios de diferentes niveles (e.g. universitarios o de formación profesional) se definen en torno a las cualificaciones de los egresados, entendidas como las competencias que debe desarrollar y los resultados de aprendizaje que debe alcanzar un estudiante al cursar dichos estudios, y no en los contenidos utilizados como soporte para conseguirlos.

Aunque en muchos casos esta definición no es del todo formal o explícita (e.g. no especifica cuáles son las competencias o resultados de aprendizaje más relevantes, cuáles deben desarrollarse antes que otras, etc.), existen mecanismos y modelos que estandarizan las cualificaciones y sirven de marco de referencia para definir los currículos. Tal es el caso del SNCFP y del CNCP (INCUAL, 2012).

Si bien, la definición de los títulos y currículos de formación profesional se articula en torno a las competencias, el sistema de evaluación sigue centrado en evaluaciones que, a la larga, tienen como centro los contenidos (ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales).

Dichas evaluaciones se realizan en momentos concretos, midiendo, en cada uno, determinados resultados de aprendizaje. Sin embargo, en las notas de cada una de estas evaluaciones no quedan reflejados cuáles resultados de aprendizaje han sido conseguidos y cuáles no.

Por otra parte, a pesar que para la Formación Profesional los resultados de aprendizaje y las competencias están claramente definidas, no existe un criterio único acerca de cómo sus valoraciones deben combinarse para obtener la nota final de módulo.

En este trabajo se presenta una herramienta como soporte al modelo evaluativo actual a la vez que establece una manera novedosa de obtener valoraciones de las competencias que ha adquirido un estudiante considerando directamente las calificaciones de los resultados de aprendizaje. Dicha herramienta ofrecerá la valoración de cada estudiante, en el marco de un módulo concreto de un ciclo formativo a partir de dos enfoques: (1) basado en competencias, (2) tradicional.

Se prevé que con la utilización continua de la herramienta exista un gran volumen de conocimiento asociado a la evaluación de forma que sea posible

realizar determinados análisis complejos que conduzcan a propuestas de mejora del modelo curricular y evaluativo. Así, en trabajos futuros, realizando análisis complejos sobre los datos recopilados por la herramienta, se podrían obtener respuestas a preguntas tales como:

- ¿existen discrepancias entre las valoraciones que se hace de un estudiante siguiendo los dos enfoques?,
- ¿se evalúa con más detalle la consecución de las competencias más importantes?,
- ¿existen competencias que no son tratadas / evaluadas?,
- ¿existen resultados de aprendizaje que no se obtienen por parte del egresado?,
- ¿es necesario que un estudiante recupere una prueba cuando ha sido capaz de demostrar que ha adquirido algunos resultados de aprendizaje? ¿debería recuperar solo la parte de la evaluación donde demuestre dicho resultado?

6. Agradecimientos

Este trabajo ha contado con el apoyo del Proyecto Prometeo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador.

Referencias

Camperos, M. (2008). *La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos*. Educere: Revista Venezolana de Educación (43).

De la Mano, M. & Moro, M (2009). *La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación*. BiD: textos universitarios de biblioteconomía y documentación (23).

INCUAL (2012). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)*.

Tuning (2006) *Proyecto Tuning. Una introducción a Tuning Educational Structure in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*.

Reig, F. (2012). *AssessByCompetences: sistema para la evaluación por*

competencias utilizando un modelo de representación ontológico. Trabajo de Fin de Grado. Universidad Católica San Antonio.

Rodríguez, G. (2009). Informe final del proyecto EA2008-0237 titulado Proyecto EvalHIDA: Evaluación de competencias con Herramientas de Interacción Dialógica Asíncronas (foros, blogs y wikis). Universidad de Cádiz.

A. Schmidt, A. & Kunzmann, C (2006). Towards a Human Resource Development Ontology for Combining Competence Management and Technology-Enhanced Workplace Learning. Workshop on Ontology Content and Evaluation in Enterprise. Lecture Notes in Computer Science.

Vas, R. (2006). Educational Ontology and Knowledge Testing. The Electronic Journal of Knowledge Management, (5):123-130.

Título: Entorno operativo de aprendizaje inteligente.

Autor: Lcdo. Clayton Manuel Carrasco Grijalva

Institución: Universidad de Guayaquil - Ecuador

Email: clay_u2@hotmail.com

RESUMEN

Los entornos de aprendizaje están cambiando. Los nuevos escenarios plantean desafíos técnicos y pedagógicos a los que las instituciones de educación superior deben responder. Los roles de los profesores, alumnos y personal de apoyo deben adaptarse a los nuevos entornos. En este caso el objetivo principal radica en es la propuesta de un sistema que reúna todas aquellas condiciones ideales que mejoren la productividad en el aprendizaje de las personas.

INTRODUCCIÓN

Los principales problemas de la educación actual son: abundancia de conocimientos, anacronismo e inadecuación. Destaca la falta de calidad de la enseñanza actual y una desilusión creciente ante el aula tradicional, debido a que la forma de enseñanza continúa desfasada de las necesidades y de los medios existentes en el mundo actual, esto se debe a que la didáctica va detrás del desarrollo técnico.

A esto es necesario añadir algunas características de los años 90, como la internacionalización de la economía, la globalización de la comunicación e información y el empleo diversificado. Al respecto, señalan (Marchesi y Martín, 1998), que los sistemas educativos deben preparar a sus alumnos para las nuevas demandas. Los cambios educativos son inevitables y necesarios. “Estando inmerso el sistema educativo en una sociedad en constante transformación, no es posible pensar que la institución educativa puede mantenerse alejada de las modificaciones que permanentemente van sucediendo”.

Entre las razones para el deterioro de la enseñanza cita (Pazos, 2001), la baja calidad de la enseñanza, la desilusión generalizada y creciente por el aula tradicional y el mal uso de los medios actuales, cuyas deficiencias deberán conocerse.

(Salinas, 1995), destaca la necesidad de nuevos estilos de enseñanza que conduzcan a adecuar a los tiempos de cambio a los futuros profesionales. Esto supone lograr una enseñanza más activa, así como un mayor protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje. (Ketudat, 2000), indica que se debe dar a las personas no sólo habilidades generales y vocacionales sino habilidades de aprendizaje y mentes perceptivas, el amor por aprender y habilidades de “aprender a aprender”, es decir de auto-aprendizaje. De Antonio, Barreiro, Crespo, Pazos, Rodríguez Patón y Silva (2003), y Lucas Marín, (2000), proponen que la educación sea universal, (esto es, que afecte a todos) y obligatoria: durante toda la vida, con procedimientos adaptables y sistemas educativos flexibles. Mayorga, (1999), refiere que en la educación del futuro será más importante aprender a aprender que memorizar contenidos específicos, la búsqueda y el uso de la información para resolver problemas que la transmisión de datos, los métodos activos y personalizados que los pasivos y estandarizados. También cambia la concepción de lo que significa ser maestro: transmisor de conocimientos a facilitador del proceso de aprendizaje que aprende continuamente él mismo.

Azpiazu, Pazos y Silva, (2001), proponen la teleformación y el aula virtual. La teleformación o tele-enseñanza permite la flexibilidad de tiempo y espacio y fomenta el auto-aprendizaje. Sin embargo, para que la práctica sea exitosa, se necesita un diseño didáctico y pedagógico riguroso, un uso adecuado de los recursos tecnológicos, incluyendo la creación de memorias institucionales para responder automáticamente consultas y una asistencia suficiente y personalizada. Como desventajas se pueden destacar la escasez de interacción entre los alumnos y el profesor. El aula virtual debe proporcionar una educación con centro en la resolución de problemas y búsqueda de soluciones. El profesor actuará como guía o timonel.

Marina, Feixas y Marqués, (1999), proponen considerar nuevos contenidos y competencias en el currículum, nuevos instrumentos y recursos para la docencia y su gestión, acceso a todo tipo de información, nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración, nuevos escenarios educativos asíncronos (flexibles, interactivos, personalizados) y nuevos métodos pedagógicos (nuevas formas de comunicación y aprendizaje, enseñar a aprender).

Una primera aproximación a la definición de entorno de aprendizaje, se tiene al indicar qué debería contener éste. El entorno de aprendizaje debe contener los elementos con los cuales el alumno construye sus modelos mentales, o sea debe dar las condiciones con las cuales cualquier alumno más o menos normal, estaría en disposición de aprender por si mismo. Ese entorno debe ser eficiente (que le permita asimilar esos conceptos y no se creen modelos falsos) y efectivo (esto es que facilite los modelos correctos). Asimismo debería fomentar la interactividad, quizá deban tener menos contenido pero contenido de mayor calidad. Para Wilson, (1995), un entorno de aprendizaje debe contener como mínimo al aprendiz y un espacio donde el aprendiz actúa usando herramientas y dispositivos coleccionando e interpretando información, interactuando con otros, etc.

En nuestros salones de clase, los profesores pierden mucho el tiempo o emplean metodologías erróneas, dado a la falta o complejidad de recursos que utilizan, tienen sobrecarga de trabajo lo que desvía la atención de su tarea primordial, que es enseñar. Muchos profesores están atados a esquemas programáticos que difieren mucho de la realidad actual que vive el mundo moderno y los intereses de los estudiantes, y quizá la mayor dificultad de todas: el no poder encontrar un motor motivacional que esté conectado con “¿(el) por qué y para qué debo estudiar?”.

La puesta en marcha de entorno operativo de enseñanza inteligente propone la generación de soluciones a estas problemáticas.

Para poder explicar la funcionalidad de un entorno operativo de enseñanza inteligente se lo hará a través de Nomon CISE, un proyecto de investigación de mi autoría que ha sido puesto en marcha por cerca de 5 años con positivos resultados. Cada acción hecha a través de “Nomon CISE”, se la hace por medio de un toque, es decir todo es muy simple de hacer. El profesor nunca desvía la atención de su trabajo esencial que es enseñar, aunque “Nomon CISE” se encuentre realizando gestiones complejas que a un profesor en un sistema tradicional le tomaría mucho tiempo y esfuerzo en lograr hacer.

Otra cosa importante es lo fácil que resulta crear clases inteligentes a través de Nomon CISE, ya que cuenta con todo un sistema de programación que permite de la forma más simple poder hacerlo.

DESARROLLO:

Elevar el nivel o estándar educativo, es uno de los ideales de casi todo gobierno o sociedad que lucha por salir del subdesarrollo o desea permanecer incrementar su desarrollo.

¿Qué pasaría si alguien en Latinoamérica creara unos de los mejores métodos de enseñanza del mundo? Esto quiere decir: que haga que la gente pueda aprender mejor, sustentable, y dinámicamente. O que simplemente a través de éste las personas gusten de estudiar, llegando a superar aquellas complicaciones que usualmente obstaculizan el cumplimiento de este objetivo -Suena complicado, pero interesante.

El objetivo fundamental de un entorno operativo de aprendizaje inteligente es la propuesta de un sistema que reúna todas aquellas condiciones ideales que mejoren la productividad en el aprendizaje de las personas. Para ello, a través de determinar todo aquello que afecta el aprendizaje y que podría mejorarse creamos a partir de cinco ejes este sistema que incluye un entorno operativo de aprendizaje que permite gozar de todas las condiciones ideales que debe tener un salón de clase, así como actividades interactivas inteligentes que evalúan rendimiento, productividad, reportan falencias en el aprendizaje, y hacen que aprender sea más divertido sin dejar de lado la seriedad de un proceso.

A través de la puesta en marcha de un entorno operativo de aprendizaje inteligente demostrar la efectividad en la producción, aceleración, y adquisición del aprendizaje.

La teoría de entorno operativo de aprendizaje inteligente se fundamenta a través de cinco ejes transversales:

- a) La propuesta de un escenario operativo inteligente que haga del proceso de clase una tarea simple y amigable a todos los actores del proceso de aprendizaje, optimizando el tiempo y recursos en pro de beneficiar la tarea primordial, que es el aprendizaje.
- b) La investigación de problemas que limitan la capacidad de aprender que tienen ciertas personas, dado al tipo de inteligencia o capacidades de aprendizaje.
- c) El desarrollo de nuevas y dinámicas actividades que promueven el interés por aprender y hacen de la adquisición del aprendizaje un proceso más estable y divertido.

- d) La gestión metódica y esquemática de modelos de conducta de los actores del proceso de enseñanza (profesores y alumnos).
- e) El desarrollo de la conciencia crítica en pro de fortalecer el autoestudio, y sostenibilidad de lo aprendido en el tiempo.

La puesta en marcha de un entorno operativo de enseñanza inteligente en nuestra investigación nos ha dejado como resultado:

- Estudiantes que aprenden más rápido y sostenidamente.
- Profesores totalmente centrados en su misión esencial de enseñar.
- Clases más amenas y entusiastas.
- Ciclos de clase muy precisos en relación al tiempo.
- Participación equitativa de clase por parte de los estudiantes.
- Administración exacta del tiempo para actividades y ejercitación.
- Reducción drástica del trabajo logístico de clase.

CONCLUSIONES

Los impactos que podría tener la aplicación de entornos operativos de aprendizaje inteligente determinarían los siguientes factores:

- a) Reducir sustancialmente los niveles de deserción escolar y baja calidad educativa.
- b) Estandarizar criterios que permitan entablar condiciones ideales para que las personas aprendan mejor y aceleradamente, volviéndolos competitivos en el contexto mundial educativo.
- c) Poder reducir costos en las escuelas o universidades, dada la optimización de tiempo y recursos en el salón de clase. Para lo cual se abre aquel criterio de que menos estudiantes por profesor es mejor. En nuestra experiencia es posible porque al reducir procesos y optimizar recursos se realizan estos procesos en menos tiempo y con mejores resultados, lo que significa menos gasto.
- d) Generar un clima propicio en el salón de clase que haga que las personas se interesen más por la educación, y que disfruten de aprender teniendo altos resultados en su aprendizaje.

- e) Que mejoren sustancialmente los currículos y resultados en los conocimientos de los estudiantes.
- f) Que mejore la gestión del profesor, ya que este al disfrutar su trabajo y tener resultados palpables se compromete más con su labor docente, es más respetado, y mejor posicionado en la sociedad.
- g) Conectar las clases presenciales con el mundo pero en un plano productivo e inteligente que beneficie el aprendizaje.
- h) Reducir niveles de pobreza dándole a las personas razones validas que les permita optar con querer mejorar su educación.

En muchos lugares del mundo la gente se sigue educando como se hacía hace más de 100 años. Se invierten recursos y esfuerzos en fortalecer a la educación pero en muchos casos no es suficiente porque el tema no solo está en adquirir o comprar recursos, sino en la forma cómo estos se empleen y más allá de todo, emprender una real batalla en hacer comprender a la gente lo importante que esto es para su desarrollo social y productivo.

Bibliografía

Aguilar Cisneros J., Muñoz Arteaga J., Pomares Hernández S., (2004). Guías de diseño para el desarrollo de objetos de aprendizaje. Workshop Learning Objects Technology, 5th Mexican International Conference on Computer Science (ENC 2004), Colima, Colima.

Arruarte A., (1998). Fundamentos y diseño de IRIS. Un entorno para la generación de Sistemas de Enseñanza Inteligentes. Tesis Doctoral (Tercer Ciclo) de la Universidad del País Vasco, San Sebastián.

Azpiazu J., Pazos J. y Silva A., (2001). La teleformación mediante Internet. España, en: Actas de "El futuro de Internet. Acceso y Teleservicios", Fundación Alfredo Brañas.

Chan Núñez M. E., Galeana de la O L., Ramírez Montoya M. S., (2006). Objetos de Aprendizaje e Innovación Educativa. México: Editorial Trillas, p.p. 11-44.

De Kereki Guerrero F. I., (2003). Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en Técnicas de Gestión del Conocimiento. Tesis Doctoral de la Universidad Politécnica de Madrid. Obtenido desde: www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf.

Fernández I., (1989). Estrategias de Enseñanza en un Sistema Inteligente de Enseñanza asistida por Ordenador. Tesis Doctoral (Tercer Ciclo) de la Universidad del País Vasco, San Sebastián.

Título: Una nueva aproximación a la enseñanza tecnológica superior de informática centrada en dispositivos de computación de bajo costo y alto rendimiento.

Autor: Ing. Darío Jorge Vázquez Arguija

Ing. Lázaro Reigosa Cruz

Institución: Instituto Tecnológico Superior Almirante Illingworth

INTRODUCCIÓN

En la actualidad son muy altos los requerimientos sobre conocimiento tecnológico que se espera de los egresados de la educación técnica superior de informática a la hora de enfrentarse al ejercicio de una labor en el ámbito profesional y muchas veces los métodos tradicionales de enseñanza basados en la filosofía de primero fomentar una base de conocimiento teórico fuerte que sustente la posterior adquisición del conocimiento y la habilidad práctica fallan dejando al egresado en el mejor de los casos con mucho conocimiento teórico y prácticamente ninguna habilidad para resolver problemas que es lo que realmente se espera de un tecnólogo.

Son muchos los factores que influyen en la falta de familiarización de los estudiantes con la tecnología, una de esta es la falta de equipos de cómputo o la inflexibilidad con la que estos se presentan al estudiante. Un ordenador de escritorio tiene precios que oscilan entre 500 USD y 1200 USD dependiendo de sus características técnicas y este se pone frente al estudiante con muchas restricciones de seguridad que hacen prácticamente imposible que el estudiante se familiariza con la instalación, mantenimiento y modificación de características avanzadas del sistema operativo pues este debe poder ser utilizado por otros estudiantes. Una solución a este problema es la virtualización, pero esto encarece más los ordenadores dado que duplica los requerimientos de hardware.

Este trabajo desarrolla la hipótesis de una nueva aproximación a la enseñanza tecnológica superior de informática basada en el uso de dispositivos de cómputo de bajo costo (35 ~ 50 USD) y alto rendimiento que permitirían a cada estudiante contar con uno y tener completo control sobre el mismo, permitiendo que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje gire sobre este de una forma más natural y acorde a las condiciones en las que se le presentarán los problemas de la vida real al futuro egresado.

En el presente trabajo, se detallan las limitaciones que presentan las tecnologías

actuales utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que dificultan al estudiante la adquisición de habilidades prácticas y representan gastos excesivos por concepto de equipamiento y mantenimiento de los equipos de cómputo.

Se presentan los nuevos dispositivos de cómputo de bajo costo y alto rendimiento, basados en tecnología ARM, sus fortalezas y debilidades y se exponen diferentes alternativas en las que estos podrían ser utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma tal que produzca un cambio significativo en la calidad de este.

Se enumeran una serie de herramientas compatibles con estos dispositivos que podrían ser usadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

DESARROLLO

En la actualidad es de vital importancia la vinculación constante del estudiante de las carreras técnicas con las tecnologías y herramientas que serán de posterior uso en su ejercicio profesional con el objetivo de comenzar a crear desde las etapas iniciales de su formación las habilidades requeridas para el desarrollo de las competencias necesarias que permitan lograr productividad y competitividad en el mercado laboral. Por esta razón en la carrera de Tecnólogo en Informática se comienza a mover cada día más las clases del aula tradicional al laboratorio y se procura lograr poner a disposición de cada estudiante un equipo de cómputo. Esto presenta un nuevo reto para las instituciones educativas ya que desde sus primeros momentos estos equipos representan una considerable inversión y, aunque en la actualidad un ordenador de escritorio de capacidades medias se encuentra en el orden de los 500 USD, si se aspira a que cada estudiante posea uno, para habilitar un laboratorio para 30 estudiantes habría que hacer una inversión de 15 000 USD. A pesar de esta gran inversión los estudiantes son incapaces de obtener todos los beneficios de ella; dado que su uso es colectivo, este equipo de cómputo se presenta con ciertas restricciones de seguridad que impiden su personalización con el objetivo de contar siempre con una configuración homogénea para cada sección de clases. Este requerimiento limita la creatividad del estudiante e imposibilita muchas veces al docente de instruir acerca de la personalización profunda del sistema dado que estas opciones están deshabilitadas para los estudiantes.

Existen muchas formas en las que los administradores de sistemas pueden limitar el accionar de los estudiantes en los sistemas para evitar su colapso y mantener la consistencia entre secciones de clases. Algunas de las más utilizadas son:

1. Denegación de permisos: Es uno de los enfoques más utilizados y el más dañino de todos, pues a través de políticas de seguridad del sistema operativo, limita el uso del equipo de cómputo a las opciones que considera conveniente el administrador de sistemas. Con este enfoque no solo se limita al estudiante acceder a configuraciones del sistema; se impide el acceso a ciertas zonas del disco duro; se limita la instalación de nuevos programas, presentando solo ciertas y determinadas posibilidades preestablecidas para la utilización del sistema.

Con este enfoque también se restringe al docente si el software que necesita para impartir la clase no está instalado, requiriendo en el momento la presencia del administrador de sistema para realizar los ajustes pertinentes, con la consecuente pérdida de tiempo y añadiendo un nivel de dificultad al proceso de puesta en marcha de las herramientas que el estudiante debería aprender en el proceso de enseñanza.

2. Sistema de archivos volátil: Este enfoque emplea diferentes mecanismos con el objetivo de que los cambios efectuados en el sistema de archivos sean volátil (se pierdan cuando se reinicia el equipo). Para implementar un sistema de archivos volátil se utilizan herramientas como Deep Freeze¹, UnionFS², AuFS³ y representa una mejora significativa con respecto al primer enfoque, ya que permite que el estudiante y el docente amplíen el repertorio de herramientas con las que los administradores surtieron a los equipos de cómputo en su instalación, pero todo estos cambios se pierden al reiniciar la PC, lo cual conlleva una pérdida considerable de tiempo si estos cambios son requeridos en próximas sesiones de clases.
3. Enfoques híbridos: Con este enfoque se puede mejorar la alternativa del sistema de archivo volátil pues permite congelar solo las secciones del sistema de archivos que son susceptibles a cambios y administrar a través de permisos y políticas de seguridad otras secciones que permanecerán luego de reiniciar el equipo de cómputo. Este enfoque que en principio aparenta ser una gran solución, en la práctica es un poco complicado de implementar de una forma realmente útil y libre de inconsistencias.

¹ <http://www.faronics.com/es/products/deep-freeze/>

² <http://es.wikipedia.org/wiki/UnionFS>

³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Aufs>

4. Virtualización: Este enfoque comienza a tomar cada vez más fuerza en universidades donde se requiere que el estudiante adquiera un profundo conocimiento y adquiera habilidades en la instalación, configuración y puesta a punto de herramientas y tecnologías.

“En Informática, virtualización es la creación (a través de software) de una versión virtual de algún recurso tecnológico, como puede ser una plataforma de hardware, un sistema operativo, un dispositivo de almacenamiento u otros recursos de red.”⁴

Este enfoque generalmente viene a ser implementado combinado con los indicados en los numerales 1 ó 3 anteriores, en donde el sistema anfitrión está limitado solo al uso del virtualizador y solo se permite que el usuario tenga acceso de escritura al directorio donde se copian las imágenes virtuales de los sistemas clientes o se hace volátil la sección del sistema de archivos que pertenecen al sistema operativo anfitrión y se deja persistente la sección que almacena las imágenes de los sistemas clientes. Con esta aproximación a la solución del problema el estudiante puede efectivamente tener el control total sobre una máquina virtual que se comporta casi de la misma forma que una máquina real y los cambios que se efectúan en estas máquinas virtuales (clientes) no tienen ningún efecto en la máquina real (anfitrión). Pero este enfoque tiene sus desventajas entre las cuales están:

- Elevado consumo de recursos del ordenador anfitrión: Según el tipo de virtualización utilizada (completa, parcial o por sistema operativo (hypervisor)). El solo hecho de emular un hardware que no es real impone una penalización en recursos del sistema. Si a ello sumamos los recursos que requiere el sistema cliente (todos los requeridos por un sistema tradicional) resulta ser esta una solución costosa.
- Acceso a un hardware virtual limitado: Dado que el sistema cliente solo tiene acceso a un hardware simulado (generalmente dependiendo del tipo de virtualización) este no puede sacar el máximo provecho de las capacidades del hardware instalado en la máquina anfitrión (DMA, GPU, etc.).

En nuestra experiencia de trabajo, muchos de los estudiantes que han hecho uso de esta tecnología en equipos de cómputo que no cuentan con los suficientes recursos de hardware no se sienten satisfechos con su utilización.

⁴ <http://es.wikipedia.org/wiki/Virtualizaci%25C3%25B3n>

La nueva generación de equipos de cómputo.

Desde los primeros momentos de la computación como ciencia e ingeniería se lleva a cabo una guerra entre arquitecturas para elaborar microprocesadores. En sus frentes se encuentra la arquitectura de computación con conjuntos de instrucciones complejas que se identifica por las siglas CISC (del inglés Complex Instruction Set Computing) y la arquitectura de computación de instrucciones de complejidad reducida o RISC (del inglés Reduced Instruction Set Computing).

Hasta hace unos años esta guerra estaba siendo ganada por las arquitecturas del tipo CISC dado que las instrucciones del tipo complejas (como su nombre indica) tienden a realizar operaciones complejas que involucran varias operaciones atómicas. Esta arquitectura fue la preferida en los primeros momentos cuando todavía los programadores hacían uso de lenguajes de bajo nivel y ensamblaban sus propios ejecutables. A su vez, los programadores de compiladores lo preferían puesto que los compiladores para arquitecturas CISC eran considerados de más fácil implementación. Pero esta arquitectura presenta ciertas debilidades, las más notables son su nulo soporte para realizar computación paralela ya que cada instrucción de alto nivel generalmente depende de la instrucción anterior. Otra limitante es los altos consumos de energía requeridos por esta arquitectura para realizar la computación, ya que no se puede desactivar ninguna zona del microprocesador, dado que no se conoce con exactitud cuándo se necesitará ejecutar una instrucción que involucre el uso de esa zona en específico.

Las ventajas iniciales de la arquitectura CISC han pasado paulatinamente a un segundo plano ante los considerables avances que han presentado los compiladores de alto nivel y el hecho de que prácticamente nadie codifica sus programas en lenguajes de bajo nivel. En este nuevo escenario los procesadores RISC permiten mejor rendimiento energético ya que cuando se está haciendo un menor uso del microprocesador se pueden desactivar ciertas zonas y así reducir su consumo de energía y disipación de potencia, los compiladores son capaces de producir código eficiente que aprovecha al máximo las capacidades de procesamiento en paralelo del de este tipo de arquitectura sin que esto signifique un deterioro de las facilidades presentadas por los lenguajes de alto nivel.

Resulta difícil imaginar el mundo sin teléfonos inteligentes (smartphones), tablets, GPS y electrodomésticos inteligentes. Todos los fabricantes de estos dispositivos se enfrentaron a los mismos problemas en los inicio de sus diseños: necesitaban un

microprocesador con buena capacidad de cálculo, de bajo consumo, que disipara poca potencia, a bajo costo. Los complejos microprocesador CISC de la familia x86, x64 no cumplían con estos requerimientos, por lo que decidieron apostar por su competencia: los microprocesadores RISC.

En los primeros momentos era muy fácil notar las capacidades reducidas de los teléfonos inteligentes en cuanto a capacidad de cómputo, pero en la actualidad, gracias a los elevados recursos destinados a investigación y desarrollo en esa arquitectura, es impresionante la capacidad de cómputo y la autonomía lograda por estos dispositivos, lo cual evidencia el inmenso progreso de esta arquitectura.

Se comienzan a ver esfuerzos por derrotar a la arquitectura CISC en su último y más fortificado frente: el ordenador de escritorio. Los primeros golpes acertados han sido la inclusión de microprocesadores RISC en componentes del propio ordenador. La mayoría de las computadoras modernas de escritorio tienen más de un procesador, pues la Unidad Gráfica de Procesamiento GPU (del inglés Graphic Processing Unit) es otro microprocesador de gran capacidad dedicado al procesamiento masivo de operaciones atómicas en paralelo, necesarias para el trabajo con imágenes, video, etc. y, como es de esperar, este microprocesador es de arquitectura RISC.

Otro gran paso es la salida al mercado de los llamados ordenadores de placa reducida (del inglés Single Board Computer o SBC). Estos ordenadores de reducido tamaño cada vez se van acercado más a los ordenadores de escritorio en términos de capacidad de cómputo, disponibilidad de periféricos y soporte de tecnologías. En sus primeros momentos, por sus reducidas prestaciones, estos dispositivos contaban con sistemas operativos personalizados y herramientas propias para el desarrollo de aplicaciones y su explotación en general. En la mayoría de los casos estas herramientas eran privativas y de un alto costo por lo que eran prohibitivas para instituciones educativas o de una escasa factibilidad ya que, a más del alto costo, solo contados estudiantes podrían usar estos conocimientos en su vida profesional.

Estos dispositivos han alcanzado una capacidad de cálculo y memoria tal que es posible instalar en ellos las versiones para esta arquitectura de los sistemas operativos más populares de nuestros tiempos (Windows CE, GNU/Linux, etc.) y, aunque no se puede ejecutar en estos aplicaciones compiladas para microprocesadores con arquitectura CISC, es un gran paso de avance para esta arquitectura. Si a esto se le agrega que enfoques como el de código abierto o software libre ponen a disposición el código fuente de las aplicaciones para su adaptación a

esta arquitectura, es posible concluir que se está en condiciones de acceder a un equipo de cómputo que no solo será útil y práctico, sino que poseerá las mismas herramientas a las que el estudiante se enfrentará en la vida profesional ya sea que utilice equipos con arquitectura CISC o RISC.

El Open Source y el Open Hardware son cada vez tomados más en serio no solo en instituciones académicas sino en la industria. Cada día más los inversionistas privados prefieren invertir en tecnología Open Source y convertirse en verdaderos propietarios de la tecnología que utilizan, en lugar de pagar solo por licencias de uso de software.

A pesar de la significativa evolución de esta arquitectura y las posibilidades de aplicación práctica, el sistema de formación académica se mantiene rezagado en su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Ecuador el 28 de abril del 2007 el presidente de la República Rafael Correa hizo un llamado al uso del Software Libre con la intención de paulatinamente ir alcanzando la IT soberanía tecnológica como pilar fundamental de la soberanía nacional⁵. Esta es una razón muy poderosa que suma puntos a la implementación de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El soporte tecnológico Open Hardware no solo es bueno, sino que resulta de fácil acceso y posee una comunidad activa y de rápida evolución. Algunos de los mejores candidatos a ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

1. Raspberry Pi 2



Raspberry Pi es un ordenador de placa reducida o (placa única) (SBC) de bajo coste, desarrollado originalmente en el Reino Unido por la Fundación Raspberry Pi, con el

5 <http://www.voltairenet.org/article147649.html>

objetivo de estimular la enseñanza de ciencias de la computación en las escuelas.⁶

La versión 2.0 de este popular ordenador de placa reducida viene equipado con un chip Broadcom BCM2836 SoC Quad-Core ARM Cortex-A7 que funcionan con una frecuencia de reloj de 900 MHz, una unidad de procesamiento gráfico Dual-Core VideoCore IV® Multimedia Co-Processor el cual soporta aceleración por hardware, Open GL ES 2.0, OpenVG y decodificación de vídeo a 1080p30 usando el codec H.264 además de 1GB LPDDR2 de memoria RAM.

2. Odroid C1



Odroid es una serie de computadoras placa reducida y Tablet PC creado por Hardkernel Co., Ltd., una compañía de hardware de código abierto que se encuentra en Corea del Sur. A pesar de que el nombre 'ODROID' es un acrónimo de 'abierto' + 'Android', el hardware no es realmente abierto porque algunas partes del diseño son retenidos por la empresa. Muchos sistemas ODROID son capaces de correr no sólo Android, sino también otras distribuciones de GNU/Linux.

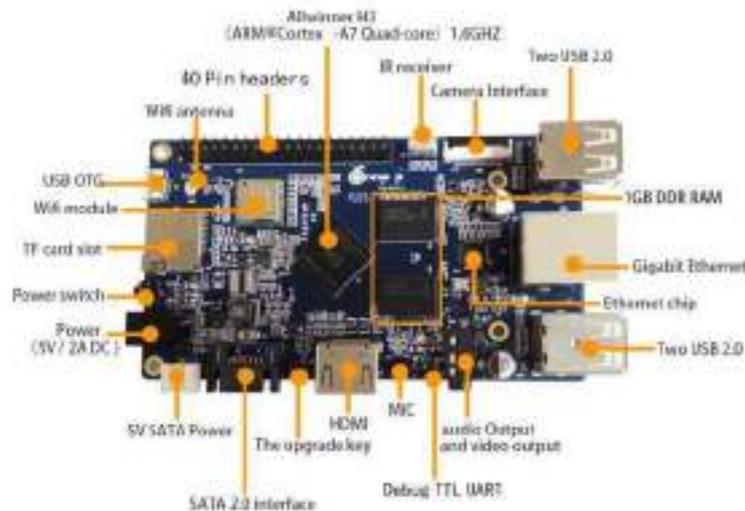
El lanzamiento Odroid C1 está equipado con un chip Amlogic S805, 4* Cortex-A5 @1.5 GHz, GPU Mali-450 MP2 y 1GB DDR3 SDRAM.



6 [http://es.wikipedia.org/wiki/Raspberry Pi](http://es.wikipedia.org/wiki/Raspberry_Pi)

3. Banana Pro

Banana Pro es un ordenador de placa reducida basado en Banana Pi y es desarrollada en China por el equipo LeMaker⁷ el cual posee un chip Allwinner® A20 el cual contiene una CPU ARM® Cortex™A7 Dual-Core 1GHz, una GPU Mali400MP2 compatible con OpenGL ES 2.0/1.1 y 1GB DDR3.



4. Orange Pi Plus

Orange Pi Plus es un ordenador de placa reducida basado en Orange Pi que cuenta con un chip Allwinner H3 dotado con un CPU H3 ARM Cortex-A7 Quad-Core, 256 KB de cache de nivel 1 y 1 MB de cache de nivel 2, GPU Mali400MP2 @600MHz con soporte para OpenGL ES 2.0 y 1GB DDR3.

Todos estos dispositivos son ofrecidos junto a su ficha de datos (datasheets) el cual permite conocer sus especificaciones y realizar interconexión con periféricos o circuitos de control domésticos y la mayoría presenta planos de la circuitería de la placa pues, en teoría, son Open Hardware, aunque, en la práctica, los fabricantes aún esconden algunos planos de partes fundamentales.

Basado en estos dispositivos se puede realizar una nueva aproximación a la enseñanza técnica superior de la carrera informática en la que se produce un distanciamiento de la complejidad y la rígida estructura adoptada por los equipos de cómputo tradicionales y un acercamiento hacia un equipo sencillo, manejable por el estudiante, de hardware y software más abierto, que le permite al docente profundizar en las explicaciones y motivar implementando modificaciones para que los estudiantes vean el conocimiento práctico aplicado y, aun así, no se separe de las

⁷ <http://www.lemaker.org/>

herramientas y tecnologías que tendrá que afrontar en el futuro en su vida laboral. Otro componente no menos importante que el hardware es el software a utilizar. Como se había mencionado anteriormente, la comunidad de Software Libre puso a disposición de los ingenieros que se dedicaron a fomentar esta arquitectura desde un primer momento los códigos fuentes de los programas desarrollados inicialmente para procesadores CISC y, en la actualidad, la mayoría de estas herramientas y software se encuentran disponibles para esta arquitectura con una estabilidad y madurez equivalente a la que tienen en su arquitectura original. Algunos ejemplos de software libre disponible para estos dispositivos son:

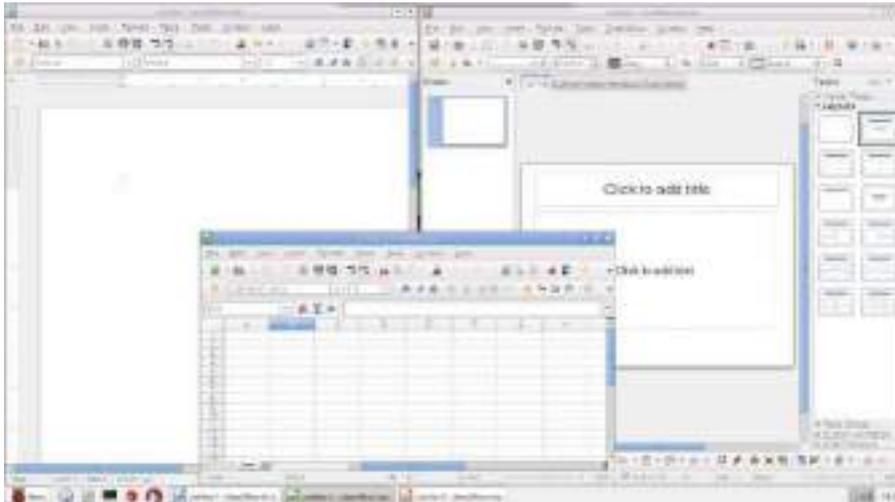
1. Sistema Operativo GNU/Linux



“GNU/Linux es uno de los términos empleados para referirse a la combinación del núcleo o kernel libre similar a Unix denominado Linux con el sistema GNU. Su desarrollo es uno de los ejemplos más prominentes de software libre; todo su código fuente puede ser utilizado, modificado y redistribuido libremente por cualquiera bajo los términos de la GPL (Licencia Pública General de GNU, en inglés: General Public License) y otra serie de licencias libres⁸.

⁸ <http://es.wikipedia.org/?title=GNU/Linux>

2. Paquete de Ofimática LibreOffice



“LibreOffice es un paquete de oficina libre y de código abierto desarrollado por The Document Foundation. Se creó como bifurcación de OpenOffice.org en 2010.

Cuenta con un procesador de texto (Writer), un editor de hojas de cálculo (Calc), un gestor de presentaciones (Impress), un gestor de bases de datos (Base), un editor de gráficos vectoriales (Draw) y un editor de fórmulas matemáticas (Math).

Está diseñada para ser compatible con los principales paquetes ofimáticos, incluyendo Microsoft Office, aunque algunas características de diseño y atributos de formato son manejados de forma diferente o no son compatibles. LibreOffice está disponible en más de 120 idiomas incluyendo español, catalán, vasco, gallego⁶ y para diferentes sistemas operativos incluyendo Microsoft Windows, Mac OS X 10.4 Tiger o superior y GNU/Linux. Es la suite ofimática por defecto en las distribuciones Linux más populares.”⁹

⁹ <http://es.wikipedia.org/wiki/LibreOffice>

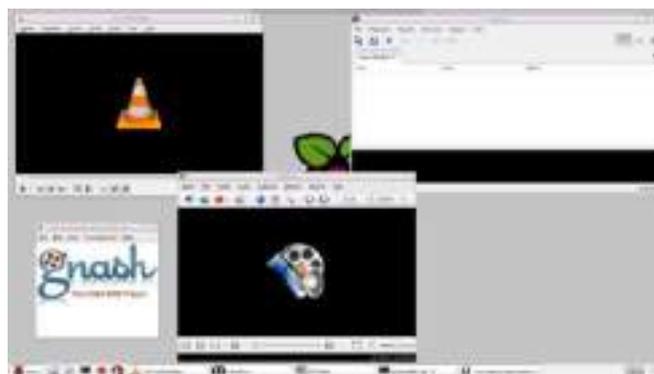
3. Programa para la manipulación de imágenes Gimp



GIMP (GNU Image Manipulation Program) es un programa de edición de imágenes digitales en forma de mapa de bits, tanto dibujos como fotografías. Es un programa libre y gratuito. Forma parte del proyecto GNU y está disponible bajo la Licencia pública general de GNU y GNU Lesser General Public License.

GIMP tiene herramientas que se utilizan para el retoque y edición de imágenes, dibujo de formas libres, cambiar el tamaño, recortar, hacer fotomontajes, convertir a diferentes formatos de imagen, y otras tareas más especializadas. Se pueden también crear imágenes animadas en formato GIF. Se pueden crear también imágenes animadas en formato MPEG usando un plugin de animación (ver más adelante).¹⁰

4. Codec y Aplicaciones Multimedia:



Para el trabajo con ficheros multimedia estos dispositivos cuentan con aplicaciones como Audacious para la reproducción de archivos de audio (mp3, ogg, wav, etc.), VLC y SMPlayer para la reproducción de archivos de vídeo (mpg, avi, etc.), Gnash para la reproducción de archivos swf. Todos estos programas disponibles bajo licencias de Software Libre. Adicionalmente existe soporte para la decodificación por software de

¹⁰ <http://es.wikipedia.org/wiki/GIMP>

prácticamente todos los formatos de multimedia utilizados en la actualidad aunque en contadas ocasiones para habilitar la decodificación por hardware se debe adquirir una licencia.



5. Navegación y servicios de Internet

Para la navegación y la explotación de servicios de internet tenemos varias alternativas, algunas de estas son:

Navegadores:

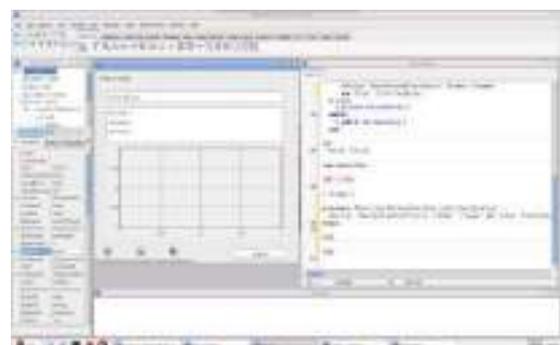
- Iceweasel (bifurcación de Firefox).
- Chromium (bifurcación de Chrome).
- Midori
- Lynx (navegador para la consola)

Clientes Mensajería Instantánea:

- Pidgin
- Gajim

Clientes ftp, sftp:

- FileZilla



6. Lenguajes de Programación y Entornos de Desarrollo Integrado:



QtCreator

Lazurus

Monodevelop

Lenguaje	Compilador	IDE
C Sharp	Mono	MonoDevelop
Java	OpenJDK, Oracle JavaJDK, GCJ	Eclipse, Netbeans
C, C++	GCC, G++, Clang	Anjuta, Eclipse QtCreator
FreePascal	FPC	Lazarus
VisualBasic	gambas	Gambas3
Python	CPython2, CPython3, PyPy, Jython, Ipy	Eclipse PyDev

CONCLUSIONES

La tecnología incorporada al proceso de formación docente educativa no ha seguido la misma dinámica del desarrollo de las nuevas tecnologías de cómputo de alto rendimiento y bajo costo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizan equipos de mayor costo y se presentan al estudiante con grandes restricciones para el uso de sus capacidades, lo cual limita la creatividad de este y su familiarización con la tecnología.

Los nuevos equipos de cómputo de bajo costo y alto rendimiento pueden convertirse en herramientas personales a disposición del estudiante y el docente con ilimitadas posibilidades para el desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias que exige la sociedad moderna.

Título: Los entornos virtuales: Una necesidad en el mejoramiento de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo.

Autores: Msc. Mireya Stefanía Zúñiga Delgado

Dr. C. Roger Martínez Isaac

Dr. C. Alfredo Rebollar Morote

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil - Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Santiago de Cuba

Email: szuniga@bolivariano.edu.ec

rogermisaac@gmail.com

rebollar@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El presente aborda una problemática actual relacionada con el proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo, modalidad de organizar el estudio en la formación de técnicos y tecnólogos en el contexto ecuatoriano. Es resultado de una investigación doctoral en Pedagogía relacionada con esta temática. Las insuficiencias que se presentan en la dirección del proceso formativo en este tipo de curso indujo el desarrollo de la misma, donde se aprecia una extrapolación didáctica de las metodologías empeladas en el curso presencial y el pobre aprovechamiento de la potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje para brindar una oferta educativa más óptima y contextualizada. Razón por la cual en el presente se ofrecen algunas reflexiones metodológicas en torno a la necesidad de utilizar de manera efectiva los entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso presencial intensivo en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los docentes de las Instituciones de Educación Superior se encuentran frente a estudiantes de la nueva generación denominada “nativos digitales”, ellos no tuvieron la necesidad de aprender las nuevas tecnologías ya que nacieron con ellas, hasta hace algunos años atrás los procesos de enseñanza aprendizaje se organizaban alrededor de libros, de la escritura, y del profesor como fuente primaria de transmisión del saber, sin embargo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) invadieron la vida diaria, multiplicaron las vías para la obtención de la información, descolocaron al profesor de su posición de fuente primaria y central del conocimiento. Las TIC's presentan el desafío y la necesidad de examinar las prácticas pedagógicas tradicionales en su totalidad (Jacinski y Farako, 2002).

La Educación Superior se está desarrollando en un ambiente turbulento que exige cambios importantes en su estructura y funcionamiento internos, así como en la dinámica de su proyección hacia la sociedad. Uno de esos cambios está relacionado con nuevos requerimientos de una sociedad que cada vez más se orienta hacia la gestión del conocimiento como fuente principal de producción y riqueza, que comprende la generación, conservación, intercambio y transferencia de conocimientos y una transformación permanente de datos en informaciones y de estas en conocimientos.

El desarrollo social en el que se encuentran inmersos la mayoría de los países de Latino América y del mundo presentan el desafío y la necesidad de examinar las prácticas pedagógicas tradicionales, sobre todo en la educación superior, que encuentre las vías para formar individuos que puedan establecer una relación eficiente con el entorno social y natural en que se desarrollan.

El Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) cuenta con 7 carreras de las cuales 4 de ellas (Técnico Superior en Enfermería, Técnico Superior en Podología, Técnico Superior en Gerontología y Tecnología en Análisis de Sistemas) se ofertan en horarios denominados presencial intensivo, es decir este grupo de alumnos toman sus clases sábados y domingos, a pesar que el ITB cuenta con toda la infraestructura tecnológica necesaria para que sus docentes y estudiantes estén a la vanguardia con el uso de los entornos virtuales en la dinámica del proceso de

enseñanza – aprendizaje no se hace un uso adecuado de estos, ya que los docentes aún monopolizan y acaparan el espectáculo mediante lecciones magistrales donde recita datos e información y trate de medir el conocimiento de sus alumnos a través de exámenes.

El 41,24% de la población estudiantil provienen de otras provincias (Ver Cuadro #1), estos estudiantes escogen el horario presencial intensivo, existe una deserción muy alta en este grupo de estudiantes, los motivos comunes son factor económico por lo que tienen que viajar, desmotivación, el ritmo de estudio se les hace muy complicado porque los docentes siguen utilizando métodos tradicionales de enseñanza y no se están apoyando las diversas maneras que existen para enseñar, otros indican que los docentes no se están apoyando con las TIC's.

En la actualidad las TIC's en la educación vienen a redimensionar las formas de organizar y de transmitir el conocimiento en todo el ámbito de la educación en el siglo XXI las TIC's y el Internet han venido a confirmar y a reforzar todas las ventajas que los estudiosos del aprendizaje abierto y a distancia asignaron a esta manera diferente de aprender (García Aretio, 2001): apertura, flexibilidad, eficacia, privacidad, y sobre todo interactividad.

La concepción pedagógica para la formación de los grupos presenciales intensivos en el mundo entero está basada en el aprendizaje autónomo de los alumnos (autoaprendizaje), centrada en la enseñanza y en los docentes, está dando paso a nuevas formas de entender los procesos de formación y aprendizaje, concentrando los esfuerzos en el alumno, y el aprendizaje -qué aprende y cómo lo aprende- la interactividad y en el trabajo colaborativo. Esta nueva manera de entender los procesos de formación tiene en las TIC's su base de sustentación, encontrando una manera diferente y rápida de comunicarse, de transportar información, de adquirir conocimientos, de intercambiar productos y de acceder a las bases del conocimiento disponibles.

En esta investigación se pretende presentar un replanteamiento de las nuevas didácticas que se puede desarrollar en todos los niveles educativos para poder lograr la formación integral del ser humano, razón de ser de nuestra labor educativa, tomando como base los procedimientos y características que tiene la educación a distancia.

La educación a presencial intensiva se ha desarrollado y extendido en todo el mundo y su uso es cada vez es más importante para la calidad de la educación, alude a las exigencias en este sentido a la República del Ecuador ya que existen experiencias que se han desarrollado con resultados no favorables ya que los docentes trasladan la práctica de la educación presencial aquella que se los 5 días de la semana a la presencial intensiva o unos se apoyan solamente en este tipo de educación negando el papel que el docente tiene, otros por posiciones tradicionalistas en el proceso enseñanza aprendizaje.

Las investigaciones sobre este tema de investigación son tan diversas, que resulta complejo llegar a regularidades para orientar su introducción práctica, cuestión que se comporta como un problema nacional e internacional. Autores del contexto universal como (C. Blanco, 1999; D. López, 2011; J. Cabero, 1996, 2007, 2008; R. Lozano, 2005; M. Moore, 1996, 1999; M. Hernández, 2003; L. García Aretio, 2004, 2008) o del contexto nacional como: (E. Loyola, 2006; N. Rene, 2011) han revelado deficiencias e insuficiencias teóricas relacionadas con las TIC´s en los procesos pedagógicos como:

- Asumir que las TIC´s son sólo facilitadores de los procesos comunicativos en la enseñanza - aprendizaje sin considerar las dificultades y barreras sociológicas, psicológicas y pedagógicas que implica su introducción en los procesos formativos en la educación superior.
- Asumir regularmente el entorno virtual como medio de enseñanza y aún no como entidad de mediación sistémica que conforma el proceso de enseñanza aprendizaje.
- No sistematizar los resultados de la educación de los sujetos en una cultura y ética de la colaboración para asegurar el éxito del proceso formativo.
- Considerar pertinente trasladar las categorías de la pedagogía al diseño pedagógico de la educación a distancia sin tener en cuenta sus especificidades.

Estas insuficiencias teóricas tienen entre sus causas, la tendencia a no considerar pertinente la justificación teórica de la tecnología aplicada a la educación; por lo general ello incide directamente en los resultados del diseño pedagógico. Como consecuencia, los modelos de enseñanza – aprendizaje resultantes, no utilizan eficientemente las

potencialidades de las TIC's, por tanto no favorecen suficientemente el desarrollo integral de los sujetos mediante la actividad práctica.

El diagnóstico fáctico realizado en relación con la docencia en el curso presencial intensivo reveló las siguientes insuficiencias:

- Carencias científico – metodológicas que presentan algunos docentes para utilizar las potencialidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el curso presencial intensivo.
- Inadecuada selección y utilización de métodos de enseñanza y procedimientos didácticos que favorezcan la adecuada utilización de los entornos virtuales de aprendizaje.
- Elevados índices de deserción e insuficiencias en la calidad del aprendizaje en los estudiantes del curso presencial intensivo, manifestadas en la memorización y la insuficiente aplicación de los conocimientos en la solución de problemas y tareas profesionales.

A partir de estas ideas se precisa como objetivo del presente trabajo la propuesta de reflexiones metodológicas en torno a la necesidad de utilizar de manera efectiva los entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso presencial intensivo en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

DESARROLLO

Se coincide con C. Suárez (2008) al considerar que un entorno virtual de enseñanza aprendizaje es herramienta y signo a la vez. Como herramienta, permite encaminar y controlar una forma de actividad externa, acción que depende de la forma en que tecnológica y pedagógicamente está constituida para operar durante el proceso de aprendizaje. En cuanto a signo, regula la propia actividad de quien usa la herramienta, modificando sus marcos de pensamiento a partir de situaciones específicas derivadas de la propia estructura de acción tecnológica, desde donde inclusive, se puede seguir generando otras formas de pensar y actuar. Por tanto, un entorno virtual de enseñanza aprendizaje a través de su entramado tecnológico brinda una forma específica de

operar externamente durante el proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de modificación interna a partir de esa misma forma de plantear el aprendizaje.

La utilización del entorno virtual de enseñanza aprendizaje en el curso presencial intensivo exige que el docente tenga que aplicar nuevas herramientas didácticas que permitan el aprendizaje desarrollador en el alumno a partir de una dinámica en dicho proceso.

La dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje como el eslabón fundamental de la formación de los profesionales, donde a través de la interacción entre los estudiantes, profesores implicados y grupo, en un espacio de construcción de significados y sentidos personales, desarrollan las actividades formativas y con ello su capacidad transformadora profesionalizante.

Se destaca, como aspectos positivos que intervienen en la dinámica del PEA:

- La interacción (fuerza de atracción) entre los estudiantes y profesores implicados como impulso a las acciones,
- Favorece la construcción mutua de significados y sentidos claves para lograr movilizar a los sujetos participantes,
- El efecto de la capacidad transformadora para estimular la actividad creativa,
- El papel de la comprensión, la interpretación, la motivación como fuerzas que dinamizan la relación entre la apropiación de la cultura y el contenido sociocultural.

En la configuración sistémica del proceso enseñanza - aprendizaje, la unidad entre los componentes se logra con el establecimiento de relaciones esenciales, necesarias, internas entre ellos desde el cumplimiento de las funciones de cada elemento del sistema lo que permite lograr el fin del sistema como un todo.

Estas relaciones se concretan en la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje, la que refiere al continuo intercambio y colaboración que se establece entre diversos sujetos con intereses comunes que pueden participar en el mismo aportando su saber personal, lo cual favorece la motivación, la comprensión, y sistematización de los contenidos por los estudiantes

En la dinámica del proceso el profesor como guía del mismo, selecciona la formas más adecuadas en las que ha de ser desarrolladas la diferentes situaciones del proceso

enseñanza - aprendizaje, lo que da cuenta de los métodos, procedimientos, o formas organizativas que permiten el restablecimiento de un conjunto de relaciones en el desarrollo del proceso, en esencia constituye la vía en la que se desarrolla el mismo.

La dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales se define desde la perspectiva de esta investigación como la complejidad de las múltiples interacciones que se producen entre el docente, los estudiantes y el grupo en relación con la realización de tareas de aprendizaje mediadas por el entorno virtual, donde se han de garantizar y favorecer la comunicación y orientación eficiente, la atención a las particularidades de los estudiantes y la evaluación como herramientas didácticas para la formación profesional de los tecnólogos.

La dinámica del referido proceso se estructura en tres grandes componentes:

- Concepción de la tarea de aprendizaje en el entorno virtual.
- Orientación desarrolladora de la tarea de aprendizaje en el entorno virtual.
- Socialización y retroalimentación valorativa de aprendizajes.

La concepción de la tarea de aprendizaje en el entorno virtual es un proceso que designa los elementos estructurantes de la actividad independiente de los estudiantes en el entorno virtual, de manera que permita la interactividad de los estudiantes a través de las potencialidades tecnológicas del medio de enseñanza y la atención a sus particularidades. Para ello es necesario que se tomen en consideración tres elementos necesarios:

- Objetivos de aprendizaje
- Necesidades educativas de los estudiantes
- Diversificación de la tarea de aprendizaje

La orientación desarrolladora de la tarea de aprendizaje se constituye en el elemento determinante de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje con el uso de los entornos virtuales toda vez que se ofrecen los niveles de ayuda suficientes y necesarios para que el estudiante comprenda qué va aprender, cómo realizará la tarea y con qué recursos cuenta para ello. El logro del carácter desarrollador de la orientación de la tarea de aprendizaje está determinada por las relaciones que se establezcan entre:

- orientación grupal

- orientación diversificada
- evaluación de la orientación

La socialización y retroalimentación valorativa de aprendizajes se refiere a la puesta en común por los estudiantes de los saberes que han aprendido a través de un ambiente que favorezca la igualdad de oportunidades para el diálogo, el aprendizaje grupal, la evaluación formativa para propiciar la regulación del comportamiento de los estudiantes, a partir de la reflexión pedagógica, hacia el planteamiento de nuevas metas o el reforzamiento de las ya existentes en función de la calidad de su proceso formativo y la motivación profesional. En este proceso es importante que se tomen en consideración las relaciones entre:

- Diversidad organizativa grupal – individual
- Comunicación proactiva
- Evaluación metacognitiva

Asumir esta perspectiva didáctica en el curso presencial intensivo permite optimizar los recursos didácticos y humanos para lograr el aprendizaje significativo y desarrollador de los estudiantes, como elementos que han de ir configurando en estas estrategias de aprendizaje con el uso de dichos medios.

Sobre la base del modelo didáctico propuesto se elabora una metodología que contribuye al desarrollo de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales a partir de considerar los componentes que integran el modelo en cada una de sus etapas y acciones y lleva a la modificación del objeto y a la solución del problema.

Para la concepción de la metodología que se propone en la investigación, se tuvo en cuenta que la dinámica del referido proceso es necesario tomar en consideración la tarea de aprendizaje virtual como célula didáctica funcional que permite articular: métodos, formas organizativas y evaluación del aprendizaje desde una perspectiva global y diversificada.

La metodología tiene como objetivo: contribuir al desarrollo de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales, en función de atender la diversidad que lo caracteriza desde el punto de vista formal como funcional.

La metodología que se propone está compuesta por cuatro etapas. Las mismas son:

1. Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de los entornos virtuales
2. Planeamiento didáctico con el uso de los entornos virtuales.
3. Orientación, ejecución y evaluación diversificada de la tarea de aprendizaje virtual.
4. Control y retroalimentación valorativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las etapas que se proponen están conformadas por diferentes fases, en las cuales se desarrollan acciones necesarias para lograr un trabajo sistemático, teniendo en cuenta las necesidades reales que posean los estudiantes. Las acciones se caracterizan por ser variadas y flexibles, adaptadas de forma coherente a las particularidades sociopsicológicas de los estudiantes y las particularidades de los contenidos de las diferentes asignaturas que se imparten a lo largo del curso.

Etapas I.- Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de los entornos virtuales.

Para la adecuada utilización de los entornos virtuales de aprendizaje en el curso presencial intensivo en función de lograr la calidad en la formación de técnicos y tecnólogos a partir de la dinámica que se logre con ellos, se requiere de un diagnóstico inicial para determinar las necesidades que requiere el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta etapa se desarrolla el procedimiento de identificación de las necesidades que en el orden didáctico afectan la dinámica del proceso con el uso de estos medios. Para el logro de este propósito se plantean las siguientes acciones:

Fase 1. Diseño y aplicación de los instrumentos para el diagnóstico dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales.

Fase 2. Determinación del estado actual de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales.

Fase 3. Determinación de las necesidades que presenta la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales.

La aplicación de los diferentes instrumentos constituye una vía que permite, mediante su tabulación y análisis, la determinación de los principales logros y carencias que posee el proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales, al igual que las potencialidades para el desarrollo de la formación profesional de técnicos y tecnólogos. El nivel alcanzado en el uso de estos medios hasta ese momento, es un punto de partida para que los docentes puedan realizar los análisis pertinentes y tracen acciones precisas, en aras de incrementar su preparación, aspecto que influye en la motivación profesional y los modos de actuación que manifiesten ante cada una de las situaciones de enseñanza – aprendizaje en este tipo de curso.

Para garantizar una correcta determinación de las necesidades del referido proceso los docentes deben:

- Analizar los resultados de los instrumentos aplicados.
- Revisar cuáles son los métodos, procedimientos, formas organizativas y concepción de la evaluación que se emplean a partir del uso de los entornos virtuales.
- Valorar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes al trabajar con los entornos virtuales.
- Definir las principales necesidades del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales.

Etapas II. Planeamiento didáctico con el uso de los entornos virtuales.

La planificación resulta por su parte, una de las etapas de mayor importancia en cada proceso, teniendo en cuenta que es en ella, donde se piensa, organiza y da forma a las actividades pedagógicas que se quieren desarrollar a partir de los análisis previos realizados y la revisión de documentos efectuada. Este proceso requiere de especial atención para lograr la correspondencia entre las actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje que se planifican y los aspectos determinados como necesarios, según el modelo didáctico propuesto.

El cumplimiento de las acciones propuestas para esta etapa se basa en el procedimiento del enfoque interactivo diversificado para el aprendizaje con el entorno virtual, consistente en la determinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje

que se han de realizar en el proceso a partir de la mediación de los entornos virtuales. Estas acciones tienen el propósito de garantizar la correcta planificación de las actividades de aprendizaje en función de las necesidades reales de los estudiantes.

Fase 1.- Elaboración de la tarea de aprendizaje con el entorno virtual.

Para la planificación de las tareas de aprendizaje a desarrollar se debe partir de las características que posee el ambiente en el cual se desempeñan los estudiantes, tal como se plantea en el proceso de diagnóstico del primer procedimiento. La caracterización de todo objeto permite conocer sus potencialidades y deficiencias para la ejecución fehaciente de cualquier actividad en ese contexto, por lo que no debe dejarse de lado al planificar las actividades pedagógicas, sino que debe estar inmersa en el proceso para el cumplimiento más efectivo del objetivo.

Fase 2.- Determinación de la metodología de trabajo a utilizar a partir de la tarea de aprendizaje concebida.

El logro de un objetivo depende en gran medida de la calidad con que se planifique una actividad, por lo que el análisis consciente de cada una durante su elaboración, puede ser el factor de mayor incidencia. Para la elaboración de cualquiera de las tareas de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar, se requiere considerarla participación colectiva de los docentes en su análisis, el objetivo que se persigue, las formas para su ejecución, las características que posee el ambiente didáctico, las características del entorno virtual, el nivel de complejidad que puede alcanzar la actividad, entre otros aspectos.

Otro elemento que reviste una gran importancia en la preparación de la tarea de aprendizaje para los estudiantes con el uso de los entornos virtuales, lo constituye el nivel de motivación que esta pueda despertar en él durante su ejecución, para ello el docente debe:

- Analizar los contenidos de la profesión.
- Determinar los conocimientos básicos de las ciencias que requiere al respecto.
- Analizar las características del entorno virtual.
- Determinar los objetivos a cumplir.
- Seleccionar la forma más adecuada para el desarrollo de la tarea de aprendizaje.

- Puntualizar los niveles de complejidad que se necesitan.

La elaboración de las tareas de aprendizaje constituye el momento en el cual se organizan y desarrollan cada una de las ideas que fueron analizadas en la preparación metodológica. En este momento el docente debe prestar especial atención a cada uno de los acuerdos de la preparación metodológica, para lograr un correcto desarrollo del proceso y ser elaboradas de conjunto con ellos. Este proceso establece plena correspondencia con el procedimiento de determinación de los conocimientos de la cultura profesional y los conocimientos socioculturales sobre el contexto de actuación, entre cuyos procesos se establece la elaboración de las acciones a seguir mediante el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

Las tareas de aprendizaje elaboradas tienen entre sus objetivos la satisfacción en mayor o menor medida de las necesidades que poseen los estudiantes desde el orden psicopedagógico, sociológico, filosófico e investigativo. Por otra parte están encaminadas a incrementar los niveles motivacionales de los estudiantes hacia la profesión, que permitan que se sientan cada vez más interesados por la labor que realizan como futuros técnicos o tecnólogos en instituciones públicas o privadas.

Es necesaria la aplicación de métodos pedagógicos contextualizados a cada situación de aprendizaje y a al ambiente de aprendizaje colaborativo y grupal. En este aspecto los diferentes procedimientos y técnicas didácticas que se conciben han de permitir la utilización de métodos que garantizan la participación consciente y protagónica del estudiante desde el momento de la orientación, la ejecución y evaluación de la tarea de aprendizaje.

Etapas III. Orientación, ejecución y evaluación diversificada de la tarea de aprendizaje virtual.

Para el desarrollo de las tareas de aprendizaje se debe partir de la interrelación de subordinación y dependencia que se produce entre su orientación, las diferentes formas de realización que el estudiante puede utilizar para ejecutar y la diversidad de formas para evaluar la solución de la tarea que puede emplear el docente desde las potencialidades que ofrece la virtualidad y la presencialidad.

El desarrollo de las diferentes tareas de aprendizaje requiere, además, de la preparación de las condiciones que garanticen su ejecución fehaciente, con calidad y sin dificultades. Las fases que en ella se establecen poseen plena correspondencia con las acciones del proceso de ejecución de las tareas de aprendizaje.

Fase 1. Orientación diversificada de la tarea de aprendizaje virtual.

Fase 2. Ejecución de la tarea de aprendizaje virtual.

Fase 3. Evaluación formativa de la tarea de aprendizaje virtual.

Etapas IV.- Control y retroalimentación valorativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje en el curso presencial intensivo mediado por los entornos virtuales requiere del análisis de los niveles alcanzados por cada uno de los estudiantes durante las diferentes etapas, en correspondencia con los procedimientos didácticos utilizados desde su orientación para garantizar tanto la ejecución como evacuación de la tarea de aprendizaje.

Para el desarrollo eficiente de este objetivo se desarrollan acciones al tener en cuenta las siguientes fases:

Fase 1. Análisis del cumplimiento y efectividad de la tarea de aprendizaje.

Los análisis que se realicen, luego de concluida cada una de las tareas de aprendizaje virtual, permiten que el docente obtenga una noción del nivel de conocimiento y profundización alcanzado por los estudiantes. Para determinar los niveles alcanzados en la preparación profesional de los estudiantes, se requiere de la aplicación de instrumentos que permitan medir su desarrollo, aspecto que debe realizarse con sistematicidad para obtener una información más fiable.

Las acciones aquí previstas establecen de forma precisa los pasos dirigidos a la solución de las tareas de aprendizaje, el resumen de los datos, la exposición y análisis de los resultados arribando a conclusiones, que permitan establecer los nexos entre la práctica y los conocimientos teóricos adquiridos.

En estos instrumentos se deben considerar:

- Los conocimientos adquiridos a partir de la profundización de los contenidos de la profesión abordados.
- El nivel de respuesta dado ante diferentes situaciones profesionales.

- La motivación ante el desarrollo de la tarea de aprendizaje.
- Los modos de actuación en cada contexto profesional.

Fase 2. Reorientación metodológica de la tarea de aprendizaje virtual.

Los resultados mostrados de forma sistemática por los estudiantes durante el análisis del desarrollo de las tareas de aprendizaje virtual, así como en la aplicación de los instrumentos, orienta el rediseño de cada una de las actividades, en función de lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para su preparación profesional. Esta fase de la metodología se encuentra en correspondencia con el proceso de determinación de nuevas acciones a desarrollar dentro del procedimiento del enfoque propuesto, al favorecer la identificación de las principales dificultades y determinar las nuevas acciones metodológicas a implementar en las siguientes tareas de aprendizaje.

CONCLUSIONES

- La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje en el curso presencial intensivo con el uso de los entornos virtuales constituye una necesidad para perfeccionar dicho proceso en tanto permite atender las particularidades de los estudiantes en un ambiente de interactividad y cooperación mediado por lo tecnológico en función de que los estudiantes puedan a través de la actividad independiente apropiarse de los contenidos y luego socializarlos en un espacio donde prime la igualdad de oportunidades, el diálogo y la evaluación metacognitiva.
- La metodología que propone para el desarrollo de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso presencial intensivo con el empleo de los entornos virtuales de aprendizaje constituye una herramienta metodológica para lograr la calidad de dicho proceso desde una perspectiva tecnológica y diversificada, tomando como célula funcional la tarea de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Colectivo de Autores; Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2004. pp182-301
- González Castro Vicente; Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
- Garay Miguel; Las computadoras en la enseñanza superior. Conferencia impartida en el curso de Maestría en Informática Educativa. ISPJAE, La Habana, Junio, 1994.
- AGUADED, JI. y CABERO, J. (2002) Educar en red. Internet como recurso para la educación. Málaga, Ediciones Aljibe.
- ÁREA, M. (2002) Los medios, los profesores y el currículo. Barcelona, Sendai Ediciones.
- ÁREA, M. (2003) De las webs educativas al material didáctico web. Comunicación y pedagogía 188, 32-37.
- BARROSO, J. y CABERO, J. (2002) Principios para el diseño de materiales multimedia educativos en red. En AGUADED, J. y CABERO, J. Educar en red. Málaga, Ediciones Aljibe.
- BRAVO, JL. (1999) Aplicaciones de los sistemas interactivos a la docencia universitaria. [CD-ROM] En I Symposium Iberoamericano sobre didáctica universitaria. Santiago de Compostela.
- BRAVO, JL. (2002) Internet como recurso didáctico. Madrid, ICE de la Universidad Politécnica. 156 págs. (Revisión). (paper).
- BRAVO, JL. (2002) Los medios de enseñanza. Madrid, ICE de la Universidad Politécnica. 79 págs. (paper).
- BRAVO, JL. (2003) Los medios tradicionales de enseñanza: uso de la pizarra y los medios relacionados. Madrid, ICE de la Universidad Politécnica. 24 págs. (paper).
- COLOM, A. SALINAS, J. y SUREDA, J. (1988) Tecnología y medios educativos. Madrid, Cincel Kapelusz.

- BRAVO, J. (2008) Los medios de enseñanza: Clasificación, Selección y Aplicación. [En línea]
- <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2409.htm>. [Visitado: 10/06/14].

ESTRUCTURACION DE RECURSOS DIDACTICOS CON EL USO DE LOS COMICS DE LOS COMICS



VIDEO

INTRODUCCIÓN



- La tecnología es una definición amplia que abarca un conjunto de técnicas, conocimientos y procesos, que sirven para el diseño y construcción de objetos para satisfacer necesidades humanas.
- En la **sociedad**, la **tecnología** es consecuencia de la ciencia y la ingeniería, aunque muchos avances tecnológicos sean posteriores a estas dos definiciones.

¿A qué hace referencia la palabra "tecnología"?

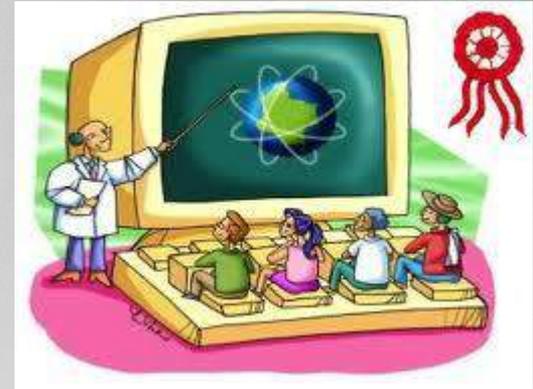


La tecnología puede referirse a objetos que usa la humanidad (**como máquinas, utensilios, hardware**), pero también abarca sistemas, métodos de organización y técnicas.



El término también puede ser aplicado a áreas específicas como:

- "Tecnología en la educación",
- "Tecnología médica",
- "Tecnología de la información",
- "Tecnología de asistencia", entre otros.





escuela.

Y... ES UN POCO INCÓMODO,
PERO ES LA ÚNICA FORMA DE
QUE LOS CHICOS NOS PRESTEN
ALGO DE ATENCIÓN
DURANTE LA CLASE...



RECURSOS TECNOLÓGICOS EDUCATIVOS

Los beneficios de las clases con soporte tecnológico.

Generación audiovisual

- Jóvenes nacidos con la multimedia.
- Se entretienen por medio de ellas.
- Se relacionan con otros a través de ellas.
- Inmersos en las tecnologías muy buena parte del día.



OBJETIVO GENERAL

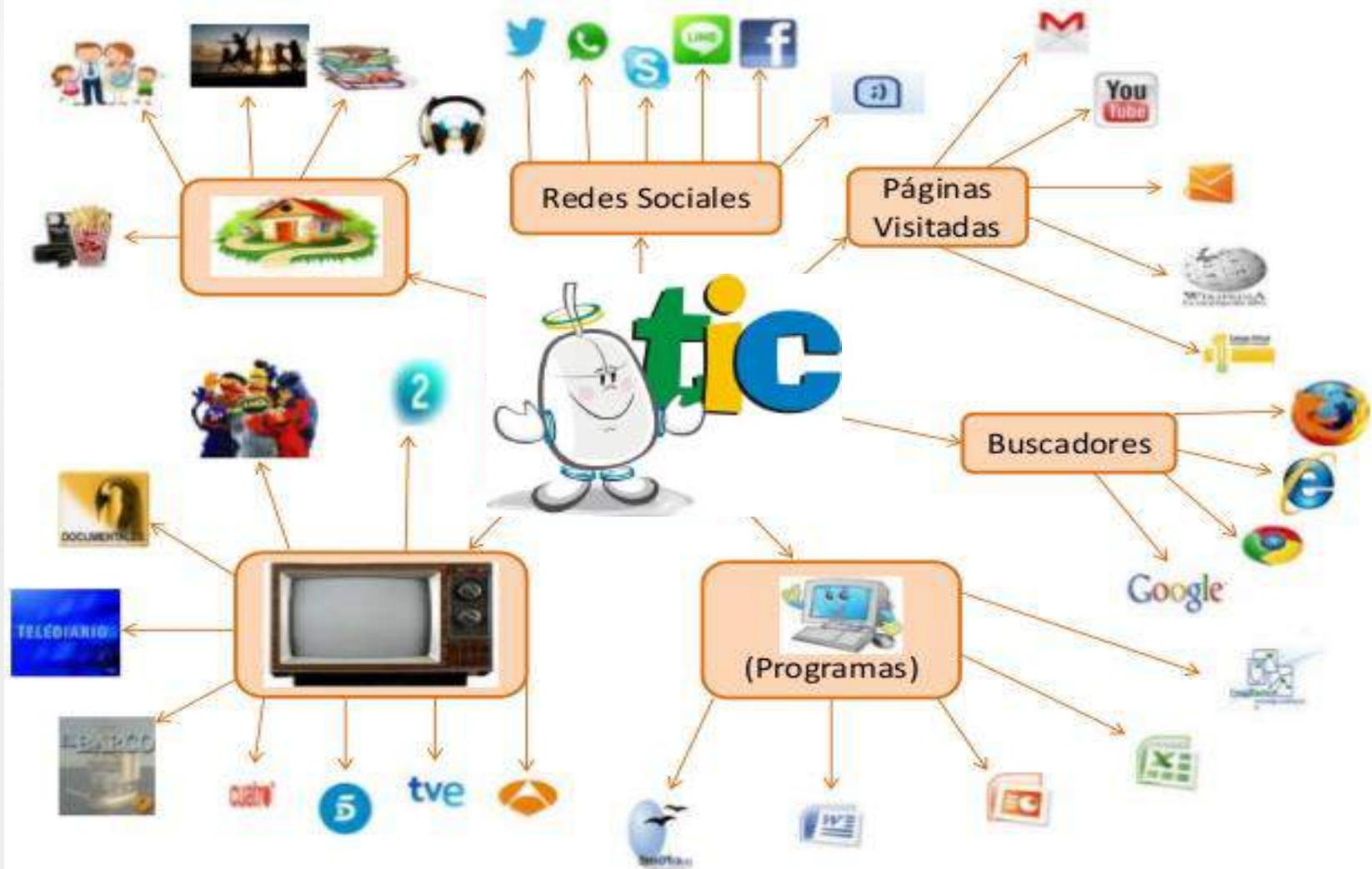
Propuesta de la Revista digital para favorecer un proceso de aprendizaje significativo del contenido relacionado con la Batalla de Pichincha.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las teorías educativas para el uso de los Recursos Tecnológicos
- Desarrollar la revista digital
- Diseñar un modelo inédito
- Evaluar la revista digital





TAREA DE ENSEÑAR

**RECURSOS
TECNOLÓGICOS**

DISEÑAR

ORIENTAR

TEMA

**DIVERSOS
RECURSOS**

**A
PARTIR
DE**

Proceso de
Aprendizaje

RECURSOS TECNOLÓGICOS

El video Didáctico

VIDEOS
DIDÁCTICOS



Programas Educativos



Internet



Funciones Generales Recursos Tecnológicos

Formativa

- Para la formación de educandos

Informativa

- Mas usada (cantidad de material)

Motivadora

- Curiosidad y estados de emoción

Expresiva
Artística

- Transmitir conocimiento, lenguaje expresivo y creativo.

Investigadora

- Diversas disciplinas sociales: ciencia y tecnología.

Comunicativa

- Sistemas de comunicación en el aula.

REVISTA

CONTENIDO

La revista cuyo nombre fue denominado "Historias de Libertad" fue lanzada gracias a los hechos que acontecieron en la Dirección de nuestro país, este capítulo empieza desde el encuentro que se dio en casa de Remedios Caffarena con la reunión de los patriotas cuando el general Gilo de Independencia pasando por hechos históricos hasta culminar en la Batalla de Ríochas del 24 de Mayo. Esperamos que disfruten de este pequeño gran proyecto.

Patriotas al Borraador
Esta revista es el resultado del esfuerzo y la perseverancia que día a día nos seguía hasta conseguir nuestro objetivo final y de esta manera tenemos complacidos por haber culminado el proyecto. Esperamos que sea de su agrado y que disfruten cada página de este proyecto que fue guiado por todos aquellos patriotas que de alguna forma, unieron sus esfuerzos para que cuando fue creado con el ánimo de dar a conocer hechos que trascurren la historia de nuestro país.

El 4 de Agosto en casa de Remedios Caffarena se reúnen los patriotas con fines de...

¡El General Gilo de Independencia!

¡Patriotas al Borraador!

¡Dentro del Borraador!

¡Espere que los patriotas se den cuenta!

CONTENIDO

El 4 de Agosto en casa de Remedios Caffarena se reúnen los patriotas con fines de...

¡El General Gilo de Independencia!

¡Patriotas al Borraador!

¡Dentro del Borraador!

¡Espere que los patriotas se den cuenta!

VISTA

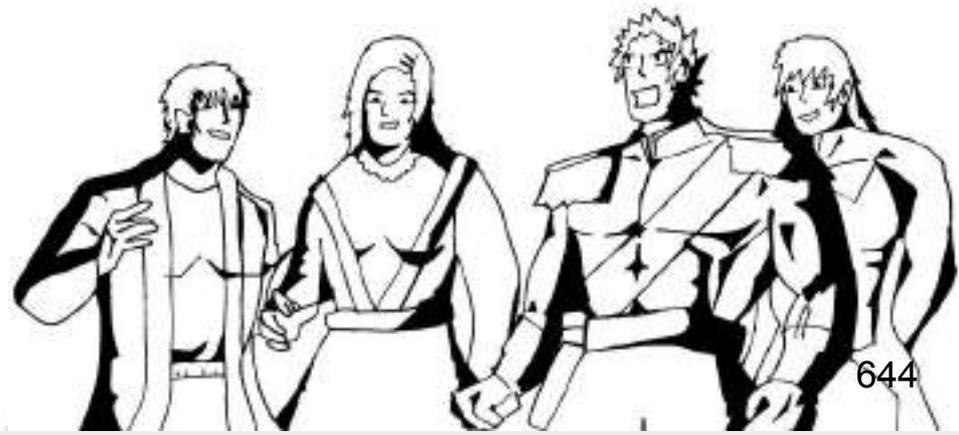
Impacto obtenido con la utilización de la revista

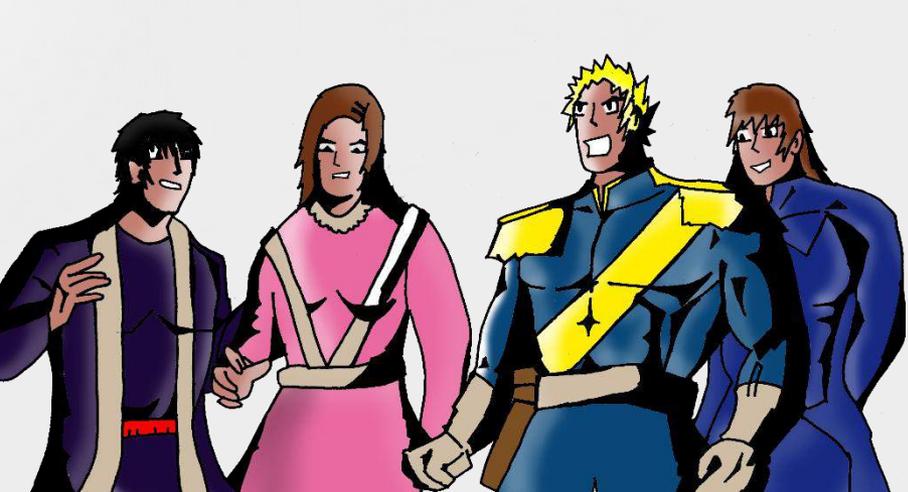
Promover y fortalecer el aprendizaje integral con pertinencia histórico para la liberación y emancipación del ser humanista social. Además de promover el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo en ayuda de la educación de los estudiantes del país.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva.

Las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles.







¡Ah...!

No, yo seguiré hasta el final.



Oh...
Déjenme...



¡Señor!
Teniente salga de la batalla
está herido.

Hombre
herido.

La compañía militar se proclamó el 9 de
Octubre de 1820 cuando Guayaquil
Proclamó su independencia.



¡Muerte!
Que no
quede
uno vivo.



No los



Título: Redes sociales en el aula – Socializando contenidos

Autor: MSC. Jonathan Samaniego

Institución: Universidad de Guayaquil

Correo: jonathan.samaniegov@ug.edu.ec

INTRODUCCIÓN:

El mundo ha sufrido un constante cambio básicamente por la evolución tecnológica que nos ha convertido a algunos en migrantes digitales, y a otros, en nativos digitales. Es por esta razón que, en la mayoría de los casos, se ha abierto una brecha entre el estudiante y el docente, brecha que tiene mucho que ver con las redes sociales, el uso de la web para estar constantemente informados, y las aplicaciones de chateo en los smartphones.

Esto involucra una asignación especial y particular para el docente, el cual debe buscar, una oportunidad para un mayor acercamiento con sus educandos, y ésto sólo puede darse con el debido conocimiento de las herramientas de interacción tecnológica social que actualmente se utilizan .

El reto consiste entonces en adaptarnos a una sociedad que cambia continuamente, y construir un nuevo espacio interactivo en donde seamos capaces de aprender en comunión de ideas, procurando ser siempre guías y no impositores.

La web 2.0, concepto que creció hasta convertirse en una interacción total en la cual todos participan, ya sea como consumidores de la información, o como catalizadores de la misma, cada vez se torna más fuerte y está tocando las puertas de una educación que no puede encerrarse en el facilismo de obviar lo que ocurre fuera de las paredes del aula.

Esta ponencia tiene como principal objetivo que podamos, como impulsores del conocimiento, socializar la información en clase mediante el uso de grupos, fanpages y redes sociales diversas, creando contenido dentro y fuera del aula, que servirá para la investigación y desarrollo de las materias a impartir.

DESARROLLO:

Socializar los contenidos del aula no es tarea sencilla, menos aún cuando lo que queremos evitar como formadores es una clase magistral donde no se aporte nada por parte del estudiantado.

Por ende la Web 2.0, nos brinda una magnífica oportunidad de que aquellos contenidos sean participativos, siendo comentados, etiquetados, distribuidos y de fácil acceso a todos.

Pero es importante entender que la web 2.0 involucra plataformas que van desde blogs, herramientas de cooperación on line, archivos en la nube, y un sin número de instrumentos tecnológicos que nos facilitan el camino al aprendizaje.

Las redes sociales también forman parte de estas “herramientas”, y son ellas precisamente las llamadas a la integración del conocimiento. Al hablar de estas redes, no sólo hablamos de las principales (Facebook, Twitter, etc) sino también algunas que tienen conceptos específicos tales como instagram, pinterest, foursquare, linkedin y muchas otras que, debido a su naturaleza individual no son objeto de este análisis.

Según Gallego¹ la definición de red social es un conjunto de individuos que se encuentran relacionados entre sí. En el ámbito de la informática, la red social hace alusión al sitio web que estas personas utilizan para generar su perfil, compartir información, colaborar en la generación de contenidos y participar en movimientos sociales. Las relaciones de los usuarios pueden ser de muy diversa índole, y van desde los negocios hasta la amistad (Gallego, 2010: 176).

Basado en este concepto, y adentrándonos más en el criterio ecuatoriano, vemos, según estadísticas de Alexa (Popular clasificador de sitios web a nivel mundial), que la página más concurrida dentro de nuestras fronteras es Facebook, seguido muy de cerca por otras redes como Youtube, Twitter, Instagram, etc. Lo que nos otorga un valor de importancia que los internautas le brindan a estos portales.

Top Sites in Ecuador 🇪🇨 ?

Global	1 Facebook.com A social utility that connects people, to keep up with friends, upload photos, share links and ... More
By Country	2. Google.com.ec Buscador que enfoca sus resultados para este país y a nivel Internacional tanto en español como... More
By Category	3. Youtube.com YouTube is a way to get your videos to the people who matter to you. Upload, tag and share your... More
	4. Google.com Enables users to search the world's information, including webpages, images, and videos. Offers... More
	5. Live.com Search engine from Microsoft.
	6. Eluniverso.com El Diario de mayor circulación de Ecuador, noticias de Guayaquil, Quito y todo el país.
	7. Amazon.com Amazon.com seeks to be Earth's most customer-centric company, where customers can find and disc... More
	8. Yahoo.com A major internet portal and service provider offering search results, customizable content, cha... More
	9. Elcomercio.com Noticias del Ecuador y del Mundo
	10. Ecuavisa.com Es el Sitio Web de la principal estación de televisión de Ecuador, con las más importantes noti... More
	11. Msn.com Portal for shopping, news and money, e-mail, search, and chat.
	12. Wikipedia.org A free encyclopedia built collaboratively using wiki software. (Creative Commons Attribution-Sh... More
	13. Twitter.com Social networking and microblogging service utilising instant messaging, SMS or a web interface.
	14. blogspot.com

Gráfico tomado del mes de Marzo del 2015; Alexa

Analizando en este contexto, podemos utilizar datos del sitio [formaciongerencial.com](#), que nos indica en un reciente estudio, que de 8.4 millones de usuarios de internet en el Ecuador, existen 8.1 millones de cuentas de Facebook, de los cuales según el sitio de [Facebook.com](#), el porcentaje de uso desde teléfonos inteligentes es de alrededor del 69%.

En otros datos de la misma web, nos indican que en Twitter existen 2 millones de usuarios, con porcentaje de uso desde el Smartphone del 53%. Y linkedin, una de las redes sociales más importantes de la actualidad, actualmente cuenta con 1'250000 usuarios registrados.

Estos datos no hacen sino confirmar que hay un altísimo porcentaje de estudiantes que día a día consultan las redes sociales para su consumo personal, debido a que no existe ningún acercamiento entre el aula y la web 2.0.

Ventajas y desventajas de uso de redes sociales:

Una de las principales ventajas de utilizar la plataforma web 2.0 es la gratuidad, lo que beneficia gratamente el acercamiento del estudiante a la metodología que pretende impartir el docente mediante el uso de las herramientas de redes sociales.

El almacenamiento en la nube (Dropbox, Google Drive, One Drive, WeTransfer, Mega, ect) es completamente gratuito y salvo el respectivo registro, el uso que se le puede dar abarca mucho más que un simple “Disco duro en la internet”. La mayoría de estos portales, muchos de los cuales tienen aplicaciones móviles, permiten almacenar grandes cantidades de información, equivalentes en la mayoría de los casos a cientos de dvd’s .

La suscripción a las múltiples redes sociales es de igual forma sin costo alguno, es necesario suministrar ciertos datos de correo electrónico y podremos utilizar los servicios de estos programas.

La gran capacidad de uso de herramientas como office 360 o google docs mediante los portales web, benefician a los estudiantes que por algún motivo no posean un software ofimático, y les permiten diseñar, crear y elaborar sus propuestas de deberes o proyectos de manera interactiva y completa.

Otra ventaja muy importante es la distribución de la información, y la estructuración del estudiante en la búsqueda de su propio conocimiento, ya que los blogs son una excelente fuente de consultas, y las mismas redes permiten conocer y contribuir a estudios y desarrollos de nuevas ponencias e hipótesis.

La experiencia nos indica que los expertos, los que experimentan, y los mismos docentes pueden ser consultados mediante estas redes, obteniendo en la mayor parte de los casos respuestas favorables y dudas resueltas.

También existen en este sentido foros de información en donde, mediante los comentarios, se encuentren soluciones a problemas bajo los cuales el estudiante

creará un concepto diferente y podrá obtener no sólo una sino varias perspectivas, que le permitirá crear su propia solución.

Es importante inculcar el valor agregado de la participación y colaboración que el alumno genere, ya que en la mayor parte de los casos permitimos que el joven obtenga sólo una fuente de información, cuando lo que debemos hacer es guiarlo hacia una investigación de varias alternativas, y por qué no, a convertirlo en un creador de contenidos .

Lastimosamente desventajas hay muchas en este sentido, pasando desde la falta de compromiso del estudiante con respecto al uso de las redes sociales, hasta que este vínculo se convierta en un distractor .

Otra de las desventajas es que mucha de la información en la web no es verificada lo que puede devenir en la pérdida y confusión a la hora de crear un modelo de información.

La última desventaja tiene que ver con el factor social de estas redes, es muy probable que durante el uso de las mismas, el estudiante sea llamado a estar constantemente indagando sobre los otros usuarios, lo que puede causar que la clase no se lleve de manera correcta.

Redes sociales :

Comenzar a hablar de las redes sociales más idóneas para el uso en el aula es un concepto bastante adaptable a varios factores, el primero es a la asignatura a impartirse, el segundo es al uso que se le quiera dar, si es un elemento de mera masificación de los contenidos, o por el contrario una herramienta colaborativa del saber.

A pesar de ello, la primera red social que se nos viene a la mente es Facebook, no solamente porque la gran mayoría de los individuos con acceso al internet en el Ecuador lo poseen, sino porque sus características benefician la correcta sociabilización de la información.

Una de las primeras acciones a realizar sería crear un grupo en Facebook, ya que de esa forma se puede fortalecer la comunicación con los estudiantes, en la actualidad Facebook ofrece algunas opciones interesantes que ayudan al normal

desenvolvimiento del grupo. Para ello tendremos que ingresar con nuestro usuario y en la sección de Grupos presionar en el botón Crear Grupo.

En esta sección aparecerá el siguiente recuadro, es importante entender que podremos añadir a todos los estudiantes que tengan usuarios en esta red social, aquellos que no la tengan o que simplemente no quieran trabajar con su usuario regular se deben de crear otro usuario para este fin.

Crear un nuevo grupo

 Crea un grupo compartido para ti y algunos de tus amigos, por ejemplo, aficionados a ver películas en casa, equipo deportivo, hermanos o club de lectura.

Nombre del grupo:

Miembros:

Privacidad: **Público**
Cualquiera puede ver el grupo, los miembros y sus publicaciones.

Cerrado
Cualquiera puede buscar el grupo y ver quién pertenece a él. Solo los miembros pueden ver las publicaciones.

Secreto
Solo los miembros pueden buscar el grupo y ver las publicaciones.

[Más información sobre la privacidad de los grupos](#)

[Más información](#)

Creación de grupos en Facebook

La privacidad es uno de los factores más importantes en este contexto, por lo que se recomienda mantener el grupo en Secreto (Una vez añadidos los estudiantes nadie más deberá entrar al grupo salvo si es un invitado del administrador, en este caso el docente)

Una vez creado podemos agregarle una descripción, subir fotos para personalización del mismo y darle valor agregado a la interfaz. Con los grupos se

pueden realizar consultas directas, crear eventos, agregar archivos, crear álbumes de foto, crear documentos, etc.

Es importante entender que el rol del educador es de ser un guía, las preguntas, y estrategias que se vayan a manejar dentro de esta red social deben ser direccionadas a impulsar siempre un debate.

También es bastante aconsejable comentarles que estamos prestos, como administradores del grupo, a responder preguntas y ayudar con inquietudes, siempre y cuando sean en horarios que nosotros destinemos para este fin.

En algunos casos, más particularmente en colegios y cuando se trabaja con adolescentes, podremos añadir a los padres al grupo para que estén conscientes de los trabajos enviados y de las enseñanzas recibidas a diario.

Las aplicaciones educativas son sumamente útiles en este sentido, por ejemplo aplicaciones como slideshare, youtube, flickr, entre otras, potencian que se adhieran trabajos en clases, que se visualicen videos que tengan relación con lo estudiado, y un sin número de posibilidades que permitirán que no sólo el maestro les genere el material de estudio, sino también que los alumnos investiguen y asuman su posición de participación en el proceso educativo.

Twitter y otras redes:

Como tal, Twitter permite estar informado de varios acontecimientos y es importante utilizarla de la mejor manera, por ende, el docente está llamado a guiar al estudiante en la búsqueda de información útil y relevante, que en esta red se la puede conseguir en función de expertos en las áreas de la asignatura.

Es muy interesante seguir a instituciones ya que en sus post oficiales anuncian congresos y conferencias, muchas veces online, que pueden ser de bastante utilidad, además el uso y la búsqueda de hashtags sobre temas determinados brinda una amplia información sobre temas específicos.

Si de otras redes se trata, la más importante es función de relevancia es LinkedIn, ya que es una red de profesionales con la misión de permitir que los conocimientos obtenidos puedan ser de utilidad en alguna fuente de empleo.

Dicho esto linkedin es un recurso interesante para todo universitario, y por qué no, para todo bachiller, que busca pertenecer a la fuerza laboral. En esta red se

deberá crear un curriculum online, donde se detallarán no sólo los cursos y seminarios, sino también habilidades que el estudiante considere que son su especialidad.

Linkedin además contribuye a que se recomiende a los contactos que posea determinado usuario, intercambiar opiniones, y participar en varios debates y foros, lo que crea visibilidad no sólo a nivel nacional sino internacional, ya que participan usuarios de todo el mundo.

Existen en el mundo miles de redes sociales que podrían generarnos algún interés particular, instagram por ejemplo es una red social de fotografías donde podemos aplicarles un filtro para hacerlas más llamativas, pinterest permite la inclusión de las llamadas “tablones virtuales”, que no son más que exposiciones de elementos a la comunidad, flickr es una red social que permite intercambiar imágenes, fotos, y videos pequeños, para que sean vistos y catalogados por los demás usuarios. Foursquare es una red social de geolocalización, la cual, basado en la ubicación, permite que la persona tenga acceso a sus contactos cercano a su zona geográfica e instituciones y comercios .

El docente y el estudiante, qué papel cumplen :

El docente tiene un papel sumamente importante en la consecución del objetivo que es incorporar las redes sociales al aula, es el guía y el capacitador, el administrador de los grupos, y quién investiga en primer lugar los contactos y profesionales que le pueden ser de utilidad para su clase.

Pero su principal labor radica en que el estudiante cree su propio conocimiento, que crezca en el la necesidad de entender un problema, y dar una solución basado quizás en normas anteriores o en la innovación de un proceso.

Mientras el estudiante acceda a más y mejores centros de información, éste se volverá más investigativo y comenzará a crear una cultura del procesamiento de datos, para finalmente convertirla en saber.

Las redes sociales son de hecho estrategias de aprendizaje que facilitan la información, integran y comunican, y que sirven como valor agregado a lo enseñado en clase.

CONCLUSIONES:

Es muy factible y valedero que los docente por muchas circunstancias no hayan integrado la web 2.0 a su rutina diaria, esto se debe a que generalmente se tiene el concepto de que las redes sociales son simplemente distractores, y por ello en muchos centros académicos son restringidas.

Pero comenzado a dar directrices de enseñanza y utilizando responsablemente estas redes, es posible generar en el estudiante el estímulo correcto, evitando en él que se utilice el tiempo en el aula de forma errónea.

En muchos de los casos el cambio de mentalidad del estudiante tomará algún tiempo, ya que, jóvenes como son, les llama la atención los juegos, chats, e interacción con sus compañeros, pero luego de un tiempo y utilizando métodos de control en el aula, el estudiante será quien finalmente termine convirtiéndose en un ente colaborativo y autodidacta. Lo que enriquecerá la clase y permitirá que alumno crezca intelectualmente.

BIBLIOGRAFÍA:

GALLEGO, J. C. (2010): Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Técnicas básicas. Madrid: Editex.

Estadísticas tomadas de :

<http://blog.formaciongerencial.com/2014/05/16/ranking-redes-sociales-ecuador-mayo-2014/>

Título: El juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los valores morales en los niños y niñas de 8 a 9 años de educación general básica.

Autores: Lic. Karla Magdalena Game Mendoza MAE.

Ing. Dalva Patricia Icaza Rivera MAE.

Institución: Universidad Estatal de Milagro

Email: karla.game@hotmail.es

dalvaicaza@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo pretende fortalecer desde el aula de clases los valores morales en los niños de 7 a 8 años de Educación General Básica, a través de la implementación de un juego de mesa como estrategia didáctica. La metodología utilizada en esta investigación fue la de un estudio de campo de tipo descriptivo, debido a que el problema se pudo observar a simple vista en el comportamiento de los niños dentro del aulas; los métodos que se utilizaron fueron empíricos y teóricos los cuales se evidenciaron en la aplicación de una encuesta a 25 padres de familia, 25 estudiantes y 15 docentes de la Unidad Educativa Huellitas del cantón Milagro, provincia del Guayas, con la finalidad de conocer el grado de aceptación e interés que los participantes tendrían con la aplicación del juego y con ello estimular en los niños y niñas una convivencia social sana; así como también a la expresión de sentimientos, confianza en sí mismo, resolución de conflictos, imaginación, pensamiento creativo, seguimiento de instrucciones, entre otros; esta estrategia didáctica permitirá al discente practicar de una manera divertida y vivencial los valores morales esenciales para el buen vivir entre todos los miembros de la comunidad educativa, estudiantes, docentes y padres de familia; porque estrecha lazos de amistad y de comunicación entre ellos; en pro de alcanzar una formación integral óptima; el presente estudio se considera pertinente ya que el estudiante en la medida en que crece sus estructuras cognitivas se van tornando también más complejas; ello permite que sus acciones también lo sean, lo cual le certifica asimilar, diferenciar y seleccionar los valores que van a guiar su accionar.

Palabras claves: Valores Morales, Juegos, Estrategia didáctica.

ABSTRACT

This paper aims to strengthen from the classroom moral values in children 7-8 years of general basic education through the implementation of a board game as a teaching strategy. The methodology used in this research was a field study descriptive, because the problem was observed with the naked eye on the behavior of children in the classroom; methods used were empirical and theoretical which were evident in the implementation of a survey of 25 parents, 25 students and 15 teachers of Huellitas Education Unit Canton Milagro, Guayas Province, in order to determine the degree acceptance and interest that participants would have with the game application and thereby stimulate children a healthy social life; as well as the expression of feelings, self-confidence, conflict resolution, imagination, creative thinking, following instructions, among others; this teaching strategy will allow the learner to practice in a fun and experiential manner the essential moral values for the good life among all members of the educational community, students, teachers and parents; Because strait ties of friendship and communication between them; towards achieving optimal comprehensive training; This study is considered relevant because the student to the extent that grows their cognitive structures are also becoming more complex; This allows your actions are too, which certifies assimilate, differentiate and select the values that will guide their actions.

Keywords: Moral Values, Games, Teaching strategy.

INTRODUCCIÓN

La convivencia es el medio natural que tiene el ser humano para relacionarse con los de su especie; son los valores morales las normas que rigen el diario vivir de las personas; así como el respeto, la paciencia, la responsabilidad, el amor, la verdad, la tolerancia etc ; sin lugar a dudas estos preceptos son aprendidos en el seno familiar y reforzados en la escuela como menciona Rodríguez (2008), señala que “De acuerdo a estudios realizados pareciera ser que los docentes del subsistema Educación Inicial en su mayoría no estimulan el fomento de valores a nivel intrafamiliar, puesto que cada día la escuela se aleja más de la vida familiar de los estudiantes, no existe la integración escuela-comunidad, los padres y representante no le dan valor a

esto pero tampoco los docente hacen mucho para revertir este proceder, se hace necesario entonces modificar las conducta de los adultos para poder formar a los niños-niñas con moral, ética y con valores humanos” (p. 25).

Significa entonces que educar en valores es el proceso por el cual se trasmiten ideas, principios, criterios que incita a los estudiantes en su crecimiento escolar y personal, así como también en la construcción racional y autónoma de los mismos; para el optimo desarrollo de tales capacidades se requiere del uso de estrategias didácticas como el juego que estimulen al discente a integrarse como individuo social, trabajando en las dimensiones morales para así potenciar su autonomía, racionalidad; haciendo posible la equidad y empatía necesarios en dichos procesos para modificar las formas de pensar, actuar e incluso a adquirir la habilidad de resolución de conflictos de valores.

En función de lo antes expuesto la presente investigación adquiere una relevancia social en la medida que los resultados obtenidos puedan repercutir de forma directa en la formación de sujetos capaces de convivir con base a valores que formen parte de su modo natural de vida. De acuerdo a ello se destaca la importancia de crear en las aulas un ambiente favorable para la sana convivencia, el respeto, la tolerancia, la armonía etc., que le ofrezca al estudiante la oportunidad de interactuar en nuevas situaciones de aprendizajes; y además le brinde la oportunidad de desarrollar su creatividad con el propósito de de fomentar la formación de actitudes; dando cumplimiento al objetivo de la investigación, de fortalecer los valores morales utilizando el juego como estrategia didáctica en los niños y niñas de entre 8 a 9 años de educación general básica; ya que como dice Rojas (2012) quien define al juego como “... una actividad libre y voluntaria, fuente de energía y diversión, que si se efectuara de manera obligatoria, dejaría de ser juego en sentido estricto. La actividad lúdica también existe en el reino animal por lo que se considera natural y espontánea, ya que no requiere de un aprendizaje previo, sino que brota de la vida misma” (p. 22).

Materiales y métodos

La investigación es de carácter exploratoria y descriptiva y se la realizó con 25 estudiantes de entre 8 a 9 años de edad que cursan el cuarto año de educación general básica; 25 padres o representantes y 15 docentes de la Unidad

Educativa Huellas de Conocimiento perteneciente al cantón Milagro de la provincia del Guayas.

Se elaboró 3 encuestas con escala de likert de 10 preguntas cada una; dirigidas a estudiantes, docentes y padres de familia para establecer si el juego está presente como estrategia didáctica tanto en el contexto escolar como familiar; la muestra se la contacto en el centros educativo antes mencionado cuyos estudiantes, profesores y padres de familia participarían del estudio. Para acceder a la planta docente y estudiantes y realizarles la encuesta se acudió al equipo directivo de la institución, a los cuales se les explicaba el propósito del proyecto y la manera en que se iba a llevar a cabo. Los encuestados accedían a ello de manera voluntaria.

Resultados

El rango de edades de los estudiantes encuestados fue de 8 a 9 años de 4to. Año educación general básica; se encontró que dentro de las actividades socio-culturales que se realizan en el plantel en un 48% muy pocas veces, 20% respondieron que nunca incluyen al juego en determinadas actividades; un 40% de los estudiantes además mencionan que muy pocas veces en dichas prácticas se incluyen a los padres; seguido de un 20% que dijeron nunca se les incluía. Según los resultados de las encuestas realizadas a docentes en un 67% consideran Muy importante fortalecer los valores por medio del juego; 20% lo consideran importante; además con respecto al involucramiento de los padres en tales actividades recreativas mencionaron en un 60% considerarlo muy importante y en 20% importante; por otro lado desde el punto de vista de los padres de familia sobre si consideran a la aplicación del juego para el fortalecimiento de los valores morales a lo que respondieron en un 56% que están Muy de acuerdo, seguido de un 24% que opinan estar de acuerdo; y con respecto a que si ellos deberían estar involucrados en tales actividades en un 48% opinaron estar Muy de acuerdo y en un 28% de acuerdo. Además se les pregunto a los estudiantes encuestados en cuanto a las preferencias en el tipo de juegos y en un 40% los video juegos y 34% juegos de mesa como lo demuestra la figura # 1; los docentes respondieron que con respecto al tipo de juegos que más utilizan en la enseñanza con los estudiantes están en un 40% los juegos de computadora, y en un 33% los juegos didácticos visuales según figura# 2.

Tabla 1

Distribución Absoluta y porcentual de los estudiantes, sobre las actividades socio – culturales del plantel incluyen al juego para el aprendizaje y practica de los valores morales y si se involucra a los padres.

Actividades Socioculturales	Frecuencia	Porcentaje	Involucramiento de padres	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	4%	Siempre	1	4%
Casi siempre	2	8%	Casi siempre	3	12%
Muchas veces	5	20%	Muchas veces	6	24%
Muy pocas veces	12	48%	Muy pocas veces	10	40%
Nunca	5	20%	Nunca	5	20%
Total	25	100%	Total	25	100%

Fuente: Encuestas aplicadas en octubre del 2014.

Tabla 2

Distribución Absoluta y porcentual de los docentes, sobre la practica de Juego para fortalecimiento de los valores morales e involucramiento de los padres de familia.

Fortalecimiento de los valores por medio del juego	Frecuencia	Porcentaje	Involucramiento de padres	Frecuencia	Porcentaje
Nada importante	0	0%	Nada importante	1	7%
Poco importante	2	13%	Poco importante	2	13%
Importante	3	20%	Importante	3	20%
Muy importante	10	67%	Muy importante	9	60%
Total	15	100%	Total	15	100%

Fuente: Encuestas aplicadas en octubre del 2014.

Tabla 3

Distribución Absoluta y porcentual de los padres de familia, sobre la aplicación del Juego para fortalecimiento de los valores morales e involucramiento de los mismos en dichas actividades recreativas.

Aplicación del juego para fortalecimiento de valores morales	Frecuencia	Porcentaje	Involucramiento de padres en actividades recreativas	Frecuencia	Porcentaje
---	-------------------	-------------------	---	-------------------	-------------------

Muy en desacuerdo	1	4%	Muy en desacuerdo	2	8%
En desacuerdo	2	8%	En desacuerdo	2	8%
Indeciso	2	8%	Indeciso	2	8%
De acuerdo	6	24%	De acuerdo	7	28%
Muy de acuerdo	14	56%	Muy de acuerdo	12	48%
Total	25	100%	Total	25	100%

Fuente: Encuestas aplicadas en octubre del 2014.

Figura # 1 Tipos de juego que prefieren los estudiantes.

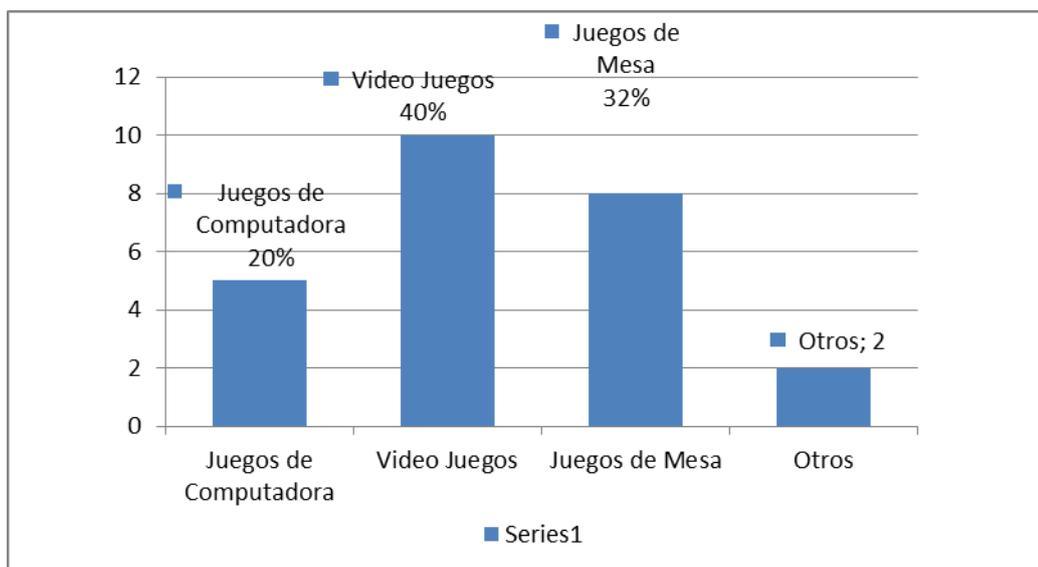
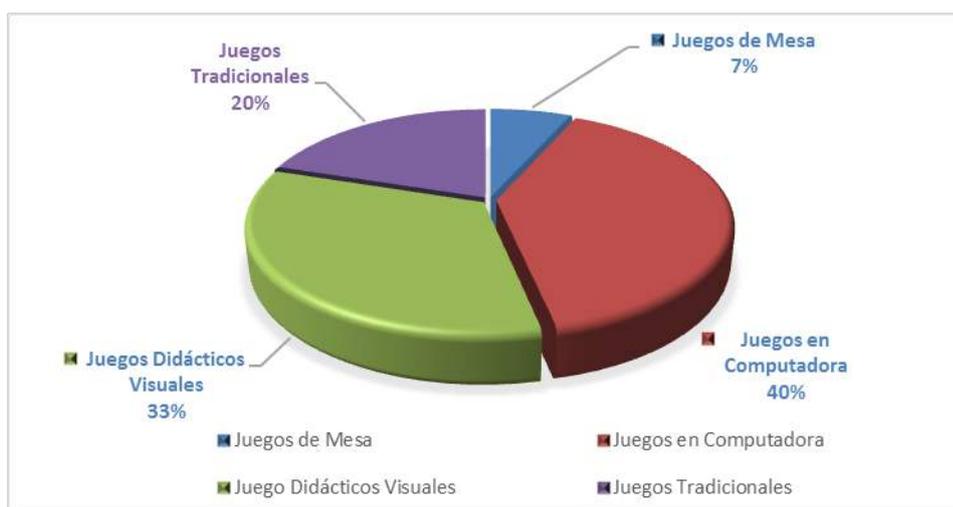


Figura # 2 Tipo de juego que utiliza para la enseñanza con sus estudiantes.



DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación prueban la importancia de la aplicación del juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los valores en los

niños y niñas de entre 8 a 9 años de edad de educación general básica; ya que de 25 estudiantes encuestados, 12 determinan que muy pocas veces el plantel incluye en actividades socio-culturales a los juegos y 10 de ellos admiten que muy pocas veces los padres son involucrados en tales actividades, los centros de educación deben de generar espacios donde el juego se desarrollo como una actividad curricular tal cual lo menciona García, P. de A. (1909) “En los juegos muestran los niños, además de la robustez, la agilidad y la lozanía de su cuerpo, los instintos, las inclinaciones, las ideas y los sentimientos (...) Por lo mismo que en los juegos se manifiestan los niños tales como son, pues que cuando se hallan entregados á ellos es cuando más libre y espontáneamente ejercitan su fogosa é incansable actividad, en los juegos es donde mejor puede estudiárseles y donde mejor puede conocerseles” p.103; además de los 15 docentes encuestados, 10 creen que es muy importante el fortalecimiento de los valores morales por medio del juego y 9 de ellos están consientes de que es muy importante involucrar a los padres en ello, a lo que García, P. de A. (1909) dice “ Son los juegos á manera de fotografías en que á la vez se retrata el exterior y el interior de los niños. De aquí su capital importancia; porque; al revelar el interior del niño, se da resuelto á la educación un problema interesantísimo, que ésta necesita conocer previamente” ; así también de los 25 padres de familia encuestados; 14 están muy de acuerdo de que la aplicación del juego fortalece los valores morales en sus hijos, así como también 12 de ellos dicen estar muy de acuerdo con que se los involucren en tales actividades recreativas; certificando lo que menciona García, P. de A. (1882) “Si los educadores en general, y las madres particularmente, se tomaran la molestia de estudiar un poco en los juegos infantiles, harto más adelantarían en la educación de sus pupilos ó hijos (...) al ser los juegos como una eflorescencia del carácter –por cuya formación deben trabajar con ahincó los educadores- son al propio tiempo indicaciones preciosas que anuncian la peculiar vocación de cada individuo, vocación que, lejos de contrariar, deben poner en claro y favorecer los encargados de dirigir á la niñez”. Rafael María de Labra en una de sus conferencias pedagógicas Labra, R. M. de (1887) recuerda las palabras de Fröebel: “los juegos de la infancia son las hojas germinales de toda la vida siguiente; pues en ellos se desenvuelve y revela el hombre todo en sus más delicadas aptitudes, en sus inclinaciones interiores.

Cultivadlos madres; padres, vigiladlos” ello implica que en el deber de formar integralmente a los niños y niñas es deber de los directores, docentes y padres de familia fortalecer sus valores morales por medio del juego ya que es por medio de él en el cual se siembra, se desarrolla las capacidades de seres humanos, aptos para la buena convivencia y el buen vivir de todos quienes forman parte de la comunidad educativa y secular; lo cual se logra con la aplicación de los valores morales que van a guiar su accionar; asociadas al pensamiento de Rubio, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en BILE nº 407, p.41. “en ninguna ocasión se presentan los niños con mayor espontaneidad en cuanto le es individualmente característico y nunca son más sinceros en sus manifestaciones, que al relacionarse entre sí en el juego”.

CONCLUSIONES

Se evidencia la necesidad de la práctica de valores morales en los niños y niñas de educación general básica ya que se afecta en gran manera su comportamiento y dificulta la buena convivencia social entre los miembros de la comunidad educativa.

Se establece que las escuelas deberían tener como principio la educación en valores a fin de formar mejores individuos para la familia y sociedad; mediante la aplicación de actividades de recreación como el Juego.

Se determina que la aplicación de los juegos didácticos crean un ambiente armonioso, cuando se es utilizado como estrategia didáctica por el docente.

La implementación de juegos didácticos visuales o juego de mesas permiten al estudiante disminuir el índice de violencia, maltrato e incluir y propender al buen vivir de todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García, P. de A. (1882). Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física. Madrid: Librería Hernando y Cía., pp. 109-110.
- García, P. de A. (1909). Compendio de pedagogía teórico práctica. Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), p. 103.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Labra, R. M. de (1887) "Conferencias pedagógicas de la Institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel" en BILE nº 249, p. 179. Las mismas palabras las había recogido unos años antes, también en el Boletín, SCHRADER, Mme. (1884) "Pestalozzi y Froebel con relación á los jardines de la infancia" en BILE nº 173, p. 120
- Rojas, A. (2012). Estrategias para Afianzar los Valores Folklóricos a través de los Juegos Tradicionales en la Etapa Preescolar. [Documento en línea]. Disponible En <http://www.monografías.com/trabajos71/afianzar-valores-folclóricos-preescolar/afianzar-valores-folclóricos-preescolar2.shrml>.
- Rubio, r. (1894) "Los juegos corporales en la educación" en BILE nº 407, p.41.
- Salazar, A. (2012). Estrategias de Aprendizaje. Editorial Santillana Siglo XXI. Madrid-España.
- Vigotsky, L. (1979). El Juego en Pedagogía Preescolar. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

ANEXO

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de este proyecto será aplicado por medio de la creación de un juego didáctico visual, llamado “El Pequeño Aprendiz” que se identificará con un logotipo animado para atraera la vista de los niños, el objetivo de este material es fortalecer los valores morales, esta idea está encaminado a los educandos de cuarto año de educación básica de la escuela Particular Huellas del Conocimiento.

Al momento de aplicar la propuesta se dará una introducción a cerca de la importancia que tienen los valores morales para luego describir los diferentes escenarios que contiene el juego didáctico dar a conocer las instrucciones y reglas, para poder empezar a jugar

Descripción del Diseño

El Juego Didáctico Visual está formado por cuatro escenarios, que son recurrentes por los niños como: Hogar, Parque, Calle y la Escuela, en cada escenario hay preguntas y actividades que tienen que realizar mientras van avanzando en el juego los niños. A continuación se describe cada escenario:

Primer escenario del Juego Didáctico Visual “Hogar”

En este escenario el niño puede asimilar que es su casa, por los objetos y colores convencionales, las huellas corresponden al niño que en ese momento del juego será la pieza que de manera activa realizará los movimientos que el juego ordene ya sea avanzar y retroceder.

Los valores que se resaltan son: Puntualidad, Responsabilidad Académica y Obediencia a los Padres.



Figura 21: Diseño del juego didáctico visual

Segundo escenario del Juego Didáctico Visual “Parque”

En este escenario diseñado con diferentes ilustraciones de juegos infantiles como columpios, resbaladeras, niños jugando, corriendo y saltando, el color verde con textura de césped predomina en esta parte del juego, e ilustraciones de piedras por el camino que debe de ir el niño avanzando, con todas estas combinaciones el educando puede asimilar que es un parque infantil.

Los valores utilizados en esta parte del juego son: Honestidad, Tolerancia, Responsabilidad.



Figura 22: Diseño del juego didáctico visual

Tercer escenario del Juego Didáctico Visual “Calle”

En este escenario se hace una descripción de la ciudad, se utilizó figuras como las calles, ilustraciones de edificios, casas, semáforos, se esgrimió colores acorde a lo ilustrado como plomo, negro, celeste. Todo el diseño con figuras animadas para que pueda ser más entendible para el niño.

Los valores morales utilizados en esta parte del juego son: Obediencia, Honestidad, Respeto, Solidaridad, Puntualidad, Amistad.

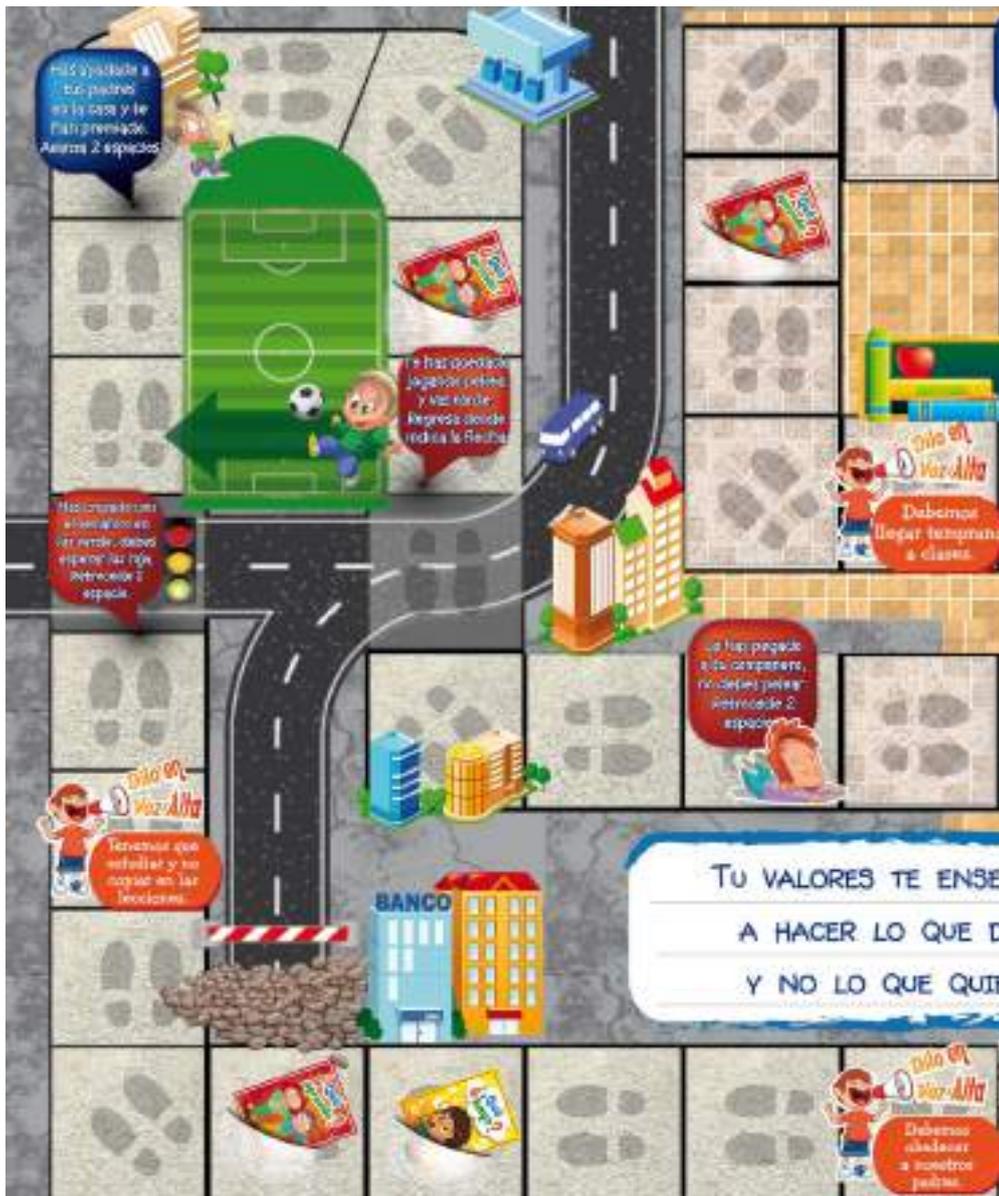


Figura 23: Diseño del juego didáctico visual

Cuarto escenario del Juego Didáctico Visual “Escuela”

La escuela es el segundo lugar donde el niño pasa más tiempo, en esta parte del juego se pueden observar ilustraciones de niños en diferentes actividades además de otras figuras de materiales de escuela como regla, pizarrón, libros, lápiz entre otros.

Los valores representados son: Respeto, Puntualidad.



Figura 24: Diseño del juego didáctico visual

Descripción del Logotipo



Figura 25: Logotipo del juego didáctico

“El Pequeño Aprendiz”

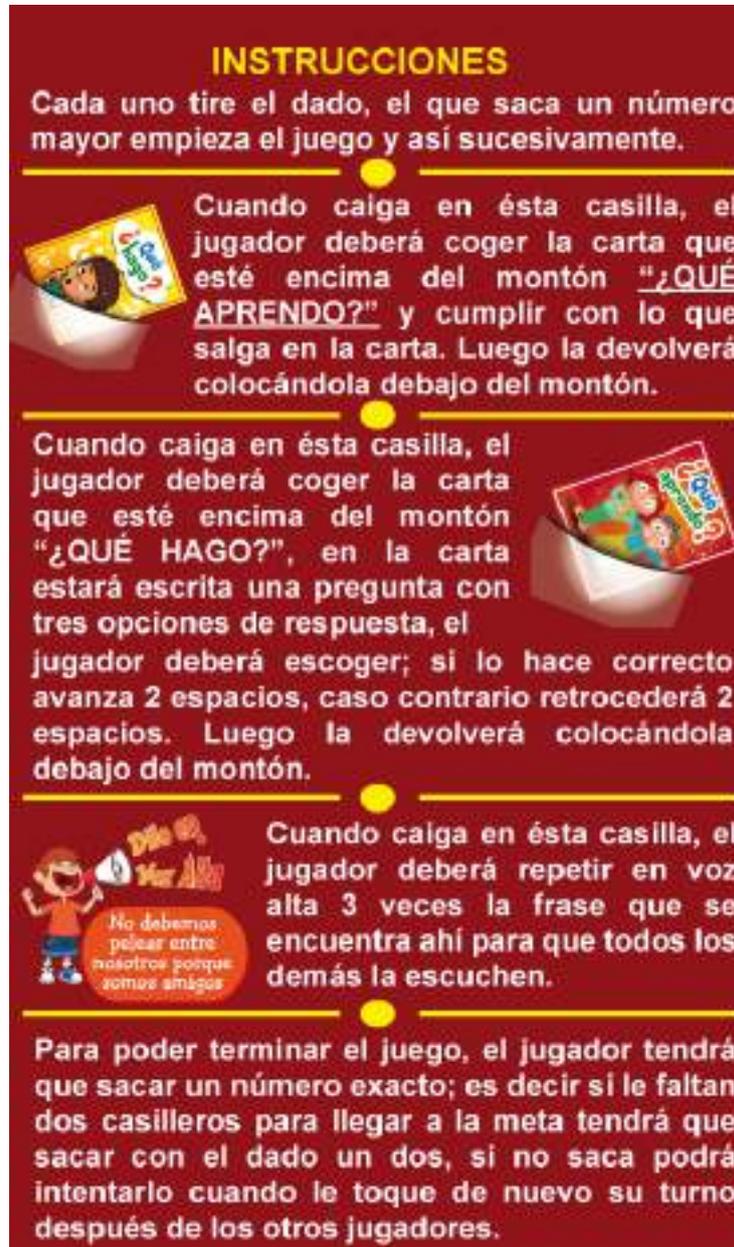
- **Pequeño:** porque el juego está elaborado para niños y niñas entre 7 y 8 años.
- **Aprendiz:** se da porque el objetivo es que los niños aprendan acerca de los valores morales.

El logotipo es de color blanco, celeste y amarillo, su tipografía es animada y redonda.

El isotipo está representado por un niño sentado con una mesa vestido de color amarillo y celeste.

Instrucciones del Juego Didáctico Visual

En la parte inferior derecha se encuentra colocada las instrucciones del juego, con color concho vino, la tipografía sin serifa, el color del título amarillo y la información letras de color blanco.



INSTRUCCIONES

Cada uno tire el dado, el que saca un número mayor empieza el juego y así sucesivamente.

Cuando caiga en ésta casilla, el jugador deberá coger la carta que esté encima del montón "¿QUÉ APRENDO?" y cumplir con lo que salga en la carta. Luego la devolverá colocándola debajo del montón.

Cuando caiga en ésta casilla, el jugador deberá coger la carta que esté encima del montón "¿QUÉ HAGO?", en la carta estará escrita una pregunta con tres opciones de respuesta, el jugador deberá escoger; si lo hace correcto avanza 2 espacios, caso contrario retrocederá 2 espacios. Luego la devolverá colocándola debajo del montón.

Cuando calga en ésta casilla, el jugador deberá repetir en voz alta 3 veces la frase que se encuentra ahí para que todos los demás la escuchen.

Para poder terminar el juego, el jugador tendrá que sacar un número exacto; es decir si le faltan dos casilleros para llegar a la meta tendrá que sacar con el dado un dos, si no saca podrá intentarlo cuando le toque de nuevo su turno después de los otros jugadores.

¡Día de Ver A Mí!
No debemos pelear entre nosotros porque somos amigos

Figura 26: Diseño del juego didáctico visual

Diseño de Tarjetas

El Juego Didáctico Visual tiene dos tipos de tarjetas

¿Qué Hago? Esta tarjeta hace preguntas a los niños de razonamiento a cerca de situaciones de su diario vivir, para analizar cuál es el comportamiento de estudiante frente a algunas situaciones.

Ejemplos de Preguntas:

1. ¿Tu profesor(a) te envía de tarea 10 ejercicios y estás cansado porque has jugado bastante, entonces?
 - Haces la mitad de la tarea
 - Haces toda la tarea
 - No haces la tarea
2. El día de hoy te toca arreglar tu habitación, ¿Qué haces?
 - La arreglas enseguida
 - Dejas para mañana
 - No la arreglas

Diseño: el diseño es de color amarillo llamativo a la vista del estudiante, tiene algunos signos de preguntas y una ilustración de un niño pensando.

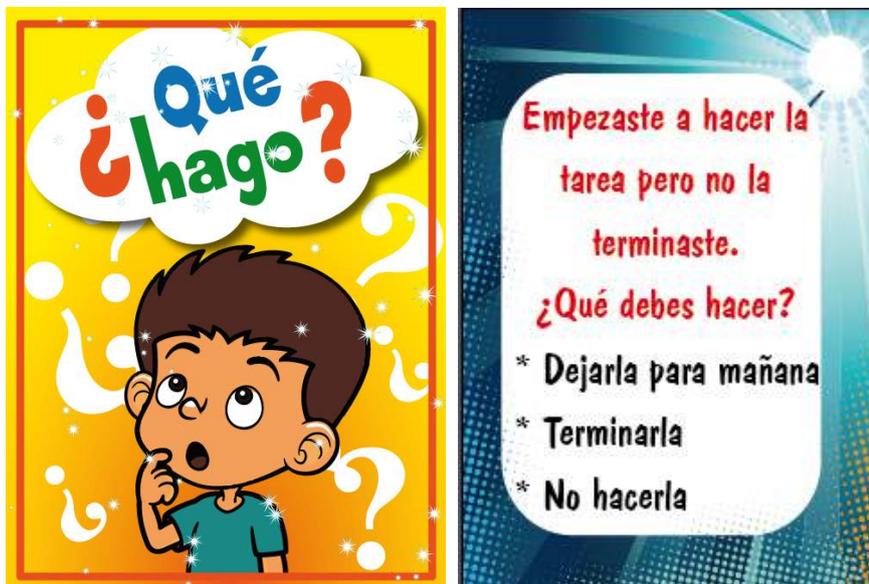


Figura 27: Diseño tarjeta ¿qué hago?

¿Qué Aprendo? Esta tarjeta aconseja al niño a comportarse de una forma correcta, mencionándole los valores morales que debes ser puesto en práctica.

Diseño: Estas tarjetas es de color rojo la parte posterior con una ilustración de dos niños, en la parte interior contiene las frases que van ayudar al niño a una mejor disciplina.



Figura 28: Diseño tarjeta ¿qué aprendo?

Juego Didáctico Visual

En esta figura se puede observar todos los escenarios del juego didáctica con el tema los valores morales. Todo el diseño está formado de ilustraciones animadas para que pueda ser representado por el niño.

En la parte derecha hay una franja donde se colocó las Felicitaciones al niño ganador, luego está el logotipo del juego, los cuadros en blancos con transparencia es donde se coloca las tarjetas de ¿Qué Hago? Y ¿Qué Aprendo?, en la parte inferior derecha las instrucciones del juego.



Figura 29: Diseño del juego didáctico visual

Título: Recursos Tecnológicos Para el Aprendizaje Resumen:

Autor: Msc. Luis Olvera Vera

Institución: Universidad de Guayaquil Facultad de Comunicación Social

Recursos Tecnológicos Para El Aprendizaje Resumen

Dar la importancia del uso de la tecnología para los procesos de aprendizaje con el uso de herramientas colaborativas para la elaboración de actividades lúdicas como herramienta para el docente donde sin tener conocimientos básicos de lenguaje de programación pueden personalizar sus actividades dejando de lado el uso del papel y estimulando la cognición del estudiante, la motricidad y el constructivismo.

Desarrollo:

Un recurso tecnológico, es un medio que se vale de la tecnología para cumplir con su propósito.

Aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.



Basado en estos supuestos podemos indicar que, gracias a la tecnología se pueden realizar actividades lúdicas (aprendizaje a través del juego) en pro del aprendizaje significativo.

GENERALIDADES SOBRE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

MÉTODO: Desde el punto de vista etimológico, la palabra método indica el "camino para llegar a un fin".

Utilizar un método es trabajar de manera ordenada y calculada para alcanzar objetivos previsto.

Definición: Es la organización racional y practica donde se alinean las técnicas de enseñanza en dirección del aprendizaje del estudiante hacia los resultados deseados. Por lo tanto, el método esta contrapuesto a la suerte y al azar sin perjudicar la calidad de la enseñanza.

El método es propiamente el camino que se sigue en el campo de la investigación, señala una vía y asimilación de la verdad. El método utiliza los procedimientos como medio práctico para lograr un fin determinado.

Gráficamente, la concepción del método puede expresarse del siguiente modo:



El método no es uno solo. Hay tantos métodos como fines se proponga el hombre alcanzar dentro del área de sus actividades. Por eso no se puede hablar de método, sino de métodos.

Así los estadistas tienen un método para gobernar, los médicos para combatir las dolencias; los sacerdotes, para la dirección espiritual; los científicos para investigar en su especialidad; los educadores, para la formación integral de la personalidad del educando; el agricultor, para hacer producir mejor la tierra, el vendedor para comercializar mejor sus productos, etc.

TIPOS DE MÉTODOS.

Muchos son los métodos activos que los pedagogos plantean para el logro del aprendizaje significativo. En este trabajo según la propuesta del Ministerio de Educación. Desarrollaremos solo cuatro: el heurístico, el de discusión y debate, el de descubrimiento y el lúdico.

EL MÉTODO HEURÍSTICO.

La heurística tal como la conocieron los sofistas, es el arte de sostener una discusión. De modo muy genérico y vago se califica así, a una actividad científica que busca la aproximación estructural para aprender relaciones.

El método heurístico conduce al alumno a descubrir por sí mismo, el contenido conceptual que se pretende enseñar. Para esto el profesor debe valerse de una serie de preguntas entrelazadas y graduadas en pos del descubrimiento de la verdad. Por esta razón se le considera como una actividad mental y didáctica, donde la única preparación del tema no se reduce a un plan preestablecido, sino que, al estudio constante; a la curiosidad inagotable, por el permanente proceso de creación tal como dice Hernández Ruiz: en una palabra la preparación de sí mismo y no de las lecciones.

El método heurístico puede relacionarse individual y grupalmente siguiendo estas fases:

1. Comprensión del problema.
2. Concebir un plan.
3. Ejecución del plan.
4. Visión retrospectiva.

Objetivo:

Lograr que un grupo discuta ordenadamente un tema con la máxima participación de sus miembros.

Características:

Informal y ágil. Permite gran participación de los miembros del grupo.

La intervención del moderador es fundamental Organización:

El moderador prepara el material e información cuya distribución debe realizarse con anticipación

Prepara también preguntas con las que estimulará el debate.

Desarrollo:

El moderador encuadra el tema.

1. Formula primera pregunta e invita al grupo a participar.

EL MÉTODO DE DISCUSIÓN Y DEBATE.

Según CALIXTO SUAREZ, las técnicas de descubrimiento, reemplazan a los antiguos métodos didácticos como la inducción, deducción y otros semejantes encaminados a generar habilidades y destrezas intelectuales en los educandos, como la capacidad de pensar, de sumar, de producir, crear, participar inteligentemente en el proceso social, cultural, político, científico y tecnológico, y transferir las experiencias educativas a las diversas situaciones que debe resolver a diario.

Este método desarrollado por DAVID AUSUBEL, consiste en que el profesor debe inducir a que los alumnos logren su aprendizaje a través del descubrimiento de los conocimientos. Es decir, el docente no debe dar los conocimientos elaborados, sino orientar a que los alumnos descubran progresivamente a través de experimentos, investigaciones, ensayos, error, reflexión, discernimiento, etc.

EL MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO.

EL MÉTODO LÚDICO.

Está concebida como un método que pretende lograr aprendizajes, sustantivos o complementarios a través del juego ("como jugando") o actividad lúdica, existiendo una cantidad de actividades diversas y amenas en las que puede incluirse contenidos, temas o mensajes del currículo, los mismos que deben ser aprovechados por el profesor. Los juegos en los primeros años, de 3 a 6 años, deben ser motrices y sensoriales, de 7 a 12 años deben ser imaginativos y gregarios y en la adolescencia: competitivas, científicas. Ejemplos: adivinanzas, juegos de roles, la ronda, la familia, compra y venta, ajedrez, etc. Con este método se canaliza constructivamente la innata inclinación del niño hacia el juego, quien a la vez disfruta y se recrea aprendiendo. Se debe seleccionar juegos formativos y compatibles con los valores de la educación. Sus variantes son los juegos vivenciales o dinámicas.

COMPONENTES DEL MÉTODO.

Debido a que en el campo metodológico se emplean varios términos de uso frecuente y susceptible de confusión; es preciso hacer una breve distinción entre ellos.

EL MÉTODO PEDAGÓGICO.

Términos	Significado Básico	Ejemplos
METODO	Camino o dirección para llegar a un fin. Se ejecuta a través de técnicas y procedimientos. Es	Inducción
TECNICA	Medio para transitar por el camino. Indica procedimientos para caminar. Se desprende y	Observación
PROCEDIMIENTO	Muestra manera de andar por el camino. Se ejecuta a través de formas y modos. Es más	Análisis - Síntesis
FORMA	Particular estilo asumido por el docente para la conducción del	Diálogo
MODO	Modo en que el docente se vincula o trata a sus alumnos.	Grupal
MATERIALES	Elementos físicos, gráficos, escritos, etc., de los que se vale el docente para optimizar el	Libros, láminas, fotos, equipos, etc.
ESTRATEGIA	Utilización combinada y simultánea de métodos y	Exposición y lectura
INSTRUMENTO	Medios para recoger información o datos.	Hoja de registro de datos, encuestas; pruebas;

En términos educacionales, el método es el conjunto organizado de recursos o elementos didácticos utilizados para promover con seguridad, eficacia y economía, el aprendizaje de los educandos.

Para conducir adecuadamente el aprendizaje de los educandos el método pedagógico manejado por el docente, de manera general, debe considerar los siguientes criterios:

1. Ir de lo más fácil a lo más difícil.
2. Ir de lo más simple a lo más complejo.

3. Ir de lo próximo a lo más lejano.
4. Ir de lo más concreto a lo más abstracto.

Según algunos teóricos del CONSTRUCTIVISMO, estos criterios deber ser inversos, es decir, ir de los complejo a lo simple, producir conflictos cognitivos, etc.

Bajo estas concepciones, el docente debe seleccionar los métodos más adecuados para suscitar aprendizajes y hacer que los educandos alcancen los objetivos y competencias previstos.

Como postulados, el método pedagógico sostiene que:

Debe adaptarse a las características bio - psico - sociales del educando y a las condiciones ambientales del lugar.

Debe adecuarse a la naturaleza de la asignatura o área y al manejo de los docentes.

Debe ser de aplicación flexible, empleando recursos de su realidad.

Debe ser organizado y secuencial,

Debe optimizar la acción educativa, es decir, producir mayor rendimiento con el menor esfuerzo.

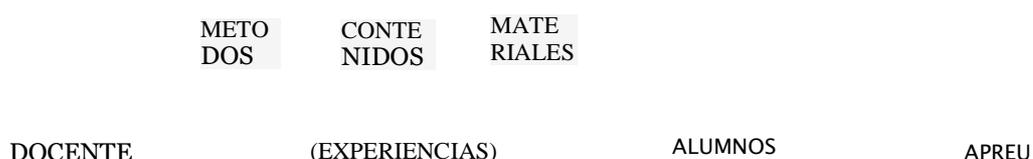
Debe servir de ordenador o racionalizador de las acciones.

No debe ser un fin en sí mismo, sino un medio al servicio de la acción educativa del docente y coadyuvar a forjar la personalidad del alumno.

Al método pedagógico se le conoce también con los términos de DIDÁCTICA y DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE.

La importancia del método pedagógico se asienta en su función mediadora entre el objetivo o competencia que se persigue y el aprendizaje de los educandos, constituyendo herramienta auxiliadora para el docente en su misión de guiar el proceso enseñanza - aprendizaje.

La incidencia del método en la interacción docente - alumno puede apreciarse en el diagrama siguiente:



(En el gráfico puede observarse el rol fundamental de las competencias u objetivos y contenidos, los que se valen de los métodos y materiales educativos para producir las experiencias que generan aprendizajes)



Elaboración de Actividades para desarrollo cognitivo.

□T DDBC

HBMHUGUESB

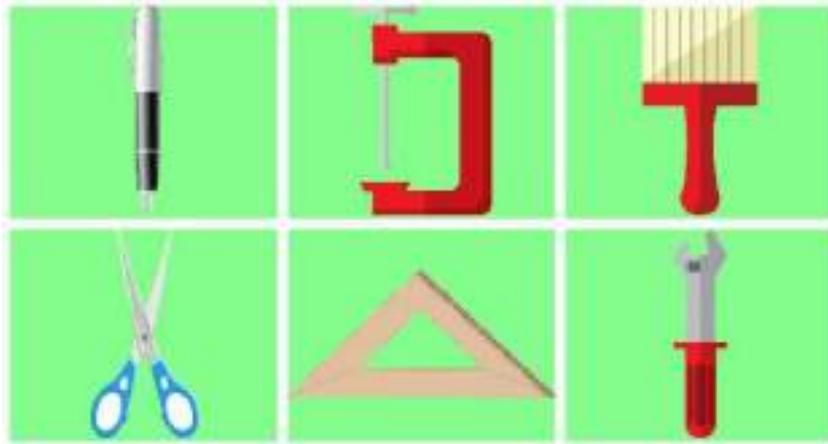
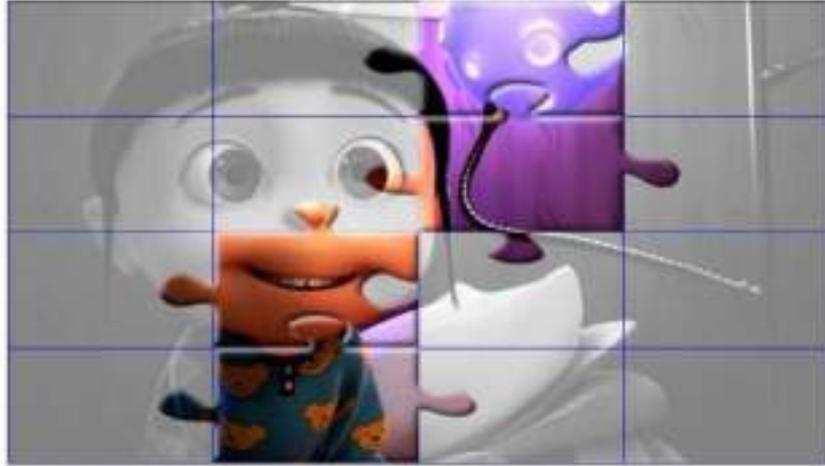
REFRESCO

Clasifique las imágenes según corresponda

Unir según corresponda



Armar Rompecabezas



Escoja los elementos escolares

Ordene la Secuencia de Imágenes

R,	şp	mFş	U	şş



Juego de Memoria - Parejas

Título: El aprendizaje de la Ofimática por el Técnico Superior en Enfermería durante el proceso de formación inicial en el ITB como contribución a su preparación profesional exitosa

Autores: Lic. Luis Ricardo Rodríguez Ayala

Dr. C. Elsa Iris Montenegro Moracén.

UCP “Frank País García”

Dr. C. Marlene Esther Daley González,

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Email: elsairis@ucp.sc.rimed.cu

mdaley@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Las insuficiencias existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Ofimática para el Técnico Superior en Enfermería del Instituto Técnico Bolivariano, influyen en la formación del técnico que egresa, por cuanto sus competencias se ven afectadas al no alcanzar la preparación requerida en correspondencia con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, para cumplir con sus funciones profesionales y sociales.

El uso adecuado de métodos y procedimientos para el perfeccionamiento de tal proceso, es de vital importancia, pues le imprime una dinámica que involucra de manera significativa a los actores y protagonistas del aprendizaje, lo que incide directamente en la formación de sus competencias profesionales. En este caso se promueve el uso de la heurística y sus procedimientos, favoreciendo el desarrollo de la clase heurística, considerada como oportuna en la Didáctica de la Ofimática. Se han considerado para esta construcción los denominados elementos heurísticos, los procedimientos heurísticos generales, los procedimientos heurísticos especiales y medios auxiliares complementarios.

Para favorecer la formación de las competencias profesionales, se atienden las funciones de estos profesionales; entre las que se plantean las relativas a las actividades asistenciales, docentes, administrativas e investigativas para las cuales se recomiendan cuatro tipología de situaciones de aprendizaje con enfoque profesional,

relacionadas con sus funciones, para guiar el proceso por parte del profesor con el uso de la enseñanza heurística.

Objetivo: Socializar una sistematización teórica acerca del uso de la Ofimática en la carrera Técnico Superior en Enfermería para el logro de una propuesta de solución a la contradicción que emerge entre el carácter tecnológico y el carácter esencialmente didáctico de la tecnología, como vía para contribuir a la apropiación de contenidos en estos estudiantes.

Métodos: Observación, sistémico estructural

Técnicas utilizadas y resultados: Entrevistas, consulta a especialistas

Palabras claves: Ofimática, enseñanza aprendizaje, heurística, formación del Técnico Superior en Enfermería, Didáctica de la Ofimática.

INTRODUCCIÓN

El estudio empírico y teórico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ofimática en la formación del Técnico Superior en Enfermería en el ITB, ha permitido apreciar, que existen insuficiencias en la enseñanza de la Ofimática, reveladas en el bajo aprovechamiento de las potencialidades que ella ofrece para la formación de las competencias profesionales que debe tener el técnico en enfermería.

El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla con métodos, que esencialmente favorecen la formación reproductiva, no aprovechándose suficientemente las potencialidades de métodos productivos, para generar la profundización en el conocimiento y la sistematización de las acciones que favorecen el desarrollo de sus competencias profesionales.

En los antecedentes de investigaciones relacionadas con la Didáctica de la Ofimática, se puede apreciar una aproximación a la utilización del método heurístico en las clases, sin embargo; no se evidencia la declaración de procedimientos, vías y método a utilizar en la búsqueda del conocimiento, que debe ser de naturaleza heurística, revelando la interacción de los estudiantes y profesores con el contenido, a través, de situaciones que favorezcan la construcción del conocimiento.

DESARROLLO

A esta temática relacionada con la construcción del conocimiento se han referido investigadores como Piaget (1972), Ausubel (1976), Vigotsky (1982), Galperin (1982), Díaz Barriga, (2003) Jerome Bruner (2005), entre otros, que se han dedicado al estudio del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En los estudios acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje se valora que enseñanza “es el proceso organizado bidireccional de la actividad cognoscitiva que incluye la asimilación del material que se estudia o actividad del estudiante como también la dirección de la actividad educativa del docente”. (Zayas; 1993:79)

Este proceso ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde la identificación como proceso de enseñanza con un marcado énfasis en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en la que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado en el que se pone de relieve el papel protagónico del educando. En este enfoque se considera como característica de gran importancia, la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

De ahí la importancia que cobra la relación objetivo – contenido – método como primera Ley importante del proceso de enseñanza – aprendizaje y que constituye el elemento dinamizador del proceso de manera que se potencie un aprendizaje desarrollador cuando los estudiantes construyan su aprendizaje, porque participan en las clases, son promotores de estrategias de enseñanza aprendizaje junto al maestro, todo lo que revela las relaciones entre la integración de lo instructivo - educativo y lo afectivo - cognitivo, condicionadores de motivaciones intrínsecas, y de la comunicación interpersonal, entre otros. (Zayas, C: 1993)

Los medios de enseñanza: “son los componentes del proceso que establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos, pues permiten la facilitación del proceso, a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos, que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido, complementando al método, para la consecución de los objetivos” Zayas; C 1993:68).

Los medios de enseñanza con el uso de la Tecnología cobran mayor significación. Sin embargo, no todos los docentes están preparados para interactuar con ellos y enseñar a los estudiantes a usarlos como herramientas para su aprendizaje y no sólo para la realización de una tarea o para el uso de la plataforma para dominar sus evaluaciones, sino como un recurso de aprendizaje.

En este sentido, la propuesta que se realiza, utiliza las TIC como un medio de enseñanza para la Ofimática, que constituye el soporte para fortalecer los métodos y los procedimientos, con el objetivo de favorecer el aprendizaje del estudiante, todo lo que promueve un salto cualitativo superior en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la Didáctica de la Ofimática Blanco Martín, Ángel en su material “Didáctica de la ofimática... ¿por qué no?” plantea que la clase heurística está dotada de un especial interés a causa del trabajo de síntesis que es necesario afrontar para su desarrollo. Los pequeños descubrimientos que el alumno va efectuando se asientan sobre lo ya aprendido permitiendo que de este modo se alcancen los objetivos propuestos de forma activa y estructurada. Y como pasos a seguir para elaborar una clase heurística considera los siguientes:

Objetivo de aprendizaje. Se debe plantear un objetivo que invite a la investigación.

Análisis: Para su elaboración es necesario prever las contingencias que el desarrollo de la clase va a implicar.

Material: Es imprescindible aquí la preparación de abundante material. Este material ha de ser inductivo en ocasiones -si se pretende reforzar en previsión de posibles dificultades- o deductivo si lo que se pretende es aportar información al proceso de investigación que el alumno ha de efectuar.

Presentación: Se trata de elaborar el guión de la clase heurística una vez que el trabajo de investigación ha concluido. Las actividades que desde aquí se le plantearán, permitirán aplicar los descubrimientos que ha efectuado mediante el material suministrado Es en la presentación donde el alumno puede comprobar el progreso que su labor autónoma le ha permitido alcanzar.

Se puede apreciar una aproximación a la clase caracterizada como heurística. Sin embargo; no se observa con suficiencia el método a utilizar en la búsqueda del conocimiento que debe ser, de naturaleza heurística, revelando, la orientación

adecuada, con elementos de motivación, el planteamiento de interrogantes o problemas que motiven a la búsqueda del conocimiento y que a la vez, constituya una orientación para el posterior análisis crítico en colectivo y la valoración de la información o conocimiento construido.

Los procedimientos heurísticos definidos en la mayoría de las propuestas metodológicas, que en lo general son valoradas para la Matemática, no así para la Ofimática, tuvieron su origen en los trabajos de G. Polya (1945) y fueron ampliados posteriormente por los metodólogos D. Kushman; W, Jungk, (1981); W, Zillmer, (1981); H. Müller (1987), aunque en este sentido también tuvieron gran incidencia en época más reciente las propuestas del norteamericano Shöenfeld (1985), de los españoles M. De Guzmán (1991) y S. Fernández y del mexicano R. Cantoral. Para W. Jungk (1979) y W. Zillmer (1981) los procedimientos heurísticos, son - aquellos procedimientos que generan una actividad docente de búsqueda del nuevo conocimiento por los alumnos y en la que el papel del profesor consiste en dirigirla de manera tal, que los alumnos tengan la impresión de haberlos – encontrado por sí mismos.

Por otra parte W. Zillmer (1981) en su propuesta, define elementos heurísticos como la combinación de procedimientos heurísticos generales y especiales y medios auxiliares heurísticos; considerando como procedimientos heurísticos generales a aquellos que encuentran aplicación en la búsqueda de la idea de solución a variados tipos de problemas y procedimientos heurísticos especiales cuando se aplican en un tipo específico de problemas, por ejemplo, los principios, las reglas y las estrategias heurísticas, mientras que como medios auxiliares heurísticos considera a las figuras informativas, tablas, esbozos y compendios de diferentes estructuras.

El autor del presente trabajo pondera la definición anterior de elementos heurísticos dada por W Zillmer, pero cuestiona la denominación de medios auxiliares utilizada por este autor, por cuanto los medios por sí sólo no garantizan la heurística del conocimientos , si no hay una mediación del docente o del método con el cual el estudiante haga uso del medio tanto de modo particular como colectivo

En relación con el tratamiento de los procedimientos heurísticos, P. Torres (1988) en su propuesta metodológica, aboga por dar a los alumnos "un entrenamiento inicial con los procedimientos heurísticos de las situaciones típicas correspondientes a los ejemplos

utilizados y su posterior reforzamiento en el estudio de las mismas, por lo que el autor considera que para los técnicos superiores en enfermería durante su formación deben establecerse procedimientos heurísticos generales, a emplear y explicitar en todas las asignaturas y específicos, propios de cada una de ellas.

El proceso de formación de los profesionales tiene la posibilidad en la Educación Superior de utilizar variados métodos, lo cual permite al profesor, con iguales contenidos y objetivos, desarrollar métodos diferentes en contextos áulicos variados. Solo así se atienden sus dificultades cognitivas, incorporando métodos productivos y problémicos que los dirija hacia el desarrollo de su pensamiento, y para ello, la utilidad de los procedimientos resulta de gran significación en el proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí el carácter didáctico de ser flexible y creativo.

Estudios efectuado acerca de la Educación Superior revelan la importancia de la dinámica en el proceso educativo, (Bruner, J 1999), (Barriga, D 2003), (Fernández M 2009), entre otros. Se revela por estos investigadores que en el proceso de enseñanza aprendizaje se requiere de actividades estructuradas con propósitos y formas variadas para que los estudiantes aprendan en un ambiente agradable, donde se combinan armónicamente las funciones didácticas y las categorías contenido, objetivo, método, procedimientos, medios de enseñanza, evaluación y las formas de organización de la docencia tan importantes a tener en cuenta en la educación superior.

Para analizar la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ofimática, deben tenerse en cuenta determinados principios heurísticos generales y especiales establecidos por Torres (1994) y que asume el autor; por ejemplo, mediante el principio de búsqueda de relaciones y dependencias se buscan las relaciones entre los contenidos de la Ofimática y de los demás syllabus de la formación. El proceso de búsqueda de analogías y de reducción son expresiones del mismo. Así mismo, al variar las condiciones en un problema o actividad dada, se establecen nuevas relaciones, se conciben nuevos nexos, se buscan nuevas regularidades, se mueven los elementos de la tarea y se realiza un análisis multilateral de la situación planteada que difiere de la original.

El enfoque de sistema basado en la teoría de los sistemas y el uso del método hermenéutico posibilitan la representación e interpretación de la dinámica del proceso

de enseñanza aprendizaje de la Ofimática en la formación del técnico en enfermería, en cuyo interior existen relaciones que determinan su perfeccionamiento en beneficio de la formación de competencias profesionales de manera sistemática y con implicación de todos los participantes, a partir de la utilización de software libre.

En la Didáctica de la Ofimática según *Blanco Martín, Ángel*; la clase heurística muestra la vía fundamental a utilizar para la búsqueda del conocimiento, que debe ser de naturaleza heurística, revelando, la orientación adecuada, con elementos de motivación, el planteamiento de interrogantes o problemas que motiven a la búsqueda del conocimiento y que a la vez, constituyan una orientación para el posterior análisis crítico en colectivo y la valoración de la información o conocimiento construido o elaborado.

En los momentos actuales, es muy conveniente utilizar este método combinado con la problematización del conocimiento; más aún si se está tratando de que el estudiante tenga un aprendizaje personalizado y con un enfoque profesional, para el desarrollo de competencias profesionales.

En la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje debe lograrse que bajo la orientación del profesor, los estudiantes se apropien de los contenidos que favorezcan el desarrollo de estas funciones; los que lleva implícito los conocimientos, valores y las habilidades que van a acreditar las competencias que se hayan formado.

Es importante considerar, las exigencias que se plantean desde el modelo del profesional al Técnico Superior en Enfermería que egresa del ITB, y en el cual quedan expresados los objetivos, las competencias que deben tener para desempeñarse de manera exitosa y poder competir en el mercado laboral; de ahí que es necesario considerar las funciones de estos profesionales; entre las que se plantean las relativas a las actividades asistenciales, docentes, administrativas e investigativas.

Las actividades asistenciales llevan implícito la asistencia al paciente, la familia y en casos necesarios la comunidad, saber llevar la ficha o la historia clínica del paciente; poder hacer registros y controles, para el posterior análisis de enfermedades que aparecen en varios miembros de una familia, o en una región determinada, lo que permite posteriormente hacer estudios de profundidad, que pueden conducir a investigaciones científicas; poder hacer estudios estadísticos de la atención a pacientes

con determinadas enfermedades, de determinadas regiones, casos atendidos, todo ello con el uso de la tecnología.

Las actividades docentes, corresponden con una función a la que se puede acceder, solamente cuando el profesional ha adquirido una amplia preparación en el contenido y sus aplicaciones, para poder transferir sus conocimientos, asegurar la formación de habilidades, valores; en fin, promover el desarrollo de competencias en los estudiantes o colegas, relacionados con una materia en concreto. Este nivel de preparación, actualmente, solo es posible lograrlo, haciendo un uso adecuado de la tecnología, lo que requiere de una adecuada preparación desde la formación.

Las actividades administrativas, corresponden con una función a la que se puede acceder, solamente cuando el profesional ha adquirido una amplia preparación en el contenido y sus aplicaciones, demostrando en su desempeño profesional competencias para poder ejercer el control, la toma de decisiones de manera certera, poseer valores, etc. lo que requiere de un dominio adecuado del uso de la Informática; pues debe poder desarrollar todas sus funciones con alto nivel de profesionalidad.

Las actividades investigativas, corresponden con una función a la que se puede acceder, solamente cuando el profesional ha adquirido una amplia preparación en el contenido y sus aplicaciones, para poder profundizar en problemáticas relativas a la profesión, que requieren ser investigadas, por la vía científica; ello implica el estudio teórico, el análisis de fuentes, elevados niveles de actualización en la temática y ello es posible en la actualidad, haciendo un uso adecuado de la Informática.

De acuerdo con el desarrollo de la tecnología, todas estas actividades son automatizadas en las áreas de salud del país y a nivel internacional; de modo que es una exigencia el dominio de la ofimática en la preparación para el desempeño de sus funciones.

Una vez analizados estos elementos, que contribuyen a que los profesores y los estudiantes hayan apreciado la necesidad del dominio del uso de la informática con fines profesionales, se debe reflexionar acerca de la intencionalidad del curso en la Malla curricular y solo así podrán darle el valor y la significación que tiene en la formación.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la Ofimática, donde debe existir un tratamiento interdisciplinar, el profesor debe plantear 4 tipologías de situaciones de aprendizaje con enfoque profesional, relacionadas con las funciones: actividades asistenciales, docentes, administrativas e investigativas de los profesionales de la enfermería; pudiendo ordenarlas de forma lógica en el programa; a partir del nivel de preparación que requieren para su desarrollo, es decir:

- Situaciones de aprendizaje relacionadas con las actividades asistenciales
- Situaciones de aprendizaje relacionadas con las actividades investigativas
- Situaciones de aprendizaje relacionadas con las actividades administrativas
- Situaciones de aprendizaje relacionadas con las actividades docentes.

Todas orientando la búsqueda de soluciones, en las que deben usar los conocimientos de la Ofimática soportada en software libre.

En el caso de estudiantes que tengan un nivel muy bajo en la preparación informática, de modo que se le dificulte el acceso a los medios y recursos, para resolver la situación de aprendizaje con el uso del nuevo software, se pueden orientar actividades en dúos, o bajo la guía del profesor, proporcionando una atención diferenciada, pero de manera heurística, es decir, aportándole una guía para la ejecución; la cual puede estar elaborada por preguntas, que propicien la construcción en el accionar con el ordenador y la búsqueda de relaciones y dependencias; las se expresan en las relaciones entre los contenidos de la Ofimática y de los demás syllabus de la formación, que conlleven a la solución de la situación problemática planteada.

Para imprimirle a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ofimática un enfoque desarrollador, es necesario considerar el enfoque heurístico e interdisciplinario, a juicio del autor; para lo que es conveniente precisar algunos conceptos importantes, por lo que se sistematiza y contextualiza el enfoque heurístico como la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como método la planificación, organización, construcción, sistematización y aplicación del contenido, de enseñanza y aprendizaje de la Ofimática con fines profesionales, a partir de procedimientos heurísticos generales y específicos para la solución de estos tipos de problemas, en dependencia de los conocimientos de los syllabus precedentes y poder así construir los

nuevos conocimientos acerca del uso de la Ofimática soportada en software libre para el mejoramiento del desempeño profesional del Técnico Superior en Enfermería.

El método de enseñanza como componente dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser productivo, participativo, promotor del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y del enfoque heurístico del mismo; propiciador de la creatividad, portador de la integración de lo instructivo-educativo y lo afectivo-cognitivo, condicionante de motivaciones intrínsecas y de la comunicación interpersonal. Los métodos productivos de enseñanza según I. Lerner y M. Skatkin (1978), permiten que los alumnos intervengan directamente en la elaboración de los conocimientos, como resultado de la actividad creadora, reflejando la naturaleza interna del proceso del pensamiento mediante la realización de tareas cognoscitivas. La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque heurístico del syllabus Ofimática, específicamente en el tratamiento de cada tipo de actividad, se apoya en los principios didácticos tradicionalmente admitidos, logrando que se garantice una nueva relación entre la asimilación reproductiva y la asimilación creadora de los conocimientos, lo que posibilita la preparación para el desarrollo de sus actividades y el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales.

De vital importancia en el empleo del "método heurístico" lo son aquellas preguntas, sugerencias e indicaciones que a manera de impulsos favorecen la búsqueda de la solución de problemas planteados a los estudiantes y que el docente debe planificar, organizar y formular cuidadosamente.

Siendo consecuentes con la clasificación y sistematización realizada por Fernández (2009), relativas a los procedimientos heurísticos generales y específicos y atendiendo a la naturaleza y funciones de la Ofimática en la Malla curricular del Técnico Superior en Enfermería, se considera apropiada su contextualización para el diseño de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ofimática en la carrera que se estudia.

Procedimientos heurísticos generales que para un Técnico en enfermería les son necesarios para resolver problemas de la profesión, relacionados con sus funciones, son aquellos que trascienden todos los syllabus de la malla curricular y pueden ser utilizados para la búsqueda del conocimiento como por ejemplo: los principios

heurísticos establecimiento de consideraciones de analogía, búsqueda de relaciones y dependencia, particularización y generalización, y la variación de condiciones.

Procedimientos heurísticos específicos, que para un Técnico en enfermería les son necesarios para resolver problemas de la profesión, son aquellos propios de determinado syllabus como por ejemplo en Ofimática, donde resolviendo problemas con el uso de la tecnología, se aprende el contenido de la Ofimática; de manera productiva, motivada, significativa, los principios heurísticos analogía, realización de fichas médicas, control de pacientes y citas médicas, estudios de casos de patologías que se extienden en familias, para luego realizar toma de decisiones; comparar sistemáticamente, formulación de problemas a partir de situaciones concretas que se manifiestan en el desempeño de las funciones del Técnico en enfermería, reducción a un problema ya resuelto, en este caso concreto puede manifestarse en la transferencia del conocimiento de haber usado el software privado al software libre, en el proceso de interacción con el ordenador, para gestionar la ejecución de nuevas acciones vinculadas al Microsoft Word, openOffice.org Wirete, hoja de cálculo Microsoft Excel, openOffice.org Calc y editor de presentaciones Microsoft Power Point, openOffice.org Impresas, para resolver las tareas o actividades planteadas y reglas heurísticas como elaborar esquemas de análisis de situaciones de salud, etc.

Los resultados del uso de estos métodos, que van impregnados de un alto nivel de significatividad, de valoración de la preparación para el desempeño profesional, en el cumplimiento de sus funciones, dan cuenta de la efectividad de la dinámica del proceso de enseñanza.

Es importante significar, que con la aplicación del método heurístico se logran los tipos de aprendizajes que caracteriza la web 2.0, y que son potenciados desde la Didáctica de la Ofimática y desde el programa correspondiente; estos son:

Aprendizaje haciendo: se utilizan herramientas que permitan al estudiante y/o docente la lectura y escritura en la web, bajo el principio de ensayo- error. Ver pág. 9 del programa; por ejemplo los estudiantes pueden aprender sobre Biología generando presentaciones en línea sobre diferentes tópicos del tema. Luego el profesor los revisa y corrige aquellos aspectos mejorables, generando nuevas presentaciones más completas.

Aprendizaje interactuando: Se basa en el intercambio de conocimientos a través de herramientas on-line, como chat, foros y correos electrónicos. Por ejemplo, el docente podría plantear una temática que los alumnos deben debatir por chat fuera del horario de clases.

Aprendizaje buscando: Consiste en la búsqueda de fuentes que ofrezcan información sobre un tema determinado. Este proceso de investigación, selección y adaptación, termina aplicando y enriqueciendo el conocimiento de quien lo realiza.

Aprendizaje compartiendo: el proceso de intercambio de conocimientos y experiencias permite a los estudiantes participar activamente de su aprendizaje colaborativo. Internet cuenta con gran cantidad de recursos para que los alumnos compartan contenidos que ellos mismos han producidos. Por ejemplo, plataformas para intercambios de diapositivas en línea, videos educativos, monografías, etc.

Para concretar tal dinámica, es preciso estructurar el procedimiento para la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ofimática con el apoyo del software libre, con acciones concretas del syllabus de Ofimática y sus relaciones con otros contenidos reflejados en la malla, que favorezcan la formación con enfoque profesional. Tal procedimiento, lleva implícito, las relaciones en el accionar del profesor, el del estudiante, el contenido y los diferentes tipos de acciones en correspondencia con las funciones del técnico en enfermería.

CONCLUSIONES

Las consideraciones que se hacen en función del perfeccionamiento de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ofimática, se realiza sustentado en el enfoque de sistema basado en la teoría de los sistemas y el uso del método hermenéutico que posibilitan la interpretación de la dinámica del proceso en la formación del técnico en enfermería, en cuyo interior existen relaciones que benefician la formación de competencias profesionales de manera sistemática.

Para lograr la aproximación a la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación del Técnico Superior en Enfermería, es preciso que todos los profesores se apropien de los fundamentos teóricos que la Didáctica y en particular los métodos de enseñanza y aprendizaje ofrecen; de vital importancia es el empleo del "método

heurístico” con las preguntas, sugerencias e indicaciones que a manera de impulsos favorecen la búsqueda de la solución de problemas planteados a los estudiantes y que el docente debe planificar, organizar y formular cuidadosamente.

Como resultado de este trabajo se hace énfasis en el empleo de situaciones de aprendizaje, relacionadas con las funciones del Técnico Superior en Enfermería, a partir de las cuales se deben formular las preguntas, sugerencias e indicaciones para favorecer la búsqueda de soluciones con el uso del método heurístico.

Al concretar el uso de métodos y procedimientos heurísticos; se favorece la tipología de aprendizajes que se potencia desde el empleo de la web 2.0, y se puede apreciar el movimiento que se impregna a la enseñanza y el aprendizaje de la Ofimática en la formación del Técnico Superior en Enfermería y con ello las potencialidades para el desarrollo de sus competencias profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA ET AL. Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1994.
3. BRUNER, JEROME. Campo cognitivo. En Revista Digital Educomunicación. Vol. VII, 2009.
4. COLECTIVO DE AUTORES. Las dinámicas como estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje con los medios informáticos. En Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 3 # 27. Málaga, España 2012.
5. COLECTIVO DE AUTORES. Las dinámicas como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clases: Universidad Nacional experimental. Venezuela, 2012.
6. DINORAH J REYES BRAVO. Su dinámica docente. Material de EPEA. Ciego de Ávila, 2010.
7. ESCUDERO VILCHEZ., FERNANDO. Manual de Excel. Fernando Escudero y Silvia Salazar Lleren. Consultado en [www/ monografias.com/ escudero vilchez.com/](http://www.monografias.com/escudero_vilchez.com/) consultado 30 de agosto 2014.
8. FERNÁNDEZ MICHEZ, WILSY ET AL. Modelo de la sistematización de los conceptos en la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Química. Universidad Máximo Gómez. Cuba, 2011.
9. HORRUITINER SILVA, PEDRO. La universidad cubana: modelo de formación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2009.
10. FERNÁNDEZ DOURAL, REYNALDO ARGIMIRO. Modelo didáctico sobre la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque heurístico e interdisciplinario de la disciplina Matemática para la secundaria básica y su metodología. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Granma. 2009
11. FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO. Didáctica de la Educación Superior. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2008.

12. MORÉN OLIVOS, TIBURCIO. Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. [www//monografía/ Universidad metropolitana/ México](http://www.monografía.com/Universidad%20metropolitana/México), consultado 21 de agosto 2014.
13. ORTIZ OCAÑA, LUIS A. El método de enseñanza como configuración más dinámica del proceso pedagógico profesional. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Tesis de Maestría. Holguín, 2012.
14. PARRA VIGO, ISEL. Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción el Título académico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana, 2003.
15. PERE GRAELLS, MARQUÈS. La web y sus aplicaciones didácticas. Consultado en [www. Slidershare.net/peremarque/la-web20-y](http://www.Slidershare.net/peremarque/la-web20-y) 3 de septiembre 2014.
16. _____ Bases para un nuevo paradigma educativo. Página web. [www/peremarques/ net](http://www/peremarques.net). Consultado 20 de julio 2014.
17. RODRÌGUEZ YUSTE, ANTÒN. Utilización de herramientas Ofimáticas. Antón Rodríguez Yuste y Carlos Fernández Pérez. Editorial Ideas Propias.
18. ROMERO MEJÌAS, FRANCISCO. Ofimàtica compleja: tu herramienta innovadora. Consultado en [monografía. com](http://monografía.com). 2 de septiembre 2014.
19. REDONDO ROJO, JESÙS M. La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. En Revista Psicología de la Universidad de Chile. Vol VI, 1997.
20. ROLL HECHAVARRÌA, MIRIAM. La interactividad. Su dinámica en el proceso de enseñanza aprendizaje con los medios informáticos.
21. URBANO A, CLAUDIO. Técnicas para la animación de grupos. Claudio Urbano y José A Yuri. Editorial Brujas, 2005.
22. ZUBIRIA SAPER, JULIÀN. Modelo de enfoque constructivista. En [http://www monografías.com/trabajos 72/ modelos contemporáneos/ modelos-cont.2.shtml](http://www.monografías.com/trabajos72/modelos%20contemporáneos/modelos-cont.2.shtml)

Título: Modelación física de sistemas estructurales. Proyecto aulico, equilibrio y momento flector. Facultad de arquitectura universidad laica vicente rocafuerte de guayaquil

Autores: ⁽¹⁾Marcial Sebastián Calero Amores

**⁽²⁾Estudiantes de la cátedra de Estructuras I. Tercer Ciclo. Grupo 3A.
2014-2015**

Institución: Universidad Laica Vicente Roca fuerte - Universidad de Guayaquil - Ecuador

Email: mcaleroa@ulvr.com.ec

Línea temática:

Dirección del proceso enseñanza-aprendizaje y La formación profesional basada en competencias

Simposio al que tributa el trabajo:

1^{er} Congreso Internacional de CIENCIAS PEDAGÓGICAS 2015

**MODELACIÓN FISICA DE SISTEMAS ESTRUCTURALES. PROYECTO AULICO,
EQUILIBRIO Y MOMENTO FLECTOR. FACULTAD DE ARQUITECTURA
UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL**

Marcial Sebastián Calero Amores⁽¹⁾

⁽¹⁾Profesor-Investigador Adjunto, Facultad de Arquitectura, Universidad Laica Vicente Roca fuerte de Guayaquil -ULVR. Profesor Facultad de Arquitectura, Universidad de Guayaquil

⁽²⁾Estudiantes ULVR de la cátedra de Estructuras I. Tercer Ciclo. Grupo 3A - 2014-2015

RESUMEN

La LOES y el Reglamento de Régimen Académico señala que los Proyectos Formativos son parte de la programación curricular. La investigación se desarrolló con enfoque experimental, cuantitativo y analítico. Aplicando un FODA dinámico, se identificó la problemática y proyectos a implementarse. El Proyecto abordó la problemática de deficiencia en la enseñanza-aprendizaje en el área de las ciencias técnicas que imparten las Facultades de Arquitectura e Ingenierías, debido a la falta de equipos para la enseñanza experimental o práctica en asignaturas como los sistemas estructurales en edificaciones. El proyecto Áulico se desarrolló en la Facultad de Arquitectura de la ULVR en la Cátedra de Estructuras I, Grupo 3A, tuvo por objetivo diseñar, construir y operar dos modelos físicos que abordaron la temática del equilibrio y momento flector en sistemas estructurales isostáticos y articulados. Un equipo determina específicamente las fuerzas reaccionantes de una estructura solicitada a cargas, mientras que el segundo determina el momento reaccionante en una viga articulada. Sin embargo, los equipos permiten variaciones como, conociendo cargas o momento máximos resistentes determinar cargas o momentos actuantes. La investigación tiene novedad científica debido a la conceptualización para diseñar y construir los equipos, utiliza materiales y componentes de bajo costo y disponible en el mercado local, facilidad para operación y mantenimiento, tampoco requieren de alta tecnología o mano de obra especializada. Los equipos tienen un B/C mayor a 4 y precisión en medición superior al 98%

Palabras Claves Proyectos. Áulicos. Modelación. Estructuras. Reacciones. Momentos Experimento.

INTRODUCCIÓN

Las carreras de Arquitectura e Ingenierías, de acuerdo a la Legislación Ecuatoriana se enmarcan como Carreras de las Ciencias Duras, en las cuales los procesos teóricos y prácticos son fundamentales del proceso formativo-cognitivo del estudiante y profesional. Así mismo, la Ley Orgánica de Educación Superior -LOES y su Reglamento de Régimen Académico especifican el desarrollo obligatorio de Proyectos de Investigación Formativos o Proyectos Áulicos en el proceso formativo del estudiante. Los proyectos Áulicos representan acometer una problemática académica-comunidad y desarrollar e implementar procesos de planificación, organización y acuerdos entre los diferentes actores del Aula, generando un proyecto integrador en diferentes niveles que solucione dicha problemática.

El proceso formativo del estudiante a titularse en Arquitectura o Ingenierías, contemplan en su plan curricular asignaturas teórico-práctica; es decir, asignaturas que en el proceso de aprendizaje demandan de un desarrollo tanto teórico como práctico o experimental. Por tanto, el estudio de estas carreras, implica disponer y manejar equipos e instrumentos para el proceso experiencial.

Disponer de laboratorio con equipos especializados para los procesos de aprendizaje experiencial, implican onerosas inversiones que no están disponibles en las Universidades y fundamentalmente susceptible a daños y limitada vida útil, debido al mantenimiento y tecnología que es propia del fabricante de los equipos generalmente domiciliados en países como Estado Unidos, España, Alemania u otros.

Actualmente, la Facultad de Arquitectura de la ULVR así como, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Guayaquil no tienen Laboratorios y equipamiento para el estudio del comportamiento de materiales y sistemas estructurales en edificaciones; contexto académico que determina el impacto y beneficio de la investigación desarrollada.

El marco académico-tecnológico-contextual expuesto, determina una problemática relacionada con la enseñanza-aprendizaje en las Unidades Académicas de Arquitectura e Ingenierías, generado por falta de equipos especializados para la práctica, experimentación e investigación.

La falta de laboratorios y disponibilidad de equipos para el proceso formativo práctico-investigativo, se debe a factores relacionados con: recursos económicos, especialistas para desarrollar tecnologías idóneas, estudios de materiales y componentes electrónicos para elaboración de estos equipos y, fundamentalmente plantear investigaciones formativas y profesionales direccionadas a equipar laboratorios fundamentados en una realidad local.

La investigación tuvo por objetivo diseñar, construir y puesta en marcha de dos (2) modelos físicos denominados respectivamente: 1) Modelación física en sistemas estructurales, Equilibrio y 2) Modelación física en sistemas estructurales, Momento Flector.

El objetivo específico fue estimar de forma experimental parámetros de diseño en vigas y losas relacionados con reacciones por fuerzas y momento flector, solicitados por cargas vivas y muertas.

El ámbito en el cual se desarrolló la investigación fue la Facultad de Arquitectura de la ULVR, Cátedra de Estructuras I, Tercer Ciclo Paralelo A. Período lectivo 2014-2015.

Los dos modelos construidos, se caracterizan por materiales, instrumentos y componentes disponibles en el mercado local y bajo costo, que no requiere de mano de obra especializada.

El proyecto áulico, implicó actividades relacionados con organización, discusión de problemáticas de ámbito comunitario interno y externo a la Universidad y llegar a acuerdos para seleccionar, diseñar y construir el proyecto; por tanto, la investigación aportó en el componente social al resolver la problemática cognitiva de los estudiantes por la falta de equipos; así mismo, estos equipos aportarán a resolver la problemática para los estudiantes que tomarán la asignatura en los próximos períodos académicos.

En el orden económico, la inversión realizada por la construcción es relativamente baja en comparación con los costos ofertados por empresas dedicadas a este tipo de negocios. Actualmente, la adquisición de un equipo para análisis de momentos es de \$3000, mientras que la inversión realizada por la investigación por el equipo fue de \$800. Adicionalmente, los equipos construidos tienen valor agregado, relacionado con costos por mantenimiento, reposición y vida útil.

En el ámbito científico y tecnológico la investigación aportó a resolver la problemática académica al construir y operar dos equipos que permiten visualizar los fenómenos de práctica común de Arquitectos e Ingenieros y generar escenarios favorables para investigaciones, innovación y desarrollo del conocimiento.

En general el proyecto aporta al desarrollo socioproductivo de la Comunidad y Universidad.

Además, la deficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la falta de equipamiento es reconocida por los Centros de Estudios; sin embargo, una revisión bibliográfica determina que la implementación de equipos especializados a nivel Superior y relacionados con las ciencias técnicas ha sido poco analizada para Arquitectura e Ingenierías.

En este contexto, la investigación soluciona la problemática descrita y representa un aporte propio, creativo y de novedad científica. Así mismo, los dos equipos operan en escenarios modelados de contexto real y representan bajas inversiones.

DESARROLLO

Métodos y Materiales

Fundamentado en el método científico la investigación se enmarca en el método experimental con enfoque analítico y cuantitativo, además, en base al enfoque metodológico y las tareas para alcanzar los objetivos de la investigación, esta, se realizó a través de cuatro etapas que son: 1) Identificación y selección del proyecto. 2) Diseño. 3) Construcción y 4) Operación del proyecto.

La identificación y planteamiento de la problemática para seleccionar el proyecto constituyó en la primera etapa, una de las actividades más importantes del proceso investigativo, para lo cual se realizaron reuniones entre los actores del aula, análisis del Syllabus de la asignatura, contexto de aplicación e impacto de la asignatura en el ámbito profesional, disponibilidad de equipos y laboratorios técnicos, entrevistas, revisión retrospectiva de equipos construidos por los estudiantes de la Cátedra, limitantes didácticas en la relación enseñanza-aprendizaje y aptitud para costear una investigación.

Aplicando un FODA dinámico en el aula, se determinaron parámetros para seleccionar el proyecto. La toma de decisión fue parte de la participación, entorno comunitario y acuerdo que definió el Proyecto Áulico.

El análisis inicial, determinó que la problemática a analizarse sería la deficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la falta de equipos para consolidar el proceso cognitivo teórico para lo cual es necesario un proceso de experimentación o práctica en equipos de laboratorio. En este contexto, se seleccionó la realización de una investigación que diseñara, construyera y operara dos modelos físicos para visualizar y analizar los fenómenos en sistemas estructurales relacionados con el equilibrio de estructuras rígida e isostáticas y estudio de momentos flectores.

La segunda etapa de la investigación consistió en el diseño de los equipos identificados en la primera etapa. Para caracterizar la topología y aspectos técnicos de los equipos se realizó diferentes modelaciones matemática de los fenómenos que se fundamentó en las ecuaciones de equilibrio que debe tener el sistema estructural que forma parte de cualquier tipo de edificaciones. En este marco, la estructura conceptualizada consiste en una viga articulada, que puede ser sometida a solicitaciones de diferentes fuerzas o momentos y cuyas reacciones son medidas y presentadas cuantitativamente por el equipo construido.

Los equipos determinan reacciones tipo fuerza y momento flector en sistemas estructurales isostáticos; por tanto, los modelos a satisfacerse son:

$$\sum_{i=1}^n F_i = 0 \quad (1) \quad y \quad \sum_{i=1}^n M_i = 0 \quad (2); \text{ donde:}$$

F_i , son todas las fuerzas actuantes y reaccionantes del sistema y

M_i , son los momentos actuantes y reaccionantes del sistema

Los parámetros estructurales que relacionó la investigación en concordancia con las ecuaciones (1) y (2) deben entenderse que pueden modificarse a partir de condiciones máximas resistentes o actuantes del caso analizado.

El anexo 1 describe detalladamente casos de sistemas estructurales con los modelos matemáticos generales obtenidos y solucionados teóricamente, que se relacionaron con los valores determinados por los equipos construidos y comparar los valores medidos con los teóricos y evaluar la precisión correspondiente. La segunda parte del diseño fue conceptualizar los equipos, manejándose la creatividad y novedad para visualizar y

medir los fenómenos incluyendo que los componentes y materiales de los modelos tengan disponibilidad local y costo bajo.

El equipo “Modelación Física de Sistemas Estructurales, Equilibrio” se conceptualizo modelando una viga simplemente apoyada en dos partes. El equipo construido está compuesto por materiales y componentes que son:

- Bastidor rectangular de aluminio de 1 metro x 1.5 metro con anclaje respectivo y fijadores de la viga,
- Viga de sección rectangular de aluminio de 80 centímetro x 2 centímetros,
- Medidores digitales de fuerza, que son dinamómetros electrónicos, medición hasta 20 kilogramo y sensibilidad al décima del gramo,
- Porta pesas de lámina de acero alivianado de peso estimado a 5 gramos,
- Pesas de acero de diferentes valores que simulan las cargas externas,
- Luminarias tipo Led para fácil operabilidad y lecturas en el equipo y,
- Escala de 80 centímetros graduada de acero alivianado para medir distancias con sensibilidad al milímetro.

El esquema del equipo se presenta en la figura 1. El costo fue de \$1000,00 en el cual se incluye un valor de \$900 por material y componentes anexos y de \$100 por mano de obras de estudiantes. El cronograma fue de 6 meses que contempla las etapas de identificación del proyecto, diseño, construcción y operación del equipo. El cuadro No.1 describe el presupuesto y el No.1.1 el cronograma de la investigación realizada.

El segundo equipo denominado “Modelación Física de Sistemas Estructurales, Momento Flector” se conceptualizo modelando una viga doblemente articulada en su parte central. El equipo está elaborado con materiales y componentes anexos que son:

- Bastidor con forma de “T” invertida de aluminio de 1,80 metro x 1.2 metro con anclaje respectivo y pivote de la viga tipo balancín,
- Viga de sección rectangular de aluminio de 100 centímetro x 2 centímetros,
- Sujetadores rectangulares hueco de bronce para fijación y lectura de la escala,
- Niveles de precisión para visualizar el equilibrio de la viga
- Porta pesas de lámina de acero alivianado de peso estimado en 5 gramos,
- Pesas de acero de diferentes valores
- Pernos, tornillos, tensores para fijar los componentes y,

- Escala de 100 centímetros graduada de acero con sensibilidad al milímetro.

El equipo de forma esquemática se presenta en la figura 2. El costo y el cronograma para la ejecución del proyecto respectivamente se describen en el cuadro No. 2 y No. 1.1 El costo fue de \$900,00, que incluye \$800 por material y componentes anexos y \$100 por mano de obras de los estudiantes. El cronograma fue de 6 meses que cubrió las cuatro etapas del proyecto.

La tercera etapa de la investigación fue la construcción de los dos equipos. En base a los diseños, se procedió a la gestión financiera y organización para la construcción de los equipos. Los grupos de estudiantes fueron 10 por cada equipo y requirió del servicio de talleres de mecánica industrial y de aluminio-vidrio. Los dos equipos construidos se evidencian en la figura 3.

La cuarta etapa consistió en operar los equipos y compararlos con los resultados de los casos teóricos esperados. El anexo 1, señala los casos analizados y las fotos de la figura 3 evidencian los resultados esperados.

RESULTADOS

En base a la problemática y objetivos, los productos fueron diseño y construcción de dos equipos relacionados con equilibrio y momento flector en sistemas estructurales. Los equipos se construyeron con componentes y materiales de bajo costo, disponibles en el mercado local y el proceso de construcción no requiere de alta tecnología o mano de obra especializada.

El equipo: Modelación Física de Sistemas Estructurales, Equilibrio tuvo un costo neto de \$900 (materiales, talleres, componentes anexos) y 100\$ por mano de obra de los estudiantes. Actualmente un equipo para funciones semejantes en el mercado tiene un costo alrededor de los \$5000,00. Así mismo, beneficios agregados son: mantenimiento, reposición y operabilidad, ampliación de la vida útil a períodos superiores a los 10 años; el equipo puede ser modificado y adaptado para investigación y sistemas complejos como los hiperestáticos.

El equipo presenta otros impactos: Beneficio/costo $B/C= 5$; facilitación en la comprensión del fenómeno; formación integral holística del estudiante incluso en lo tecnológico-científico al analizar y aplicar investigaciones complementarias.

El equipo fue ensayado para diferentes condiciones de carga y posición de los apoyos como se presenta en el anexo 1. Los parámetros medidos como reacciones o momento tuvieron un error que no supero el 2%.

El equipo: Modelación Física de Sistemas Estructurales, Momento Flector tuvo un costo neto de \$800 (materiales, talleres, componentes anexos) y \$100 por mano de obra de los estudiantes. Actualmente un equipo para funciones semejantes en el mercado tiene un costo alrededor de los \$4000,00. Los beneficios agregados y potenciales usos adicionales son semejantes a las del equipo que trata del equilibrio. El equipo construido presenta un $B/C=4$ y beneficios adicionales que se han mencionado para el equipo anteriormente descrito. El modelo fue ensayado para diferentes casos como se presenta en el anexo 1. Las cargas y distancias generadores de momentos reaccionantes tuvieron un error que no supero el 1.5%

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación desarrolló dos equipos para el nivel educativo Superior e impacta positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los sistemas estructurales analizados en las Carreras de Arquitectura e Ingenierías. Los equipos representan una novedad científica-tecnológica por la concepción propia y creativa para estudiar los fenómenos, utilizando partes y componentes de bajo costo y disponibles en el mercado local. La precisión comprobada del equipo es superior al 98%.

En el mercado externo, equipos que realizan funciones semejantes pero, sin capacidad de alternativas, limitada vida útil y con tecnología cerrada, tienen costo mayor al 400%.

En el aspecto económico, el impacto está dado por el bajo costo de los equipos, posibilitando inversiones de las Universidades en equipamiento. En el orden social, fortaleció el proceso cognitivo y facilita este proceso para estudiantes de los próximos ciclos académicos. Ambientalmente, no tiene impacto negativo por utilizar componentes no contaminantes y fácilmente degradables. En el orden científico-tecnológico, permite

a los participantes aprendizajes holísticos y desarrollo de tecnologías que contribuyeron a su formación no solo académica sino, de uso y aplicación en la comunidad.

Entre las principales conclusiones deben señalarse:

- Equipos contruidos con tecnología y materiales disponibles en el mercado local
- No requiere de alta tecnología ni de mano de obra especializada
- Baja inversión
- Precisión del equipo superior al 98%
- Fácil de operar, mantener y reponer componentes.

RECONOCIMIENTOS

La Cátedra y Estudiantes del tercer ciclo, paralelo A de Estructuras I parte, del período 2014-2015 de la ULVR, agradece a su Facultad de Arquitectura por las facilidades para la investigación, que constituyó un aporte en la excelencia académica, innovación, emprendimiento y de imagen para el servicio que brinda la Universidad a la Comunidad.

Bibliografía Principal

Russell C. Hibbeler (2011). Mecánica de Materiales. PEARSON. Octava edición

Marcos Chipana (2014). Mecánica Vectorial para Ingenieros Estática, Solucionario. Editorial Grupo Universitario. Décima edición

R. C. Hibbeler (2008). Análisis Estructural. PEARSON. Cuarta Edición

Hurtado David (2011). Mecánica Vectorial para Ingenieros, Estática, Solucionario. Grupo Universitario. Octava edición

ANEXO 1

Estudios de Casos –
Modelación Teórica
Sistemas Estructurales-Equilibrio

$$\sum_{i=1}^n F_i = 0 \quad \text{y} \quad \sum_{i=1}^n M_i = 0$$

$$R_A = P_1 \left(1 - \frac{a}{L}\right) + P_2 \left(\frac{b}{L}\right)$$

$$R_B = P_1 + P_2 - R_A$$

Estudios de Casos –
Modelación Teórica
Sistemas Estructurales-Equilibrio

$$\sum_{i=1}^n F_i = 0 \quad \text{y} \quad \sum_{i=1}^n M_i = 0$$

$$R_A = F_1 + \frac{F_1(a) + F_2(c)}{(b+c)}$$

$$R_B = F_1 + F_2 - R_A$$

Estudios de Casos –
Modelación Teórica
Sistemas Estructurales-
Momento Flector

$$M_{F1} = F_1(L_1) =$$

$$M_{R1} = R_1(L_2)$$

$$R_1 = F_1 \left(\frac{L_1}{L_2}\right); L_2 = L_1 \left(\frac{F_1}{R_1}\right)$$

Estudios de Casos – Aplicaciones
Sistemas Estructurales-Equilibrio

I. Estimación Teórica

$$P_1 = 2 \text{ Kg}; P_2 = 2 \text{ Kg};$$

$$a = 22 \text{ cm.}; b = 22 \text{ cm.}; L = 50 \text{ cm}$$

$$R_A = P_1 \left(1 - \frac{a}{L}\right) + P_2 \left(\frac{b}{L}\right)$$

$$R_B = P_1 + P_2 - R_A$$

$$R_A = 2 \left(1 - \frac{22}{50}\right) + 2 \left(\frac{22}{50}\right);$$

$$R_A = 2 \text{ Kg.}; R_B = 2 \text{ Kg.}$$

II. Estimación con el MODELO

$$C_A = C_B = 2 \text{ Kg}$$

$$\% \text{Error} = 0\%$$

Estudios de Casos – Aplicaciones
Sistemas Estructurales-Momento Flector

II. Estimación Teórica

$$F_1 = 0,5 \text{ Kg}; L_1 = 49,5 \text{ cm}$$

$$R_1 = F_1 \left(\frac{L_2}{L_1}\right) \quad L_2 = L_1 \left(\frac{F_2}{R_1}\right)$$

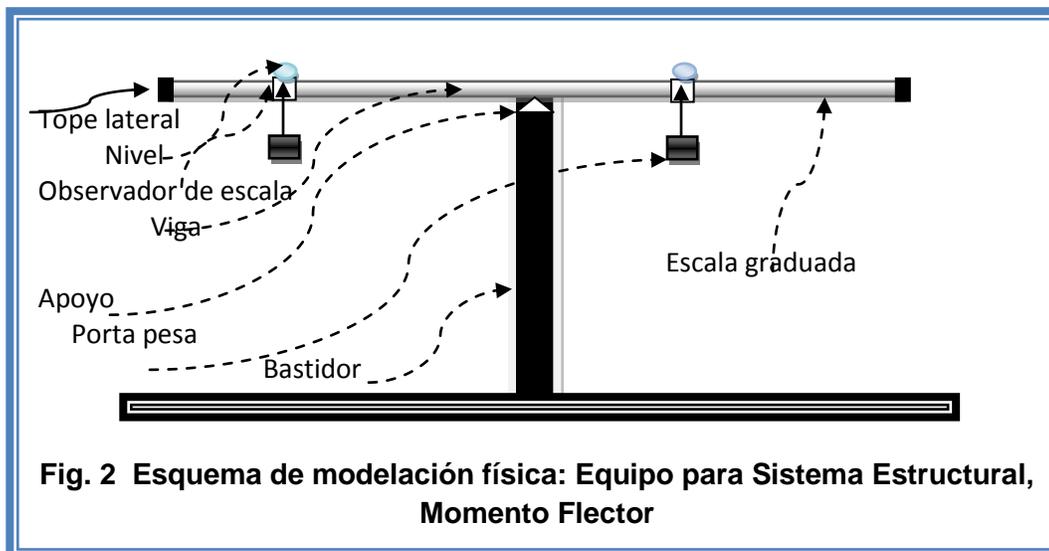
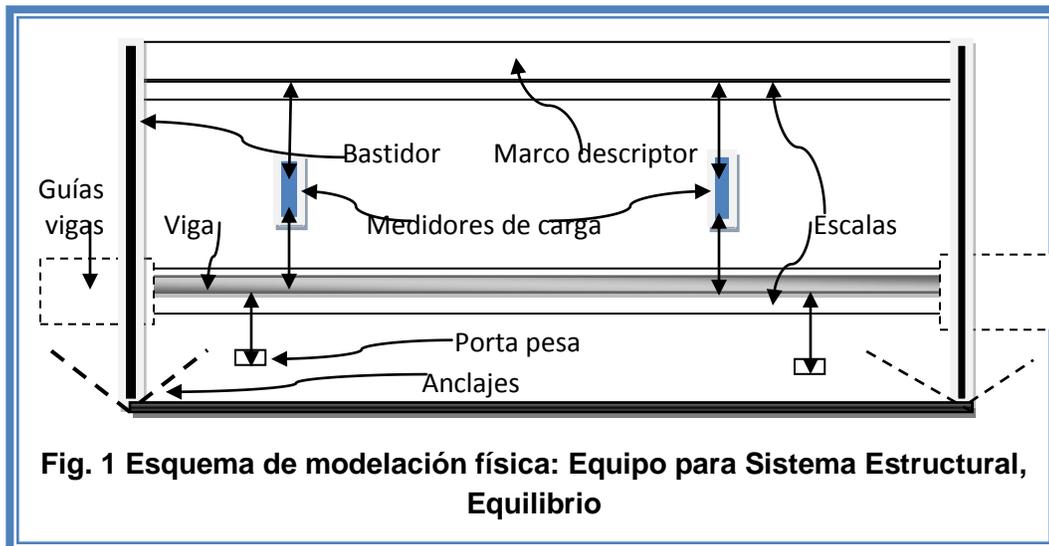
$$R_1 = 0,5 \left(\frac{49,5}{27,3}\right); R_1 = 0,91 \text{ Kg}$$

$$L_2 = 49,5 \left(\frac{0,5}{0,91}\right); L_2 = 27,2 \text{ cm}$$

III. Estimación con el MODELO

$$R_1 = 0,90 \text{ Kg}; L_2 = 27,3 \text{ cm}$$

$$\% \text{Error} = 0,7\%$$



Cuadro No. 1 SISTEMA ESTRUCTURAL: EQUILIBRIO - COSTO ESTIMADO -				
Código	Rubro	Costo rubro (\$USA)	Costo acumulado (\$USA)	Fuente de financiamiento
01	Bastidor	150	150	Estudiantes-Instructor
02	Medidor de carga	150	300	
03	Viga + Taller industrial	180	480	
04	Pesas, escala y anexos	420	900	
05	Mano de obra y dirección	100	1000	
TOTAL			1000	

Cuadro No. 1.1 SISTEMA ESTRUCTURAL: EQUILIBRIO Y MOMENTO - CRONOGRAMA -						
RUBRO	TIEMPO (mes)					
	Junio/2014	Julio/2014	Agosto/2014	Septiembre/2014	Octubre/2014	Noviembre/2014
Ident. Proy.						
Diseño						
Construcción						
Operación						

Cuadro No. 2 SISTEMA ESTRUCTURAL: MOMENTO FLECTOR - COSTO ESTIMADO				
Código	Rubro	Costo rubro (\$USA)	Costo acumulado (\$USA)	Fuente de financiamiento
01	Bastidor	150	150	Estudiantes-Instructor
02	Viga + Taller industrial	230	380	
03	Pesas, niveles, escala y anexos	420	800	
04	Mano de obra y dirección	100	900	
TOTAL			900	

Figura 3

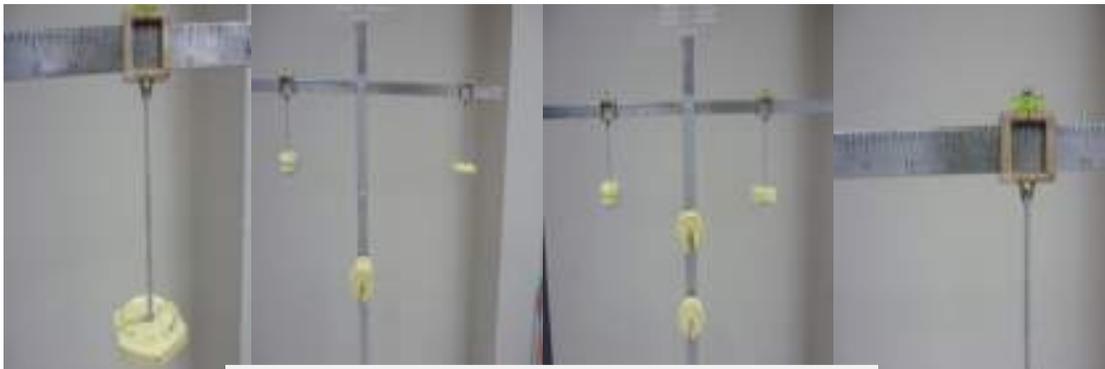




Construcción y operación del Sistema Estructural: MOMENTO FLECTOR



Componentes principales del Sistema Estructural: MOMENTO FLECTOR



Estudio de casos. Sistema Estructural: MOMENTO

Título: El Software Edumático De Realidad Aumentada Y Su Incidencia En El Desarrollo Docente Y En El Desarrollo Autónomo Del Estudiante.

Autores: Mario Valverde Alcívar

Pablo Calderón Castro

Institución: Universidad de Guayaquil - Ecuador

Email: mario.valverdea@ug.edu.ec

pablo.calderonc@ug.edu.ec

INTRODUCCIÓN:

Los planteamientos que exponemos son similares a los de un arquitecto el cual hace un plano del diseño de la edificación, donde elabora prototipos y planos del mismo y puede evaluar previamente la factibilidad, el interface del producto a presentar y luego procede a la realización física del proyecto.

La estrategia de trabajo que se tenga en este punto depende de cómo se quiere orientar nuestro desarrollo; Aquí existen dos vías: La primera, es escoger un software que permita un desarrollo autónomo y donde el diseñador elige y moldea su interface gráfico de salida, y tiene un control total de los elementos y elige como implementar elementos. Si elige esta primera opción, debemos estar conscientes que el usuario deberá conducirse por los interface que nosotros le diseñemos, y básicamente seguirá cada tarea o evaluación de conformidad con los lineamientos del diseño, todo esto aunque no sea de un seguimiento secuencial.

La segunda opción, es elegir un software que permita al estudiante involucrarse en su propio desarrollo, donde resolverá problemas, dilemas y tareas bajo su propio descubrimiento. Este tipo de software de desarrollo Edumático, se emplea principalmente en la educación de instrucciones multimedia, interactiva, y de programación de computadoras, en donde el estudiante crea su código sin saberlo y va compenetrándose con el ejercicio, dando instrucciones sin usar ni una sola línea de código de programación.

Considero necesario esta aclaración pues durante el desarrollo de este trabajo iremos guiándolos en lo que queremos decir y además con varios ejemplos de prototipos como hacer estas tareas.

Para proceder a la realización de un proyecto de desarrollo Edumático de realidad aumentada, debemos tener en cuenta que hay que contar con elementos de variado tipo, ya sean textos, lecturas, diseños de temas, diseños vectoriales si es el caso, elementos multimedia como fotos, videos imágenes, audio, animaciones, y sonidos varios. Además no son contados lo casos en que en el desarrollo de una aplicación se utilizan varios programas para complementar necesidades que van surgiendo a lo largo del trabajo de diseño.

Por último es importante recordar que para hacer este tipo de proyectos debemos seguir los lineamientos de una tarea de investigación, es decir siguiendo los parámetros de una investigación científica, investigación epistemológica, impacto e influencia en la sociedad y en la tecnología del medio, sea esta tecnología a usar de preferencia móvil.

DESARROLLO:

El mundo de la tecnología multimedia en general

El término Multimedia se refiere a aquello que utiliza varios medios los cuales pueden ser utilizados de manera simultánea en la transmisión de una información. Una aplicación multimedia, podría incluir fotos, vídeos, animaciones, sonidos y texto.

El termino multimedia ha sido bastante utilizado y vale la pena aclarar algunos conceptos: se dice que un objeto es multimedia cuando reúne las posibilidades descritas en el párrafo anterior, pero, también se extiende el termino para denominar así a los equipos y periféricos que pueden ejecutar esos objetos.

La multimedia facilita la interacción, y el estímulo de varias formas de comunicación, para reafirmar la recepción de un mensaje o conocimiento. Un evento es más fácil de recordar cuándo es visto y oído a la vez que cuando solo lo leemos. Esas cualidades las reúne el video y si le añadimos texto de lectura adicional, es indudable que potenciamos la capacidad de transmitir información.

El instante de presentación de un objeto multimedia puede ser en línea o diferido, esto es, cuando lo transmitimos por internet, por medio de buffer, y diferido si es un video el que estamos presentando.

En las modalidades de educación a distancia, es muy usual la transmisión on line, con la cual interactúa el estudiante con su asesor directamente, o también es utilizada el recurso

de sesiones pregrabadas, Cuando no se hace uso del internet, es posible distribuir la aplicación por medio de discos DVD por ejemplo, donde existen las sesiones pregrabadas.

En la medida que la red internet fue creciendo, difundiéndose y el poder de los computadores se fue incrementando se hizo más popular el uso de las técnicas multimedia además que los costos fueron, más asequibles a las mayorías. Porque no utilizarlas pues en la educación, si es donde tienen su papel más destacado.

Debido a que este documento está orientado a su uso en la educación, nos centraremos en eso precisamente y además de considerar las opiniones de los usuarios y los desarrolladores, Toda tecnología es beneficiosa si considera la acción inteligentemente guiada y aprovechada en la medida de lo razonable.

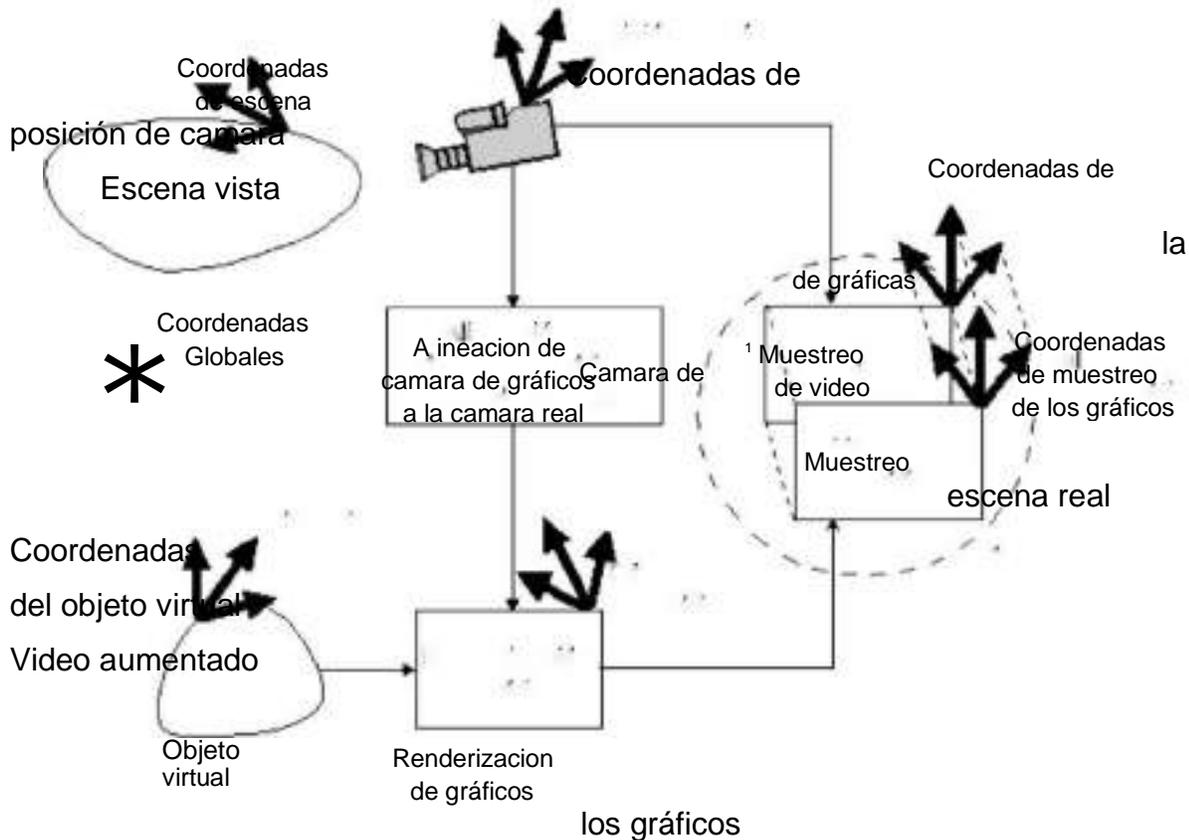
La realidad aumentada en la docencia como instrumento educativo multimedia.

Realidad Aumentada (RA) es un concepto que se ha hecho cada vez más popular, y el número de aplicaciones que utilizan está aumentando. Aplicaciones de RA incluyen varios conceptos tales como el reconocimiento de imagen y calibración de la cámara, conocido como rastreo, también utiliza elementos 2D y 3D en el procesamiento de gráficos.

La parte más importante y difícil de las aplicaciones de AR es la de rastreo, dónde un objeto no sólo debe ser reconocido en diversas condiciones diferentes, sino también se debe determinar cómo se ve el objeto sobre el rastreador. Existen diferentes métodos de reconocimiento ya probados y las diferentes formas de crear los gráficos en 3D, imágenes o videos superpuestos al rastreador.

La aplicación AR resulta en una aplicación funcional capaz de reconocer los objetos determinados, dibujar su correspondiente representación virtual y la interacción con ellos.

A continuación la representación de un sistema típico de realidad aumentada:



¿Cómo usar la multimedia como realidad aumentada en la Docencia?

Consideramos que en el campo de la docencia es una gran ventaja contar con estos elementos, pues potenciarían la acción del docente, Además de actualizar las metodologías de enseñanza, ayudará a cambiar el tipo de material que se utilizará, fomentará el interés en los estudiantes por el aprendizaje, se podrán explorar nuevas técnicas de transmisión de información haciendo esta tarea más atractiva.

Muchas veces vemos que existen aplicaciones didácticas que han recibido actualizaciones en su versión de textos para transformarlos en elementos multimedia, ayudando a que sea más asimilable el material de lectura.

En el inicio de este documento se dijo que hay 2 formas de poder involucrar el software educativo de realidad aumentada en la enseñanza. Uno de estas opciones permitía establecer la posibilidad al estudiante de ser artífice de su conocimiento, con una adecuada guía. La otra opción era que el software guiaba por pasos secuenciales y solo permitía retroceder en el mismo sentido en que se avanzó. En cualquiera de los casos se

establece una comunicación continua con el docente para poder intervenir en los momentos indicados y hacer un seguimiento del desarrollo del estudiante.

¿La aplicación de los avances tecnológicos deviene necesariamente en un avance didáctico? Pues no, pudiéramos decir que mejora la calidad educativa, además, supone ventajas en la educación, pues cuando está el internet involucrado, este concentra muchos recursos de diferentes fuentes, cualquier lugar y en cualquier momento, usando la ventaja del internet potenciaría también el uso de la realidad aumentada al retroalimentar elementos de la nube a la experiencia multimedia mezclada con elementos virtuales descargados de la nube y de esta forma mejorar significativamente la experiencia de usuario, en este caso, la experiencia didáctica.

Además debemos mencionar una gran ventaja: Los materiales multimedia de realidad aumentada generan un gran interés en los estudiantes, además de motivación, desarrollo de la iniciativa, fomenta la comunicación y el aprendizaje de forma colaborativa.

Se dice con mucha razón que los materiales multimedia de realidad aumentada permiten pasar de lo informativo a lo significativo pues al disponer de la interactividad es posible analizar y aplicar los conocimientos en ejercicios en línea y explorar otras respuestas.

Al bajar los costos de los elementos multimedia de realidad aumentada, equipos y conectividad, es posible que se masifiquen estas tecnologías, además podemos intercalar el uso de otro software que ayuden a las tareas de enseñanza. Más adelante nos referiremos a una convención de trabajo que permite esta portabilidad e interactividad para poder migrar tareas, información y recursos entre diversas aplicaciones a educativas.

EL PAPEL DEL DOCENTE

Vamos a poner en nuestro estudio al Docente en el papel del protagonista del desarrollo del software de realidad aumentada. Esto no es para nada difícil. Pues con cualquiera de las opciones por mis mencionadas antes, es posible hacer que el docente cumpla ese papel. Entonces el docente estaría involucrado en definir la forma en que desea transmitir los Contenidos de su asignatura., pues los detalles tecnológicos son de muy fácil solución por el mismo. De ahí la importancia del escoger el software adecuado. El rol del docente en un software Edumático de realidad aumentada no debe ser confundido con el rol del docente en la educación online citado en varias obras (Adell, 1999).

En cuanto al desarrollo del contenido, se sugiere que el contenido sea desarrollado para nuestro caso siguiendo los parámetros de los textos oficialmente aceptados para el proceso educativo. Es fundamental que el contenido sea local y adecuado a las necesidades particulares de cada entorno. Si se hace esto se debe lograr que tengan sentido para la comunidad educativa local.

Se estimula a los docentes que sean ellos los protagonistas del desarrollo de las aplicaciones educativas (Bianchini, 1992), poniendo el contenido que considere necesario y buscar los elementos que compongan el multimedia que considere se necesitan para insertar en la aplicación. Además de hacer las evaluaciones correspondientes. Es decir involucrar al docente en la autoría del software educativo es una magnífica idea (Salinas, 2004). Este involucramiento también podría ser por medio de grupos de docentes que compartan ideas y colaboren en lograr un producto que sirva a los propósitos del estudiantado.

Estándar SCORM para la creación de contenido multimedia de realidad aumentada

Entiéndase el término SCORM (del inglés *Sharable Content Object Reference Model*) es un conjunto de estándares y especificaciones que permite crear software u objetos pedagógicos_estructurados compatibles entre sí.

El software en general contiene formatos propietarios, entiéndase esto, por características exclusivas que hacen que estos no sean compatibles. Esto causa que no sean compatibles entre sí para el intercambio de contenidos. Con el uso de los estándares SCORM es posible crear contenidos para poder importar dentro de los sistemas de gestión de enseñanza diferentes. Esto es posible si ambas partes, la emisora y la receptora soportan la norma SCORM.

Existen esfuerzos de instituciones que apoyan al docente que se ajuste a esta normas y podemos citar el proyecto MedHime que se apoya en las normas SCORM con buenos resultados (Sirvente & Guevara, 2012)

Los lineamientos de los estándares SCORM son:

- Accesibilidad: establece la posibilidad de acceder a sus componentes desde sitios remotos por medio del web y así mismo poder distribuirlos a otros sitios.
- Durabilidad: establece que la tecnología que se usa no requiera necesariamente cambios en ella o sus códigos, para poder establecer intercambio con otro

software.

- Interoperabilidad: es la capacidad de utilizarse en otro entorno de desarrollo, y poder actuar con todos los otros componentes del software donde fue importado.
- Adaptable: Puede ser utilizado de conformidad con las necesidades de cada usuario y bajo cualquier modalidad.
- Reusable: el software debe ser flexible para integrarse en otros ambientes y con otros contextos de enseñanza.

Detalles de los estándares SCORM

Los estándares SCORM se los agrupa bajo 3 áreas:

- *Modelo de Agregación de Contenidos (Content Aggregation Model)*, para establecer metodologías en almacenamiento, intercambios y lectura de contenidos.
- *Entorno de Ejecución (Run-Time Environment)*, normas para implementarse que garanticen un entorno de ejecución bajo las normas SCORM.
- *Secuenciación y navegación (Sequencing and Navigation)*, indica como el software controla la secuenciación y la navegación, de conformidad con la presentación del contenido.

METODOLOGÍA DE DESARROLLO

Como en toda tarea de tipo científico existe una metodología de desarrollo, además de implementar metodologías que propiamente tienen que ver con el desarrollo de software. La metodología de elaboración de software educativo de realidad aumentada es similar a la metodología de elaboración de material audiovisual. Planteamiento, Pre-Producción, Producción y Post-producción. De esta fusión de métodos es posible definir las siguientes fases: Análisis e Investigación, Usabilidad, Prototipos, Producción, Pruebas, Post-Producción, Implementación, y Retroalimentación.

Esta fase inicial de Análisis e Investigación, se socializan criterios entre estudiantes, y educadores acerca de aptitudes e impresiones de ambos lados, se hacen en encuestas previas de valores sociales y culturales, se investiga metodologías y contenidos adecuadamente para insertar lo que va a ser relevante para la aplicación. Es necesario así mismo planificar si esta aplicación será usada en distintos ambientes y culturas y de conformidad con ello será el desarrollo.

El contenido que tendrá que manejarse deberá estar debidamente agrupado en unidades didácticas, temas, subtemas, talleres de evaluación, ayudas internas, menús, etc. Esto deberá planificarse previamente antes de pasar a la fase de Usabilidad (Interacción - humano, equipos), y el diseño de interfaces de pantallas.

La fase que llamamos Usabilidad y Prototipos, requiere analizar las facilidades de navegación, considerar la interacción, disponibilidad de botones, direccionamiento del flujo de la aplicación. Ahora se revisará cada uno de estos dos aspectos:

a) Usabilidad: esto se refiere a la facilidad con que los usuarios pueden utilizar un objeto. Es un término muy utilizado en informática y tecnología. En la interacción persona - computador, la usabilidad hace referencia a la facilidad con que interactúa el ser humano con un software. Se dice que el usuario puede hacer que un buen producto fracase porque simplemente no lo puede manejar debido a la dificultad con que fue diseñado o la falta de claridad en lo que debe hacerse frente al software para manejarlo adecuadamente.

b) Construcción del Prototipo: es un modelo del comportamiento del sistema con sus interfaces visuales, no necesariamente operativo. Y se lo hace para conseguir una representación más real de cómo se verá el sistema. Y antes de que el software entre en producción permite detectar errores y deficiencias. Cuando el prototipo está suficientemente probado y perfeccionado en diversos sentidos y logra los objetivos para el que fue diseñado, podemos pasar a la fase siguiente.

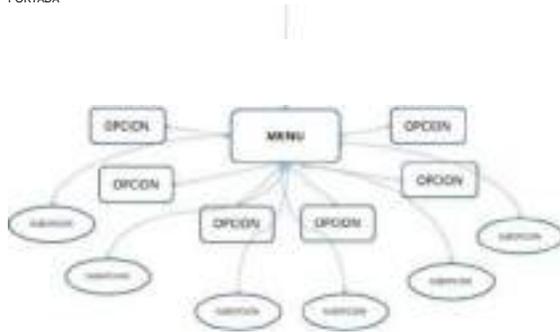
En la fase inicial del Planteamiento, para desarrollar un software educativo, es aconsejable, aplicar los lineamientos del programa de estudio, el cual está acorde a las normas establecidas de enseñanza para el medio. Además el software debe estar adecuado al nivel y al medio en que se aplicará.

El contexto se hace de acuerdo a la necesidad planteada, aquí se define la interface, los equipos a utilizar, los mapas de navegación y por ende la estructura del software. Aquí se establecen además los recursos gráficos, la usabilidad, y los estilos y temas a utilizar.

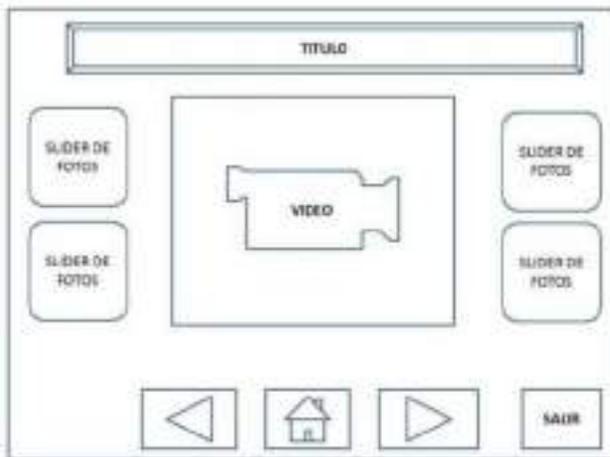
En esta fase, se crea la propuesta y se estudian las diferentes alternativas de estructura, se definen las unidades, temas y subtemas, navegación e interacción teniendo en cuenta los aportes realizados desde la investigación gráfica. Aquí presentamos algunas propuestas de estos prototipos. Veamos estos ejemplos:

MAPA DE NAVEGACION 7

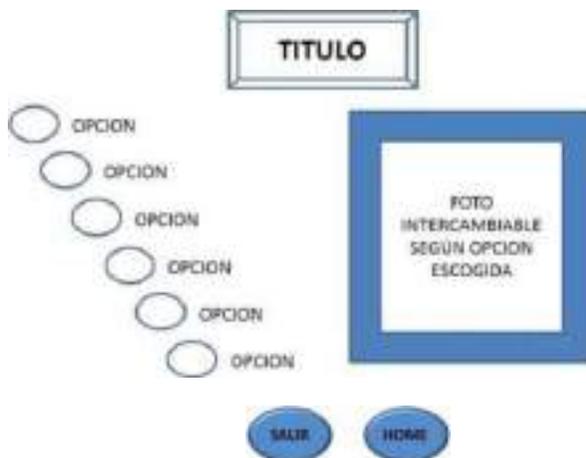
PORTADA



DETALLE DE UN MAPA DE NAVEGACIÓN GENÉRICO

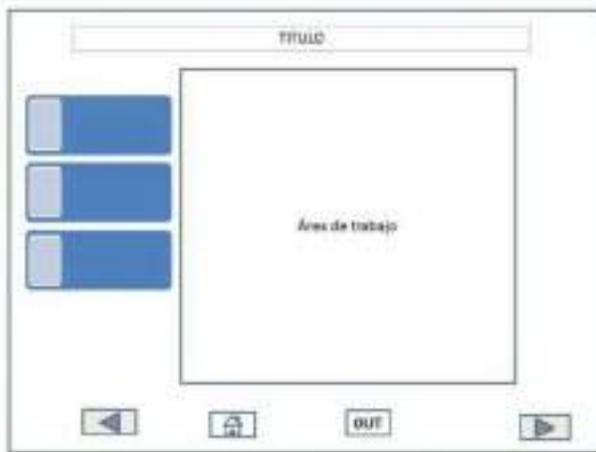


NAVEGACION POR FOTOS



MENU DE OPCIONES CON BOTONES

MENU DE BARRAS LATERALES



Nombre archivo: Wav
EVENTOS
a. De reproducción: Automática
b. De detener: Automático
ESTADOS INICIALES
Activo, Máximo.
Atributos
a. Nombre: Medio 4
b. Tipo: sonido oral
c. Nombre archivo: Wav
EVENTOS
a. De reproducción: Automática
b. De detener: Automático.
ESTADOS INICIALES
Activo, Visible, Máximo, sin borde.
BOTONES

1) Cada interface debe considerar el elemento humano hacia el cual va dirigido. Es sumamente necesario que se contemplen los elementos de usabilidad, accesibilidad y aleatoriedad.

2) La interfaz gráfica de realidad aumentada debe además de ser técnicamente elaborada, tendrá una representación de acorde a la temática a proponer. Se sugiere que se haga un uso discreto de las técnicas multimedia. Por ejemplo a continuación, un uso común en realidad aumentada con la interacción gráfica usual.



GRAFICA 1



GRAFICA 2

Cuando ya está construido el interface, entramos a la fase llamada Preproducción. En esta fase, se establecen los objetos necesarios a utilizar, aquí, se agruparán en categorías tales como: elementos de texto, material de consulta, artículos y porciones de texto donde se expliquen conceptos necesarios para el estudio. Se establecen los temas de fondo, los estilos de menús y botones a utilizar. En cuanto a los elementos multimedia, se define los audios tales como narraciones, música de fondo, efectos de sonido tales como alertas, tonos varios, etc. En lo que tiene que ver con el video se establecerá el formato estándar para la aplicación

Estas tareas se hacen en conjunto, los diseñadores, programadores si es el caso, usuarios, pedagogos, etc. donde se definen el guion de la producción y se definen parámetros finales en esta fase de producción.

Para definir hacia donde se ubicarán los elementos de navegación se lo hace de acuerdo a las tendencias culturales de desplazamiento. En nuestro caso se lo encuentra a la izquierda. Los títulos en la parte superior. Y los elementos animados en la parte central. Los prototipos de interface se los somete a revisión y evaluación por parte de usuarios, y otros docentes que deseen aportar con ideas para el proyecto. Y luego de ello se entra en la fase de producción. En esta fase de producción, se integran paso a paso los elementos multimedia, los textos, etc.

En la etapa de producción es común que se replanteen algunos parámetros del mapa de navegación, con el fin de ajustar el mapa a la documentación que se va insertando.

En la fase final post-producción, se pasa a la fase de prueba. Es conveniente que estas pruebas no la realicen personas que hayan participado en la fase de producción pues estarán condicionadas a aprobar el diseño final. Se aconseja que sean los usuarios finales o personas particulares las que sometan a pruebas los diseños finales y se deberá ir tomando nota de cada comportamiento del software así como también de los requerimientos adicionales que sugieran quienes van a ser los usuarios finales.

Al final del proceso, se generan el material de consulta para el usuario. Además de material de instalación y requerimientos especiales. Es conveniente de ser posible incluir una ayuda en línea incluida en el software. Algunos diseñadores crean sitios en la web con abundantes ejemplos, tutoriales, y consulta en línea como material de soporte actualizado.

El software educativo de realidad aumentada o también llamado Edumático, se diferencian de los programas de aplicaciones de otro tipo, porque en el primer caso debe existir la interacción. Pues es la forma en que el usuario interactúa y el programa Edumático va evaluando el desempeño del estudiante.

La facilidad de navegación es clave en el diseño del software de tipo educativo y debe ser diseñado para dar la Facilidad de desplazamiento dentro del software. Las unidades didácticas podrán ser repasadas independientemente y estas evaluadas para observar que se tiene suficiencia en el manejo de ellas.

Se aconseja que las pantallas sean de consulta libre y se puedan repasar uno y otra vez a criterio del estudiante y de esa manera pueda asimilar el conocimiento o la práctica contenido en la aplicación. Esta intención se puede observar en el mapa de navegación

del software. El diseñador deberá establecer una forma de calificación de cada fase de ejercicios. Y en caso de no aprobar los ejercicios con suficiencia, tendrá la opción de repasar la información y hacer nuevamente el ejercicio. Esto involucrará una mayor solvencia técnica de parte del profesor para crear las instancias de evaluación dentro del software de realidad aumentada. Se aplicará una opción de material impreso para evaluar a los estudiantes luego de haber navegado a través del software educativo de realidad aumentada.

Es importante que las evaluaciones sean acumulativas (Andrade, 2011), pues si bien son importantes los puntajes de evaluaciones por unidades o temas, es altamente recomendado un puntaje acumulador del total de la aplicación. Si se quiere (Andrade, 2011) dar un agregado más se podría guardar un archivo de registros de varios estudiantes que hayan usado el software con sus puntajes y fechas de evaluación.

Es deseable la inclusión de ayuda en línea o también la ayuda incluida en el paquete del software. Esto deberá ser muy puntual y es buena idea dar la opción para sugerencias en línea y esto servirá como retroalimentación para hacer mejoras en el software ya en uso, pues la actualización siempre será un factor añadido muy importante.

Un buen software educativo de realidad aumentada, podría servir perfectamente para capacitación de docentes, o para planes de actualización, redes de aprendizaje, seminarios tutoriales virtuales. Esto redundará en ahorro de gastos de movilización, pagos a tutores, etc., las tendencias actuales en cuanto a capacitación docente son cada vez más exigentes y requiere actualización continua (Segers, 2002)

Superadas las fases iniciales pasamos a la producción del software, inicialmente sale en su fase beta para el uso. Ya se habla a esta altura de un producto terminado con todas las características deseables en un producto educativo. Se realizan pruebas en con los usuarios finales, y se reciben resultados de evaluaciones los cuales nos dan una percepción de la versatilidad del software Educativo de realidad aumentada. También es importante realizar pruebas con los docentes que tendrán parte activa en la evaluación del producto y sus resultados.

Finalmente la Retroalimentación es fundamental para futuras ediciones o ideas de aportación que hagan en los diversos ámbitos educativos. Los productos de software educativo de realidad aumentada siempre están en constante renovación y actualización

para potenciarlo en versatilidad e interacción.

Es conveniente someter el prototipo a toda variedad de pruebas y para esto se pueden distribuir ediciones de prueba a diversos ámbitos, mientras más amplio y diverso será mejor, y esto nos dejara mejor información de las posibles mejoras o cambios a implementar.

En la etapa de pruebas se revisa de forma continua el mapa de navegación, los contenidos, y se ajusta el cronograma final de entrega del proyecto.

Resumen: El Proceso de para diseñar un programa educativo con realidad aumentada:

1. - Análisis de la asignatura a impartir.

En este primer paso, definimos las unidades didácticas en que está dividida la asignatura con los temas a desarrollar. Definimos también el esquema de enseñanza y las formas de evaluación. Notemos que el esquema que definamos en esta fase, deberá tener las técnicas didácticas adecuadas que diferencian nuestro trabajo de las demás propuestas, puesto que nunca debemos perder la perspectiva de que estamos haciendo un software educativo.

2. - Requerimientos de los usuarios

Los requerimientos se refieren a las capacidades de conocimientos que deben haber adquirido previamente los usuarios del software. Aquí especificamos el nivel de conocimiento de la asignatura que debemos asumir, y si es para estudiantes avanzados, medios o principiantes. Especificamos también que se requiere algunas características de los equipos, en este caso dispositivos móviles, para optimizar el uso del aplicativo.

3. - Preparación de Logística

Debemos surtirnos de material adecuado y suficiente para que la información que proporcionemos sea variada, abundante, y actualizada. Este material didáctico puede ser valiéndonos de variados medios de información. Puede incluirse información en texto, manuales en línea, material, multimedia tales como videos, animaciones. Imágenes estáticas o en secuencias gil. Narraciones en audio. Fondos y efectos sonoros, etc.

Software a utilizar: software 3D, editor digital, ambiente de desarrollo de realidad aumentada, librerías de desarrollo de sistema operativo móvil, etc.

CONSIDERACIONES ACERCA DEL SOFTWARE EDUCATIVO DE REALIDAD AUMENTADA

Son programas, el software educativo de realidad aumentada son programas elaborados con propósitos didácticos.

Personalizan el trabajo: tienen la característica de que siguen el ritmo de aprendizaje del estudiante y permiten la exploración del contenido para proyecciones del aprendizaje.

Integrador de Contenidos: presentan el conjunto de materiales de aprendizaje, tales como material teórico, conceptos, reglas, ambiente de trabajo, medios visuales, audios, objetos de interacción como botones y menús.

Versátiles: No se necesita ser un experto en informática para usarlos, el éxito de estos programas es que son intuitivos y con ayuda en línea.

DETALLES PEDAGÓGICOS QUE DEFINEN UN SOFTWARE EDUCATIVO

1. Ajustable al esfuerzo de aprendizaje del estudiante

Debe permitir que el estudiante siga su ritmo propio de aprendizaje, esto permite que los avances se hagan de acuerdo a sus posibilidades

Un gran característica pedagógica que poseen este tipo de programas de realidad aumentada, es que permite la repetición de cuantas veces desee el estudiante y así pueda afirmar su conocimiento.

2. Navegación arbitraria dentro de la aplicación

Facilidad de navegación dentro de la aplicación, esto facilita el repaso o avances para consultas de parte del estudiante

3. Organización del tiempo

Permite al estudiante administra su tiempo y recursos y de esta manera facilita su utilización a criterio del usuario dela aplicación

4. Objetividad del contenido

Permite acercar el entorno de aprendizaje valiéndose de los estímulos multimedia (audio, video, animaciones, interactividad, fondos). Permitiendo el aprendizaje significativo

5. Despersonaliza el contenido

Los conceptos se presentan al estudiante sin la intermediación del docente, por lo tanto llega la información sin que el profesor inflencie en ella.

DETALLES TÉCNICOS DE UN SOFTWARE EDUMATICO DE REALIDAD AUMENTADA

a) Aleatoriedad:

Esta característica técnica está dada por la estructuración del menú de navegación principal. El cual a su vez esta reforzado por un adecuado panel de botones o enlaces de retorno hacia determinados puntos clave del programa. Debido a que estos elecciones son sucesos provocados por el estudiante él está en la elección de usarlos o no.

b) Disponibilidad:

Todas las opciones de accesibilidad están, en su primer nivela a disposición del estudiante.

c) Atemporalidad:

Para el aprendizaje no existe un tiempo límite. Aunque para cierto tipo de evaluaciones es posible activar esta variable de tiempo, pero no es usual en las aplicaciones desktop

d) Interactividad:

Establece una comunicación constante en ambas vías entre el programa y el estudiante, esto involucra al estudiante en ser protagonista de su propio aprendizaje.

d) Profundidad:

Brinda una perspectiva nueva de ver la información, la cual se muestra de tal forma que llama la atención del estudiante y le permite activar la curiosidad por explorar el entorno edumático, involucrándolo así en su propio aprendizaje.

CONTRAPOSICIÓN DE LOS DETALLES TÉCNICOS DE UN SOFTWARE EDUCATIVO DE REALIDAD AUMENTADA

a) Aleatoriedad - Secuencialidad

En este contexto se menciona a la aleatoriedad como la posibilidad de escoger hacia donde se desea ingresar dentro del programa de realidad aumentada, y debido a que no es un evento que controlará el diseñador, queda esta acción a criterio del estudiante. Se destaca la Aleatoriedad como un componente técnico destacado dentro del software educativo.

Al permitir al estudiante navegar por el software aplicativo, le ayuda a comprender en una macro visión la orientación y el contenido de la asignatura a tratar. Aunque al enlazar la comprensión de todo el contexto el estudiante recurrirá a ir consumiendo las fases secuenciales apropiadas para su total comprensión.

b) Disponibilidad - No disponibilidad

El darle al estudiante la posibilidad de conocer las opciones de que dispone el programa y cuál será el comportamiento de esta aplicación de acuerdo a la acción que escoja el estudiante. Mostrará todas las posibilidades que el software ofrece, además estimulará a explorar el programa para conocer todos los detalles internos de él.

Los Menús y las barras de navegación son las técnicas más usuales para ofrecer la disponibilidad de acceso las diferentes opciones del programa. Existen las posibilidades insertadas del hipertexto en cada opción y esto potencializa la disponibilidad de acceso a datos del programa.

Muchos docentes diseñadores de aplicaciones, utilizan el recurso de la no disponibilidad con el fin de obligar a cubrir todas las posibilidades de experimentación de la aplicación, luego de lo cual, presentan a disposición del estudiante las nuevas disponibilidades de exploración.

c) Temporalidad - atemporalidad

¿Es necesaria la presencia de un reloj contador todo el tiempo? ¿Cuándo se considera necesario presentar este recurso a disposición del estudiante o docente?

La atemporalidad apoya el hecho de que para el aprendizaje no debe haber un tiempo límite en circunstancias de auto preparación. Esto se entiende en aplicaciones online cuando debe rendir pruebas evaluatorias.

El software didáctico de realidad aumentada puede activar la temporalidad bajo determinadas circunstancias, como por ejemplo para hacer un seguimiento o historial del estudiante identificado. Esta forma de evaluación puede ser interna para comprobaciones del docente del rendimiento del estudiante.

d) Interactividad - Unidireccional

La interactividad existe en muchos tipos de programas, pero juega un papel muy destacado en el software educativo de realidad aumentada. La interacción es la comunicación entre el usuario y la computadora o viceversa. Estas respuestas entre ambos elementos son de conformidad a las acciones de entrada del usuario.

La interactividad permite al estudiante generar las respuestas y experimentar en casos de respuestas incorrectas.

Los programas Unidireccionales no suelen generar muchas expectativas en los estudiantes, puesto que son básicamente enciclopedias o libros electrónicos, pero cumplen un papel más informativo. Aunque la unidireccionalidad pueda tener elementos multimedia consigo.

CONCLUSION

A manera de conclusión, se hará una referencia a los tipos de software educativos de realidad aumentada. Esta clasificación está dada por la forma en que participa el docente que se apoya en este tipo de recurso.

Software de diseño de Aplicaciones, Son los que permiten un desarrollo autónomo y donde el diseñador elige y moldea su interface gráfico de salida, y tiene un control total de los elementos y elige como implementar esos componentes. Si el docente elige esta primera opción, deberá estar consciente que el estudiante se conducirá por las interfaces que el docente le diseñe y básicamente seguirá cada tarea o evaluación de conformidad con los lineamientos del diseño, todo esto aunque no sea de un seguimiento secuencial. En esta primera opción, el Docente es el desarrollador de la aplicación valiéndose de la técnica de arrastrar y soltar ira armando las pantallas, y ordenando los elementos de conformidad con el plan que haya escrito. No se requiere conocimientos de codificación de ningún tipo de lenguaje informático. Pues su construcción es netamente visual e intuitiva de los objetos. Ej. Notebook, Geogebra, etc.

La segunda opción, es elegir un Software Constructor de Instrucciones que permitan al estudiante involucrarse en su propio desarrollo, donde resolverá problemas, dilemas y tareas bajo su propio descubrimiento.

Estos permiten al docente guiar la secuencia de la clase de modo presencial, poner tareas, y dejar que el estudiante vaya descubriendo el modo de conseguir el objetivo propuesto. Ej Scratch, Alice, Unity-Playmaker, etc

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (1999). El Profesor OnLine: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. *EduTec* , 105.

Andrade, A. (2011). Reflexiones sobre la evaluación educativa. *Revista Escenarios* , 39.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Redalyc - Revista de universidad y sociedad del conocimiento* , 16.

Segers, D. &. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza. *Revista de Docencia Universitaria*. Murcia: Edit.um Ediciones de la Universidad de Murcia.

Sirvente & Guevara, A. V. (2012). Materiales educativos navegables diseñados por docentes con Medhime bajo SCORM. *VII Congreso de tecnología en Educación 2012*. La Plata: RedUNCI.

Título: Análisis del programa de la asignatura de Inglés V ofertada en la Universidad Nacional de Chimborazo.

Autores: Mónica Krupskaya Guerra Alvear

Yosbanys Roque Herrera

Magister en Educación a Distancia, Profesor Agregado, email: tel. 032648211, dirección particular: Ave. Alfonso Villagómez 2314 y Colón, Riobamba - Ecuador.

Máster en Educación Superior en Ciencias de la Salud, Profesor Auxiliar, Investigador Agregado, email: tel. 0993928193, dirección particular: Puruhá 2320 y Primera Constituyente, Riobamba - Ecuador.

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

Email: monyzga@yahoo.com,

yosbroque@hotmail.com,

RESUMEN

Se realizó un análisis crítico - descriptivo de la asignatura de Inglés V en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Chimborazo. Para ello se utilizó el método teórico con técnicas cualitativas. La enseñanza del Idioma Inglés en esta institución está diseñada de forma homologada con el Marco Común Europeo, según las destrezas idiomáticas de los alumnos que aprueban cada nivel. Se valoró el diseño de la malla curricular, contenido, habilidades, pertinencia y objetivos, Y finalmente se realizó una comparación con la asignatura de inglés en cuatro carreras de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia.

INTRODUCCIÓN

El inglés es un medio importante para profesionales que quieren comunicarse con personas de todas partes del mundo, sin importar que idioma hablen, es útil para comprender situaciones y problemas que se desarrollan en varios ámbitos de la vida cotidiana, de negocios, empresarial, técnica, científica, educacional, investigativa o conversacional. Según la consultora Randstad, el 75% de los puestos de trabajo dirigidos a altos directivos exigen como requisito indispensable el conocimiento de un segundo idioma, generalmente el inglés. El estudio destaca que la necesidad de dominar un segundo idioma aumenta en relación al perfil que se busca, ya que es un requisito indispensable por parte de las empresas para el 58% de las ofertas dirigidas a recién licenciados. Esta cifra aumenta hasta el 65% si se trata de puestos para ejecutivos intermedios y del 100% para los cargos de alta dirección. Hoy en día, cualquier investigador o profesional que quiera estar al día o acceder a libros especializados necesita irremediablemente saber inglés para estar informado de los rápidos avances que se están dando en su área de conocimiento. Y es así porque el 75% de la bibliografía científica está en inglés. El inglés es la lengua de las telecomunicaciones (con el 80% de la información almacenada electrónicamente). Del total estimado de 40 millones de usuarios de Internet, un 80% se comunica actualmente en este idioma. La mayoría de los sitios se encuentran editados en inglés (Universia, 2011).

La globalización de la educación en la presente época, obliga a los profesionales de todas las especialidades a conocer el idioma con el que se mueve el mundo: el inglés, alrededor de 328 millones de personas lo hablan (FLACSO, 2013). De acuerdo a la actual malla curricular en el Centro de Idiomas de la UNACH, se imparten 6 niveles de inglés, en nuestro caso analizamos el quinto nivel de inglés que comprende 120 horas académicas, que corresponden a 7.5 créditos; se ubica en el nivel B1 del Marco Común Europeo. Con el nivel B1 el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio

o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Centro Virtual Cervantes, Marco Común Europeo de referencia).

DESARROLLO

Se realizó una revisión del programa de la asignatura Inglés V, con el objetivo de valorar su diseño en cuanto a los contenidos y habilidades propias de la misma, así como su pertinencia y calidad. Ésta se imparte en el quinto semestre del Centro de Idiomas de la UNACH, precedida de la asignatura Inglés IV.

Se utilizó el método teórico con técnicas cualitativas como la revisión documental del programa de la asignatura. Se analizaron las siguientes variables como son los componentes básicos de cualquier programa de estudio: objetivos generales educativos e instructivos, contenidos y distribución de su fondo de tiempo, sistema de habilidades, sistema de evaluación, métodos, medios de enseñanza y literatura recomendada. Contrastamos la presente malla con la de otra Universidad para conocer fortalezas y debilidades, sí arribamos a conclusiones y posibles modificaciones en aras del mejoramiento de este programa.

Valoración crítica

1. La asignatura de inglés en la UNACH está basado en programa de inglés del Marco Común Europeo (MCE), adaptado a nuestra realidad, sistema educativo y malla curricular; el esquema de equivalencias entre niveles es el siguiente:

Nivel UNACH	Nivel MCE
1 – 2	A1
3 – 4	A2
5 - 6	B1

2. Duración y ejecución del programa: 6 meses, 120 horas.

3. Frecuencia con la que se imparte: 6 horas semanales.

4. Las clases prácticas se realizan mediante el software educativo TOUCHSTONE, y clases magistrales.
5. Las unidades temáticas están organizadas por línea de tiempo: pasado, presente y futuro, con sus respectivos objetivos particulares y contenidos.
6. El sistema de evaluación es: frecuente, parcial y final.
7. La bibliografía.

El proceso educativo se basa en la necesidad de comunicación, dividida en dos aspectos fundamentales: cotidianos y profesionales. El primero es tratado de manera amplia en cada unidad para mejorar la comprensión, lectura, habla, escritura, en el ámbito profesional, para conocer el significado diferente de vocabulario que se utiliza normalmente, embebido en el contexto de trabajo de cada profesional.

Los objetivos específicos de cada unidad están bien estructurados y orientados, con la finalidad de proveer al estudiante el conocimiento suficiente para comprender los problemas que suceden alrededor, valorar situaciones y formular soluciones.

Objetivos educativos

1. Contribuir al desarrollo de las destrezas idiomáticas del profesional y la competencia comunicativa sobre temas rutinarios, organización de planes, eventos de la vida real y profesional.
2. Contribuir al desarrollo de las características y personalidad del profesional compaginándolo con la interacción en la sociedad, y entorno profesional.

Objetivos instructivos

1. El estudiante debe haber aprobado el nivel de inglés 4.
2. Comprender eventos en tiempo pasado continuo, hablar sobre lesiones, escribir cartas o artículos, reglas gramaticales para el uso de pronombres reflexivos, y uso de expresiones; utilizando lecturas, vídeos, literatura especializada TOUCHSTONE para todas las unidades, además de vocabulario nuevo.
3. El modelo de las clases prácticas se realizan mediante conversaciones libres, role play, diálogos, trabajos escritos, con su respectiva evaluación cualitativa y cuantitativa.

4. Comunicarse con las personas de su entorno, utilizando adjetivos, estrategias para mantener una conversación, interrumpirlas y reiniciar las mismas, conocer las reglas gramaticales para el uso de more y less con sustantivos y verbos, así como el uso de just para suavizar las cosas que se dicen, además de vocabulario nuevo.

5. Describir las apariencias e identificar a las personas, aclarar situaciones previas como estrategia de conversación, conocer las reglas gramaticales para el uso de have got, realizar frases con verbo en infinitivo y preposiciones, además de vocabulario nuevo.

6. Describir experiencias futuras para desenvolverse en el campo profesional, identificar el futuro estableciendo niveles de cumplimiento, escribir planes futuros, detallar ofertas y promesas usando expresiones a futuro, conocer las reglas gramaticales para el uso de will, may y might, uso de if y when en presente simple para referirse al futuro, además de nuevo vocabulario.

7. Describir la personalidad y comportamiento humano, hablar sobre las personas y amigos que admiramos, describir hábitos de las personas, indagar e informar sobre hechos relevantes de las personas, conocer las reglas gramaticales para el uso de adverbios de manera, ver sus adjetivos, adverbios antes de adjetivos, y prefijos de los adjetivos, aprender estrategias de conversación usando always con la forma verbal continua para describir hábitos, y el uso de at least para señalar el lado positivo de la situación, además de vocabulario nuevo.

La asignatura está estructurada con un plan temático que se subdivide en cinco temas correspondientes a: conociendo amigos, comunicaciones, apariencias, mirando al futuro y forma de ser. El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje se enfoca en un modelo ecléctico en donde se usa una variedad de métodos y técnicas para la consecución del objetivo propuesto, las características más importantes son:

- Aprendizaje cooperativo: promueve el aprendizaje y la consecución de logros promoviendo el desarrollo de habilidades de comunicación oral a través de trabajos en parejas y en grupos, socializaciones y debates.
- Enfoque funcional: la necesidad de comunicar ideas es el propósito fundamental de aprender un idioma, para ello se expone al estudiante a

situaciones reales de la vida diaria personal y profesional que crean verdaderas oportunidades de interacción.

- Enfoque natural: procura proveer un ambiente natural en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, el estudiante adquiere habilidades comunicativas paso a paso escuchando y entendiendo para luego pasar a la fase de producción.

Las clases prácticas se imparten en aulas multimedia; el programa expone la organización de los diferentes temas de acuerdo a una línea cronológica: pasado, presente y futuro, organizadas en horas académicas de 60 minutos tiempo adecuado para el desarrollo del tema. El sistema de evaluación es continuo, cada trabajo oral o escrito tiene su respectiva calificación cualitativa y cuantitativa además un examen final.

La bibliografía es extensa por lo que varía constantemente de un semestre a otro, evitando así la repetición o copia en trabajos estudiantiles.

Al realizar una comparación del artículo “Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta” de la Universidad de Antioquia en la Facultad de Educación; con la malla curricular de la asignatura de inglés V en el Centro de Idiomas de la UNACH, encontramos un diseño similar, éste cuenta también con 6 niveles, distribuidos desde el segundo al séptimo semestre, en 5 carreras de pregrado (Administración, Derecho, Contaduría, Negocios Internacionales, Ingeniería Informática). Cada nivel dicta 96 horas académicas de inglés, en total 576 horas, la única carrera con mayor énfasis en inglés es Estudios Internacionales que cuenta con 2 niveles adicionales con un total de 768 horas. El sistema de evaluación final consta de un examen comprobatorio, existe también la posibilidad de no tomar los niveles de inglés presentando un examen de suficiencia del idioma. Poseen un curso de nivelación para estudiantes que ingresan con deficiencias, en horarios diferentes a sus clases normales. De acuerdo al artículo la capacitación a los docentes es constante y escalonada, se evalúa al personal docente mediante un sistema de méritos por las

publicaciones realizadas en inglés, no especifica en qué ámbitos y con qué alcances, tampoco expresa el tipo de retribución.

En el Centro de Idiomas la asignatura de inglés está estructurada de 6 niveles, cada uno imparte 120 horas académicas, en comparación con la Universidad de Antioquia es un incremento de 27,65%, en todas las carreras de pregrado. El sistema de evaluación final es similar: un examen comprobatorio, no posee curso de nivelación del idioma. La UNACH capacita constantemente a sus docentes.

No se conoce el índice de inserción laboral de la Universidad de Antioquia, para poder realizar el análisis comparativo y emitir un criterio, acerca del nivel de inglés con que se gradúan sus profesionales.

Factores que generan dificultades en el aprendizaje

- Varios estudiantes no tienen el material didáctico con el que se desarrolla el programa académico.
- La falta de interés de los estudiantes, alrededor de un 5% muestra despreocupación en la materia.
- Infraestructura física adecuada para implementar laboratorios multimedia de idiomas.

CONCLUSIONES

- El programa actual es congruente con el objetivo general del Centro de Idiomas.
- El diseño de los objetivos específicos de cada unidad están bien estructurados, enfocados en el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma.
- La mayor dificultad a superar es la infraestructura física del campus.
- Los dos últimos niveles (5 y 6) deben enfocarse al inglés técnico de las carreras de medicina, economía e ingenierías.
- Describir el sistema de evaluación del curso en el programa entregado a los estudiantes.
- Una fortaleza de la asignatura es el número de horas/clase; es superior al de la Universidad de Antioquia en todas las carreras de pregrado.

- La falta de infraestructura física es una debilidad de la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Universia, 2011. “La importancia del inglés en el mundo laboral” Disponible en:

http://noticias.universia.edu.pe/vida_universitaria/noticia/2011/07/04/842796/importancia-ingles-mundo-laboral.html

FLACSO, 2013. “Idiomas más hablados en el mundo” Disponible en:

<http://search.proquest.com/docview/1348577878>

Centro Virtual Cervantes, “Marco Común Europeo de referencia” Consultado el 4 de Mayo de 2014. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm

Universidad de Antioquia, “Programas de Pregrado” Consultado el 4 de Mayo de 2014. Disponible en:

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/a.Pregrado/a.ProgramasPregrado>

Universidad de Antioquia, “Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta” Disponible en:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14441/12676>

Título: I CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA GUAYAQUIL

Los videojuegos educativos. Una realidad en perspectiva.

Autor: Dr. C. PT Oscar García Fernández.

Institución: UCP “Frank País García” - Cuba

Email: oscargf@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Este trabajo pretende precisar los requisitos tecnológicos y pedagógicos que debe tener un videojuego educativo para lograr la aceptación de los jóvenes en las condiciones de la escuela cubana actual. A partir del estudio de las investigaciones consultadas se plantea la hipótesis de que la aceptación de los videojuegos de entretenimiento entre los niños y adolescentes está relacionada esencialmente con la calidad de su presentación visual y su fácil y fluida mecánica de juego. Con la encuesta realizada a los escolares y especialistas se constata que estos elementos pueden ser aprovechados en la elaboración de los videojuegos educativos.

INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de la tecnología informática surge un nuevo tipo de juego: los videojuegos. Su éxito se intuyó con el inicio de las videoconsolas que en poco tiempo empezaron a formar parte de los juguetes más vendidos del mercado. Con la incorporación de los ordenadores en los hogares, los productos se han ido ampliando y, en la actualidad, la variación y producción de juegos para videoconsolas, consolas portátiles y ordenadores son enormes. Los tipos de juegos también han ido cambiando con el tiempo adoptando una mayor diversificación.

Por otro lado, los videojuegos no se proponen únicamente entretener. El más lejano de sus antecedentes tenía un propósito instructivo. Se realizó como simulador de vuelo para el entrenamiento de los pilotos estadounidenses en los años cuarenta del siglo XX unos treinta años antes que apareciera el primer videojuego llamado PONG, que consistía en una rudimentaria partida de tenis o ping-pong.

En la actualidad se elaboran videojuegos educativos pero su aceptación no puede compararse con los que se dedican exclusivamente al entretenimiento Félix Etxeberria (2000) El autor coincide con Gross (2000) en que por lo general los videojuegos educativos se caracterizan por un diseño instructivo muy poco

elaborado y fundamentado en principios de enseñanza-aprendizaje puramente conductual. Además no aprovechan las posibilidades que desde el punto de vista psicopedagógico le aportan las actuales tecnologías y que explotan intensivamente los dedicados al entretenimiento: diseño gráfico atractivo, carácter multimedia, altos niveles de interactividad, y facilidad en su gestión.

Es cierto, que las empresas dedicadas a la producción de videojuegos son poderosas y manejan los recursos tecnológicos más modernos, ello se corresponde con las ventas y ganancias que generan. Mientras los videojuegos educativos son proyectos más modestos y de escasos recursos.* Sin embargo, durante los últimos años las universidades y otras instituciones educativas han comenzado a interesarse en los videojuegos educativos. El informe de la NMC 2014 indica que las universidades están desarrollando diversos proyectos orientados hacia los videojuegos.

Este trabajo pretende precisar los requisitos tecnológicos y pedagógicos que debe tener un videojuego educativo para lograr la aceptación de los jóvenes en las condiciones de la escuela cubana actual.

DESARROLLO

Por lo general, los estudios realizados sobre los videojuegos se orientan hacia su análisis crítico, estudios de su impacto en la formación de los jóvenes y niños como los de Shimai, Masuda y Kishimoto, (1990), Subrahmanyam, K. y otros (1994). También se estudian los problemas del aprendizaje en los videojuegos educativos como Gros (2000), Greenfield (2000), McFarlane (2002), Fernando, García (2005) entre otros. Un sector más estrecho investiga sobre la elaboración de los videojuegos educativos, a esta problemática se dedican autores como: Ana Román (2011), Guzmán Álvarez (2013) entre otros. En Cuba esta esfera no ha sido muy estudiada.

A partir del estudio de las obras citadas y con la aplicación de algunos instrumentos entre escolares de primaria y desarrolladores de software educativo del Dpto. de producción de recursos para el aprendizaje de la UCP Frank País García fue posible revelar información significativa sobre los videojuegos, su producción en condiciones de software libre y su aceptación por los niños y adolescentes.

En la actualidad los centros educativos e instituciones y personas interesadas en la producción de videojuegos educativos en países de bajos recursos tienen la posibilidad de adoptar software libre para realizar sus proyectos a un bajo costo y con una calidad competente.

A partir del análisis de esta información se precisaron algunos requisitos que deben reunir los videojuegos educativos para lograr la aceptación entre los jóvenes sin dejar de cumplir su propósito educativo.

Para realizar el trabajo se empleó el método hipotético deductivo. A partir de los datos recopilados con el estudio de las investigaciones y de la encuesta realizada a los escolares se plantea la hipótesis de que la aceptación de los videojuegos de entretenimiento entre los niños y adolescentes está relacionada esencialmente con la calidad de su presentación visual y su fácil y fluida mecánica de juego.

Teniendo como base esta hipótesis se deduce que en el caso de los videojuegos educativos la no aceptación por parte de los jóvenes y adolescentes se relaciona con insuficiencias en ambos factores. En especial la mecánica del juego por lo general es desfavorecida por la estrategia de aprendizaje. Para comprobar esta idea se propició la utilización de un videojuego educativo a un grupo de escolares a los que se les realizaron algunas preguntas que ayudan a fundamentar esta hipótesis.

Se utilizó un videojuego educativo elaborado por el Dpto. de Recursos para el aprendizaje en colaboración con el Centro de Lingüística Aplicada: "La isla del saber" Se orientó a los escolares jugarlo en su tiempo libre o durante el recreo en la escuela durante una semana. Luego se aplicó la encuesta a los escolares.

Se escogió un grupo de 25 escolares de 5to grado de la escuela primaria Miguel Ángel Cano de Santiago de Cuba, de ellos solo 6 escolares (24%) no poseen computadoras en la casa, sin embargo 2 de ellos poseen consola. Ello facilita el uso de los videojuegos por los escolares implicados.

La encuesta se elaboró con el objetivo de precisar cuáles eran las exigencias de los escolares ante un videojuego educativo a partir de sus experiencias con los videojuegos para el entretenimiento. Además determinó el estado de los rasgos de los videojuegos que prefieren los escolares, y cuáles de estas características necesita el videojuego educativo que se empleó durante una semana antes de la encuesta. Los resultados obtenidos con la aplicación de este instrumento confirmó la idea de que las preferencias de los jóvenes y niños en el caso de los videojuegos

está relacionada esencialmente con la calidad de su presentación visual y su fácil y fluida mecánica de juego.

Otro elemento importante fue la determinación de las características de los videojuegos para el aprendizaje debido a la variedad de opiniones al respecto (Estallo, 1995); (Gross, 2000); (Etxeberria, 2000) Se empleó una prueba a especialistas. En la investigación se consideró especialistas a los desarrolladores e investigadores del Dpto. de producción de recursos para el aprendizaje de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, que elaboraron “La isla del saber” y los que desarrollan en la actualidad dentro de la Colección “A jugar” el software educativo “Jugando con herramientas” que por estar orientado a la educación preescolar puede considerarse un videojuego educativo.

A partir de las experiencias de las investigaciones consultadas se elaboró el instrumento para aplicar a los especialistas y cuyo objetivo esencial es determinar las características de los videojuegos para el entretenimiento y las del videojuego educativo. Estas características sirvieron para la elaboración de la encuesta a los escolares.

En total se seleccionaron 14 especialistas que se desglosan en 2 Jefe de proyectos, 3 diseñadores, 3 programadores, 2 audiovisuales y 4 control de la calidad. En este caso los Jefes de proyecto son guionistas e investigadores sobre el tema abordado en los videojuegos al igual que los participantes en el control de la calidad.

Desde el punto de vista del aprendizaje, hay que tener en cuenta que los videojuegos cumplen muchos de los requisitos que una eficaz enseñanza debe contemplar, y en muchos casos lo hacen mejor incluso que nuestros actuales sistemas educativos.

Los elementos que fueron más indicados por los escolares fueron:

- 1- Que tenga un argumento muy elaborado
- 2- Que los elementos gráficos y sonoros estén bien desarrollados
- 3- Que te permitan formar parte de las historias (adoptar los papeles)
- 4- Que sea fácil de jugar
- 5- Que tenga personajes atractivos
- 6- Que pueda acabar pronto

Otros elementos que significaron los especialistas fueron:

1- Que te planteen retos, que te obliguen a irte superando

2- Que te permitan competir (con otros jugadores...)

En todos los casos los elementos seleccionados incluyen los aspectos tratados en la hipótesis, el tratamiento gráfico y la relación entre la mecánica de juego y la estrategia de aprendizaje. Se puede significar además que estos elementos indicados por escolares y especialistas se destacan la posibilidad de formar parte de la historia que se cuenta, lo que se relaciona con el nivel de interactividad del video juego.

CONCLUSIONES

Se coincide con (Gros, 2000) que entre las causas de la aceptación de los videojuegos en la sociedad actual esta que son portadores de los valores, actitudes y comportamientos imperantes en la sociedad.

Se confirma que el tratamiento gráfico y que se asuma al juego como estrategia de aprendizaje es un factor muy importante en las preferencias de los jóvenes y niños al jugar con videojuegos. El videojuego educativo en la actualidad debe tener entre sus rasgos los siguientes:

- diseño gráfico atractivo,
- carácter multimedia,
- altos niveles de interactividad,
- y facilidad en su gestión.

La constante repetición es una de las formas de afianzar comportamientos y de permitir mayor dominio de la actividad. Por ello, a fuerza de repetición y de jugar durante muchas horas, los niños y adolescentes llegan a convertirse en grandes expertos y alcanzan progresivamente puntuaciones o niveles superiores en los videojuegos. Esta idea es determinante en la llamada “gamification” de la sociedad contemporánea.

Bibliografía

- Arce, L. J. (2011). Desarrollo de videojuegos. Universidad de Aconcagua. Mendoza: Universidad de Aconcagua.
- Duarte, Á. J. (Mayo de 2013). Desarrollo de videojuegos utilizando Blender y Unity 3D. de Revista Digital Apuntes de Investigación: <http://apuntesdeinvestigacion.upbbga.edu.co/>. Consultado el 15 de julio de 2014,
- Elena Rodríguez, I. M. (2002). Jóvenes y videojuegos. Espacio, significación y conflictos. Madrid: Ancares Gestión Gráfica, S.L.
- Estallo, J. A. (1995). Los videojuegos. Juicios y prejuicios,. Barcelona: Planeta.
- Etxeberria, F. (2000). Videojuegos y educación. Teoría Educación (2).
- G.A. Morales, C.E. Nava, L.F. Fernandez y M.A. Rey. (Enero-abril de 2010). Procesos de desarrollo para videojuegos. CULCyT(49), 25-39.
- Gros, B. (junio de 2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología educativa(12).
- Martin, J. (09 de 02 de 2013). Los 5 retos de la industria de los videojuegos en Colombia., de Pulso Social: <<http://pulsosocial.com/2013/02/09/los-5-retos-de-la-industria-de-los-videojuegos-en-colombia/>> Consultado el 15 de julio de 2014
- NMC Horizon Report (2014) “Informe de la Educación Superior 2014”, en: < <https://ec.europa.eu/.../2014-nmc-horizon-report-eu-...>> Consultado en el 10 de noviembre del 2014

ANEXO I

Encuesta sobre videojuegos

1-¿Has jugado alguna vez con videojuegos?

Juego en la actualidad___ He probado alguna vez___ No he jugado nunca___

2-¿Desde cuando juegas con videojuegos?

___ Hace menos de 1 mes

___ De 1 a 6 meses

___ De 6 meses a 1 año

___ De 1 a 2 años

___ De 2 a 4 años

___ Más de 4 años

3-¿Qué tiempo dedicas a jugar con videojuegos?

___ Juego cada vez más

___ Juego cada vez menos

___ Juego igual

4-¿Dónde es más habitual que juegues con videojuegos?

___ En tu casa

___ En casa de tus amigos

___ En salas de computación

___ En la escuela

___ En otros lugares públicos ¿Cuáles?

5-¿Cómo es más habitual que juegues con videojuegos?

___ Solo

___ Solo, pero en red

___ Con amigos u otras personas de tu edad que estén presentes físicamente

___ Con amigos u otras personas de tu edad, en red

___ Con tus padres u otros adultos que estén presentes físicamente

___ Con tus padres u otros adultos en red

6- A continuación vamos a leerte unos tipos concretos de juegos, y de cada uno de los tipos te señalamos algunos ejemplos ilustrativos. Queremos que nos digas con qué frecuencia juegas con cada uno de estos tipos, aunque no sea exactamente con los juegos que te nombramos.

Frecuencia

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Con frecuencia
5. Con mucha frecuencia
6. No conoce

Tipos de juego

___ **Educativo** (La isla del saber,)

___ **Plataforma** (Super Mario Bros, etc.)

___ **Deporte** (FIFA 2014, MPW 2013, Supercross, etc.)

___ **Estrategia** (Sims, Comand and Conquer, Age of Empires, etc.)

___ **Disparo** (Delta Force, Quake, Point Blank, Half-life, etc.)

___ **Lucha** (Tekken, Mortal Combat, etc.)

___ **Aventura gráfica** (TombRaider, La Fuga de MonkeyIsland, etc.)

___ **De rol** (Final Fantasy, Diablo, Baldur's Gate, etc.)

7-¿Cuáles son tus tres juegos favoritos, independientemente de que juegues más o menos con ellos? (Indicar nombre y ordena de mayor a menor grado de gusto)

1-

2-

3-

8-De los aspectos que te vamos a mencionar a continuación ¿nos puedes decir cuáles son los CUATRO que más influyen en que te guste un videojuego?

01. Que tenga un argumento muy elaborado

02. Que te permita jugar muchas veces

03. Que sea fácil de jugar

04. Que tenga personajes atractivos

05. Que pueda acabar pronto

06. Que las situaciones sean muy impactantes

07. Que sea muy realista

08. Que los elementos gráficos y sonoros estén bien desarrollados

09. Que te permitan formar parte de las historias (adoptar los papeles)

10. Que te planteen retos, que te obliguen a irte superando

11. Que te permitan competir (con otros jugadores...)

12. Que tengan un nivel alto de inteligencia artificial

Marca de estos aspectos que te mencionamos a continuación cuáles le hacen falta
“La isla del saber” para que te guste.

Que tenga un argumento más elaborado

Que te permita jugar muchas veces

Que sea fácil de jugar

Que tenga personajes atractivos

Que pueda acabar pronto

Que las situaciones sean muy impactantes

Que sea muy realista

Que los elementos gráficos y sonoros estén bien desarrollados

Que te permitan formar parte de las historias (adoptar los papeles)

Que te planteen retos, que te obliguen a irte superando

Que te permitan competir (con otros jugadores...)

Que tengan un nivel alto de inteligencia artificial

Título: El éxito del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje en la Universidad de Otavalo”

Autores: Ing. Paul Baldeón Egas

PhD. Lidia Díaz Gispert

Institución: Universidad de Otavalo - Ecuador

Email: pbaldeon@uotavalo.edu.ec

ldiaz@uotavalo.edu.ec

RESUMEN

Los procesos de innovación relativos a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje, comienzan la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas de la infraestructura en las universidades. Sin embargo, un análisis objetivo del fenómeno, debería llevarnos a la integración de las innovaciones tecnológicas, en el contexto de la práctica de las instituciones de educación superior. No se puede soslayar la dinámica de la sociedad, en cuanto a los procesos de innovación tecnológica

Es importante aclarar, y más hablando de universidad, que innovación no siempre es sinónimo de investigación. La innovación es “el arte de aplicar, en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas, etc.”, Morin y Seurat (1998). Por tanto se considera que la innovación no es solo el fruto de la investigación, sino también el de la asimilación por parte de las organizaciones de una tecnología desarrollada, dominada y aplicada eventualmente a otros campos de actividad, pero cuya puesta en práctica en su contexto organizativo, cultural, técnico o comercial constituye una novedad.

Es objetivo de la ponencia, socializar las transformaciones que la Universidad de Otavalo en este campo de la utilización de las TIC para el proceso de enseñanza aprendizaje, ha ido ejecutando y cumpliendo con los procesos evaluativos de acuerdo al sistema de educación superior.

INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO¹ (2013), en esta nueva era de la evolución tecnológica, el uso de las TIC se emplean cada vez más en las Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel mundial. De esta manera no podemos dejar a un lado las TIC en el proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir de que en el siglo XXI, se trabaja con los nuevos roles del estudiante y el docente, en un aprendizaje cooperativo y/o colaborativo con la ayuda de la tecnología. Cabe recalcar que cualquiera que sea el proceso de aprendizaje, el fin es el contenido; siendo las TIC herramientas didácticas interactivas de apoyo, que provocan su utilización en todas las esferas de la sociedad actual.

De tal manera, en nuestra visión tecno pedagógica institucional, conceptuamos que las IES que no poseen planificaciones con cambios primordiales en el uso de las TIC, ligados a los sistemas de procesos de aprendizaje, pueden disolverse de la corriente innovadora.

En el Ecuador, el INEN² (2014), señala que en el año 2013, el 28.3% de los hogares ecuatorianos tenían acceso al internet, creciendo en un 16.5% en comparación al año 2010, y teniendo como meta al 2015, de llegar al 60%. Por otro lado, según Radio Huancavilva (2015), más del 60% de las conexiones a internet en el país se harán a través del celular en el 2020.

Por los motivos señalados, la brecha digital en el Ecuador es cada vez es menor en comparación con el resto del mundo, justificándose el uso de las plataformas y herramientas digitales para el aprendizaje en la educación.

En el ámbito educativo, el uso de las TIC, tiene como ventajas más sobresalientes el propiciar la educación a distancia, es decir el aprendizaje cooperativo, ya que proporcionan plataformas y herramientas que facilitan el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, debido a que favorecen el intercambio de ideas y la cooperación; el alto grado de interdisciplinariedad, por realizar las tareas educativas a través de un computador, y poseer información amplia y variada; además de la alfabetización digital, porque tanto el docente como el estudiante, sienten la necesidad de actualizar sus conocimientos y/o profundizar en diferentes temáticas. La desventaja significativa, es que por el avance vertiginoso de la tecnología, los

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

² Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – Ecuador.

docentes y los estudiantes tienen que actualizar continuamente su equipo, en hardware como en software.

De esta manera a través de las ventajas es propicio llegar al objetivo de la ponencia, de socializar las transformaciones que la Universidad de Otavalo en este campo de la utilización de las TIC para el proceso de enseñanza- aprendizaje, ha de ir ejecutando y cumpliendo con los procesos evaluativos de acuerdo al sistema de educación superior.

DESARROLLO

De acuerdo a los cambios en la educación superior y a los avances tecnológicos, la Universidad de Otavalo trabaja con la vanguardia tecnológica y de acuerdo a lo establecido en las leyes del Sistema de Educación Superior, tomando en cuenta las TIC como plataformas y herramientas adecuadas para el desarrollo de una educación de calidad.

En el Reglamento de Régimen Académico, tanto del Consejo de Educación Superior (CES), como en el de la Universidad de Otavalo, existe el capítulo de la Organización del Proceso de Aprendizaje, en el que se detalla textualmente lo siguiente:

Capítulo III – De la Organización del Proceso de Aprendizaje

Art.- 21 Actividades de aprendizaje.- La organización del aprendizaje se planificará incluyendo los siguientes componentes:

Literal d) Son actividades de aprendizaje colaborativo, entre otras: La sistematización de prácticas de investigación-intervención, proyectos de integración de saberes, construcción de modelos y prototipos, proyectos de problematización y resolución de problemas o casos. Estas actividades deberán incluir procesos colectivos de organización del aprendizaje con el uso de diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como metodologías en red, tutorías in situ o en entornos virtuales.

En el año 2008, la Universidad de Otavalo no poseía tecnología adecuada tanto para la administración y gestión universitaria, por lo que no existía ningún tipo de plataformas o herramientas para el proceso de aprendizaje para la educación.

Estando en el inicio de la revolución tecnológica en el país, en pleno siglo XX, ya era importante y necesario la implementación de las TIC en la universidad, para caminar conjuntamente con la tecnología.

Por tal motivo la Universidad de Otavalo en el año 2009, realiza una declaración de objetivos propuestos mediante el uso de las TIC para la academia, y de esta manera cumplir con los procesos evaluativos de acuerdo al Sistema de Educación Superior del Ecuador.

La visión universitaria está enmarcada en la implementación integrada de plataformas y herramientas adecuadas, para el proceso de aprendizaje en la institución, logrando la cooperación, interacción y colaboración de estudiantes y docentes a través de las TIC.

A inicios del año 2009, en la planificación de los objetivos propuestos, se comienza con un taller de capacitación a docentes, sobre la temática del cambio paradigmático en el mundo tecnológico, aplicado a la docencia universitaria. Posteriormente es importante el análisis de qué tecnologías son aptas y adecuadas para este proceso, la selección de equipos, plataformas y herramientas aplicadas al aprendizaje, la implementación y su configuración, la implantación y el adiestramiento a docentes y estudiantes sobre lo implantado.

En esta nueva era de la sociedad del conocimiento, se reconoce una serie de conflictos para el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que existen características exigentes que se requieren observar en la actualidad. Estos conflictos se rigen esencialmente desde los conceptos propios de los docentes relacionados básicamente a su nuevo rol, llegando hasta la posición que toma el estudiante en relación al uso de la tecnología.

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. (Lloveras, 2008)

Tomando en cuenta lo expuesto por Lloveras (2008), y conociendo que los cambios tecnológicos inciden en la transformación del comportamiento humano, es evidente que estos repercutirán en la educación.

La Universidad de Otavalo y su Dirección de TIC, consciente de lo anteriormente mencionado, se planteó la siguiente estrategia para el proyecto del uso de las TIC para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el paso inicial se realizó un taller sobre la temática: “Cambio paradigmático en el mundo tecnológico aplicado a la docencia universitaria”. El personal de la Dirección de TIC estuvo encargado de esta actividad, llegando a los docentes con material interactivo, como videos de cambio de paradigma, charlas a docentes de edad avanzada que manejan las TIC en su vida profesional, y las ventajas que van a tener en sus procesos de aprendizaje gracias a las tecnologías. De esta manera se dio a conocer el nuevo rol del docente, el cual está enfocado al trabajo cooperativo, colaborativo e interactivo, teniendo en cuenta la triangularidad docente, estudiante e interacción con la tecnología, como se detalla en la Figura No. 1.

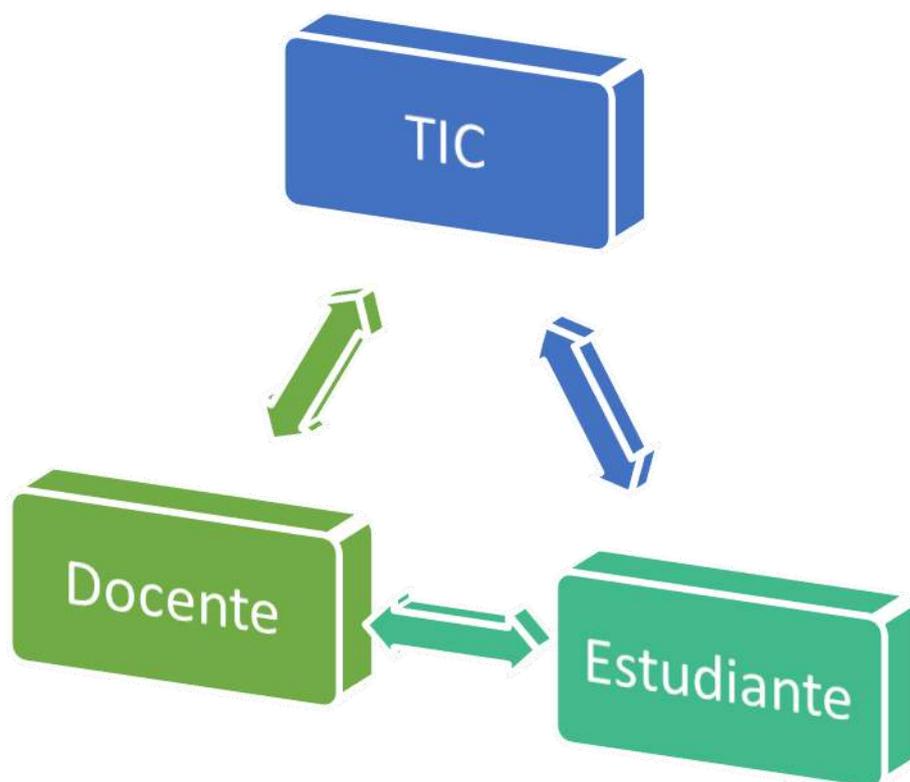


Figura No. 1 Proceso de aprendizaje

Fuente: Propia

En el análisis sobre qué tecnologías son aptas y adecuadas para el proceso de aprendizaje y en la selección de equipos físicos, se tomó en cuenta la visión de los avances tecnológicos en la educación, el impacto de las TIC en la sociedad, la funcionalidad y facilidad de uso, compatibilidad, interoperabilidad, soporte y garantía y actualización.

Una vez realizado el análisis tecno pedagógico, en el primer trimestre del año 2009, se planteó y se aprobó la adquisición de Pantallas Digitales Interactivas (PDI) para todas las aulas, proyectores, computadores y el software educativo Smart Notebook

con licencias originales, ya que la universidad siempre se ha caracterizado por cumplir con las leyes del uso de software.

Smart Notebook es un software de aprendizaje colaborativo que ayuda a los profesores a aportar interactividad a sus aulas y a involucrar a los estudiantes. Posee potentes funciones de diseño e impartición de clases, se tiene varios complementos como herramientas de matemáticas, 3D, web, iPad, entre otras.

La Universidad de Otavalo posee en sus aulas tanto las PDI como el software Smart Notebook, sincronizado para el mejor desenvolvimiento en el proceso de aprendizaje, a disposición de los estudiantes y docentes, siendo una de las instituciones que ha iniciado y se ha mantenido con tecnología de punta en el cantón y en el norte del país.

Luego de la implantación tecnológica en las aulas, se procedió a fines de año 2009, al análisis de la selección de plataformas y herramientas aplicadas al aprendizaje, el cuál fue muy necesario revisar la tecnología que poseen las IES en varios países del mundo, plataformas y herramientas sobre gestores de contenidos educativos (LMS), la visión de la tecnología en la educación y tipos de licenciamiento de software.

Este proceso se resuelve con la implementación y configuración de una aplicación que pertenece al grupo de los LMS, un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), mediante una de las plataformas de código libre más utilizadas a nivel mundial, Moodle.

Moodle ha constituido un pilar fundamental en el uso de las TIC para el proceso de enseñanza- aprendizaje en la Universidad de Otavalo, ya que es un sistema para la enseñanza en línea, que permite a los docentes, estudiantes y administradores la creación de sus propios entornos web privados, con cursos interactivos que ayudan al aprendizaje, accediendo en cualquier momento a nivel mundial y con la garantía que posee la confianza de organizaciones e instituciones grandes y pequeñas, y con millones de usuarios en todo el mundo.

En el año 2010, la Dirección de TIC de la Universidad de Otavalo ha configurado la plataforma Moodle con características generales como: interfaz moderna y fácil de usar, tableros personalizados, cursos con actividades y herramientas colaborativas, calendario todo en uno, gestión de archivos, editor de texto simple e intuitivo, y notificaciones y monitoreo de proceso; con características administrativas como: diseño personalizado del sitio, autenticación e inscripciones (matriculaciones), idioma (disponible en más de 100 idiomas), creación masiva de cursos y fácil

respaldo, gestión de permisos y roles de usuario, soporte de estándares abiertos como SCORM y reportes y bitácoras detalladas; y con características para desarrollo y gestión del curso como: colaboración mediante actividades y recursos, integración multimedia, gestión de grupo, calificación en línea, evaluación propia y por pares, competencias y rúbricas, y finalmente la seguridad y privacidad.

Otro tema fundamental del uso de las TIC en el proceso de enseñanza -aprendizaje, están las bibliotecas virtuales internacionales, que es donde se encuentra el fin del aprendizaje, es decir el contenido.

En la actualidad los recursos de las bibliotecas virtuales internacionales, son un puntal importante en el proceso de aprendizaje, ya que permite el acceso a un cúmulo de información de libros, artículos, revistas científicas, obras, periódicos, entre otros; siendo lo más relevante en la información que se brinda en estas bibliotecas, además es evaluada por pares científicos antes de estar en línea a disposición del usuario, garantizando el aprendizaje de los estudiantes mediante información veraz.

Dentro de la web 2.0 que actualmente trabajamos, está inmerso la utilización de las bibliotecas virtuales como un recurso colaborativo, ya que ofrecen ventajas en el desarrollo académico, investigativo y formación del ser humano. Entre las ventajas más relevantes de los recursos de las bibliotecas virtuales internacionales, es que el usuario puede acceder en cualquier momento mediante internet, sin tener que trasladarse a un lugar específico de consulta, como son las bibliotecas tradicionales; así como la capacidad de generar, importar y exportar la información en varios formatos para el uso de la biblioteca en cualquier dispositivo electrónico, es otra de las grandes ventajas.

La última etapa del año 2010, fue la capacitación dirigida a docentes y estudiantes sobre la plataforma implantada y la sincronización con las PDI. Este proceso constituye la etapa fundamental para responder a necesidades que busca mejorar la actitud, conocimiento, habilidades y/o conductas de la persona. Concretamente se analizó como perfeccionar al docente y estudiante ante una necesidad de la institución en un proceso tecno pedagógico con metas bien definidas.

En la Universidad de Otavalo, en el año 2011, se configuró la sincronización e interacción entre las PDI, Notebook, EVA y las bibliotecas virtuales internacionales, siendo un proceso exitoso para el aprendizaje. Y finalmente a mediados del año

2014, se implementa una nueva plataforma de Microsoft, como apoyo al proceso de aprendizaje, llamada Office 365.

Office 365, reúne todas las herramientas de comunicación, colaboración y productividad de Microsoft, incluye la potente solución de correos Exchange, chat y videoconferencia con Lync, repositorio de documentos en línea con OneDrive, herramienta para crear su propia página web con SharePoint y la suite Office, teniendo todas las herramientas en la nube permitiéndonos acceder desde cualquier lugar.

Este ha sido el complemento que interactúa los documentos con todas las plataformas y herramientas implantadas en la universidad para el proceso de aprendizaje hacia una educación de calidad.

De acuerdo a lo desarrollado en la Universidad de Otavalo, se ha logrado cumplir con el objetivo planteado de implementar de forma integrada plataformas y herramientas adecuadas, para el proceso de enseñanza - aprendizaje en la institución, logrando la cooperación, interacción y colaboración de estudiantes y docentes, a través de las TIC.

A partir del año 2011, la universidad trabaja de forma integrada la información con las TIC, usando las PDI con el software Smart Notebook en todas las clases, estos documentos escritos con puño y letra del docente se exporta en formato pdf, el cual el docente sube como recurso al EVA para acceso de los estudiantes de esa asignatura.

Las bibliotecas virtuales internacionales están enlazadas al EVA, teniendo como otro tipo de recurso el link directo de la biblioteca virtual internacional del tema a tratar.

Finalmente todos los docentes y estudiantes, disponen de una plataforma completa en la nube como es el Office 365, y de esta manera todo el proceso de aprendizaje es colaborativo, cooperativo e interactivo, logrando a la par el objetivo de la educación superior en el Ecuador, que es educación de calidad para nuestra sociedad.

Con el pasar del tiempo se ha logrado transformaciones relevantes para la comunidad académica universitaria, obteniendo principalmente un cambio paradigmático en los docentes, integrando varias tecnologías al servicio de los estudiantes, docentes, directores de carrera, vicerrectorado y rectorado.

El éxito del uso de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la Universidad de Otavalo, ha sido idea de la academia y principalmente de la

Dirección de TIC, los cuales con una visión tecno pedagógica, lograron poner en práctica el proceso de implantación de tecnologías con la originalidad de los autores. De esta manera es evidente que el camino tomado por los autores de esta implementación, ha logrado el éxito en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que en el Reglamento del Régimen Académico vigente por el CES, y en la actualidad el Reglamento del Régimen Académico de la Universidad de Otavalo, se plantea el uso de diversas tecnologías y de la información y comunicación como actividades que deberán incluir en los procesos colectivos de organización del proceso de aprendizaje, así como las tutoría en entornos virtuales. Por tal motivo se demuestra que la universidad cubre con las plataformas implantadas, los requerimientos de las entidades de educación superior.

Las plataformas implementadas en la Universidad de Otavalo, se han configurado de tal manera que también están disponibles en procesos diferentes a los académicos. De la misma manera estas plataformas se puede implementas en otras áreas y/o instituciones, ya que poseen diferentes métodos de usabilidad. La plataforma del Office 365 utiliza toda la comunidad universitaria, el EVA también es utilizado para educación continua como los curso de idiomas y de la Escuela de Conducción de la universidad.

Estas plataformas utilizan en varias instituciones públicas y privadas, y de diferentes índoles. En la actualidad se dispone de las tecnologías detalladas anteriormente, las cuales se evidencia las imágenes en Anexos No. 1, 2, 3, 4 y 5.

Dentro de la evaluación institucional del año 2013, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), como indicador revisó con éxito los cursos interactivos del EVA, llegando en este indicador una calificación excelente.

CONCLUSIONES

1. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se emplean cada vez mas en los todos los niveles de enseñanza. Las TIC se están imponiendo como elementos didácticos tanto en las universidades como en los sistemas de educación superior abiertos y a distancia, a traves de políticas sólidas relacionadas con el uso de las TIC en la enseñanza superior.
2. En general, las IES de los países en desarrollo, tal es el caso de Ecuador están sacando el máximo provecho de los ordenadores y programas informáticos que

disponen, aunque todavía confrontan dificultades debidas a la deficiente infraestructura, la escasez de recursos para capacitar a los docentes y la falta de personal competente en el manejo de las tecnologías de la información para ayudarles en la creación, el mantenimiento y el apoyo de los sistemas de TIC.

3. Las políticas que fomentan el uso de las TIC benefician sin duda a las IES, aunque esas tecnologías no han sustituido a las modalidades tradicionales de aprendizaje y enseñanza en las aulas.
4. El uso de las TIC en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es uno de los pilares elementales que ha contribuido para ir por la línea de la excelencia académica, caminando junto con los avances de la tecnología a nivel de Ecuador y del mundo entero.
5. Se ha cumplido con los procesos evaluativos de acuerdo al Sistema de Educación superior, con el apoyo de las TIC y el proceso del cambio paradigmático por parte de los docentes.
6. La Universidad de Otavalo ha logrado integrar varios procesos académicos y administrativos a través de las TIC, y de esta manera se ha logrado estar en el nivel de la web como institución 2.0 (universidad, docentes, investigadores, estudiantes y administrativos), y con una visión al año 2016 pasar como institución 3.0.

RECOMENDACIONES

1. La utilización de las TIC en todo proceso académico y/o administrativo es de suma importancia para lograr los objetivos planteados, y más aún en el proceso de aprendizaje, donde existen miles de plataformas y herramientas libres y privativas para el mejoramiento de la educación en un ambiente actual de cooperación, colaboración e interactividad.
2. Un pilar fundamental en la Universidad de Otavalo, ha sido el uso de las TIC en los procesos sustantivos de la gestión universitaria, lo cual se sugiere que se trabaje conjuntamente con las TIC para el proceso de aprendizaje en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Cituk, D. (8 de Marzo de 2010). MÉXICO Y LAS TIC, EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Obtenido de

http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_10/articulos/dulce_cituk_feb2010.pdf

INEN. (15 de Mayo de 2014). TIC / Resultados principales. Obtenido de

http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/Resultados_principales_140515.Tic.pdf

Lloveras, Y. (2008). Nuevas estrategias de aprendizaje mediadas por las TIC.

Ventajas para la Educación Superior. Obtenido de

<http://www.monografias.com/trabajos48/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje2.shtml>

Piedrahita, F. (28 de Febrero de 2009). EL PORQUÉ DE LAS TIC EN EDUCACIÓN.

Obtenido de <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>

Radio Huancavilva. (3 de Marzo de 2015). Más del 60% de las conexiones a internet

en Ecuador se harán a través del celular en el 2020. Obtenido de

<http://radiohuancavilca.com.ec/noticias/2015/03/03/mas-del-60-de-las-conexiones-a-internet-en-ecuador-se-haran-a-traves-del-celular-en-el-2020/>

UNESCO. (s.f.). La Educación y las TIC. Obtenido de

<http://www.unesco.org/es/higher-education/higher-education-and-icts/>

Gutiérrez Martín, Alfonso. (1997). Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías.

Ediciones de la Torre, Madrid. Fecha de consulta: febrero de 2010. Disponible en:

<http://www.pdg.uva.es/alfonso/web/EdMulContenidos.htm>

Portal ILCE. Fecha de consulta: febrero de 2010. Disponible en

<http://www.ilce.edu.mx/v5>

Ramírez Ortega, Alfonso Instituto Politécnico Nacional (2001-2004). Dirección de

Tecnología Educativa del IPN. Fecha de consulta: febrero de 2010. Disponible en

<http://www.somece.org.mx/simposio2004/>

Red Escolar. (2008). Portal Educativo- Windows Internet Explorer. Fecha de

consulta: febrero de 2010.

Vidal Angie. Tecnología Educativa-Wikilearning. Fecha de consulta: febrero de 2010.

Disponible en http://www.wikilearning.com/articulo/tecnologia_educativa-tecnologia_educativa/5910-1.

ANEXOS



Imagen No. 1. Uso de la PDI en la Universidad de Otavalo (Visita Presidente del CEAACES)

Fuente: Universidad de Otavalo



Imagen No. 2. Acceso al EVA mediante una PDI (Visita Presidente del CEAACES)
Fuente: Universidad de Otavalo



Imagen No. 3. Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad de Otavalo

Fuente: Propia

BIBLIOTECAS VIRTUALES INTERNACIONALES UO



UNIVERSIDAD DE OTAVALO *Libros y estudios en la actualidad* **Bibliotecas Virtuales Internacionales** **SENESCYT**

Entrar

OTAVALO

Bibliotechnia
CENGAGE Learning
ProQuest

La Universidad de Otavalo conforme a lo acordado mediante convenio suscrito con Senescyt ha contratado para el año 2014 tres bibliotecas virtuales internacionales denominadas: Bibliotechnia, Cengage Learning y Proquest, mismas que se encuentran habilitadas para el uso de quienes somos parte de la institución.

Imagen No. 4. Bibliotecas Virtuales Internaciones de la Universidad de Otavalo

Fuente: Propia



Imagen No. 5. Office 365 de la Universidad de Otavalo

Fuente: Propia

Título: El proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque desarrollador. Una propuesta para la formación del Técnico Superior en Enfermería.

Autores: Lic. Mirelli del Pilar Caicedo Quiroz.

Dr.C Lilian Calzado Hernández

Dr.C Ramón Guzmán Hernández

Institución: Instituto Superior Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Correo Electrónico: piloca11@hotmail.com

pcaicedo@itb.edu.ec

RESUMEN.

El trabajo que se propone parte de la necesidad de atender las dificultades manifestadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Técnico Superior en Enfermería, que limitan su preparación profesional y para la vida. El objetivo trazado es proponer algunas pautas metodológicas para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque desarrollador, que contribuya a que los estudiantes asuman una posición activa, crítica, reflexiva, creadora, independiente y protagónicos en su actuación durante toda su actividad tanto académica como social, es decir, lograr la formación integral de su personalidad de manera desarrolladora. Se emplearon como métodos y técnicas investigativas: análisis y síntesis, la observación, entrevistas individuales y grupales así como la revisión de documentos.

La propuesta constituye un importante aporte a la formación del Técnico Superior en Enfermería, en tanto permite a los profesores de esta especialidad, ampliar sus conocimientos teóricos y metodológicos sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque desarrollador, además de significar un valioso material de consulta para investigadores u otras personas interesadas en esta temática.

INTRODUCCIÓN.

En la sociedad actual, en constantes cambios culturales, en los modos y formas de abordar los procesos de salud, convertirse en un “ser cuidador” implica responder a las necesidades particulares de la persona y de su entorno. El rol de enfermería se ha de

comprender desde la visión de interactuar con la vida de las personas cuidadas, con toda la riqueza de matices que implican conocimientos, habilidades profesionales y valores ético axiológicos que le imprimen calidad y calidez.

Este derecho, claramente enmarcado en el ámbito asistencial de la salud pública, debe ser abordado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las futuras enfermeras y enfermeros, dada la necesidad de ofrecer a la población cuidados profesionales integrales, integrados y continuados.

En tal sentido, las instituciones formadoras de este profesional en la actualidad enfrentan un desafío fundamental determinado por la necesidad de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que los estudiantes asuman una posición activa, crítica, reflexiva, creadora, independiente y protagónicos en su actuación durante toda su actividad tanto académica como social, es decir, lograr la formación integral de su personalidad de manera desarrolladora.

Al respecto, en el análisis de lo expresado en las entrevistas individuales y grupales realizadas a directivos, coordinadores y profesores de institutos técnicos y tecnológicos en Guayaquil, Ecuador, donde se forma el Técnico Superior de Enfermería, así como las observaciones y experiencias de la propia autora, se evidenció:

- ❖ Insuficiencias en la concepción de acciones, para que los estudiantes reflexionen sobre el contenido que reciben en particular y sobre su formación profesional en general, aparejado al poco dominio de métodos y técnicas que favorezcan el aprendizaje desarrollador.
- ❖ Deficiente utilización de recursos metodológicos para la aplicación de alternativas didácticas conforme a la complejidad del contexto formativo.
- ❖ Limitaciones en la elaboración y seguimiento de estrategias didácticas que promuevan procesos de autoformación en los estudiantes.
- ❖ Aplicación insuficiente de recursos teórico-prácticos para enseñar a aprender.

A partir de lo planteado, y ante la necesidad de contribuir a la formación integral del Técnico Superior en Enfermería, en el presente trabajo se ofrecen algunas pautas metodológicas para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque desarrollador en la formación de este profesional.

La temática es de gran actualidad y significación, ya que a partir de la misma se contribuirá a la elevación de la calidad en la formación del Técnico Superior en Enfermería y por consiguiente a un mejor desempeño de este profesional, en cumplimiento a las exigencias sociales actuales.

En la propuesta se asume el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky, dándole marcada atención a los presupuestos básicos del mismo referentes a la unidad de lo cognitivo y afectivo y la unidad de la actividad y la comunicación en el proceso de mejoramiento del desempeño profesional del Técnico Superior de Enfermería, así como la atención a las diferencias individuales y a las del contexto socioeconómico donde se desarrolla.

Su utilización posibilitará comprender el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la formación del Técnico Superior de Enfermería, desde un punto de vista dialéctico y en constante transformación, considerando los rasgos y aspectos limitantes que se dan en el mismo con el objetivo de transformarlo.

DESARROLLO.

Formar profesionales de la salud capacitados para acceder al uso de los adelantos de la ciencia y la tecnología y para contribuir a su desarrollo, constituye una tarea de primer orden, para lo que se requiere del tratamiento efectivo de la individualidad, para lograr en cada sujeto el desarrollo de todas sus potencialidades, de sus recursos personales y psicológicos para que asuman sus propios aprendizajes, fomentando el aprender a conocer y aprender a hacer por sí mismos utilizando sus propias estrategias.

En tal sentido, uno de los profesionales que a nuestro juicio debe poseer una preparación basada en sólidos conocimientos científicos, técnicos e innovadores para desempeñarse en la atención integral del individuo, familia y la sociedad en áreas específicas: promoción, prevención, curación y rehabilitación, aplicando en su práctica profesional principios éticos y valores que exigen las políticas de salud de nuestro país y del mundo es el Técnico Superior en Enfermería.

El mismo como parte de su quehacer profesional, realizará educación en salud en las áreas de promoción y la preservación del medioambiente, aplicando técnicas básicas y de apoyo a la investigación, recolectando información como contribución para el

cuidado de calidad en interacción con el equipo de trabajo, aplicando de esta manera el plan del Buen Vivir dirigido a toda la población Ecuatoriana.

Ahora bien, para el logro de un adecuado desempeño del Técnico Superior en Enfermería, como aspira la sociedad, su formación se debe potenciar desde un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, en el que se transite de formas tradicionales de concebir el mismo, centrado en el maestro como eje básico de un proceso eminentemente instructivo, trasmisor de un conocimiento supuestamente acabado, incuestionable e imperecedero, a un proceso de enseñanza-aprendizaje que desde un enfoque desarrollador, se centre en el alumno como sujeto activo que construye de manera muy creadora y personal el conocimiento.

Numerosos son los estudios del proceso de enseñanza aprendizaje que coinciden en los últimos años en considerar que en las instituciones educativas aún existen elementos significativos de un enfoque tradicionalista en la enseñanza, que limita extraordinariamente el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, destacándose en éstos un pobre avance en sus habilidades intelectuales y prácticas, en sus aspectos reflexivos, en la carencia de procedimientos que le permitan aprender y resolver tareas relacionadas con la profesión independientemente, en procesos de generalización que les faciliten apropiarse conscientemente de las nociones, conceptos, leyes, juicios que han de aprender y aplicar.

Lo anterior, unido a otros rasgos tales como el análisis e interpretación insuficiente de las orientaciones para la realización de las tareas, donde se aprecia la tendencia a una ejecución irreflexiva, ausente de acciones valorativas con el contenido que se interactúa, entre otras condiciones que se podrían continuar exponiendo, ponen como centro del problema la necesidad imperiosa de transformar radicalmente las formas tradicionalistas de enseñanza a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

El mismo resulta ser, en realidad, un proceso complejo, diversificado y condicionado por factores tales como las características evolutivas de los sujetos que aprenden, las situaciones y contextos socioculturales en que aprenden, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, conciencia y organización en que tiene lugar el

aprendizaje, las características de los docentes, su preparación no solo para instruir sino además para educar, entre otros.

Desde esta perspectiva, se han pronunciado especialistas en el contexto cubano como J. Zilberstein Torucha (1996), J. López Hurtado (2002), P. Rico Montero (2004), C. Reinoso (2002), D. Castellanos (2002), entre otros, que destacan la posición de los estudiantes en el aprendizaje y enfatizan en la necesidad de su correcta dirección por parte del profesor. De igual forma, se refieren a la importancia de estimular el aprendizaje reflexivo como condición primordial para lograr el desarrollo de los estudiantes.

Así mismo, desde el contexto formativo en el Ecuador, se han realizado investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de enfermería, entre ellas se destaca España Ángela Sanjuán Quilesa (2008); José Ramón Martínez Riera (2008), Saupe, Rosita (1992); Loureiro, M. y Cestari, M. E. (2005); entre otros, quienes revelan su significación e importancia de forma sistemática, al reconocer la necesidad de superar la concepción tradicionalista de este proceso que ha imperado en la formación del profesional de enfermería, sin embargo no se revela una sistematización relacionada con estrategias y metodologías que promuevan el aprendizaje significativo y desarrollador que ha de tener el proceso de formación de un Técnico Superior en Enfermería.

En esta dirección del análisis, se destacan los intentos también en el tiempo de transformar la conducción de este proceso desde diferentes posiciones teóricas, entre las que cobra un interés extraordinario el enfoque histórico cultural de Lev. S. Vigotsky y seguidores con una diversidad extraordinaria de aplicaciones prácticas en la educación. Llevar este enfoque a posiciones desde la didáctica es el reto que se asumen hoy por diferentes especialistas en el campo de la enseñanza. De lo que se trata es de diseñar las estrategias necesarias que le permitan al docente sentirse suficientemente orientado para comprender y organizar la conducción de este proceso, donde la enseñanza y el aprendizaje adquieran una dimensión desarrolladora de las potencialidades de los estudiantes en todas y cada una de las esferas de su personalidad y con ello lograr un crecimiento no solo profesional sino además personal, que es a lo que esta llamando la educación en nuestro país en estos momentos.

Considerando lo planteado anteriormente, la autora de este trabajo asume la definición de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador aportada por D. Castellanos (2001), que facilita al docente la comprensión del mismo y lo sitúa en mejores condiciones para dirigirlo con mayor efectividad, la misma refiere que es “el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformándola y crecer como personalidad”¹.

Dicha conceptualización se enmarca en los postulados del aprendizaje desarrollador, declarados por la autora citada anteriormente, y que precisa en tres dimensiones generales que se manifiestan en interacción dialéctica: activación-regulación, significatividad y motivación para aprender.

En tal sentido, se considera que para la comprensión adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque desarrollador, es importante considerar las características de los contextos donde se forma cada estudiante, es decir, la familia, la institución escolar y la comunidad, como agencias y agentes favorecedores o no del aprendizaje.

Desde esta visión, las acciones que se desarrollen desde las instituciones encargadas de dirigir de manera planificada la formación de los profesionales, debe tener en cuenta no sólo el marco institucional, sino además incorporar a la familia y la comunidad en el proceso de formación, con el objetivo de lograr influencias educativas integradas, lo que favorecerá el aprendizaje desarrollador.

Se destaca además en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, la necesidad de la estructuración y despliegue adecuado y coherente de los componentes didácticos del proceso (objetivo, contenido, métodos, medios de enseñanza, formas de enseñanza y evaluación) en función de lograr los cambios y modificaciones deseados

¹ CASTELLANOS SIMONS, D. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección proyectos. CEE. ISPEJV. 2001.

en los escolares, además de considerar los componentes personales en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo planteado, la autora de este trabajo coincide con Calzado L. (2001), al plantear que la apropiación por parte de los estudiantes del contenido del aprendizaje desde el enfoque desarrollador implica ²:

I- Procesamiento reflexivo del contenido.

Presupone la asimilación productiva del contenido de la enseñanza a partir de acciones cognitivas y metacognitivas, así como la vinculación del contenido con la práctica.

II- Significatividad de lo aprendido.

Teniendo en cuenta los conocimientos obtenidos, se vincula lo aprendido con las aspiraciones y motivaciones del estudiante. Aquí se revelan las vivencias que experimenta el estudiante con el conocimiento adquirido.

III- Producción de ideas nuevas en relación con los conocimientos adquiridos.

Expresa la valoración que realiza el estudiante con el conocimiento recibido y en qué medida aporta a la práctica y a su formación profesional en general.

IV- Recursos personológicos utilizados por el estudiante en el proceso de aprendizaje.

Comprende todos aquellos recursos personológicos que emplea el estudiante en su actividad cognoscitiva para apropiarse del contenido de la enseñanza, tales como la originalidad, la independencia y la flexibilidad.

En correspondencia con lo esbozado, se considera que para contribuir a la elevación de la calidad en la formación del Técnico Superior en Enfermería desde un enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben considerar las siguientes pautas metodológicas:

1- Favorecer en los estudiantes, la construcción activa y personal del conocimiento. En este sentido se debe asignar un mayor peso al trabajo del estudiante, lo cual implica reconocer el tiempo que debe dedicar también al trabajo académico extra-aula, para acompañar en el proceso de aprender a aprender del estudiante.

² CALZADO HERNÁNDEZ, L. Propuesta de un sistema de indicadores para el estudio del aprendizaje creativo vivencial en los estudiantes del ISP "Frank País García". Tesis de Diplomado de Psicopedagogía. Santiago de Cuba, 2001.

- 2- Estimular el aprendizaje en grupo, cooperativo, a partir del empleo de diferentes técnicas de dinámica grupal que promuevan la reflexión y comprensión consciente del conocimiento, el intercambio activo y reflexivo de puntos de vista u opiniones sobre la base de la interpretación y el análisis del proceso formativo individual y grupal.
- 3- Organizar la lógica interna del contenido que el alumno se debe apropiarse.
- 4- La creación de situaciones de aprendizaje que despierten las motivaciones y donde prime la comunicación asertiva, el respeto a la individualidad, a los intereses, particularidades y necesidades de los estudiantes.
- 5- Involucrar a los estudiantes en la participación y solución de problemas reales, lo cual implica explorar, descubrir y hacer por transformar la realidad, y la transformación del estudiante de receptor en investigador y productor de la información.
- 6- Propiciar desde el desarrollo de las clases la valoración y autovaloración por parte de los estudiantes del contenido y de su propio aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

Para lograr un aprendizaje desarrollador en los estudiantes, se requiere de una estrategia de enseñanza contentiva de métodos y procedimientos que estimulen las potencialidades del alumno para que sea protagonista en dicho proceso, lo que implica una participación activa, consciente, reflexiva y esforzada, mediante la cual deba solucionar problemas, establecer relaciones, fundamentar, y desarrollar entre otros aspectos, el pensamiento lógico.

Los retos a los que se enfrentan en este sentido las instituciones formadoras de profesionales de la salud, irán dando respuesta a las demandas que la sociedad impone a estos profesionales y para este caso en particular se profundizará desde razones epistemológicas en el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque desarrollador en los estudiantes de la carrera de Técnico Superior en Enfermería.

BIBLIOGRAFÍA.

- ADDINE. F. Didáctica. Teoría y Práctica. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2004.
- CASTELLANOS SIMONS, D. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección proyectos. CEE. ISPEJV. 2001.
- CASTELLANOS, D. Y OTROS. Enseñar y Aprender en la escuela. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de la Habana, 2003.
- CALZADO HERNÁNDEZ, L. Propuesta de un sistema de indicadores para el estudio del aprendizaje creativo vivencial en los estudiantes del ISP "Frank País García". Tesis de Diplomado de Psicopedagogía. Santiago de Cuba, 2001.
- COLECTIVO DE AUTORES. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
- COLECTIVO DE AUTORES. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2002.
- DELL'ORDINE J, L. Aprender a aprender. Monografía. <http://www.monografia.com/cgi-bin/recomendar.cgi>, 2008.
- GÁMEZ RODRÍGUEZ, E. Sistema de tareas docentes para el desarrollo de un aprendizaje creativo vivencial en estudiantes de 1. año del ISP "Frank País García". Tesis en opción al Título Académico de Máster. Santiago de Cuba, 2003.
- GONZÁLEZ, A. M. Y REINOSO, C. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2002.
- MARIÑO CASTELLANOS, J. T. Y CALZADO HERNÁNDEZ, L. Aprendizaje creativo vivencial y desarrollo de la autovaloración de los profesores en Cuba. Editorial Academia. La Habana, 2005.
- ZILBERSTEIN T, J. ¿Enseñamos a nuestros alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje? En Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 1, Volumen 3, Noviembre – Diciembre, 1997.

Título: El uso de los recursos audiovisuales en la estimulación del aprendizaje a través de la resolución de problemas y ejercicios

Autores: Dr.C. Alfredo Rebollar Morote.

Msc. Raida Labañino Galván.

Institución: Universidad de ciencias pedagógicas “Frank País García” – Cuba

Email: rebollar@ucp.sc.rimed.cu

raidalg@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN.

El proceso de implementación de la enseñanza basada en problemas y ejercicios en los diferentes niveles de enseñanza ha promovido la necesidad de prestarle una mayor atención al sistema de recursos y medios que estimulan el aprendizaje de los alumnos. La comprensión de las potencialidades y limitaciones de los recursos al alcance de docentes y alumnos enriquece los modelos didácticos que se aplican en nuestro sistema educativo lo que ha sido corroborado en las experiencias investigativas desarrollada por los autores. Una mejor atención a la diversidad en el propósito común de la capacitación de todos los alumnos para resolver problemas en todas las áreas del conocimiento aprovechando las condiciones del contexto escolar y extraescolar sugiere cambios en algunos enfoques didácticos. En este trabajo se muestran las consideraciones acerca de las experiencias en la formación de profesores en las carreras de ciencias.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza basada en problemas es un modelo didáctico que asume la resolución de problemas como objeto y medio de aprendizaje. Por sus características y sus posibilidades de estimular significativamente al aprendizaje de los alumnos es que ha motivado a muchos investigadores a estudiar y validarlo como una alternativa en el orden didáctico.

Un grupo de docentes e investigadores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” ha desarrollado este modelo didáctico que se ha aplicado en diferentes escenarios de la práctica escolar por profesores de varias asignaturas,

especialmente las de ciencias. De ahí surge lo que se ha denominado por esta comunidad científica “La enseñanza basada en problemas y ejercicios” cuya característica fundamental ha sido el planteamiento inicial a los alumnos de un sistema de problemas y ejercicios con determinada periodicidad cuyos rasgos esenciales han sido los de representar casi todo el contenido de una o varias unidades del programa de estudio, según sus objetivos, los diferentes grados de dificultad y diversidad en la contextualización o aplicación para ir conformando, en la medida en que transcurre el proceso de enseñanza aprendizaje, un sistema de problemas y ejercicios modeladores de las metas o aspiraciones en el nivel de desempeño de los alumnos, de lo que debe saber y saber hacer. (Rebollar, 2009)

La primera experiencia en su modelación e introducción en las diferentes asignaturas se realizó en la Escuela Secundaria Básica “Orlando Fernández Badell” que sirve como un importante antecedente al lograrse resultados satisfactorios en la formación del escolar. Como resultado del proyecto de investigación “La enseñanza basada en problemas y ejercicios: una variante para consolidación del cambio en la Secundaria Básica” (2009) se valida un principio estructurador aplicado al proceso formación didáctica del Profesor de Secundaria Básica. En esta experiencia se comenzó a observar la necesidad de prestarle atención a la estructuración de los sistemas de recursos impresos y audiovisuales a disposición de los alumnos. (Rebollar, 2009)

La organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de los maestros y profesores, poniendo al estudiante ante la tarea de la resolución de sistemas de problemas y ejercicios, tanto individual como colectivamente y realizar las actividades relacionadas con el área de la formación pedagógica general y considerar el uso de los recursos de aprendizaje dan muestras de las posibilidades de integración no solo desde el orden cognitivo, sino especialmente desde la visión más completa con la que se debe conducir la labor del profesional de la educación en los centros formadores.

Esta experiencia ha servido de fundamento para el trabajo de investigación que se ha desarrollado en los tres primeros años de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Matemática-Física en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” y que en la actualidad se extiende a las especialidades de Biología-Química, Biología-Geografía.

DESARROLLO

La modelación de la estructura didáctica de la enseñanza basada en problemas y ejercicios y el perfeccionamiento de su principio estructurador han permitido desde el punto de vista teórico y práctico el perfeccionamiento de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto crear las condiciones para su implementación en otras carreras del área de ciencias en la formación inicial del personal docente en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”.

El principio denominado de la permanencia estructurada y constructiva expresa en su esencia que: para cada subsistema de actividades académicas, elaborar un sistema de problemas y ejercicios que represente al contenido de la disciplina y su didáctica y estimule a los estudiantes, desde el inicio, a la búsqueda sistemática de conocimientos para resolverlos y trabajar simultáneamente intradisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinarmente con las situaciones del objeto de su profesión.

En esta formulación se comprende el concepto de problema o ejercicio en el sentido de una situación didáctica que puede ser: una clase, un problema o ejercicio de una asignatura sobre el cual se formulan preguntas o se realizan otras actividades.

El sistema de problemas de presentación constituido por problemas que los alumnos pueden resolver con el conocimiento ya conocido y problemas para los que no conocen los contenidos o métodos para su resolución tienen como objetivo que los alumnos se eduquen en la búsqueda sistemática de conocimientos por diversas vías para lograr su resolución a corto, mediano y largo plazos.

Para favorecer el carácter educativo de este momento de presentación es necesario estructurar un sistema de recursos impresos, es decir, libros y una serie de materiales de apoyo al alcance de los alumnos que comprenda en lo fundamental la explicación del contenido necesario.

Los recursos audiovisuales en la enseñanza basada en problemas y ejercicios.

El perfeccionamiento de la atención a las diferencias individuales o expresándolo de forma generalizadora y contemporánea, la atención a la diversidad de los alumnos, ha sido uno de los resultados de la investigación que ha favorecido la implementación de la enseñanza basada en problemas y ejercicios a la enseñanza media y superior.

Esto se deriva de la propia estructuración del sistema de problemas de presentación que tiene como punto de referencia inicial el sistema de problemas esenciales y sus subproblemas que deben seleccionarse en correspondencia con los subproblemas esenciales. Los problemas esenciales se definen como aquellos que expresan las exigencias a la formación integral para cada nivel educativo, las que desde el punto de vista teórico y práctico, se plantean a los alumnos en el contexto de una o varias asignaturas, deben ser el reflejo de la situación que han de comprender, interpretar y resolver con el contenido que aprenden. Para el área de las Ciencias Exactas y Naturales se tienen caracterizados problemas esenciales referidos al perfeccionamiento del cálculo, de la noción de espacio y forma, de las nociones de tamaño y medida, del tratamiento de la información, del estudio del cambio, del conocimiento de la vida, del conocimiento del medio ambiente, del conocimiento de la Tierra, del conocimiento de la materia, del conocimiento de la energía, del conocimiento de la tecnología. (Rebollar, 2000)

El hecho de que los alumnos constantemente se vean en la necesidad de planificar a corto, mediano y largo plazos la resolución de los problemas y ejercicios del sistema de presentación en la frecuencia elegida por el profesor mediante la búsqueda en libros, materiales impresos, situados en bibliotecas, laboratorios de computación, en consultas con personas de la comunidad trae como consecuencia la necesidad de estructurar de una forma más efectiva y completa al sistema de recursos para el aprendizaje.

En las tendencias del proceso de enseñanza aprendizaje que estimulan la resolución de problemas, los recursos no han sido considerados desde las potencialidades para el desarrollo de habilidades y capacidades con una visión integradora y sistémica del contenido, considerando la gestión del alumno como su acción encaminada a la búsqueda, procesamiento, presentación, valoración de la información, así como la autovaloración de lo logrado como expresión de un actuar consciente y de reconocimiento del nivel de desempeño como una vía esencial para lograr su perfeccionamiento.

A continuación se caracteriza en síntesis tres modelos didácticos en los que se distingue la actuación de docente, del alumno y el papel que tienen los diversos recursos o medios para el aprendizaje, lo que posibilita distinguir las potencialidades de

la enseñanza basada en problemas y ejercicios para incorporar tales medios en el logro de un desempeño superior de los alumnos.

Modelo didáctico	Docente	Alumno	Recursos
Enseñanza de la resolución de problemas	Estimula a los alumnos a resolver ejercicios y problemas solamente cuando han recibido los conceptos, teoremas y procedimientos del tema objeto de estudio.	Solamente resolverá ejercicios y problemas orientados por el profesor después de haber recibido los conceptos, teoremas y procedimientos y de forma deductiva los empleará en la búsqueda de vías o alternativas de solución.	Se incorporan como complementos a las orientaciones que ofrece el profesor con actividades dirigidas que no estimulan la búsqueda ni la visión integral del contenido y se restringen a los contenidos ya tratados.
Enseñanza por problemas	Estimula a los alumnos a resolver ejercicios y problemas en la medida en que se elaboran los conceptos, teoremas y procedimientos del tema objeto de estudio.	Resolverá ejercicios y problemas aislados en la elaboración y fijación de conceptos, teoremas y procedimientos.	Se incorporan como medios necesarios al alumno para la elaboración del nuevo conocimiento y vías de solución a los ejercicios y problemas, desde las que puede alcanzar una visión más completa del contenido.
Enseñanza basada en problemas y ejercicios	Estimula a los alumnos a resolver sistema de ejercicios y	Resolverá sistemas de ejercicios y problemas antes, durante y después de haber	Se emplean desde el planteamiento del sistema de problemas y ejercicios como

	<p>problemas para la construcción de los conceptos, teoremas y procedimientos del tema objeto de estudio.</p>	<p>elaborado los conceptos, propiedades, procedimientos a que podrá seleccionar de acuerdo con su nivel de desempeño, integrando diferentes áreas del conocimiento y asignaturas y buscará la información o datos necesarios en sus libros, cuadernos de trabajo u otros recursos a su alcance.</p>	<p>medios para la búsqueda del conocimiento y la construcción de vías de solución para llegar a la sistematización de los conocimientos y habilidades del tema objeto de estudio y su relación con contenidos precedentes y la preparación para los posteriores</p>
--	---	---	---

Los recursos impresos y audiovisuales, potencialidades y limitaciones.

Ahora bien, el hecho de que los alumnos constantemente se vean en la necesidad de planificar a corto, mediano y largo plazos la resolución de los problemas y ejercicios del sistema de presentación en la frecuencia elegida por el profesor mediante la búsqueda en libros, materiales impresos, situados en bibliotecas, laboratorios de computación, en consultas con personas de la comunidad trae como consecuencia la necesidad de estructurar de una forma más efectiva y completa el sistema de recursos para el aprendizaje a su alcance.

Esta nueva estructuración debe tener cuenta algunos hechos importantes. En primer lugar, el desarrollo tecnológico al alcance de los alumnos, por ejemplo, en el contexto actual se confirma que entre el 90 y 97 por ciento cuentan en sus casas con equipos reproductores de DVD y el resto tiene acceso a su uso de diversas formas. Un segundo hecho es que los alumnos dedican cada vez mayor tiempo a la recreación observando en la televisión novelas, películas, videos musicales y otros siendo superior su vinculación a la asimilación de la información por la vía audiovisual aunque

no siempre lo hacen con una observación crítica adecuada; sin embargo se constata que es muy inferior el número y diversidad de los materiales audiovisuales que poseen como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro o fuera de la universidad.

Por último, un tercer hecho valorado, de vital importancia, es que en los últimos años en la medida que se ha ido desarrollando la internet y la elaboración de recursos para el aprendizaje con formato audiovisual no interactivo e interactivo en el mundo, para el caso de la enseñanza media se han producido para diferentes contextos educativos (Brasil, Ecuador, México, Estados Unidos, España, entre otros) videos no interactivos con explicaciones bien ilustradas de casi todos los conceptos, teorema, leyes, teorías, hechos y fenómenos que se tratan en ese nivel de enseñanza y con un evidente interés para la formación de profesores, además video clases de casi todos los temas característicos ya organizados didácticamente y con una duración adecuada para lograr un estudio efectivo y motivador especialmente en las asignaturas de ciencias.

Estos hechos favorecen a la implementación de la enseñanza basada en problemas y ejercicios y a métodos y procedimientos necesarios para la resolución de los problemas y ejercicios planteados en los sistemas de presentación pueden ser estudiados y comprendidos por los alumnos, abarcando una mayor diversidad de ellos tomando como base los recursos estructurados didácticamente y situados a su alcance. Constituye un análisis imprescindible para los docentes en ejercicio y en formación apreciar las potencialidades de cada medio o recurso, ya sea impreso o audiovisual, pero es sumamente importante apreciar sus limitaciones si se trata de estimular el aprendizaje desde una actividad cognoscitiva productiva e independiente que se revele en la capacidad del alumno para resolver problemas. La tabla resume ideas importantes sobre las que es posible reflexionar.

Los recursos impresos.

Recursos	Potencialidades	Limitaciones
Libros de texto	<p>Presentan el contenido sistematizado de la asignatura y los ejercicios y problemas por temáticas en correspondencia con los objetivos del programa de estudio.</p> <p>Es un medio que posee el alumno en todos los escenarios de aprendizaje (escuela, casa, comunidad)</p>	<p>Las ilustraciones y demostraciones de procesos, fenómenos, leyes, hechos no se presentan en la dinámica de su manifestación, debiendo prevalecer las descripciones y explicaciones.</p>
Cuadernos de trabajo	<p>Presentan problemas y ejercicios con el nivel de exigencia que corresponde a los alumnos de un nivel determinado por lo que de ellos pueden seleccionarse de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado los sistemas de problemas y ejercicios que estimulen la actividad cognoscitiva independiente.</p> <p>Es un medio que posee el alumno en todos los escenarios de aprendizaje (escuela, casa, comunidad)</p>	<p>La propuesta de problemas y ejercicios es común para todos los alumnos lo que requiere para la orientación de su uso una precisa caracterización del dominio de los sistemas de conocimientos y habilidades del contenido actual y los precedentes.</p>

Los recursos audiovisuales.

Recursos	Potencialidades	Limitaciones
Software educativo	Presenta ilustraciones y demostraciones de procesos, fenómenos, leyes, hechos en la dinámica de su manifestación, pueden tener un carácter interactivo, evaluador. El software interactivo favorece la construcción del conocimiento.	Es un recurso que no siempre está disponible en los diferentes escenarios de aprendizaje y requiere intencionalidad en el desarrollo de las habilidades informáticas para su uso como medio de aprendizaje de nuevos contenidos o fijación de los ya aprendidos.
Multimedia	Presenta la información organizada en función de un objetivo determinado y contiene contenido con ilustraciones, animaciones y demostraciones de procesos, fenómenos, leyes, hechos en la dinámica de su manifestación, películas, galerías de imágenes y en algunas se puede manifestar la interactividad.	Es un recurso que no siempre está disponible en los diferentes escenarios de aprendizaje y requiere intencionalidad en el desarrollo de las habilidades informáticas para su uso como medio de aprendizaje de nuevos contenidos o fijación de los ya aprendidos.
Videos	Presenta explicaciones y demostraciones de procesos, fenómenos, leyes, hechos en la dinámica de su manifestación, así como experiencias prácticas que vinculan el conocimiento con la vida social,	Emplearlo como sustituto permanente de la acción del docente en la clase y no como medio para estimular los aprendizajes a partir de lograr mayor comprensión del significado de los conocimientos

	<p>productiva, económica. Puede contar con personas que estimulen el aprendizaje, las motivaciones e intereses aprovechando los recursos de la audiovisualidad y aceleren la comprensión de los conceptos. Existen mayores posibilidades de ser utilizados por los alumnos y docentes en todos los escenarios de aprendizaje.</p>	<p>y habilidades para la solución de sistemas de problemas y ejercicios</p>
--	---	---

El concepto de sistema de recursos.

La experiencia realizada producto de la tarea investigativa aproxima a la caracterización de un sistema de recursos, sobre el que se debe continuar perfeccionando en el orden de su construcción teórica.

Un grupo de recursos se integran en un sistema para un modelo didáctico cuando están al alcance de profesores y alumnos, se complementan para el logro del objetivo y su uso en los diversos escenarios de la formación, y se determinan desde la selección y estructuración del sistema de problemas y ejercicios que en su solución conducen a la elaboración y fijación de los conceptos, teoremas, leyes, teorías, hechos y fenómenos que se tratan en el tema, asignatura o nivel de enseñanza.

Derivados de los principios didácticos un sistema de recursos para el aprendizaje puede favorecer el carácter educativo de la enseñanza, la sistematización de los conocimientos y del proceso, el carácter lúdico, la atención a las diferencias individuales dentro carácter colectivo del proceso docente-educativo, el carácter científico, la asimilación y solidez de los conocimientos, la independencia cognoscitiva de los alumnos y el reconocimiento de la estrecha relación existente entre la teoría y la práctica.

Estos sistemas pueden ser impresos, audiovisuales no interactivos e interactivos. Un ejemplo de sistema de recursos al alcance de los alumnos en forma impresa lo

constituye el sistema de libros de texto y de trabajo que hoy reciben los alumnos en todas las instituciones educativas. Sin embargo, el desarrollo y la facilidad con que se pueden encontrar medios audiovisuales interactivos y no interactivos y elaborarlos pueden acelerar la comprensión y la construcción del conocimiento, es decir los conceptos, teoremas, hechos, entre otros que conllevan a considerarlos desde una nueva perspectiva.

Es claro, que en el caso de un sistema de recursos audiovisuales interactivo al alcance de nuestros alumnos favorecería significativamente no solo a la comprensión sino al proceso de construcción del conocimiento por nuestros alumnos. En este caso debemos tener en cuenta los software educativos y las multimedias interactivas. Un software educativo que pudiera cumplir con las condiciones sería el Geogebra para la asignatura Matemática. Sin embargo, en las condiciones actuales, se considera conveniente concentrarse en los no interactivos.

Un elemento que favorece de forma significativa la estructuración de un sistema recursos en forma audiovisual no interactiva en el contexto cubano es que con su utilización se disminuye significativamente el tiempo para la comprensión de los conceptos, teoremas, procedimientos, leyes, fenómenos y hechos. Las videoclases brasileñas de las diferentes asignaturas del área de Ciencias conjuntamente con otros materiales audiovisuales constituyen ejemplos para introducir en la escuela y la formación de docentes en correspondencia con nuestro currículo escolar. (Amarante, 2013)

Los principios que han permitido seleccionar y estructurar un sistema de recursos audiovisuales al alcance de profesores y alumnos para la formación inicial de profesores de ciencias se presenta con un doble carácter: profundizar en el contenido escolar de las diferentes asignaturas y servir de fuente para formular y resolver problemas didácticos sobre la base de la función modeladora de los problemas.

Primeramente el sistema de recursos audiovisuales debe mostrar con profundidad que el aprendizaje de las ciencias no es una actividad aburrida y muy relacionada con la memorización de conceptos, teoremas, leyes, fórmula y descripción de fenómenos.

El sistema debe favorecer la comprensión de los textos escritos, la comunicación y mostrar con sencillez y precisión las aplicaciones prácticas. En cuanto a las

aplicaciones prácticas deben escogerse materiales audiovisuales que aprovechen los escenarios más cercanos al contexto de los alumnos y útiles para su vida cotidiana.

Los sistemas de audiovisuales, como se puede comprender, a partir de las temáticas, que se abordan y su tiempo de duración, constituyen una alternativa para la preparación de profesores y estudiantes que pueden ser utilizadas tanto en el propio desarrollo de las clases (fragmentos) como fuera de ellas, en este último caso pueden visualizarse tanto antes como después de las correspondientes clases programadas, en dependencia de las intenciones del docente. Si bien el objetivo fundamental respecto a los audiovisuales es su empleo como material complementario para las clases de ciencias se reconoce y recomienda su potencialidad para el desarrollo de la actividad científica estudiantil en círculos de interés, sociedades científicas, trabajos extracurriculares y olimpiadas de conocimientos.

Los audiovisuales aún cuando puedan estar en otro idioma (portugués o inglés), experimentos, desarrollados con estudiantes del nivel medio y docentes de los diferentes niveles educacionales han demostrado que su contenido es perfectamente comprensible. Además, la familiarización de los alumnos con otro idioma no cabe duda que contribuirá a su formación cultural. Enriquecer el sistema con audiovisuales que se desarrollen en otros idiomas es tarea futura para el grupo de investigación.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el proyecto de investigación y los colectivos de docentes de las disciplinas muestran:

- Mayor interés hacia la resolución de problemas a través de la actividad independiente individual y grupal.
- El uso de los recursos informáticos y materiales audiovisuales moviliza a los estudiantes hacia los trabajos independientes de las diferentes disciplinas.
- En la práctica laboral e investigativa demuestran mayor independencia en el procesamiento y presentación de la información.
- Se ha incrementado el nivel de atención en las clases.

- Los docentes de las disciplinas demuestran mayor creatividad desde planificación y ejecución de sus actividades incorporando los recursos existentes.
- El fortalecimiento de la vocación hacia la profesión elegida.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alcalde, Jesús. "Multivisión: El espectáculo audiovisual" en Telos, nº 23, septiembre–noviembre, 1990.
2. Amarante Oliveira, Wellington:TELECURSO 2º GRAU: paradigma no ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo, 1977-1981. 2013
http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93366/oliveira_wa_me_assis.pdf?sequence=1, bajado el 11/08/2013
3. Barreto, I. y Hernández, P. Hacia una Pedagogía del audiovisual: la experiencia cubana. (Curso Pre-congreso No. 11) Congreso Internacional Pedagogía 2005. Editado Palcograf. La Habana, 2005.
4. Bubaire A. Propuesta de un sistema de acciones metodológicas para la dirección del aprendizaje en la secundaria básica "Orlando Fernández Badell". Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
5. Campistrous, L. y C. Rizo: Estrategias didácticas para solucionar los problemas de aprendizaje detectados en el sexto operativo. En Seminario Nacional para el personal docente. MINED. La Habana. 2002.
6. Campistrous Pérez, Luis y C. Rizo. Algunas técnicas de resolución de problemas aritméticos. Curso Pre - reunión Pedagogía '99.
7. Campins M. La microuniversidad en la formación del nuevo profesional: un reto hacia pertinencia del modelo de Secundaria Básica. Tesis de Maestría. Santiago de Cuba. Marzo de 2009.
8. CHION, Michel. La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y El sonido, Barcelona, Paidós, 1993.
9. Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Curso de Formación Emergente de Profesores Integrales de Secundaria Básica. Teatro «Karl Marx», 9 de septiembre de 2002

10. Ferrer M. Impacto del modelo educativo de la Secundaria Básica, nuevos problemas para la investigación. Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
11. Ferrer M. La microuniversidad sus posibilidades como centro de la formación inicial del profesor general integral, de las investigaciones y dirección metodológica en el municipio. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010.
12. Peres, P. (2012). Desenhando Percursos de Aprendizagem : contributos para a estruturação de iniciativas de b-learning Resumo Designing Learning Paths : contributions to the organization of b- learning initiatives Abstract, 6, 43–76.
13. Pessoa, U. F., Bairon, S., & São, U. D. (n.d.). Ensino à Distância: Desafios Pedagógicos Distance Education: Pedagogical Challenges Publicação do CECLICO - Centro de Estudos Culturais, da Linguagem e do Comportamento Universidade Fernando Pessoa. Director.
14. Rebollar A y otros. La enseñanza basada en problemas y ejercicios. Curso 62. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009. ISBN 978-959-18-0470-9
15. Rebollar A y M. Ferrer: La enseñanza basada en problemas y ejercicios.
<http://www.eumed.net/libros/2010c/743/index.htm>
16. Rebollar A. Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media cubana. Santiago de Cuba. Agosto 2000.
<http://www.eumed.net/tesis/2010/arm/index.htm>
17. Rebollar A. La resolución de de sistemas de problemas y ejercicios, un reto a la elevación de la calidad del aprendizaje en la Secundaria Básica. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
18. Rebollar A. y otros. Rebollar A. y otros: Los sistemas de problemas y ejercicios, elementos necesarios en la sistematización del conocimiento de las Ciencias en la Secundaria Básica. IX congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias. Ciudad de la Habana. 2008.
19. Tarkovski, Andrei. Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y La poética del cine, Madrid, Ediciones Rialp, 1991.

20. UNESCO, Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. (n.d.). Retrieved from <http://es.scribd.com/doc/59321622/UNESCOLas-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-en-la-formacion-docente>
21. Veytia Bucheli María Guadalupe: Búsqueda y selección de información en internet: Una competencia básica para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2013..

Tema: el uso de los juegos didácticos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Autor. Lcdo. Roberto Leonardo Rodríguez Reyes

Lcdo. Campuzano Abad Lex Gregorio

Ing. Juan Carlos Mendoza Saldarreaga.

Institución: Instituto Superior de Formación - Ecuador

Email: roberto.rodriguez@formacion.edu.ec

Lex.campuzano@formacion.edu.ec

Juan.mendoza@formacion.edu.ec

RESUMEN

El juego didáctico es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del educativo pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas. En él se persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área. Es por ello que es importante conocer las destrezas que se pueden desarrollar a través del juego, en cada una de las áreas de desarrollo del educando como: la físico-biológica; socio-emocional, cognitivo-verbal y la dimensión académica. Así como también es de suma importancia conocer las características que debe tener un juego para que sea didáctico y manejar su clasificación para saber cuál utilizar y cuál sería el más adecuado para un determinado grupo de educandos.

INTRODUCCIÓN

En el proceso evolutivo que se encuentra la educación donde se buscan la efectividad, la competitividad y la calidad en todos los niveles y que propenden porque el estudiante sea el precursor de su propio conocimiento, obviamente acompañado por un docente que controle el proceso

de formación enfocado a que adquiera habilidades que lo hagan más crítico y propositivo, sería un gran aporte a este objetivo el estudio de nuevas herramientas metodológicas de apoyo para que los estudiantes puedan comprender de una mejor manera las diferentes temáticas que abarcan la educación pero ¿los juegos didácticos

como herramienta metodológica de apoyo a la clase magistral tienen un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes en las instituciones de educación superior

La importancia de la presente investigación radica en que aporta evidencia empírica a favor o en contra de los juegos didácticos como herramienta metodológica de apoyo a la clase magistral frente a la clase magistral sin refuerzo didáctico. Con respecto a esto algunos autores han señalado (Facer, 2003; Kafai, 2001; Kirriemuir, 2002; Kirriemuir y McFarlane, 2004) que aunque los juegos se cree que son de altamente motivantes y eficaces para la educación, la evidencia empírica que apoya esta hipótesis es aún limitada y contradictoria, en particular con respecto a la eficacia de los juegos con fines educativos concretos, dado que los estudios anteriores se han centrado más en el ámbito de la motivación que en los contenidos curriculares y los beneficios académicos. En correspondencia con lo expuesto los juegos didácticos debería contar con una serie de objetivos que le permitirán al docente establecer las metas que se desean lograr con los alumnos, entre los objetivos se pueden mencionar: plantear un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad. Afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa. Ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria. Reforzar habilidades que el niño necesitará más adelante. Educar porque constituye un medio para familiarizar a los jugadores con las ideas y datos de numerosas asignaturas. Brindar un ambiente de estímulo tanto para la creatividad intelectual como para la emocional. Y finalmente, desarrollar destrezas en donde el niño posee mayor dificultad.

Desarrollo

Durante la evolución histórica de la sociedad se ha reflejado que la educación es el pilar fundamental en el desarrollo de los países del mundo. Es por ello, que en estos últimos tiempos ha cobrado suficiente interés un proceso de enseñanza y aprendizaje que pretende que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de construir su aprendizaje a partir del aprender a aprender.

Toda esta evolución de la sociedad que es inevitable y los factores que la rodean determinan la velocidad y forma en que se dará dicho evento. Entre estos inventos tenemos las herramientas didácticas las cuales son aquellos medios de los que se sirven profesores y alumnos para facilitar el proceso de aprendizaje. Su objetivo es facilitar el esfuerzo intelectual necesario para comprender y retener nuevos conocimientos.

Todo lo anteriormente expuesto revela que el objetivo de las instituciones de educación en la actualidad es preparar al hombre y convertirlo en una mano de obra altamente calificado, competente y competitivo; para lo cual hay que lograr que los estudiantes desempeñen un papel activo en dicho proceso, a fin de que desarrollen habilidades generalizadoras y capacidades intelectuales que le permitan orientarse correctamente en la literatura científico – técnica, buscar los datos necesarios de forma rápida e independiente, y aplicar los conocimientos técnicos adquiridos activa y creadoramente.

A tales efectos es preciso lograr la interacción de los sujetos que en este proceso interactúan: el profesor, el instructor y los estudiantes. Esta interacción supone la formación de un enfoque creativo del proceso de educación de la personalidad de los estudiantes hacia los problemas profesionales que surjan en situaciones de su vida laboral, para los cuales no existen determinados algoritmos obtenidos durante sus estudios.

El alumno en la actualidad necesita aprender a resolver problemas profesionales, a analizar críticamente la realidad productiva y transformarla, a identificar conceptos técnicos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento profesional de una manera amena, interesante y motivadora. Para ello es preciso que desde las aulas se desarrolle la independencia cognoscitiva, la avidez por el saber profesional, el protagonismo estudiantil, de manera tal que no haya miedo en resolver cualquier situación técnica por difícil que esta parezca. Por tanto, el compromiso las instituciones de educación es formar un profesional digno de confianza, creativo, motivado, fuerte y constructivo, capaz de desarrollar el potencial que tiene dentro de sí y que sólo él es capaz de desarrollar y de incrementar, bajo la dirección del profesor y del instructor.

El alumno tiene que apropiarse de lo histórico-cultural, del conocimiento profesional que ya otros descubrieron; la escuela existe para lograr la socialización, el profesor y el instructor existen para dirigir el proceso pedagógico profesional, para orientar y guiar al alumno, no para hacer lo que debe hacer éste.

Por lo tanto, los objetivos y tareas de la Educación Tecnológica y Profesional no se pueden lograr ni resolver sólo con la utilización de los métodos explicativos e ilustrativos, por cuanto éstos solos no garantizan completamente la formación de las capacidades necesarias a los futuros especialistas en lo que respecta, fundamentalmente, al enfoque independiente y a la solución creadora de los problemas sociales y productivos que se presenten a diario.

Por ello, es necesario introducir en el sistema de enseñanza profesional, métodos que respondan a los nuevos objetivos y tareas, lo que pone de manifiesto la importancia de la activación de la enseñanza profesional, la cual constituye la vía idónea para elevar la calidad de este tipo de enseñanza.

La activación de la enseñanza profesional ha tenido por lo general un enfoque empírico. Los conceptos, regularidades y principios que se han precisado como generalización de la práctica, no siempre han tenido una necesaria sistematicidad que posibilite desarrollar sus bases teóricas.

En cuanto a los aspectos teóricos relacionados con los juegos didácticos y otras técnicas participativas, que permitan generar mayor aprendizaje en los estudiantes motivo por el cual debemos definir que son los juegos didácticos y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Juegos didácticos.

Juego Didácticos

El juego didáctico es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del educativo pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas. El juego que posee un objetivo educativo, se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad. El uso de esta estrategia

persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área. Es por ello que es importante conocer las destrezas que se pueden desarrollar a través del juego, en cada una de las áreas de desarrollo del educando como: la físico-biológica; socio-emocional, cognitivo-verbal y la dimensión académica. Así como también es de suma importancia conocer las características que debe tener un juego para que sea didáctico y manejar su clasificación para saber cuál utilizar y cuál sería el más adecuado para un determinado grupo de educandos.

Una vez conocida la naturaleza del juego y sus elementos es donde el docente se pregunta cómo elaborar un juego, con qué objetivo crearlo y cuáles son los pasos para realizarlo, es allí cuando comienza a preguntarse cuáles son los materiales más adecuados para su realización y comienzan sus interrogantes. El propósito de generar estas inquietudes gira en torno a la importancia que conlleva utilizar dicha estrategia dentro del aula y que de alguna manera sencilla se puede crear sin la necesidad de manejar el tema a profundidad, además de que a partir de algunas soluciones prácticas se puede realizar esta tarea de forma agradable y cómoda tanto para el docente como para los alumnos.

Todo ello con el fin de generar un aprendizaje efectivo a través de la diversión.

Por los juegos didácticos son herramienta metodológica de apoyo a la clase magistral frente a la clase magistral sin refuerzo didáctico. Con respecto a esto algunos autores han señalado (Facer, 2003; Kafai, 2001; Kirriemuir, 2002; Kirriemuir y McFarlane, 2004) no obstante en la presente investigación se deja estipulado que para obtener mejores resultados y en sinergia con los conceptos de que la educación es un proceso dinámico y en constante evolución hay que dejar por sentado que la generación de estas herramientas es de suma importancia para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La importancia de este tema en el proyecto de investigación, radica en el hecho de que la problemática educativa es diversa, tiene diferentes causas y motivos; por lo cual la vuelve compleja y difícil de estudiar debido a la gran cantidad de factores que intervienen en ella; tales como la sociedad, la familia, la escuela, la posición económica, los hábitos, los diferentes estilos de aprendizaje, los medios de comunicación, sin

embargo las estrategias didácticas que utiliza el docente que se encuentra frente al grupo también desempeña un papel importante para que el aprendizaje sea o no significativo, debido a que son a través de ellas que el maestro trasmite el conocimiento y herramientas que le serán útiles a los alumnos por el resto de su vida escolar.

En la actualidad muchos de los maestros que se encuentran en el nivel de primaria (experiencia-observación) carecen de interés en la adquisición de nuevos conocimientos acerca de las herramientas pedagógicas y didácticas que existen para que los alumnos aprenda de una manera eficiente; existe por el contrario otros que, si bien si han tenido interés en conocerlas, se les hace difícil su aplicación debido a las características con las que cuenta su grupo y que le son complicadas llevar de la mano con las estrategias (desordenado, tienen poco disposición e interés) por lo que siguen utilizando la exposición y la lectura comentada como las estrategias didácticas primarias. Debido a lo anterior es importante buscar una táctica que permita que el maestro pueda aplicar de manera adecuada las estrategias didácticas de la mano con las características del grupo, los estilos de aprendizaje y los contenidos a trabajar.

La aplicación efectiva de estas estrategias le permitirá al alumno formar esquemas mentales más eficientes, de tal manera que podrá resolver problemas desde diferentes puntos de vista y con diferentes alternativas de solución gracias a la creatividad que desarrollará. Con ello se favorecerá el desarrollo social de mismo, lo que le facilitará la adquisición de nuevos conocimientos y por ende un buen trabajo al final de su carrera escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Álvaro Page, M., Bueno Monreal, M.J., Calleja Sopeña, J.A., et. Al. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: C.I.D.E.

Argumedo G., Domingo y Castiblanco R. Yulieth (2008). Diseño e implementación de una lúdica para analizar procesos de toma de decisiones basados en contabilidad del trúpud, mediante escenarios simulados de un sistema productivo en el Laboratorio de Ingeniería Aplicada de la Universidad de Córdoba. Montería. Trabajo de grado. Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías. Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Córdoba, pp. 17-27.

Castejón, J.L. (1996) Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores. Alicante: Editorial Club Universitario.

Facer, K. (2003). Computer games and learning.

http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/discussion_papers/Computer_Games_and_Learning_discpaper.pdf Consultado el 27/08/2007.

González, M.C. y Tourón, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Navarra: EUNSA.

Hernández S., R y otros. (2004). Metodología de la investigación. Tercera edición. McGraw-Hill. México, pp. 117.

Kafai, Y. (2001). The educational potential of electronic games: From games-to-teach to games-to-learn. <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/kafai.html> [last access: 27/08/2007].

Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digial learning technologies. D-Lib Magazine, 8 (2).

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning: A Report for NESTA Futurelab. http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Games_Review.pdf Consultado el 27/08/2007.

Marín, Y., Montes, J., Hernández, H., López, J., (2009). Validación de una la lúdica como herramienta metodológica complementaria en la enseñanza del método de producción tradicional y método de producción TOC para el manejo de los entornos

ultitarea. Revista Ingeniería y Universidad Pontificia Universidad Javeriana Vol. 14 No. 1. Año 2010

Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004(8), pp. 1–18.

Pérez Sánchez, A.M. (1997). *Factores Psicosociales y rendimiento académico*. Alicante: PUA.

Poole, S. (2000). *Trigger happy, videogames and the entertainment revolution*. New York: Arcade Publishing.

Título: La sociedad de la información y los cambios en la educación.

Autor:

MSc Sandra Pérez Alcolea.

Dra. Julia Esther Céspedes Acuña.

RESUMEN

La educación no se puede concebir distanciada de los cambios que se operan en la producción y la sociedad en su conjunto, en ella también impactan las tecnologías de la información, su uso rompe viejos moldes y crea nuevas formas de trabajo y funcionamiento, ello es reflejo de la relación dialéctica entre educación-sociedad, la segunda genera retos, compromisos sociales, la primera deberá responder perfeccionando sus mecanismos de actuación a través de sus instituciones educativas encargadas de la formación, adaptar su estructura y programas educativos a las condiciones cambiantes de la sociedad. El estudio realizado constata la necesidad de elaborar, a partir de la categoría rectora desempeño profesional, una alternativa que contribuya a potenciarlo favoreciendo al docente su capacidad para acceder, procesar, almacenar, transmitir información y crear nuevos conocimientos. Las autoras apoyadas en el uso de métodos del nivel teórico como el análisis-síntesis, inducción-deducción, lógico-histórico sistematizan criterios y puntos de vistas en torno a la problemática investigativa, teniendo en cuenta su labor en el alto centro de estudios de la Universidad de Ciencias Pedagógicas en Santiago de Cuba.

Palabras claves: tecnologías de la información, computación, tecnología informática en la educación, conocimiento

ABSTRACT

Education cannot be conceived distanced from the changes that are operated in the production and the society as a whole, it also impact the information technology, its use breaking old molds and create new forms of work and working, this is reflection of the dialectical relationship between educacion-sociedad, the second generates challenges, social commitments, the first will be asked to refine their mechanisms of action through their educational institutions responsible for training adapt its structure and educational

programs to the changing conditions of the society. The study notes the need to develop, from the governing category professional performance, an alternative to contribute to strengthening it favoring the teaching ability to access, process, store, transmit information, and create new knowledge. The authors supported by using methods of the theoretical level as the analisis-sintesis, induccion-deduccion, logico-historico systematizes criteria and points of view around the research problems, taking into account their work in the high Centre of studies of the University of pedagogical sciences in Santiago de Cuba.

Key words: technologies of information, computing, information technology in education, knowledge

INTRODUCCIÓN

Los cambios en la producción demandan de las empresas que se fortalezcan sus programas internos de capacitación, incrementando su inversión en formación y desarrollo de capital humano y estableciendo vínculos permanentes con las instituciones educativas, a fin de que éstas respondan de manera eficiente y oportunas a las necesidades que se presentan en el sector productivo. Dos condiciones resultan necesarias para el cambio en la educación:

- El desarrollo de un nuevo paradigma educativo que supere la tradicional distinción entre formación para el trabajo y capacitación en la empresa.
- Transitar del enfoque de calificación al de competencia.

El primero requiere de un nivel superior en la relación empresa-escuela que permita coordinar las acciones que tributen a potenciar la formación del individuo. En relación al segundo aspecto, los cambios en el mundo laboral están exigiendo una educación de mayor calidad, flexibilidad con relación a las nuevas necesidades y en este sentido, el enfoque de calificación no permite responder a estos cambios, ya que es un concepto tradicionalmente ligado a la visión y la respuesta académica a los requerimiento de la producción y el empleo. En cambio la competencia es un concepto que responde a las necesidades del sujeto y del centro de trabajo. Las autores teorizan en el tema.

Desarrollo

La presencia de las tecnologías de la información en la educación es una realidad, son muchos los estudios que han abordado la temática desde diferentes aristas ya sean en su utilización como medio de enseñanza, como instrumento de trabajo, o medio de aprendizaje, en fin ellas se han convertido en una aliada importante en el proceso de formación del individuo. Estas tecnologías de la información modifican:

- Acceso de la información.
- Formas de comunicación.
- Lugar de trabajo.

Entre estos aspectos existe una alta interrelación, se condicionan y complementan y en este sentido se realiza el análisis pues en su conjunto muestran el cambio en las formas de organización y estructura de la información que interés de esta investigación se hará a través de los servicios que se pueden acceder con la máquina de computación. Los diferentes estudios realizados acerca del uso de las computadoras en la educación muestran las distintas formas de realizar las tareas y plantean diferentes modos de ver y pensar las cosas. Su aplicación produce importantes cambios en la manera de escribir, almacenar y comunicar información, ellas están permitiendo pasar del lápiz y el papel al teclado y a la pantalla, de ser una veloz máquina para calcular a una máquina para comunicarse. (1). Este sentido se relacionan algunas de las características de la de las máquinas computadoras a tener en cuenta por el profesional de la educación, ella son:

- Las máquinas computadoras en términos práctico además de producir, ordenar y administrar información actualizada y especializada permite compactar y movilizar cantidades ilimitadas de información.
- Son poderosas redes de comunicación que integran tecnologías, servicios y aplicaciones y donde el profesional puede acceder a nuevas formas de organizar y estructurar la información.
- Brinda mayor equidad y descentralización en la distribución de la información, permitiendo en el proceso una mayor interactividad, se puede participar, elegir y

tomar información, pero también se puede brindar, la red democratiza la información (Intranet, Internet).

- La computación fomenta la búsqueda, el dialogo, el trabajo en equipo, la constancia, la curiosidad, el intercambio de los resultados de una investigación, fomenta cambios en las relaciones personales, modifica las formas de interactuar y comunicarse entre el profesor y el estudiante, entre profesores y entre estudiantes favoreciendo el intercambio de conocimiento, debate y reflexión colectiva.
- Cambia los patrones culturales de cómo hacer las cosas, escribir, leer, almacenar por nuevas formas de trabajar y comunicar. Garantiza un mayor alcance al desarrollo individual del individuo sin herramientas poderosas de apoyo, materiales didácticos motivadores, socializadores que potencian las habilidades de comunicación en el proceso de enseñanza.
- Fomenta nuevos espacios educativos (aulas virtuales, blogs educativos) que brindan conocimientos y habilidades. El uso de software que favorecen el entorno interactivo, la organización de la información no lineal (hipertextos o hipermedias) que facilitan la consulta en correspondencia a sus necesidades para construir nuevos conocimientos.
- No encierra barrera de espacio y tiempo para el acceso y tratamiento de la información, desde ella se puede fomentar la autoformación y la formación desde su puesto de trabajo.

En sentido general en el sistema educativo, la información es un elemento que se transforma y el conocimiento es el resultado principal que se produce. Las tecnologías de la información modifican la manera en que se produce el conocimiento, por ello los docentes deben adquirir habilidades y destreza que le permitan profesionalizarse en uso de estos recursos propios de la sociedad de la información pues ellos juegan un papel fundamental en la transformación de la educación.

Como se observa, la situación actual caracteriza una fuerte relación y complementación entre tecnología y enseñanza y donde las tecnologías adquieren características cada vez más novedosas que condicionan con más ahínco modelos que ayuden a plantear la enseñanza bajo esta nueva perspectiva. Los nuevos medios tecnológicos están

logrando no solo cambiar los sistemas de evaluación hombre-medio, sino también instalarse como componente cultural, por lo que es necesario considerar su aportación a la enseñanza.

La objetividad de la presencia de las tecnologías de la información en la educación y dentro de ella en el proceso de enseñanza aprendizaje permite hacer referencia a su tendencia en el marco más estrecho que es la escuela. En ella tienen lugar las siguientes tendencias: ⁽²⁾

1. Como gestión y administración escolar. Las aplicaciones de las computadoras en este aspecto están basadas en las actividades administrativas como: control de expedientes, notas, datos del estudiante, y actividades de gestión docente como: elaboración de materiales para actividades docentes, procesamiento de datos y procesamiento estadísticos para investigaciones, etc. Se convierte en un instrumento de trabajo eficaz en la gestión y dirección educativa.
2. La enseñanza de la computación (objeto de estudio). Se considera el aprendizaje de los conceptos, métodos, instrumentos propios de la computación como objeto directo.
3. La enseñanza asistida por computadora (medio de enseñanza e instrumento de trabajo). Atiende las aplicaciones de la misma en el propio proceso docente educativo, con un papel de mediadora más que de objetivo en si misma. En ésta existe dos direcciones fundamentales, una directa, que es la utilización como medio de enseñanza, es decir se prevé la forma de utilización en las actividades docentes y la directiva que es la utilización como instrumento de trabajo, donde las aplicaciones son concebidas en lo general, es decir, sin prever la hora y el momento de utilización es más abierta.

La computadora pasa a ser un instrumento auxiliar a una herramienta útil, poderosa de gran flexibilidad pues sirven para procesar informaciones, en forma numérica, de caracteres o gráfica, efectuar cálculos, analizar resultados, posibilidades, experimentar variables, ejecutar acciones, procedimientos, etc.

La organización de una u otra tarea a realizar por medio a estas tecnologías o de la actividad de aprendizaje requiere de la educación y en particular de la enseñanza superior de la formación de profesionales capaces de operar con la información y el conocimiento que circulan y brindan el uso de estos medios adaptando su desempeño a las condiciones cambiantes de la sociedad.

Los beneficios de contar con tecnología informática en la educación se resume en los propios cambios y modificaciones que ellas conducen en las condiciones donde se produce el conocimiento, y este como elemento fundamental de la labor educativa desempeñada por la escuela a través de sus factores está condicionando una readaptación de su desempeño profesional.

La educación como institución social es la encargada de elaborar políticas y estrategias que fomenten el desarrollo del individuo como factor clave de la nueva sociedad, a criterio de Néstor Iglesias ella debe estar comprendida en dos direcciones que simultáneamente accionan y se integran:

- Formación para la habilitación laboral y
- Formación creadora de capacidades de aprendizaje permanente de las personas. (Néstor Iglesias Arencibia 2003), esta última influyente en el logro de desempeños superiores, mayores competencias y, por tanto, una elevada idoneidad en el trabajo.

En correspondencia con esto en la literatura aparecen estudios relacionados con la formación a partir de la competencia. Tal gestión de competencia es consustancial a la educación (la formación en su sentido más completo) y la concepción de Organización que Aprende (Senge 1998; Rodríguez. 1998; Garvin 1998).

Sara Artiles en sus reflexiones sobre la gestión del conocimiento en los ambientes académicos consideraba que: "El conocimiento es el núcleo de competencia profesional del individuo, es lo que garantiza su actuación y desempeño en un entorno determinado y da la posibilidad de transmitir, repetir o reproducir acciones pasadas y enseñar a grupos de individuos transfiriendo su experiencia cognoscitiva de generación en generación... en este se desempeñan los profesores universitarios... cuya principal función es transferir conocimientos".

Por competencia se entiende:

- La competencia se expresa mediante las cualidades del profesional que lo hacen apto, y expresan su pertinencia para el desempeño exitoso de determinadas funciones, tareas y/o roles que son propios de la interacción con el objeto de su profesión. (Valiente, P, 1997).
- Capacidad de una persona para utilizar sus conocimientos habilidades y comportamientos, para ejercer la función u oficio o una profesión según las exigencias definidas y reconocidas por el mercado de trabajo. (Touzin, 1998).
- Competencia según Roca, A. (2001) es la configuración que expresa los elementos, relaciones y sentidos que caracterizan los estados dinámicos del desempeño de un sujeto, evidenciando sus posibilidades para un mejoramiento de su actividad laboral acorde con las cambiantes exigencias sociales.

En este sentido, la educación y su concreción a través de la escuela bajo la dirección del docente al igual que las concepciones relacionadas a la empresa en cuanto la formación del individuo desde su puesto de trabajo estará dirigida al desarrollo de profesionales competentes los cuales deben incluir las habilidades de saber, saber hacer y saber ser.

- Saber, que es poseer el conocimiento.
- Saber hacer, que es dominar habilidades mentales, intelectuales, sociales, interpersonales y prácticas.
- Saber ser, es demostrar un adecuado comportamiento ético profesional, social, consagración, honestidad, solidaridad y laboriosidad.

En otro aspecto la competencia como parte del desempeño profesional significa, que para lograr mejores desempeños tenemos que contribuir a una mejor formación de competencias. La sociedad de la información y el conocimiento demanda de mentes cuestionadoras, imaginativas, creadora que será necesario cultivar mediante una educación competente, con metodología que desarrollen el pensamiento creativo para vencer limitaciones y abrirse a nuevas posibilidad. (Alfonso Carvajal Suárez, 1998).

A criterio de José Tejada reconoce que esa formación de competencia se muestra a través del desempeño – “saber actuar” pero que una cosa es “ser capaz de” y otra “ser competente”. Respecto al primero los sistemas educativos contribuyen a este encargo,

mientras que el segundo se alcanza a través de la experiencia y actuación en un contexto dado, ello es lo que posibilitaría su certificación. (J. Tejada 1999).

La educación vinculada al proceso de transformación que impulsa las tecnologías de la información se encamina a una nueva concepción en la formación profesional del individuo. Hoy los problemas que afectan al mundo se evidencia que la educación y en particular las universidades ante el cumplimiento de su deber social, que es esencialmente la formación de profesionales útiles a la sociedad debe responder a una concepción humanista en la que se abogue por un desarrollo sostenible de la economía y el ser humano en armonía con la naturaleza, haciendo compatible el desarrollo científico tecnológico con el medio ambiente así como los intereses y derechos humanos.(Nancy Chacón Arteaga, 2002).

La presencia del proceso de globalización que tiene por base la acelerada internacionalización de la producción y el capital descansa en la tecnología, la ciencia y la informática asociada al desarrollo del conocimiento del factor humano, exigiendo de cambios en la educación y donde esta una vez más ha de jugar un rol importante en la formación de profesionales que respondan a las características del sistema económico-social dado. Respecto a las tendencias de la educación y dentro de ella las universitarias autores como el pedagogo Carlos Álvarez de Sayas y la misma Nancy Chacón aportan criterios al defender una posición de formación profesional competente humano cuyo conocimiento responde a una dimensión cultural y ambiental a favor de la solidaridad y entendimientos humanos.

Esta concepción humanista de la educación en cuanto a la formación de un profesional competente se vincula al desarrollo de la profesionalidad en el individuo, entendiéndose por esta al conjunto de competencias que con una organización y funcionamiento sistemático hace posible la conjugación armónica entre el “saber”, “saber hacer” y “saber ser” en el sujeto, manifestado en la ejecución de sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y en alto grado de motivación que se fundamente en el empleo de los principios, métodos, formas, tecnologías y medios que correspondan en cada caso, sobre la base de una elevada preparación (incluyendo la experiencia) y que

puede ser evaluada a través del desempeño profesional, y sus resultados. (Valiente, P. 1997). (3)

En la obra de Nancy Chacón acerca de la “Dimensión Ética de la Educación” se analiza la concepción ética de la profesionalidad de los futuros educadores haciendo referencia a sus principales componentes:

- Dominio del contenido de la enseñanza (conocimientos científicos-culturales, habilidades, valores, actitudes), en la integración de la instrucción y la educación.
- Dominio de los métodos de enseñanza-aprendizaje desarrolladora desde la interdisciplinariedad, con un enfoque axiológico y empleo de los medios tecnológicos.
- Dominio del tratamiento pedagógico de los valores éticos humanistas de la profesión.
- Resultados prácticos acumulados en la labor educativa. (Nancy Chacón 2002).

Como se puede observar esta definición ético humanista de la profesionalidad se inserta en la tendencia alternativa actual para el desarrollo humano sostenible y se contrapone a las posiciones tecnocráticas asociadas a la globalización de la educación, en el que el factor humano se despersonaliza, sustituyéndose los valores y cualidades humanas del modelo de los profesionales por: excelencia, éxito, competencia, conocimientos en un mercado económico del conocimiento humano.

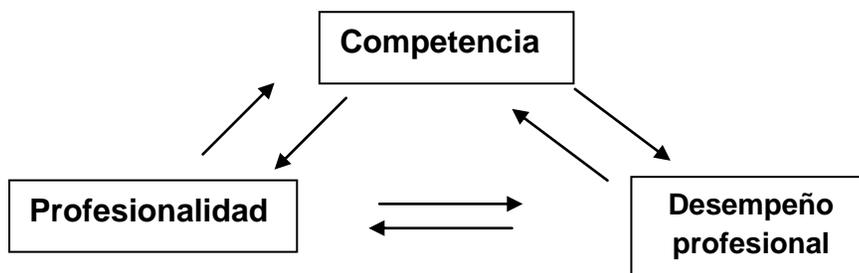
La profesionalidad según la definición de Valiente puede ser evaluada a través del desempeño profesional y sus resultados, al efecto de esta investigación existe una relación dialéctica entre los conceptos competencia, profesionalidad y desempeño profesional, esta relación dada en que en la formación de un profesional ha de tenerse en cuenta todo aquellos elementos que forme parte de la profesionalidad del individuo que obtiene a partir de la formación de competencia necesaria para poder ejercer en su organización o institución social y que pone de manifiesto en el desempeño profesional que quiere esto decir la adquisición de nuevas competencias. El docente cuando adquiere mayor independencia y flexibilidad en su desempeño profesional, va ganado en creatividad y se eleva su profesionalidad, al poder proponer soluciones científicas y/o

alternativas de cambio a la dinámica de su desempeño. A interés de la investigación el desempeño profesional constituye la categoría rectora la cual se define a partir del universo investigado que son los profesores en ejercicio que han adquirido en su formación determinadas competencias, que saben hacer de acuerdo a su formación y que han de adquirir nuevas competencias a tono con la presencia de las tecnologías de la información.

La calidad de los sistemas educativos está asociado al desempeño profesional el cual ha de adaptarse a las condiciones cambiantes de la sociedad en su conjunto, teniendo en cuenta la competencia profesionales que se requiere en la solución de los problemas de su profesión. Será necesario profesionalizar al docente y los directivos educacionales que permita elevar la eficiencia en la gestión institucional y la calificación del educador que garantice desempeñarse en la nueva sociedad.

Por desempeño profesional se entiende:” la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no solo lo que sabe hacer. Añorga J. y otros, 1995.

Relación entre competencia-Profesionalidad y Desempeño profesional



Esta trilogía significa que la competencia es condición y se interrelaciona con la profesionalidad del docente en busca de obtener profesionales competentes con miras a un mejor desempeño en su actuación, que al mismo tiempo los hará más profesionales.

La educación ha de orientarse a crear en los individuos esa capacidad de acción en correspondencia con su actividad laboral futura y las exigencias de una sociedad cambiante en la que el individuo no solo ha de saber hacer sino querer hacer, el desempeño profesional de los educadores ha de dirigirse a dar respuesta a los problemas de carácter profesional que lo afectan, así como ha de proyectar estrategias y alternativas de desarrollo que garantice elevar su profesionalidad en la medida en que los retos del desarrollo económico-social y la educación misma lo exija.

Estas teorizaciones nos llevan a una definición operativa del desempeño profesional que indica una mayor claridad en la lógica de investigación.

Desempeño profesional. Los despliegues de las capacidades pedagógicas, sociales y culturales del educador ante el impacto de las tecnologías de la información en sus funciones profesionales. (Pérez Sandra 2006)⁴

En este sentido pudiera preguntarse. ¿Qué nos falta, profesionalidad o desempeño profesional?

A criterio de la autora si tomamos en cuenta la preparación a tono con la ciencia que en parte observamos profesionalidad, sin embargo, al considerar los cambios que han originado las nuevas tecnologías de la información, entonces falta o aún resulta insuficiente, el desempeño profesional respecto al empleo rápido y eficaz de tecnologías y al acceso de información para crear nuevos conocimientos, siendo necesario adquirir las nuevas competencias que elevan la profesionalidad y garanticen así mejorar la calidad de su desempeño profesional.

Luego, al docente en ejercicio ha de proporcionarse por diferentes vías, posgraduada o por autogestión la capacitación y superación que le permita desarrollarse profesionalmente con éxito en una sociedad donde ha de acceder a la información, procesarla, crear nuevos conocimientos y transmitirla, al mismo tiempo debe perfeccionar el proceso de formación inicial de los futuros profesionales de la educación en las Universidades Pedagógicas.

La informática como uno de los medios eficaces en esta llamada sociedad de la información y/o del conocimiento requiere no pensar en que el poder tecnológico por si

solo va a conseguir que los viejos procesos funcionen mejor, su uso debe servir para romper viejos moldes y crear nuevas formas de trabajo y funcionamiento. Se debe pensar en ¿Cómo usar las tecnologías para hacer las cosas que todavía no podemos hacer y no sólo cómo poder usarlas para mejorar aquellas que ya hacemos?

Si se asume los espacios para el desempeño de la informática abordados por Gustavo Rodríguez para el trabajo en la Universidad Pedagógica entorno al desempeño profesional respecto a la utilidad con eficiencia y sistematicidad de las TICs, resulta necesario hacer una breve reflexión de los puntos de vista del autor antes citado.

El autor establece que entre los roles de la informática en la educación se encuentran:

- Pedagógico
- Social
- Cultural
- Administrativo (Gustavo Rodríguez, 1998)
- Investigativa (Pérez Sandra, 2006)

Pedagógico. En esta dirección hay que ver a la informática como herramienta de apoyo, material dinámico del profesor, como elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las computadoras permiten la recopilación, el procesamiento y la producción automatizada de datos y conocimiento, ella pasa a ser un instrumento de trabajo fundamental. Por ello los docentes deben adquirir nuevas habilidades y destrezas que le permiten profesionalizarse en el uso de estos recursos pues esta tecnología ha comenzado a jugar un papel fundamental en toda la transformación educativa, pensar informáticamente supone operaciones mentales distintas y por lo tanto requiere las propuestas pedagógicas específicas. Al respecto hay muchas investigaciones relacionadas con su efectividad y transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Social. Refleja los vínculos personales, la nueva manera de comunicación humana que elimina la distancia.

Hoy esta tecnología exige de la educación adaptación a nuevas formas de acceso a la información que condicionan nuevos modos de expresión que supone a su vez nuevas formas de acceso y modelos de participación y recreación cultural, condicionando

cambios en el sistema de relaciones alumno- profesor, entre no- alumnos y entre profesores.

Esta dirección se debe fomentar el desarrollo de habilidades que fortalezcan las relaciones de colaboración, pues el manejo de las computadoras favorece el trabajo investigativo, el intercambio de conocimiento, el debate y la reflexión de problemas educativos, sociales, fomentan la preparación del estudiante en su desempeño profesional. Asume la necesidad de fomentar la responsabilidad colectiva en el uso del conocimiento y la información en beneficio de la transformación social.

Cultural. Se le atribuye al acelerado desarrollo que alcanza las TICs y su presencia de todas las esferas de la sociedad. Ellas están provocando cambios y mejoras en el conjunto de la sociedad. La creación de redes en la educación facilita una mayor socialización del conocimiento y por tanto un mayor acceso a la cultura. Su utilización profundiza la relación objetiva entre individuo- cultura y enseñanza. En esta dirección la educación ha de favorecer la aplicación y utilización cada vez más de las tecnologías de la información y la comunicación en la solución de problemas como acceso, manejo, distribución y procesamiento de la información y el conocimiento como herramienta esencial en un proceso transformador.

Administrativo. Se refiere a la nueva gestión educativa dada la transformación y modernización de todos los procesos dentro de las instituciones educativas.

Investigativa. El profesor incluye en sus funciones la investigación, desde esta dirección el desarrollo tecnológico en la información encierra en si misma un proceso de investigación, pues en su desempeño el docente debe buscar (investigar) no solo como hacer mejor las cosas sino como hacer aquellas que no podemos hacer y que las nuevas tecnologías las están proporcionando.

La utilización de los servicios que brinda el uso de la informática en la educación favorece los procesos educativos, para docentes como discentes se reporta economía del tiempo, mayor individualización a las necesidades, facilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, disminución de distancias geográficas, comunicación rápida y simultánea, difusión de los resultados investigativos y realización de investigaciones con fines docentes entre otras bondades pero para ello será necesario el conocimiento, el desarrollo de hábitos, habilidades para el trabajo con y desde la computación.

Todo ello en su integralidad fomentará un adecuado desempeño profesional por parte del educador en su actividad fundamental educar-investigar, teniendo en cuenta que la tecnología por sí sola no logra una educación eficaz, ella hay que verla en su relación con otros elementos como son las relaciones económicas, políticas, ideológicas, etc., por lo que no debe perderse de vista la formación humanista del individuo para su interrelación y convivencias con las demás.

Comprender y transformar la realidad de la escuela es una necesidad social que debe satisfacer el docente para lo cual ha de prepararse. Redimensionar su formación y labor profesional es un imperativo de la nueva sociedad, la sociedad de la información y el conocimiento, donde la función investigativa no ha de verse como una función aislada de su quehacer diario, sino que ha de ser la vía básica del éxito de su desempeño profesional imbricada en las diferentes funciones que realiza.

Será necesario pasar de un modelo curricular cerrado, donde el rol del maestro en gran medida se reduce al cumplimiento de programas invariables, a un currículo abierto, flexible en que el maestro se convierte en un investigador permanente del proceso.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) se consideró como reto importante para el presente siglo el logro de un aprendizaje permanente, lo cual ha de lograrse a través de medidas que fomente la investigación, la actualización y la mejora de las competencias pedagógicas.

Para valorar el desempeño del profesional se asume las tareas básicas y las esferas de actuación del maestro planteadas por el investigador Antonio Blanco Pérez.

Tareas Básicas:

- Educar: Formación de valores.
- Instruir: Transmisión de conocimientos.

Esferas de actuación profesional.

- La escuela
- La familia
- La comunidad

Es significativo esclarecer que la esfera de actuación, base del presente trabajo investigativo es la escuela, institución social encargada de estimular y orientar a los educandos en coordinación con otras fuerzas educativas de la sociedad y dentro de

ellas la preparación del maestro ante los nuevos retos impuestos por el desarrollo científico tecnológico.

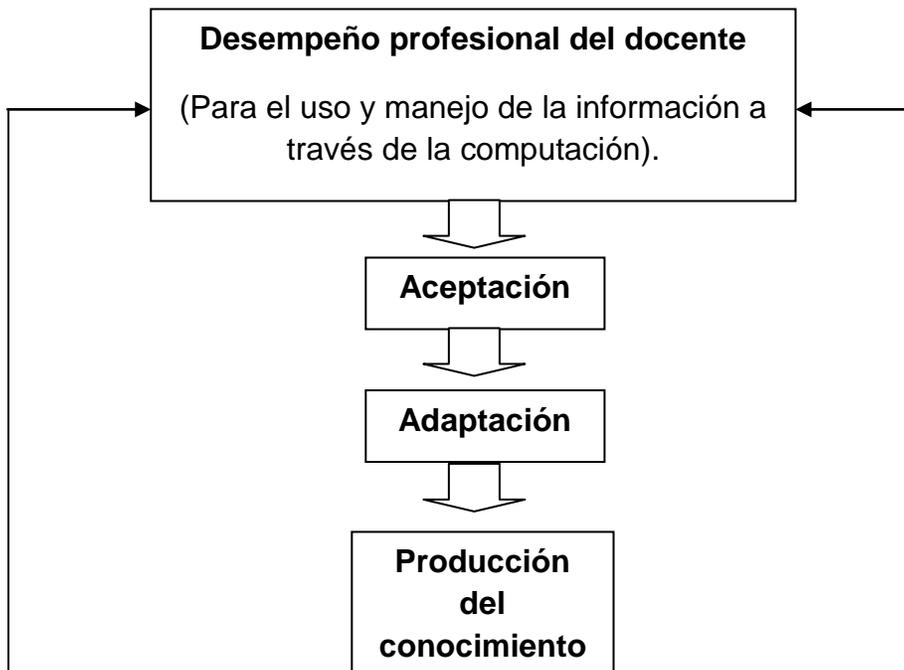
En este orden adquiere significado la preparación y formación del profesional de la educación que tiene lugar fundamentalmente en las Universidades Pedagógicas y dentro de ella los docentes encargados del proceso que han de readaptarse pues una práctica viciada por un enfoque burocrático y esquemático hace que muchos maestro en ejercicio rechacen las nuevas concepciones, La recalificación de maestros y profesores de aquellos contenidos y sistemas de habilidades que les permitan cumplir las tareas de educador y de investigador con un adecuado nivel de eficiencia, a la vez que estos mismos centros formadores deben constituirse en ejemplos de articulación de lo educativo e investigativo, única forma de demostrar y convencer a los futuros docentes acerca de la necesidad y posibilidad real de cumplir con sus tareas.

El impacto de las tecnologías de información en la educación analizada a través de la valoración del desempeño profesional del docente en el uso y manejo de la información y creación del conocimiento que circula a través de la computación, permite fomentar decisiones sobre capacitación, trabajo científico- metodológico- investigativo, asesorías para hacer al docente más productivo, más eficiente y realizado profesionalmente.

El cambio en el estatus tecnológico de las actividades de almacenamiento y transmisión de información reflejada en la estructura (disposición, forma de organización) y flujo de la información modifican el comportamiento del docente, promueve nuevas habilidades, destrezas y necesidades que tendrá que asumir en su desempeño profesional. Identificar los puntos fuertes y débiles del docente será un elemento a tener en cuenta para elaborar acciones que favorezcan el desempeño profesional.

Fases del desempeño profesional del educador en el uso de la computación.

El profesor en Ciencias Económicas Gustavo Rodríguez refiriéndose a las novedades de las tecnologías de la información en la escuela, consideraba tres momentos importantes o fases de reacción del docente ante los cambios que proporcionan el colocar computadoras en las escuelas las cuales consideraba como un proceso gradual, a interés de la investigación se considera como etapas para el desempeño del docente atendiendo a que son períodos necesario en la asimilación de las nuevas tecnologías, las mismas pueden representarse en el siguiente esquema:



Para las escuelas de Enseñanza Media estos períodos son denominados como:

- Etapa de reproducción, identificándose está con el conocimiento básico del uso de la computadora.
- Etapa de aplicación, relacionada con el uso de la computación como medio de enseñanza.
- Etapa de creación, a partir de la creatividad del sujeto con el computador.

Estos son entendidos desde el punto de vista de capacitación del sujeto para el empleo de la computación, ello no encierra contradicción con lo que se plantea, siempre y cuando se tenga en cuenta que al transitar por las etapas el individuo ha de asimilar las habilidades y destrezas que le permita ascender en su desempeño profesional, es adquirir las nuevas competencias que garanticen no solo acceder a la información, sino procesarla, transmitirla y crear nuevos conocimientos.

La primera etapa o etapa de aceptación de la computación como tecnología permite almacenar, transmitir, procesar información, colaborar en su procesamiento, sin perder su autonomía y sin que media distancia.

En este período el docente debe conocer la tecnología, beneficios que brinda a partir de la diversidad de servicios relacionado con la búsqueda, elaboración y transmisión de

información con fines docentes y educativos que potencializan la calidad de su trabajo como profesional. En esta fase el docente debe saber.

La segunda etapa o etapa de adaptación debe crear las condiciones para la capacitación racional de su uso. El docente debe buscar las vías, bien sean fuera o dentro de la institución para su preparación en el acceso a una gama de información que crece cada vez más y a la que tendrá que diferenciar entre lo verdaderamente útil y valioso de lo no necesario en su proyección como profesional.

Es el momento en que el docente debe asumir la necesidad de elevar su cultura informática en correspondencia con el acelerado desarrollo que impone esta tecnología a la información y el conocimiento y tendrá que desarrollar nuevas habilidades que le permitan más que saber, saber hacer.

La tercera etapa o etapa de producción del conocimiento refleja el restablecimiento de la correlación entre tecnología-cultura-educación. En ella el docente accede a la información, la procesa, transforma y crea nuevos conocimientos y asume actitudes de aceptación crítica hacia la tecnología, eleva los niveles de responsabilidad social, asimila una nueva cultura en el nuevo contexto, asume una mayor profesionalidad, asciende a la integralidad de saber, saber hacer y saber ser.

El desarrollo de la computación representa para el educador superar los principales problemas que ella pueda proporcionar en las esferas en que tiene lugar su actuación, pues representa cambios en la forma de hacer las cosas y las que tendrá que asumir pues ello representa incorporar las nuevas competencias que han de proporcionar una mayor eficiencia en el desempeño profesional.

En la actividad educativa, tienen lugar procesos como el diagnóstico, la planificación, organización, la validación, la orientación, el asesoramiento y la evaluación de la información y el conocimiento a transmitir y formar en los estudiantes, a través de la informática se modifican. Tienen lugar también nuevos espacios educativos que debe considerar como una nueva esfera de actuación pues en ella se manifiestan procesos como el software educativo, las aulas virtuales, Intranet, Internet, correo electrónico y que el docente ha de incorporar en su quehacer cotidiano, en su adaptabilidad a las nuevas condiciones.

El docente universitario debe saber seleccionar y sintetizar la enorme cantidad y variedad de información y conocimiento que circulan por esta tecnología, de forma que esté actualizado y preparado teórico y metodológicamente para poder insertarse en un proceso de producción y difusión del conocimiento en un mundo donde la tendencia a la globalización genera condiciones para la homogeneidad.

En la Universidad de Ciencias Pedagógicas en Santiago de Cuba, el educador formador de educadores a de transitar con rapidez y alcanzar la tercera etapa de producción o creación del conocimiento pues su modo de actuación frente a la computación es un medio eficaz a transmitir a la nueva generación encargada de la educación general del individuo en la sociedad.

Al realizar el estudio del estado actual de desempeño en la Universidad de Ciencias Pedagógicas, se tomó en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas existentes para la realización de la política ministerial así como las estrategias llevadas a cabo por el centro en relación a la introducción y empleo de la tecnología de la información, reflejándose fortalezas y debilidades en el manejo de la computación:

Fortalezas.

- La universidad cuenta con departamentos para la atención al desarrollo de la informática y personal capacitado para impartir en todas las carreras la disciplina informática dosificada según plan de estudio en períodos diferentes y en correspondencia con los objetivos del modelo del profesional a formar. Se fomenta el desarrollo de habilidades para el trabajo en redes y acceso a la información científico- técnica, pedagógica, administrativa, económica y de otros tipos, en correspondencia con los requerimientos de cada especialidad, dando continuidad al perfeccionamiento y solución de los problemas de la educación.
- Docentes y estudiantes pueden acceder a los servicios de la web educativa creada y puesta a disposición del centro desde el 2001, fuente de una gran variedad de información y servicios que benefician a la institución.
- Se crean e imparten cursos presencial, semipresencial y virtual que permiten adquirir los conocimientos esenciales en cuanto al uso y manejo de los servicios que brindan las máquinas computadoras.

- Existen software educativo, aulas virtuales al alcance de estudiantes y docentes en la universidad.

Debilidades

- El factor tiempo en el docente limita el acceso a la búsqueda y manejo de la información dificultando su desempeño en la realización de sus principales tareas a través de esta tecnología.
- Insuficiente motivación en el manejo de la computación
- Insuficiente mecanismos para estimular y evaluar el desempeño profesional del docente a través de los medios informáticos.
- La capacidad de los laboratorios disminuye las posibilidades de acceso de docentes y estudiantes.

Se precisa entonces la elaboración de una estrategia pedagógica en busca de perfeccionar el desempeño profesional de los implicados.

Conclusiones

En la actividad científica e investigativa tiene lugar la exploración de problemas, el diseño, el intercambio de información y conocimiento, la creación de nuevos conocimientos, las soluciones científicas, comunicación e intercambio de resultados e introducción en la práctica todo como parte del quehacer sistemático del docente. Tanto en una u otra esfera el uso de la computación brinda nuevas formas de realizar las cosas, la solución de uno u otro de estos problemas ya sea textual, numérica y /o gráfica puede lograrse en menor tiempo, desafiando distancia, con menor coste, más calidad y mejores condiciones laborales. A través de ella se marcan importante transformaciones en el proceso pedagógico y cambio en los roles que han venido desempeñando los diversos actores del mismo, los cuales deben aprender los nuevos ambientes de enseñanza aprendizaje y se han de crear metodologías que redunden en una educación de mayor calidad.

Bibliografía

1. Área Moreira, Manuel. "Nuevas tecnologías, desigualdad y educación en la sociedad de la información". Folleto.
2. Bartolomé Crespo, Donacio. "Urgencias a la formación de profesores desde las innovaciones tecnológicas". Revista comunicación y educación. Huelva España. Grupo comunicar # 14, 2000.
3. Castells, Manuel . "La era de la información: la sociedad red". México 1999
4. Pérez Alcolea; Sandra. "El desempeño profesional del educador en la Universidad Pedagógica de Santiago de Cuba a partir de las tecnologías de la información". Tesis de Maestría 2006.
5. Reyes Hernández, Reinaldo. "El software educativo: características y posibilidades. Diseño, elaboración y evaluación" Artículo ISP. Frank País García, Santiago de Cuba, 1995.
6. Salas Zapata, Walter Alfredo (1998) Formación por competencias en educación superior. una aproximación conceptual a propósito del caso. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) COLOMBIANO
7. Tejada Fernández, José. "El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales". Revista Computación y Pedagogía #158, 1999. Jose.tejada@uab.es
8. Valdés Veloz, Héctor. "La evaluación del desempeño profesional del docente". Curso 4, Pedagogía 2001. <http://www.ispscu.rimed.cu/isp/proyectos.htm>

Título: Formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño web de la carrera de diseño gráfico

Autor: Msc. Teresa Mirian Santamaria López

Institución: Universidad de Guayaquil - Ecuador

Email: tsantamaria710@gmail.com

teresa.santamarial@ug.edu.ec

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es formar la habilidad diseñar en los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico en la asignatura diseño web, el problema se detecta en que los estudiantes se justifican que la carrera es técnica y que no necesitan conocimientos de metodologías e investigación, el diseño gráfico sin habilidad, destreza y creatividad no se puede obtener resultados positivos en el ámbito profesional, ya que se los debe combinar con la teoría y la práctica, se presenta la propuesta de elaborar un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), La novedad científica de esta investigación está dada en la concepción de la estructura interna para la formación de la habilidad diseñar en el ingeniero en diseño gráfico a partir de la concepción de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), lo que contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje para integrar el contenido, lo que posibilita que el estudiante, reciba sus orientaciones en función del diseño Web como disciplina integradora, la cual se irá sistematizando de manera gradual en las diferentes asignaturas de esta carrera mediante ejercicios prácticos, lo que influye favorablemente en el modo de actuación del profesional.

INTRODUCCION

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) han entrado en la vida de las personas en las casas y en los trabajos de manera que se están haciendo imprescindibles para alcanzar los grados de bienestar que todos desean. La comunicación a través de un correo electrónico, el acceso a informaciones y servicios que proporcionan el contenido de las páginas Web, la conexión de un ordenador a una línea telefónica, constituyen algunos de estos recursos. Esta auténtica revolución, solo comparable a la revolución industrial, ha supuesto un considerable cambio social. Las

páginas Web se encuentran al margen de este esfuerzo. Son miles de millones de páginas que se encuentran a disposición de cualquier persona en cualquier lugar del mundo. En el mundo, la formación de los ingenieros en diseño gráfico está orientada a: planificar, diseñar, programar y formar profesionales capacitados en metodologías y procesos de creación de imágenes, técnicas de expresión gráfica, y tecnologías computacionales, conducentes a la búsqueda de soluciones visuales óptimas a los problemas de la comunicación gráfica y publicitaria. Tiene conocimientos de elementos de comunicación, publicidad y modernas herramientas tecnológicas esenciales para el diseño gráfico digital. Trabaja en el campo de la ideación y la creatividad estética, manejando su propio lenguaje, el visual. En su diseño busca clarificar los mensajes que se quieren entregar y se expresen los deseos, interpreten las apetencias y las necesidades del público al cual va dirigido. Liga lo visual al texto (idea). Para esto estructura y configura contenidos a través de imágenes, símbolos y composición para comunicar el mensaje. El diseño otorga valor e identificación a los productos y mensajes, los que adquieren personalidad y transmiten un mensaje que apela a la sensibilidad estética, al gusto y a la emotividad, estableciendo un código propio de comunicación.

DESARROLLO

El diseñador gráfico, como todo comunicador debe ser capaz de ver lo que otros no ven y prestar un servicio que responda a una necesidad específica de comunicación. Sus conocimientos y constante observación y aprendizaje lo facultan para anticiparse, intuir y analizar una realidad a la que irá dirigido el mensaje (no es lo mismo algo dirigido a jóvenes aventureros que a amas de casa). Los diseñadores deben entender de su país y de su cultura, para tener mayor fuente de inspiración creativa a la hora de diseñar. Su ámbito de trabajo no es sólo el comercial sino también el social, cultural, turístico, gubernamental, educacional, religioso, etc. El diseñador gráfico tiene la competencia para participar en la formulación y desarrollo de proyectos de investigación relacionados con la historia y teoría de la imagen y la comunicación o el desarrollo de proyectos experimentales de creación gráfica y visual.

En América, las carreras de ingeniería en Diseño Gráfico tienen la tendencia a formar ingenieros de perfil amplio con posibilidades de la particularización en alguna dirección con el empleo del sistema de créditos por opción, manifestándose una fuerte formación socio humanística y respondiendo a objetivos profesionales definidos como es la posibilidad de establecer negocios dentro y fuera del país.

La formación de los ingenieros en Diseño Gráfico en Ecuador garantiza los conocimientos, habilidades y valores que requieren en su formación; estos profesionales han de poner al servicio de la humanidad el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la optimización del uso de los recursos materiales, humanos e informáticos, preservando los principios éticos y estéticos sin deteriorar el medio ambiente.

Desde estas premisas, la universidad ecuatoriana está implementando una serie de cambios en su estructura administrativa y académica, con la finalidad de satisfacer en su real dimensión, los requerimientos de la sociedad. (SENPLADES, 2013).

Por su parte, el Gobierno de la República del Ecuador, a través de los organismos que controlan y regulan el Sistema de Educación Superior, propone mejorar el nivel de calidad del proceso formativo universitario, basado en estándares de calidad y de pertinencia de cada carrera profesional en su contexto local, regional y global, en los que se evidencia la aplicación de los principios del Plan Nacional del Buen Vivir propuesto por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador (SENPLADES, 2013)

El modelo del profesional de las carreras de ingeniería vinculadas a las TIC's en el Ecuador se configura a través de diferentes currículos de formación. Los ingenieros en computación, ingenieros en sistemas computacionales, y los ingenieros en diseño gráfico formados en la universidad ecuatoriana poseen modos de actuación invariantes desde la informática, pero con diferencias notables de su aplicación en el campo profesional y laboral, según la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES, 2010).

La carrera Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil tiene como objetivo fundamental diseñar, programar, proyectar, y realizar comunicaciones visuales destinadas a transmitir mensajes específicos a grupos sociales determinados, ya que en el diseñador gráfico recae la responsabilidad de generar y mantener la identidad

corporativa de las empresas y organizaciones. Para ello, es necesario formarse para conocer las herramientas que nos permitirá comunicar visualmente ideas, hechos y valores.

En este contexto, la enseñanza de la asignatura de Diseño Web debe encaminarse a proporcionar que el estudiante, adquiera una noción del mundo clara y profunda, y lo prepare para integrarse en la sociedad, como un ciudadano responsable, para una mejor convivencia. Esto significa que las situaciones de aprendizaje que se presenten en el ambiente educativo tienen que transformar el escenario en el aula.

De la revisión del estado del arte, se analizaron los aportes de Jakobson (1984); González Ruiz (1994); Wittgenstein (1988); Gómez de Silva, (1988); y Wong, (1992), quienes conceptualizan que la habilidad diseñar consiste en hacer una traducción-interpretación y se la puede llamar “intersemiótica” o transmutación que se genera, en sentido literal, en las reglas y juegos del lenguaje, además consideran que diseñar es un acto humano fundamental porque diseñamos cada vez que hacemos algo por una razón definida. Ello significa que casi todas nuestras actividades tienen algo de diseño.

De lo anterior y la revisión de los planes de estudio de la universidades ecuatorianas y de otros países, el estudio de los balances anuales de la asignatura diseño Web desde el 2010 hasta la actualidad y la experiencia de la misma durante cinco años, permite plantear como principales insuficiencias en relación con la formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño Web en la Carrera Diseño Gráfico, las siguientes:

- Dificultad de los profesores en la auto preparación pedagógica (Formación metodológica del profesor).
- Se detecta como regularidad las clases magistrales y la transmisión de conocimientos.
- Se determina con poca relevancia, al proceso de formación de la habilidad diseñar.
- Las referencias institucionales, que aborden la formación de la habilidad diseñar desde el análisis del contenido disciplinar de diseño Web es insuficiente.
- Los fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura diseño Web en la carrera de Diseño Gráfico son limitados en relación con la formación de la habilidad diseñar.

- La complejidad de conocimientos abstractos propios de esta disciplina, no se aplican en correspondencia con las diferencias individuales de los estudiantes.
- Se observa deficiencia en la habilidad diseñar en los estudiantes al momento de desarrollar los ejercicios.

En el análisis de la situación anteriormente planteada se aprecia que la habilidad diseñar no es formada sistemáticamente e interrelacionada en el tratamiento de los contenidos de la asignatura de diseño Web en el proceso educativo, lo que afecta a la formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño Web de la carrera Diseño Gráfico.

Por todo lo antes expuesto, se plantea el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño Web de la carrera de Diseño Gráfico?

El objeto de investigación lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura diseño Web en la carrera Diseño Gráfico y se considera como campo de acción la formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño Web en la carrera de Diseño Gráfico.

Se plantea como objetivo: proponer un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para contribuir a la formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño Web de la carrera de Diseño Gráfico.

Se declara como idea a defender la que sigue: Para contribuir a la formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño Web de la carrera de Diseño Gráfico puede utilizarse un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en la cual se interrelacionen de forma teórico-práctica, los contenidos esenciales de la asignatura diseño Web, estructurados a partir de un sistema de acciones y operaciones.

Con la intención de organizar el proceso de investigación se formularon las siguientes

Tareas científicas:

1. Precisar las concepciones teórico-metodológicas que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura diseño Web y la formación de la habilidad diseñar en la carrera de Diseño Gráfico.
2. Elaborar un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que contribuya a la formación de la habilidad diseñar en los estudiantes de la carrera Diseño Gráfico.

3. Evaluar el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para la formación de la habilidad diseñar en la asignatura diseño Web de la carrera Diseño Gráfico.

Los métodos de investigación que se aplicarán para alcanzar los objetivos de la investigación serán los siguientes:

Métodos teóricos:

Método analítico-sintético: estará presente durante toda la investigación, en el estudio de las fuentes de información para extraer de ellas regularidades y tendencias relacionadas con el proceso de la formación de la habilidad diseñar, a partir de los modelos curriculares de Ingeniería en Diseño Gráfico, de diferentes universidades ecuatorianas y de otros países.

Método inductivo-deductivo: se utilizará para resumir los contenidos partiendo de lo general a lo particular, al establecer el vínculo de los contenidos esenciales entre la asignatura diseño Web para concebir la formación de la habilidad diseñar en los estudiantes de la carrera Diseño Gráfico.

Método histórico-lógico, para analizar los programas de estudio de las asignaturas de diseño Web de las carreras de Diseño Gráfico en las universidades ecuatorianas y de otros países desde el año 2010 hasta los momentos actuales para encontrar las regularidades en la concepción de la habilidad diseñar.

Los **métodos sistémico estructural-funcional** y **modelación** se emplearán para determinar el sistema de acciones y operaciones para la formación de la habilidad diseñar; además de concebir la estructura del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en el que se interrelacionan, de forma teórico-práctica, los contenidos esenciales de la asignatura diseño Web, para la carrera Diseño Gráfico.

Métodos de nivel empírico:

La observación directa, abierta, sistemática y participativa para obtener información sobre la formación de la habilidad diseñar, y a partir de una guía de observación que permitirá caracterizar el Entorno Virtual de Aprendizaje, así como identificar las regularidades didácticas del sistema de acciones y operaciones.

La aplicación de encuestas a estudiantes y docentes para obtener información sobre la necesidad de la concepción de la formación de la habilidad diseñar y del perfeccionamiento de la habilidad en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

El análisis documental posibilitó la consulta y estudio de la literatura publicada sobre los programas de carreras de Diseño Gráfico de diferentes modelos curriculares, la política educacional del “Plan Nacional del Buen Vivir” explícito en el Registro Oficial de la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES), las directrices del Consejo de Educación Superior (CES), el Reglamento de Régimen Académico, boletines de matrícula, balances semestrales, portafolios de seguimiento docente, syllabus ecuatorianos y de otros países.

La aplicación del método Delphi para validar el Entorno Virtual de Aprendizaje, y su organización para la formación de la habilidad diseñar en los estudiantes de la carrera Diseño Gráfico.

La experimentación permitirá confirmar la viabilidad del Entorno Virtual de Aprendizaje en la formación de la habilidad diseñar en los estudiantes de la carrera Diseño Gráfico, al comparar los resultados que existían y los alcanzados, a partir de un diseño cuasiexperimental (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2006) con preprueba-postprueba y grupos intactos, uno de ellos de control.

La triangulación de los resultados de los métodos: para el análisis de los resultados de las encuestas a estudiantes, profesores y la observación a clases, con respecto a la formación de la habilidad diseñar desde los contenidos esenciales de la asignatura diseño Web en la carrera de Diseño Gráfico.

Matemático-estadísticos:

Métodos de la estadística descriptiva, para el análisis e interpretación de los datos que se obtienen como resultados de los métodos aplicados y la aplicación de la Teoría del Muestreo Probabilístico para la determinación del tamaño de la muestra. Se hará uso del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS), versión 15.0, para el procesamiento de datos, la elaboración de las tablas de frecuencias absoluta, relativa, el cálculo de los valores de la distribución Normal Inversa Estandarizada.

Se trabajará con una muestra de expertos, de 30 docentes, para determinar la viabilidad de la propuesta del Entorno Virtual de Aprendizaje, en el que se concretan las acciones y operaciones para la formación de la habilidad diseñar, desde los contenidos de la asignatura diseño Web en la carrera de Diseño Gráfico; mientras que en la evaluación práctica, de una población de 1500 estudiantes y 54 docentes, de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil (República del Ecuador), se seleccionó una intencional, no probabilística, de 81 estudiantes y cinco docentes.

La principal contribución a la teoría de la investigación se manifiesta en la concepción de un sistema de acciones y operaciones para la formación de la habilidad diseñar desde la integración de los contenidos disciplinares en la asignatura diseño Web en la carrera de Diseño Gráfico.

El **aporte práctico** se concretará en la elaboración de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para la enseñanza de la asignatura diseño Web en la carrera de Diseño Gráfico, la cual posibilitará la formación de la habilidad diseñar en los estudiantes y contribuirá a mejorar el desempeño como profesional. Con la propuesta se enriquece el tratamiento didáctico de la enseñanza de esta asignatura.

CONCLUSIÓN

El diseño es una disciplina ubicada e inaprensible; es la actividad mediante la que se realiza la configuración de los objetos de los mensajes visuales, actividad que está en constante cambio pero de la cual no se pueden definir claramente su campo de acción, su marco conceptual y las interacciones teóricas y metodológicas que establece con otros terrenos del conocimiento. Esta dificultad para definir con claridad el cuerpo disciplinar del diseño determina su teoría y práctica. Aun en los casos de las empresas o personas que están relacionadas o hacen uso de manera más o menos frecuente de servicios de diseño no existe una comprensión clara del perfil de la profesión. La explicación de para que servimos oscila entre los polos de lo bonito y lo accesorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, N., & Méndez, R. (2013). La calidad y el contexto actual de la Eeducación Superior. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml>
- Cañedo Iglesias, C. M. (2004). Estrategia Didáctica para contribuir a la formación de la habilidad profesional esencial "realizar el paseo del sisitema real al esquema de análisis" en el Ingeniero Mecánico. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-pedagogicas/ano-2006/carlos.pdf>
- Curbeira Hernández, D. (2013). Formación de la habilidad profesional: “diseñar soluciones y visionar estrategias con rigor científico”, desde el tratamiento de los conceptos del cálculo integral. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-pedagogicas/ano-2013/Tesis_D%20Domingo%20Curbeira%20Hernandez.pdf
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México. D.F: Mc Graw-Hill/ Interamericana editores S.A.
- Mattana, G. (2006). Propuesta interdisciplinaria para el desarrollo de habilidades en estadística dirigida a estudiantes de pedagogía del IVE. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-pedagogicas/ano-2006/Gisselda.pdf>
- Ortega, M. (2012). Ensayo de las TIC´s en el diseño gráfico. Ventajas y desventajas de las tic´s. Recuperado de <http://es.slideshare.net/majoangelita/ensayo-de-las-tics-en-el-diseo-grafico/www.mi-carrera.com/DisenoGrafico.html>

Rizo Rabelo, N. (2007). Estrategia Didáctica de educación en ciencia tecnología y sociedad en la carrera de ingeniería informática. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-pedagogicas/ano-2007/Estrategia%20didactica%20de%20educacion.pdf>

Tabares Arévalo, R. M. (2005). Un modelo teórico-metodológico para el desarrollo de habilidades investigativas propedéuticas en los estudiantes de la facultad de cultura física de pinar del rio. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-pedagogicas/ano-2005>

ANEXOS

Encuesta a estudiantes

1. ¿Le gustaría conocer las utilidades que ofrecen los entornos virtuales?

Categorías	Cantidad
Muy de acuerdo	45
De acuerdo	30
Indiferente	5
En desacuerdo	3
Muy en desacuerdo	2
Total	85

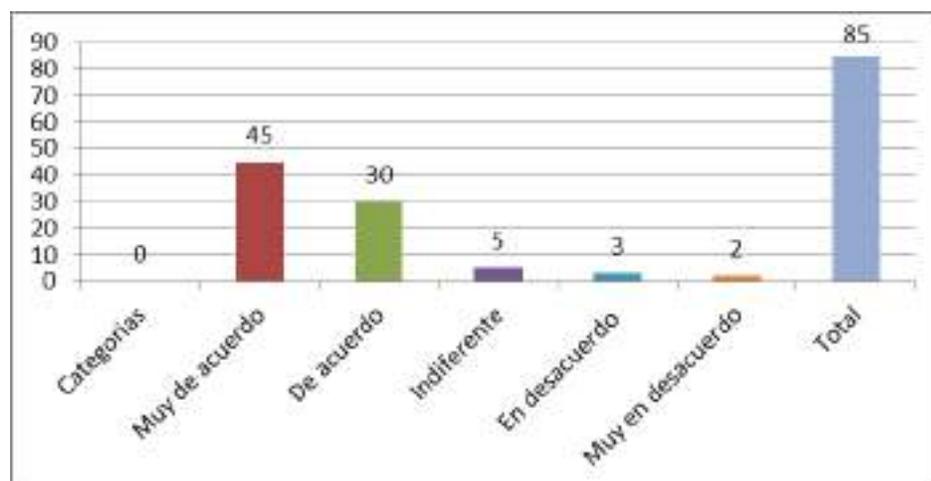


Figura 1. Entorno Virtuales

Análisis:

De los encuestados el 88.2 por ciento informa que le gustaría conocer las utilidades sobre los entornos virtuales, considerando que son estudiantes de la carrera de diseño gráfico, sin embargo la mayoría desconocen su importancia, sobre todo el buen uso que se les puede dar en el ámbito educativo,

2. ¿Considera usted que al implementar un entorno virtual mejorará la calidad de aprendizaje en la carrera de Diseño Gráfico?

Categorías	Cantidad
Muy de acuerdo	42
De acuerdo	35
Indiferente	4
En desacuerdo	3
Muy en desacuerdo	1
Total	85

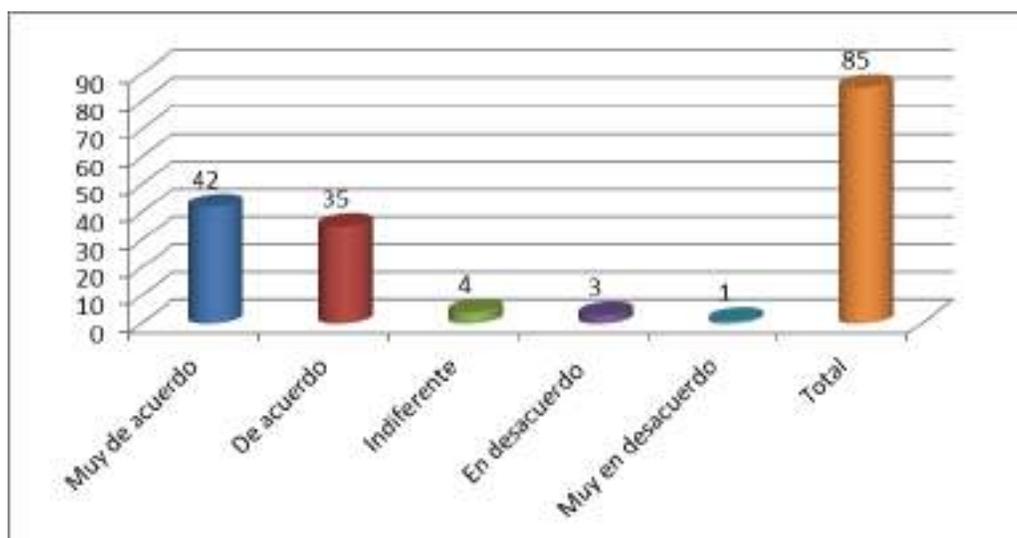


Figura 2. Calidad de aprendizaje

Análisis:

El 90.5 por ciento de los estudiantes considera que el proceso de enseñanza aprendizaje mejorará gracias a la utilidad que brindan las herramientas virtuales, dinámicas e interactivas para el aprendizaje, en particular cuando se hace uso de las metodologías sincrónicas y asincrónicas.

3. ¿Los estudiantes son capaces de desarrollar actividades bajo un sistema virtual interactivo?

Categorías	Cantidad
Muy de acuerdo	21
De acuerdo	18
Indiferente	9
En desacuerdo	26
Muy en desacuerdo	11
Total	85

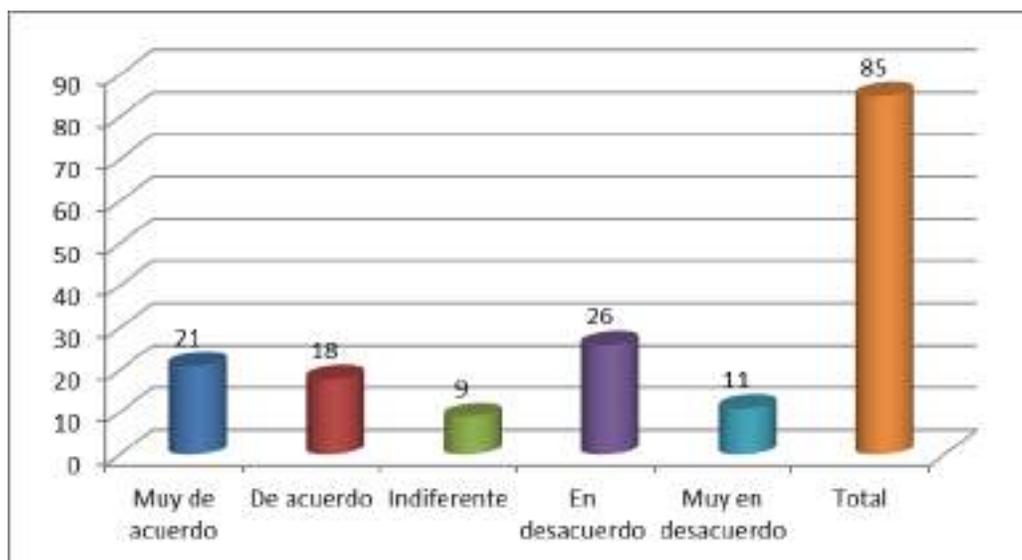


Figura 3. Sistema virtual interactivo

Análisis:

Según las encuestas realizadas a los estudiantes, el 45.8 por ciento de ellos no se sienten capaces de desarrollar actividades en los entornos virtuales. El desconocimiento de las aulas virtuales en la carrera de diseño gráfico es bastante notorio.

4. ¿Los estudiantes toman otras fuentes de información para capacitarse?

Categorías	Cantidad
Muy de acuerdo	20
De acuerdo	19
Indiferente	9
En desacuerdo	22
Muy en desacuerdo	15
Total	85

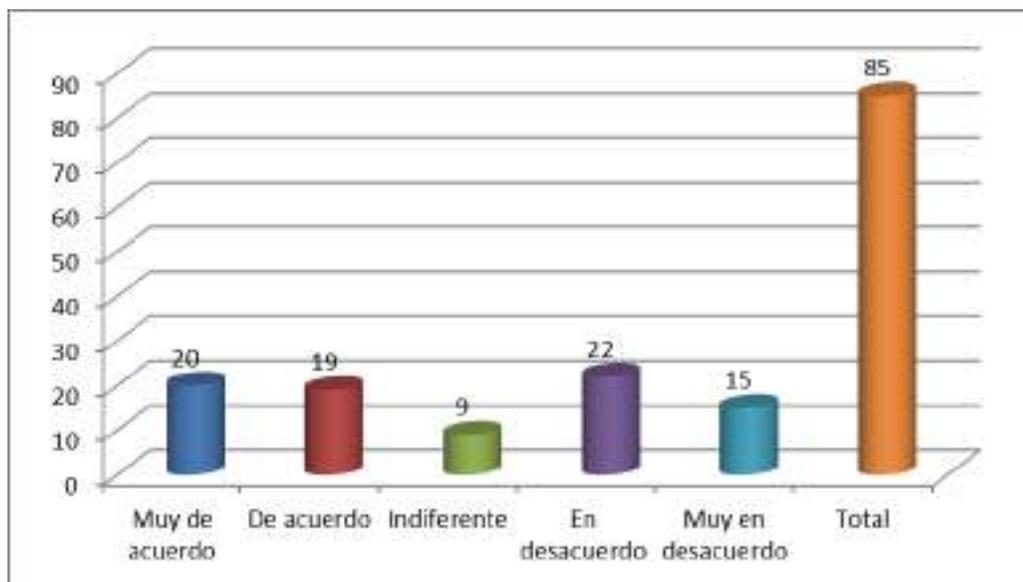


Figura 4. Fuente de información para la capacitación del estudiante.

Análisis:

El 45.8 por ciento de los estudiantes encuestados considera no utilizar otras fuentes de información para mejorar la calidad de aprendizaje, dando a entender

que necesitan conocer nuevas herramientas tecnológicas dinámicas que motiven la enseñanza en los estudiantes.

5. ¿El laboratorio de computación es utilizado por los profesores para complementar el proceso de enseñanza?

Categorías	Cantidad
Muy de acuerdo	19
De acuerdo	18
Indiferente	9
En desacuerdo	18
Muy en desacuerdo	21
Total	85

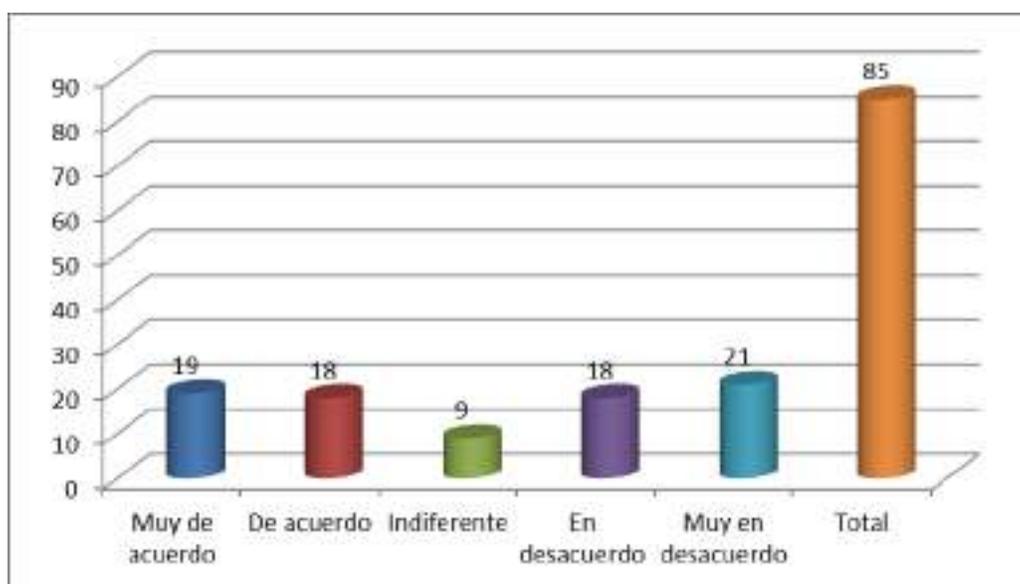


Figura 5. Uso del laboratorio de computación por los docentes

Análisis:

El 43.5 por ciento de los encuestados manifiesta que la mayoría de los docentes no utiliza el laboratorio de computación para reforzar las clases de forma práctica causando de esta manera que los estudiantes pierdan el interés en la asignatura.

6. ¿Cree usted que será posible implementar nuevos recursos tecnológicos en el laboratorio de computación?

Categorías	Cantidad
Muy de acuerdo	38
De acuerdo	28
Indiferente	9
En desacuerdo	5
Muy en desacuerdo	5
Total	85

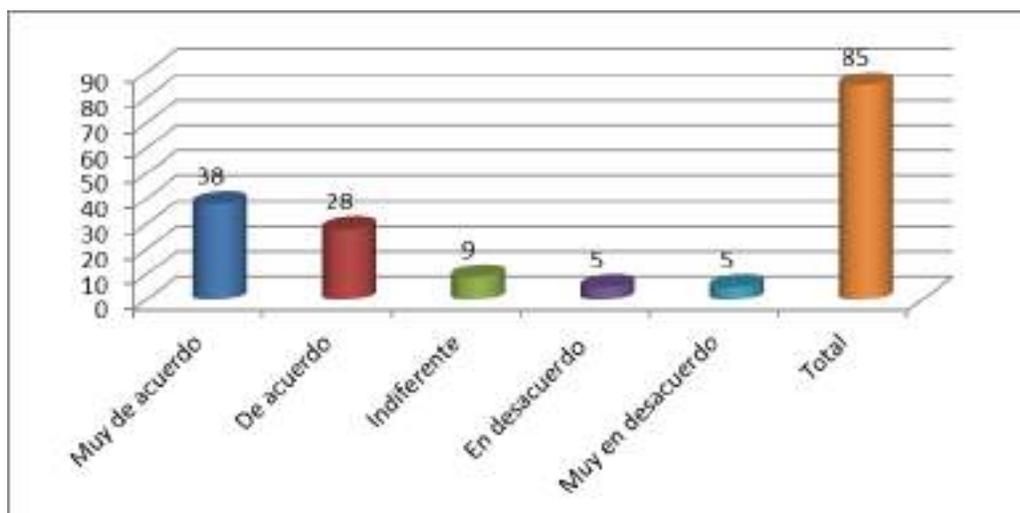


Figura 6. Implementación de nuevos recursos tecnológicos al laboratorio.

Análisis:

El 77.6 por ciento de los estudiantes sostiene la esperanza de que se logre implementar nuevos recursos tecnológicos en el laboratorio de computación, mientras que el resto tienen dudas de esa posibilidad.

Título: Modelo didáctico de resolución de problemas de fundamentos de programación.

Autores: Lsi. Iván Darwin Tutillo Arcentales.

Dr. C. Maribel Ferrer Vicente

Dr. C. Alfredo Rebollar Morote,

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, Guayaquil - Ecuador.

P.T. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García - Cuba.

RESUMEN.

El proceso de formación ha sido estudiado por diversos autores en estos últimos años, aunque no siempre con énfasis en las carreras de Tecnologías las cuales requieren de una mirada pedagógica y didáctica que promueva cambios conductuales en los docentes para enseñar el “saber hacer” un buen programa informático y que se revierta en la calidad de los graduados para la competencia específica de informática de aplicar fundamentos matemáticos, principios algorítmicos y teorías de ciencias de la computación en la modelación y diseño de soluciones informáticas. El objetivo de este trabajo es: valorar los fundamentos metodológicos para la enseñanza del proceso de resolución de problemas algorítmicos en la carrera de Tecnología en Análisis de Sistema y otras carreras afines y proponer algún camino para la enseñanza del pensamiento lógico matemático, de modo que se concreten cambios para saltos cualitativos en el aprendizaje de los algoritmos de programación de los estudiantes en el nivel inicial. La encuesta realizada a estudiantes y docentes constató las insuficiencias detectadas en el contenido referido a los procedimientos algorítmicos, los cuales constituyen un contenido imprescindible para su formación inicial y que podrían animar a que continúen en la carrera. De forma que se requiere modelar un constructo teórico que exprese las nuevas relaciones que se establecen entre lo psicológico y didáctico en aras de elevar lo cognitivo al solucionar problemas de fundamentos de programación.

INTRODUCCIÓN.

El proceso de formación ha sido estudiado por diversos investigadores a nivel internacional y nacional. En este sentido, los aportes de estos últimos años en el mundo han cobrado particular énfasis en las teorías constructivista y cognitiva, destacándose Coll, C (2000), Barriga, F (2004) en Europa y en el plano regional cubano, los aportes se centran en Zayas, C (1994), Fuentes, H (2008) y Horruitiner, P (2010) entre otros. Desde esta perspectiva, la formación tiene plena correspondencia con la educación, la cual está organizada por sistemas educacionales y la Malla curricular para cada tipo de educación. En este sentido la formación de los tecnólogos está ubicada dentro de la rama de la Educación Técnica y profesional. Su formación ha cobrado importancia en estas últimas décadas, a partir de los avances tecnológicos y las necesidades de interactuar con ingenieros, en grandes mercados de negocios y de comunicaciones a partir del desarrollo de la Ciencia y la Técnica.

La formación tecnológica, se define como [...] “la formación de la capacidad de investigación y desarrollo, de innovación en la respectiva área del conocimiento [tecnológico], de tal manera que este tipo de educación pueda contribuir eficaz y creativamente a la modernización y competitividad internacional del sistema productivo nacional, en el contexto de la internacionalización de las relaciones económicas” (Gómez, V. 2002: 34).

Obsérvese la relación que guarda con el contexto histórico social donde se desarrolla el hombre, aspectos de la teoría humanística de Vigostky, quien valora que el hombre se apropia de los saberes en su contexto histórico social y al mismo tiempo los socializa a través de las relaciones entre los sujetos sociales y su campo profesional. Por tanto, el Tecnólogo, se considera aquel que se aproxima al estudio de la [...] “tecnología desde lo más simple hasta los más complejo, lo que implica que, el carácter de tecnólogo es asignable tanto al que asume los niveles más elementales de dicho objeto, hasta los más altos”. (Cadavid, G. & Urrego, M., 2005: 120).

En muchas regiones de América del sur ejemplos (Colombia, Perú) en ocasiones es utilizado el término de forma despectiva y en otros como México, Brasil y Ecuador entre otros, se revela por su necesidad y complementación por lo que puede generar alta

complejidad, si trabaja al lado del ingeniero, especialista, el magister o PhD en ingeniería.

Estas razones abren un espacio de reflexión a los procesos de formación en los centros educacionales, en los cuales se debe propiciar el diálogo permanente con la ciencia y la tecnología, a partir del papel de esta en la sociedad y el desarrollo económico que se ha producido, y ha permitido numerosos empleos. La creación de un conocimiento tecnológico endógeno junto a la apropiación de las tecnologías, emergentes dentro del contexto productivo y empresarial nacional, asume una perspectiva social y humanista.

Por ello la necesidad de precisar el perfil de egresado en correspondencia con los campos de acción y las variantes utilizadas para su formación. Estos argumentos, permiten establecer las estrategias de formación muy relacionadas con el diseño del currículo, que implica, tener en cuenta los presupuestos pedagógicos, que en la institución fundamentan los procesos de formación (enseñanza-aprendizaje).

Por consiguiente, la formación del conocimiento tecnológico requiere de una síntesis apropiada de fundamentos científicos y de oportunidades para la “creatividad”: investigación, experimentación, diseño, resolución de problemas concretos, capacidad de adaptación de modo que se promueva la solución a los problemas económicos y sociales.

Para ello, el docente como facilitador del proceso requiere a través de la formación del estudiante, promover una construcción del aprendizaje que le permita al hombre ser capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presentan, a partir de promover una formación académica que estimule la inteligencia. Para ello, el docente tendrá en cuenta los fundamentos pedagógicos y didácticos buscando los resultados que la sociedad necesita, tecnólogos egresados de la Educación Superior con calidad y calidez.

En voz del Presidente el 13 de octubre de 2012 en Posorja (Guayas), Rafael Correa explicó que el Gobierno Nacional se encuentra diseñando, una reorganización de la educación técnica, cuya meta es llegar a un 23 por ciento de formación en 2016, para de esa manera alcanzar el promedio mundial. El Presidente comentó que había cerca de 300 institutos tecnológicos, de los cuales aproximadamente 30, tienen condiciones

para lograr un objetivo integrador en su formación. Por tanto se requiere enfatizar que hasta el 2016 se construirán 40 de estos centros y contarán con moderna infraestructura, equipamiento, bibliotecas, espacios verdes, áreas comunales.

En el artículo 118 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) se contempla los siguientes niveles de formación que imparten las instituciones del sistema de educación superior: (2010:4). Los niveles de formación que imparten las instituciones del Sistema de Educación Superior son:

1.- Nivel técnico o tecnológico superior, orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan al estudiante potenciar el saber hacer. Corresponden a éste los títulos profesionales de técnico o tecnólogo superior, que otorguen los institutos superiores técnicos, tecnológicos. Las instituciones de educación superior no podrán ofertar títulos intermedios que sean de carácter acumulativo.

Estas consideraciones estatales, obligan a los profesores universitarios a contextualizar los fundamentos teóricos y didácticos con énfasis en la formación desde las disciplinas y las asignaturas, de modo que estos contengan los aspectos fundamentales para una adecuada apropiación de los contenidos por los estudiantes, y que no se pierda de vista desde su formación las necesidades del mercado de trabajo, es decir el perfil que requiere para desempeñarse en su nuevo contexto laboral.

De ahí la importancia que cobra el perfil del tecnólogo, el cual requiere seleccionar los contenidos curriculares necesarios, que se expresen en términos del saber ser, (valores, actitudes, normas) saber conocer (nociones, preposiciones, conceptos, categorías) y saber hacer (metodologías, técnicas y procedimientos).

DESARROLLO.

La carrera de Tecnología en Análisis de Sistemas data de 1982, esta se ubica en la creación de programas académicos de nivel de tecnologías, este nivel es intermedio entre el nivel técnico superior y el nivel profesional de licenciatura o ingeniería, introducidas en las universidades politécnicas, para satisfacer las necesidades de profesionales en el área de Informática.

Esta posibilita la formación de profesionales con altas cualidades laborales y profesionales que contribuyan al desarrollo económico- social y tecnológico del país.

Asimismo, prepararlos para diseñar, desarrollar, implementar, pruebas, mantenimientos y competencias relacionadas con los procesos de negociación tecnológica.

El Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología tiene dentro de sus carreras, la especialidad de Tecnología en Análisis de Sistemas, desde el año 2006, según su plan de la carrera cuenta con un perfil de ingreso que considera solamente a los bachilleres de la especialidad Física- Matemática en Informática y en especialidades afines, la cual se ubica según los estudios realizados por la UNESCO en el campo de las ciencias tecnológicas y en el campo de las matemáticas, aunque otros graduados de diferentes especialidades se motivan por la carrera.

El perfil de egreso del profesional en Análisis de Sistema de Información, debe ser capaz de actuar de manera independiente, interdisciplinaria e intersectorial, en los diferentes procesos del análisis, diseño, programación, e implementación de sistemas de información, desde una perspectiva de honestidad y responsabilidad.

Además liderará la búsqueda de soluciones y la formulación de proyectos tendientes al mejoramiento de los procesos de control en las empresas de bienes y servicios, utilizando como herramientas el pensamiento crítico - reflexivo, el análisis del contexto y la interpretación de los problemas informáticos encontrados.

Su campo laboral está centrado en el sector empresarial en lo comercial e industrial, la pequeña y mediana industria y el sector del gobierno nacional y el autónomo descentralizado. Puede realizar atención domiciliaria, trabajo de jefatura y de gestión informática.

Desde estos objetivos como egresados y su perfil ocupacional se requiere retomar algunos aspectos directrices acerca de la malla curricular, en la carrera Análisis de Sistema como tecnólogo superior.

Los ejes de formación contemplados en la malla son la básica, profesional, humana, optativa, libre opción e idiomas. El peso relativo de estos ejes está normado en la ley de educación en un rango porcentual, que permite el trabajo académico de profesionalización. La misma ley brinda la libertad de crear el contenido conforme al criterio académico de la comisión respectiva.

La mayoría de estas disciplinas se armonizan en el proceso de enseñanza en una malla curricular de 6 niveles, cada nivel dura 6 meses, que es lo que corresponde a una carrera

de tecnología en el contexto del Ecuador, según la Ley Orgánica de Educación Superior, que establece un tiempo marcado por 125 créditos académicos, donde cada crédito corresponde a 16 horas presenciales de clase, las que pueden ser distribuidas en aula, laboratorio o campo. En la carrera que se evalúa se tienen en cuenta 25 créditos en un semestre, donde en los primeros niveles se reportan 10 créditos para asignaturas del eje profesional y mayor cantidad de créditos de este eje desde el tercero hasta el final de sus estudios.

Estas consideraciones tenidas en cuenta en la Ley para la Educación Superior, revela la necesidad de profundizar en la didáctica de las asignaturas, sin perder de vista que la enseñanza es un proceso de organización de la actividad cognoscitiva y el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades. Se manifiesta de forma bilateral e incluye tanto la asimilación del material estudiado o actividad del alumno (aprender) como la dirección de este proceso o actividad del maestro (enseñar), y parte del proceso educativo, que tiene como núcleo básico al aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en un proceso de intervención e intercomunicación entre varios sujetos, generalmente en forma grupal, organizada y conducido por el maestro, donde el alumno tiene que tener un gran protagonismo, de modo que pueda construir sus propios conocimientos.

Dentro de esta malla la asignatura de Fundamentos de Programación está en el primer nivel, comparte espacio en el mismo año, con la asignatura Introducción a la Informática, ambas del eje profesional, cada una con un peso de cinco créditos dentro de un nivel de 25 créditos, en plena conexión con el carácter interdisciplinar y multidisciplinario que posibilita desde la Introducción a la Informática, insertar al estudiante en el conocimiento básico de las herramientas de software y la operatividad del computador; conocimiento útil para toda la carrera.

La disciplina Fundamentos de Programación tiene como propósito analizar los conceptos generales de la metodología de programación, profundiza en la programación modular y estructurada, desarrolla la destreza del uso de arreglos vectores y matrices, a diferencia de otros países de la región, (Perú, México) que mantienen los contenidos referidos al uso de programación orientado a objetos y visual, dentro de la misma asignatura. Este último contenido en Ecuador, lo reciben en la asignatura Análisis y diseño orientado a

objetos en el cuarto semestre, aspectos que se evalúan en el tecnológico donde se realiza la investigación.

Esta competencia resulta de gran importancia en la formación informática de los profesionales con énfasis en estos estudiantes, así como para el desarrollo de sus habilidades profesionales, brindándoles herramientas de tipo cognitiva-instrumental, para buscar la racionalidad, claridad, facilidad y elegancia en el proceso mental cuando se quiere encontrar la solución de problemas, posibilitando el pensamiento lógico de los estudiantes.

En este sentido, juega un papel importante el desarrollo de las habilidades intelectuales: generalización, valoración, abstracción, de modo que los procesos lógicos de análisis y síntesis, inducción y deducción junto a otras habilidades como clasificar y describir, faciliten la comunicación a través del desarrollo de interfaces para la conservación, tratamiento y transformación de la información, problemáticas que han sido fuentes de desarrollo de los medios informáticos. Además con estas materias se contribuye a “la concepción científica del mundo, ya que la disciplina es un modelo y parte de la realidad objetiva, lo que facilita el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en cuanto al contenido de los problemas que se resuelven, potenciando el desarrollo de las habilidades de modelar, diseñar y algoritmizar.” Moren, T. (2008: 68).

Estudios realizados por el Proyecto Tunnig en América Latina 2004-2007, en su informe final revelan los resultados del aprendizaje para la asignatura de Fundamentos de Programación estos son:

1. Aplicar principios generales de programación para desarrollar algoritmos y programas.
2. Usar la programación estructurada y modular.
3. Usar los paradigmas de programación modular y estructurada en el proceso de análisis.
4. Diseño de programas y desarrollo de programas en lenguaje C para soluciones estudiantiles.

A partir de estas regularidades detectadas, la asignatura actualmente acoge desde su programa estos contenidos, por ser esenciales para la formación de los tecnólogos en Análisis de Sistemas, pero resulta significativo señalar que el uso del lenguaje presenta

aún dificultad, porque involucra dos aspectos; la necesidad del desarrollo de la lógica y el uso del idioma inglés, a lo que se une las pocas horas de clases que tiene el tema de procedimientos algorítmicos en el inicio de la carrera.

En este orden de contenidos se revela la fisura de la investigación, al no contar con una propuesta pedagógica o didáctica, que permita al docente ofrecer atención a los procedimientos algorítmicos para la resolución de problemas con lógica de programación.

Desde esta óptica, las transformaciones realizadas a los programas de la disciplina en estos últimos años, han ido desde el estudio de lenguajes de bajo nivel, lenguajes intérpretes y compiladores hasta lenguajes de alto nivel, estudiándose en la actualidad los fundamentos de la programación modular y estructurada, orientada a objetos y finalmente los paradigmas modernos de programación visual, en la que confluyen la programación orientada a objetos y guiada por eventos en una interfaz gráfica para el usuario.

La asignatura Fundamentos de Programación propone el contenido metodológico en cuatro grandes bloques en cada una de las unidades de trabajo. (Malla curricular 2010:32)

- Conocimientos básicos
 - Algoritmos y programas
 - Conceptos básicos de metodología de la programación
 - Contenidos en lenguaje estructurado. El compilador
- Técnicas de programación
 - Comenzando a programar
 - Estructuras estáticas
 - Estructuras externas
 - Estructuras dinámicas
- Programación avanzada
 - Programación avanzada
- Mantenimiento de programas

- Adaptación y/o creación de aplicaciones y/o funciones sencillas para el sistema

Dentro de estos conocimientos se profundizará en el referido a algoritmos y programas, por constituir el de mayor dificultad para los estudiantes de la carrera Análisis de Sistemas, de modo que se pueda ofrecer un Modelo Didáctico que posibilite, arribar a algunas consideraciones finales.

CONCLUSIONES.

El ordenamiento de la asignatura Fundamentos de Programación es de vital importancia para el mejor tratamiento didáctico a la asignatura y al contenido donde se muestra la mayor dificultad de aprendizaje para los estudiantes.

Realizar un estudio a partir de la comparación de modelos, metodologías que se aplican en otras regiones, abre un espacio de análisis para establecer propuestas científicas necesarias y resolver las situaciones de aprendizaje referida a los procedimientos algorítmicos.

BIBLIOGRAFIA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA ET AL. Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1994.
3. AÑORGA, J. Teoría de los sistemas de superación. La Habana: Editorial pueblo y Educación, 1995.
4. BRUNER, JEROME. Campo cognitivo. En Revista Digital Educomunicación. Vol.2. 2013.
5. CRUZ ESTEBAN, CAMILO ET AL. Los modelos pedagógicos. Cuba, septiembre 2012.
6. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO ET AL. Un acercamiento necesario a la Pedagogía General. ICCP. La Habana, 2003.
7. HORRUITINER SILVA, PEDRO. La universidad cubana: modelo de formación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2009.
8. FLOIRES OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del conocimiento. Colombia, 1995.
9. FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO. Didáctica de la Educación Superior. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2008.
10. FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO. La epistemología de la investigación educativa.
11. MORÉN OLIVOS, TIBURCIO. Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. [www//monografía/ Universidad metropolitana/ México](http://www.monografía/Universidad%20metropolitana/), consultado 21 de agosto 2014.
12. ORTIZ OCAÑA, LUIS ALEXANDER. El método de enseñanza como configuración más dinámica del proceso pedagógico profesional. Tesis doctoral. Holguín, 2012.
13. PARRA VIGO, ISEL. Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción el Título académico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana, 2003.

14. PERE MARQUÈS, GRAELLS. Los enfoques pedagógicos y didácticos en las TIC,s: un reto en las carreras universitarias. Blog. 2014.
15. RECAREY FERNÁNDEZ, SILVIA. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
16. RUIZ AGUILERA, ARIEL. Introducción a la investigación en la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
17. RUIZ IGLESIA MAGALY. La competencia investigativa. Tesis doctoral. Compilada en [www//monografía/ tesis/](http://www.monografias.com/tesis/) consultado 12 de octubre 2013.
18. <http://www.monografias.com/trabajos72/modelos-pedagogicos-contemporaneos/modelos-pedagogicos-contemporaneos.shtml>
- 19.

Título: Estrategia educativa docente que permita desarrollar la motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes universitarios del cantón Milagro.

Autores: Ing. Xiomara Leticia Zúñiga Santillán, Mae

Econ. Rosa Aurora Espinoza Toalombo, Mae

Institución: Universidad Estatal de Milagro - Ecuador

Email: xiomarazs@hotmail.com

espinoza18266 @yahoo.com

RESUMEN

Toda institución de educación superior debe formar profesionales competentes, responsables y con ética; pero ¿cómo lograrlo?, ¿será suficiente con impartir clases?, la respuesta es no; se requiere concienciar a la juventud de la importancia que tiene el estudio. La situación antes planteada se vuelve más compleja en las universidades, donde los estudiantes son adultos que requieren de un nivel de concienciación para articular sus intereses con el estudio y las futuras oportunidades que ofrece el ser profesionales. Frente a la problemática de escasa motivación hacia aprendizaje en los estudiantes y su incidencia en el bajo nivel de rendimiento académico, la investigación considera como objetivo proponer la implementación de una estrategia educativa docente que desarrolle la motivación por aprender para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del Cantón Milagro. La metodología de investigación empleó los métodos empíricos, teóricos y matemáticos, sumado a ello las técnicas de encuesta dirigidas a estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro y de entrevista a docentes de la misma institución, cuyos resultados fueron: escaso interés en el estudio por parte de los estudiantes de los dos primeros niveles o semestres, un bajo rendimiento académico, escasa confianza en las potencialidades internas hacia el aprendizaje, un débil desempeño estudiantil y el no responder a las siguientes preguntas: ¿qué se debe saber, saber hacer y saber ser para promover una educación de calidad y formar profesionales que respondan a una sociedad global?

Palabras claves: Estrategia Educativa Docente, Motivación, Aprendizaje, Rendimiento Académico.

ABSTRACT

An institution of higher education must be competent professionals, responsible and ethically; but how do?, it is sufficient to teach ?, the answer is no; required educate the youth of the importance of the study. The above presented situation becomes more complex in universities, where students are adults who require a level of awareness to articulate their interests to the study and future opportunities the professionals being. Facing the problems of poor motivation to student learning and its impact on the low level of academic performance, research considers the objective of proposing the implementation of a teacher education strategy to develop the motivation to learn to increase academic achievement university students of Canton Milagro. The research methodology employed empirical, theoretical and mathematical method, added to this survey techniques for students at the State University of Milagro and interview teachers from the same institution, the results were: lack of interest in the study by of students in the first two levels or semesters, poor academic performance, low confidence in the internal potential for learning, a weak student performance and failure to answer the following questions: what you should know, expertise and know how to be to promote quality education and training professionals to respond to a global society?

Keywords: Teacher Education Strategy, Motivation, Learning, Academic Achievement

1. INTRODUCCIÓN

Un correcto aprendizaje y un rendimiento académico eficiente requieren de un factor importantísimo como lo es la “motivación”, lo que permitirá a los estudiantes generar un mayor interés y responsabilidad por su desempeño académico, mejorando día a día su nivel de competitividad estudiantil y posteriormente profesional.

La situación se vuelve más compleja cuando se analiza el hecho de que los estudiantes universitarios son adultos que requieren de un nivel de concienciación para articular sus intereses con el estudio y las futuras oportunidades que ofrece el ser profesionales. Es aquí donde el trabajo de los docentes toma mayor relevancia y compromiso hacia la enseñanza, requiriéndose de estrategias que les permitan una cohesión entre los aspectos de contenidos programáticos y empatía con estudiantes hasta el punto de lograr en ellos generar un interés por las asignaturas.

La Universidad Estatal de Milagro actualmente tiene 14 años de creación y en ese tiempo ha sufrido grandes transformaciones y cambios que la han llevado a estar dentro de la categoría B como respuesta a un trabajo académico que ha incorporado los aspectos holísticos y humanistas de la educación superior. Sin embargo, se siguen presentando inconvenientes con los estudiantes de los primeros niveles o semestres, quienes no en su totalidad han logrado adaptarse a la universidad y obtener un nivel de concienciación sobre su papel y responsabilidad en calidad de estudiantes universitarios, hasta el punto en presentar la siguiente problemática: “La escasa motivación hacia aprendizaje en los estudiantes de los dos primeros niveles de la Universidad Estatal de Milagro y su incidencia en el bajo nivel de Rendimiento Académico”

La investigación ha centrado su objeto de estudio en el Proceso Psico-Pedagógico que se da en la institución mencionada y su campo de acción en la Motivación hacia el Aprendizaje en los estudiantes de los dos primeros niveles o semestres.

El objetivo que se planteó el estudio consistió en obtener una base sólida sobre la problemática y así poder tomar decisiones precisas, entre ellas la de “Elaborar una estrategia educativa docente que desarrolle la motivación por aprender para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de los dos primeros niveles o semestres, tomando como unidad de estudio a la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)”

Para cumplir con el objetivo propuesta se tuvo que plantear objetivos específicos y en base a ellos efectuar el estudio propuesto, estos objetivos son:

1. Fundamentar teóricamente la propuesta de Estrategia educativa docente.
2. Diagnosticar las causas de la escasa motivación hacia el aprendizaje.
3. Identificar las motivaciones de los estudiantes para realizar sus actividades de aprendizaje con interés.
4. Seleccionar y sistematizar actividades educativas para estructurar la estrategia educativa docente.

Como supuesto investigativo se decidió, trabajar con una Idea a Defender, la misma que se expone a continuación:

“El desarrollo de la motivación es un factor de gran importancia para que los/as estudiantes asuman una actitud positiva frente al aprendizaje y mejoren así su nivel de rendimiento académico; por ello, a través de la implementación de una estrategia educativa docente se desarrollará el interés o motivación por aprender en

los estudiantes de los dos primeros niveles o semestres de la Universidad Estatal de Milagro”

Las variables de estudio y los indicadores son los siguientes:

Cuadro 1.- Variables e Indicadores de Investigación.

VARIABLES	
INDEPENDIENTE: Estrategia Educativa Docente.	DEPENDIENTE: Desarrollo de la Motivación hacia el Aprendizaje.
INDICADORES DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE	
<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en clases (Número de estudiante que participan activamente en clases) • Aportes voluntarios en clases (Número de estudiante que aportan voluntariamente en clases) • Cumplimiento de tareas independientes (Número de estudiante que cumplen con sus tareas) • Asistencia a clases (Número de estudiante que asisten a clases con regularidad) • Puntualidad (Número de estudiante que asisten a clases puntualmente) 	

ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

2. DESARROLLO

Día a día se exponen nuevas ideas para lograr la tan anhelada calidad de la educación y formar así profesionales competentes, creativos críticos, seguro en su toma de decisiones y éticos, características que son el resultado de un trabajo académico que fusiona a educación con lo holístico y lo humanista.

Actualmente, la enseñanza ha dejado de ser una actividad mecánica y ha pasado a ser una tarea en la que se desarrollan habilidades para resolver problemas, se razona críticamente, se reflexiona y se concede un mayor peso a las dificultades motivacionales y emocionales, tales como: la perdida de interés, el aburrimiento, las percepciones de falta de capacidad, las bajas expectativas ante los resultados, el alto índice de ansiedad al enfrentarse a una tarea. De este modo, el aprendizaje no

sólo depende de que los docentes atiendan los aspectos intelectuales del alumnado sino también, los aspectos motivacionales y emocionales permitiéndoles reconocer y controlar las emociones, el grado de motivación y de voluntad del alumnado ((Del Palacio Hernández, 2014) cita a (Rodríguez et al, 2010))

Es claro que el trabajo académico de las universidades es diferente el de escuelas y colegios, pero esto no significa que los docentes sean simples expositores, ellos también tienen la responsabilidad de incentivar a los estudiantes para que surja en ellos una motivación por el estudio y mejorar así el rendimiento académico.

¿La falta de motivación podrá ser en realidad el núcleo del fracaso de los estudiantes?, esta es la pregunta que surge y da paso al proceso investigativo y que lleva a buscar información teórica que fundamente las variables de estudio.

¿Qué es la motivación?, el término motivación deriva del latín ***movere*** (moverse). El diccionario de la RAEL lo define en su tercera acepción como ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. Ésta última define perfectamente el concepto al que nos referimos en el contexto educativo. Más académicamente, Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida (Boza Carreño & Toscano Cruz, 2012)

Habitualmente se ha diferenciado entre motivación extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. La motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno. No son dos polos contrapuestos y están vinculadas a un momento y contexto ((Boza Carreño & Toscano Cruz, 2012) citan a Pintrich y Schunk, 2006)).

La motivación se orienta a factores personales internos como necesidades, intereses curiosidad y diversión; otros criterios motivacionales señalan factores ambientales externos (compensaciones, presión social, prestigio, etc.).

Si analizamos la motivación intrínseca y extrínseca desde un concepto o perspectiva tradicionalista, es importante citar a Alves Mattos (1974), quien establece dos tipos: la motivación positiva y negativa:

La Motivación Positiva: Motivación ligada a los estímulos que suscitan inspiración en el alumno a la hora de realizar la tarea. Como por ejemplo, las alabanzas y elogios, que pueden ser de dos tipos:

- Motivación positiva intrínseca: surge en el alumno el interés o gusto por la tarea de una forma natural, es decir, la tarea en sí misma.
- Motivación positiva extrínseca: el interés parte no de la tarea en sí misma sino en las ventajas que le produce la tarea. Pueden estar orientadas en el profesor, en la metodología que se aplica o en los compañeros. (Del Palacio Hernández, 2014)

Roselló (1995) concreta que la motivación intrínseca no depende de alicientes externos y está unida a la tarea en sí misma. Además, provoca en la persona un aumento del sentimiento personal de competencia y autodeterminación, mejorando el autoconcepto, el autoestima y fomenta el desarrollo de la autonomía. Mas Tous y Medinas Amorós (2007), expusieron la idea que daban Deci y Ryan a las tareas intrínsecamente motivadoras, al considerarlas con un interés en sí mismas que hace innecesario cualquier apoyo externo (Del Palacio Hernández, 2014)

Lo expuesto concreta la importancia de la motivación en el aprendizaje, especialmente cuando nos referimos a estudiantes universitarios, quienes deben llegar a un nivel de concienciación para despertar esa motivación intrínseca por el estudio.

Metodología de estudio:

La investigación es de Tipo Descriptiva, así se efectuó un estudio de cada variable, buscando su base teórica para fortalecer la idea a defender. Además de ser Exploratoria y trabajar directamente en el campo de acción con la unidad de análisis (estudiantes de la UNEMI)

La metodología de estudio tuvo como base a los métodos teóricos y empíricos. Entre los empíricos la encuesta y la entrevista, la primera dirigida a estudiantes y la segunda a docentes de la Universidad Estatal de Milagro.

Entre los Métodos Teóricos el Analítico-Sintético para estudiar minuciosamente cada variable, el Inductivo-Deductivo, al estudiar los fenómenos que ocurren en la UNEMI con los estudiantes de los primeros niveles. Los Métodos Matemáticos también

fueron de gran ayuda para recoger, registrar y procesar datos que después fueron analizados.

Población y Muestra:

La población de estudio estuvo comprendida por los estudiantes matriculados de los dos primeros semestres de la UNEMI, la misma que ascendió a 620 en el primer semestre de año 2014, dato proporcionado por Secretaría General. Sobre esa base se efectuó el cálculo de la muestra empleando la fórmula del Centro internacional de Estadísticas de Santiago de Chile CIENES (1990):

$$n = \frac{PQ \cdot N}{(n-1) (E)^2 / (K)^2 + PQ}$$

Luego del cálculo la muestra ascendió a 186 estudiantes. Este valor corresponde a la muestra menos los estudiantes que desertaron al momento de aplicar los instrumentos de recolección de datos. Cabe recalcar que se trabajó con un margen de error del 5%.

Análisis de los Resultados:

Se presenta un extracto de las preguntas de la encuesta y de la entrevista que permitieron recoger información acerca de la problemática estudiada, para ser procesada e interpretada.

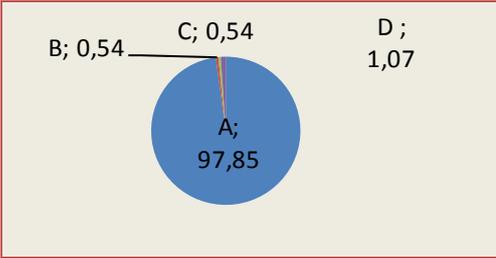
Encuesta aplicada a los estudiantes de la UNEMI

- 1. De las siguientes alternativas seleccione una que usted considere represente lo que es la motivación.
 - A) Tener interés en una actividad y por ello realizarla con agrado.
 - B) Realizar una actividad con desagrado
 - C) Sentirse obligada a realizar alguna actividad
 - D) Evitar realizar alguna actividad

Cuadro 2. ¿Qué es motivación?

Alternativas	Respuestas	Porcentajes
A	182	97.85%
B	1	0.54%
C	1	0.54%
D	2	1.07%
TOTAL	186	100%

Figura 1. ¿Qué es motivación?



ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

Análisis: El 0.54% de los encuestados piensan que es sentirse obligados a realizar una actividad. El 97.85% de los estudiantes indican que es tener interés en una actividad.

2. A continuación se presentan 3 motivos que hacen que un estudiante aprenda con interés ¿Cuál de ellos corresponde a su caso?

A) Necesidad interna de obtener logros positivos en el estudio (mantener un buen desempeño) para satisfacción propia.

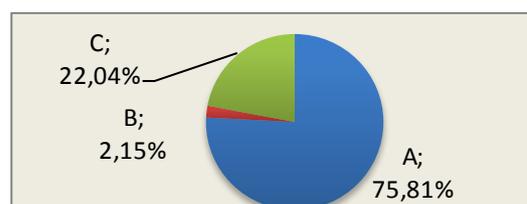
B) Necesidad de mantener un buen desempeño a cambio de un premio o para evitar castigo.

C) Una combinación de las dos alternativas anteriores.

Cuadro 3. Motivos para aprender

Alternativas	Respuestas	Porcentajes
A	141	75.81%
B	4	2.15%
C	41	22.04%
TOTAL	186	100%

Figura 2. Motivos para aprender



ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

Análisis: 141 estudiantes (75.81%) estudian con interés motivados por una necesidad interna de mantener logros positivos que los hagan sentirse satisfecho; 4 estudian por la necesidad de mantener un buen desempeño a cambio de evitar un castigo o para conseguir un premio (motivación externa) y 41 (22.04%) estudian motivados por una necesidad interna de mejoramiento y superación y una motivación externa que los premie o que evite castigo.

3. Seleccione 2 alternativas. Usted estudia para:

A) Conquistar desafíos

B) Conseguir reconocimientos (lucimiento)

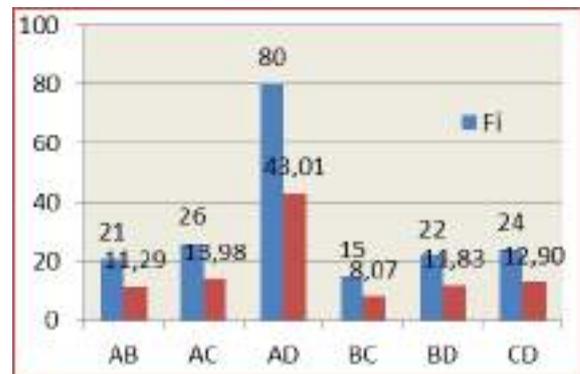
C) Evitar fracasos

D) Incrementar la autoestima

Cuadro 4. Alternativas que llevan a estudiar

Alternativas	Respuestas	Porcentajes
AB	21	11,29
AC	26	13,98
AD	80	43,01
BC	15	8,07
BD	22	11,83
CD	24	12,90
Total	186	100%

Figura 3. Alternativas que llevan a estudiar



ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

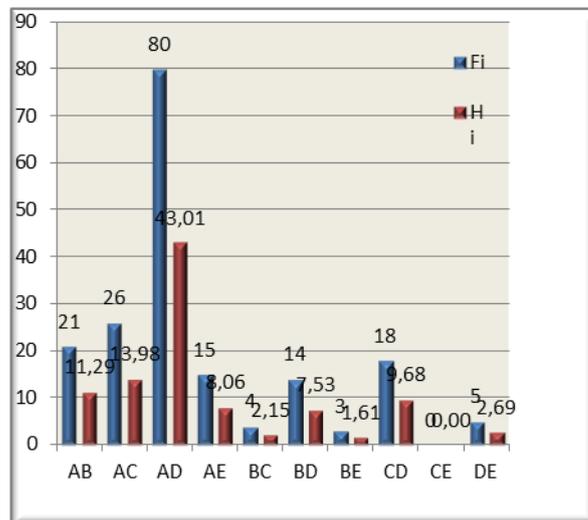
Análisis: Son diferentes los factores que llevan a los estudiantes universitarios a aprender. Existe una combinación de factores externos e internos. 48 jóvenes (25.81%) estudian para conseguir desafíos y evitar fracasos (factores externos), 45 (24.19%) para conquistar desafíos e incrementar su autoestima (factores externos y factor interno) y 32 (17.20%) para conquistar desafíos y conseguir reconocimientos (factores externos e internos).

4. ¿Qué factores considera que tienen mayor incidencia o importancia en su desempeño como estudiante universitario?. Selecciones 2 alternativas:
- A) Atención a la clase
 - B) Inteligencia
 - C) Ambiente y lugar de estudio
 - D) Metodología empleada por los maestros
 - E) Sistema de evaluación

Cuadro 5. Factores que inciden en el desempeño académico

Alternativas	Respuestas	Porcentajes
AB	21	11,29
AC	26	13,98
AD	80	43,01
AE	15	8,06
BC	4	2,15
BD	14	7,53
BE	3	1,61
CD	18	9,68
CE	0	0,00
DE	5	2,69
Total	186	100,00

Figura 4. Factores que inciden e desempeño académico



ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

Análisis: El 43.01% de los estudiantes (80) consideran que la atención a las clases y metodología son fundamentales para su desempeño académico, por ello, la actuación de la institución a través de sus docentes es la mejor forma de reforzar el aprendizaje y la enseñanza.

Entrevista a los docentes de la UNEMI

La presente entrevista se realizó a una muestra de 12 prestigiosos docentes de esta institución, quienes imparten clases en los primeros niveles.

Cuadro 6. Resultados de entrevista a Docentes de la UNEMI.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Qué es para Ud. La motivación en el aula de clases?	Todos coincidieron en que la motivación es el factor fundamental que predispone al estudiante a cumplir sus metas, determinaron que es esencial que se explique el objetivo de cada clase y el beneficio que esta representa en una futura vida profesional.
2. ¿Considera que los contenidos de	De los profesores entrevistados (58.33%) contestaros que no lo hacían que preferían iniciar directamente

su asignatura cumplen las expectativas de los estudiantes?	con los contenidos de cada sumario. Mientras que los otros 5 (41,67%) consideraron que ellos acostumbran a enunciar y explicar los objetivos antes de dar inicio a cada unidad de estudio.
3. ¿Sus estudiantes presentan tareas o investigaciones extra; es decir, trabajos adicionales a los que ha enviados? ¿Por qué?	Rara vez uno que otro estudiante realiza estas tareas o investigaciones por su propia cuenta. Además 6 de los entrevistados (50%) asumen que esto se debe a la falta de tiempo en los jóvenes porque algunos trabajan. Los otros 6 profesores (50%) consideran que existe poco interés hacia la investigación.
4. ¿Qué forma o técnicas de evaluación utiliza usted con sus estudiantes?	Todos ellos, 12 docentes (100%) respondieron que su forma de evaluar era a base de exposiciones e investigaciones y que consideran el desempeño que tenían los estudiantes durante sus clases.

ELABORADO: Ing. X. Zuñiga, Econ. R. Espinoza

Las respuestas de los docentes permitieron conocer que su trabajo dentro de la institución les exige participación en el aula de manera holística, siendo necesario aplicar estrategias de educativas para motivar a sus estudiantes y obtener mejores resultados académicos. Ninguna organización puede mejorar sin la colaboración de todos sus integrantes, como sistema organizacional se necesita del trabajo sinérgico de todos quienes forman parte de ella; por lo tanto, es saludable el hecho que la UNEMI crease nuevas formas de trabajo que involucre a los estudiantes, docentes y directivos.

3. CONCLUSIONES:

De acuerdo a los resultados de la investigación, se puede concluir lo siguiente:

- Los contenidos por algunos docentes, se dan en forma expositiva, lo que no permite despertar el interés por aprender en los estudiantes.

- La escasa información sobre las carreras universitarias lleva a un nivel de deserción y a tener en las aulas de clases estudiantes poco motivados hacia su carrera.
- Algunos docentes no mantienen una empatía con los estudiantes, esto no permite generar un ambiente holístico y humanista que cree en el estudiante una motivación intrínseca.
- Los contenidos tratados en el aula de clase no siempre responden a los requerimientos del mercado laboral.
- Se requiere que los docentes conozcan de estrategias educativas que puedan implementar para motivar a sus estudiantes.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. (Enero-Abril de 2012). Motivos, Actitudes y Estrategias de Aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. (U. d. Huelva, Editor) Obtenido de Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado.: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/22994/1/rev161ART8.pdf>
- Del Palacio Hernández, P. (Julio de 2014). La Motivación en los Procesos de Aprendizaje: Diseño de un Plan de Actuación Docente. (F. d. Social, Editor) Obtenido de Universidad de Valladolid: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7269/1/TFG-G%20732.pdf>
- Doima, E. (Enero de 2015). Aula Abierta. (I. d. Educacion, Editor) Obtenido de Universidad de Oviedo: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=177>
- Fernández Río, Javier, Cecchini, J., & Méndez Giménez, A. (2014). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de educación primaria. (D. d. Educación, Editor) Obtenido de Universidad de Oviedo: file:///C:/Users/Ing_Xiomara/Downloads/Fernandez-Rio%20et%20al.,%202013-Coop-Proof.pdf
- Gutiérrez, M., & López, M. (s.f.). Motivación, Comportamiento de los Alumnos y Rendimiento Académico. Obtenido de Taylor Francis Online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037012798977421#.VQpHvo6G8-O>
- Lamas Rojas, H. (7 de Julio de 2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. (S. p. Resiliencia, Editor) Obtenido de SCIELO-Perú: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Macate, P., & Cortijo Jacomino, R. (2001). Módulo: Psicología Educativa. (U. T. América, Ed.)
- Marqués, P. (1999). Concepciones sobre el Aprendizaje. Obtenido de http://www.beevert.com.mx/downloads/file_q7qHcxc1Mzmp6rE98tgFWjW5YhwPmv.pdf
- Núñez del Río, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, C., & García García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. (U. N. México, Editor) Obtenido de Perfiles Educativos:

<http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/3044/Enfoques%20de%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad%2c%20estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20motivaci%C3%B3n%20en%20educaci%C3%B3n%20secundaria.pdf?sequence=1>

Reigeluth, C. (2011). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. (U. d. Alcalá, Editor) Obtenido de Revista de Educación a distancia: http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth_es.pdf

5. ANEXOS:

ESTRATEGIA EDUCATIVA DOCENTE QUE PERMITA DESARROLLAR LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL CANTÓN MILAGRO.

Actividad 1: Concursos, exposiciones e investigaciones.

Propósito	Acciones a seguir	Resultados	Participantes	Evaluación
Estimular al estudiante a realizar actividades académicas en las que puedan plasmar sus conocimientos, haciendo del aprendizaje una actividad interesante.	Escoger temática. Presentación del trabajo.	Atención: interés por las temáticas. Relevancia: Énfasis por aprender. Confianza: Capacidad para poner en práctica los conocimientos. Satisfacción: Deseo por continuar participando	Estudiantes Docentes Directores de Carrera	Número de estudiantes que participan en estas actividades. Número de concursos en el semestre. Número de temáticas participando. Número de investigaciones presentadas.

		en este tipo de actividades académicas.		Número de investigaciones sujetas a publicación. Número de investigaciones publicadas como artículos científicos.
--	--	---	--	--

Actividad 2: Tutorías.

Propósito	Acciones a seguir	Resultados	Participantes	Evaluación
Potenciar el desempeño de los estudiantes en las actividades académicas, alcanzando mayores calificaciones, lo que redundará en un mejor rendimiento académico.	El docente cumplirá la función de tutor. Las tutorías serán individuales. El docente debe presentar un informe quincenal del progreso de los estudiantes. Se enviarán	Atención: Mayor participación estudiantil en estas tutorías. Relevancia: Mayor atención de los estudiantes en las diferentes asignaturas, durante las jornadas académicas. Confianza:	Docentes Estudiantes Directores de Carreras.	Número de estudiantes que se inscriben en las tutorías. Número de estudiantes que asisten a las tutorías. Número de estudiantes que ha mejorado sus calificaciones luego de las tutorías.

	<p>tareas, las mimas que debe ser corregida y sumarán en el desempeño académico.</p>	<p>Los estuantes que reprueban asignaturas serán cada vez menos.</p> <p>Satisfacción: Mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes.</p>		<p>Porcentaje de estudiantes que pierden o reprueba asignaturas.</p>
--	--	---	--	--

Título. Estrategia pedagógica del proceso tutorial para la orientación a la familia desde la escuela primaria como microuniversidad.

Autora: Dr. C Martha Gloria Martínez Isaac.

Institución: UCP Frank País García Santiago de Cuba - Cuba

Email: marthami@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

En la actualidad la formación del profesional de educación en Cuba connota el papel del tutor en la microuniversidad como una figura educativa indispensable para el logro de la calidad de la formación inicial del maestro. La tutoría en la formación inicial del docente se torna especialmente compleja si se considera la particularidad del rol y las funciones que debe desempeñar este profesional al dirigir de forma simultánea el proceso educativo de sus escolares y sus tutorados. A pesar de la reconocida significación de las funciones del tutor en la organización del trabajo con el tutorado en sentido general, aún no se han logrado resultados eficientes en el proceso tutorial. Es pobre el conocimiento teórico - metodológico sobre las funciones y tareas del tutor en relación con la educación integral de la personalidad de los tutorados, y muchos experimentan como una sobrecarga pedagógica a su rol profesional la labor de tutoría al estudiante en formación. Todo lo cual conduce a dificultades en el aprovechamiento por el tutor de las potencialidades que ofrece el proceso de orientación a la familia para la formación integral del escolar primario y la formación del tutorado para el cumplimiento de su función orientadora. La constatación de estas limitaciones, condujeron a la elaboración de una Estrategia pedagógica del proceso tutorial para la orientación a la familia desde la escuela primaria como microuniversidad.

INTRODUCCIÓN

Formar un docente es una tarea de suma complejidad. Implica desafíos enormes: formarlos hoy para una escuela que posiblemente sufra transformaciones mañana, definir los aprendizajes imprescindibles que deben poseer, brindarles herramientas para que puedan adquirir otros saberes a medida que el conocimiento se transforma, posibilitarles una profunda reflexión sobre las tareas que desempeñarán en sus futuros centros laborales y los contextos en que llevarán adelante su práctica; por solo mencionar algunas de las necesarias tareas de enseñanza y aprendizaje que implica la formación inicial de maestros y profesores.

La formación del docente es imprescindible en el desarrollo de las reformas educativas que protagonizan el escenario latinoamericano, es como la piedra angular para el fortalecimiento de la práctica educativa, con un impacto multiplicador poderoso en los alumnos. Todo esto demuestra la importancia de la formación de los educadores de forma sistemática. La Revolución en Cuba tiene como uno de sus propósitos fundamentales atender la formación integral de los escolares a través de programas priorizados, dentro de los cuales la formación inicial y permanente de los docentes constituye una alternativa que da respuesta a esta aspiración, en tanto los niños, adolescentes y jóvenes constantemente necesitan de una orientación oportuna que los haga proyectarse hacia el futuro y guiarlos para que asuman su desarrollo y formación integral con la contribución , del sistema de influencias educativas. Es aquí donde resalta la importancia de la figura del maestro tutor en el ejercicio de su función orientadora tanto a la familia de sus escolares como al tutorado.

Es por ello que en la actualidad la formación del profesional de educación en Cuba connota el papel del tutor en la microuniversidad como una figura educativa indispensable para el logro de la calidad de la formación inicial del maestro.

La tutoría en la formación inicial del docente se torna especialmente compleja si se considera la particularidad del rol y las funciones que debe desempeñar este profesional al dirigir de forma simultánea el proceso educativo de sus escolares y sus tutorados.

A pesar de la reconocida significación de las funciones del tutor en la organización del trabajo con el tutorado en sentido general, aún no se han logrado resultados eficientes en el proceso tutorial. Lo que ha podido constatarse a través de observaciones y experiencias de la propia autora, de visitas a la escuela primaria como microuniversidad en la ciudad de Santiago de Cuba y otros municipios por diferentes instancias, las cuales han permitido precisar limitaciones de la tutoría, relacionadas con el pobre conocimiento teórico - metodológico sobre las funciones y tareas del tutor en relación con la educación integral de la personalidad de los tutorados, experimentan como una sobrecarga pedagógica a su rol profesional la labor de tutoría al estudiante en formación, es pobre el aprovechamiento por el tutor de las potencialidades que ofrece el proceso de orientación a la familia para la formación integral del escolar primario y la formación del tutorado para el cumplimiento de su función orientadora.

La constatación de estas limitaciones, condujeron primeramente a la exploración de las investigaciones realizadas con relación a la tutoría en la formación inicial de los profesionales de la educación. En este sentido se advierten insuficiencias epistémicos

relacionadas con la contextualización de la tutoría al proceso de orientación familiar, lo que incide negativamente en la calidad del proceso tutorial en la escuela primaria como microuniversidad, siendo necesario perfeccionar este proceso desde una de las aristas más desfavorecida en relación con la función orientadora del docente, la orientación a la familia, a partir de que resulta imprescindible su contribución a la formación de la personalidad del escolar de acuerdo con las exigencias del Modelo de Escuela Primaria. Todo este análisis conduce a la elaboración de una Estrategia pedagógica del proceso tutorial para la orientación a la familia desde la escuela primaria como microuniversidad.

DESARROLLO

Se establece una estrategia, porque, con ésta se garantiza la estimulación y desarrollo del proceso tutorial del maestro primary en el ejercicio de sus funciones, quien enfrenta con mejor organización la solución de los problemas que se le puedan presentar en el proceso de orientación a los tutorados en el trabajo con la familia.

La estrategia además, de contribuir a la organización, planificación y lógica de las diferentes funciones del tutor en la orientación del tutorado para garantizar la orientación a la familia, contribuye también a descubrir potencialidades y estimularlas para garantizar el éxito en la formación integral del escolar primary.

La misma en su configuración tiene en cuenta la propuesta a los maestros tutores de instrumentos que les posibiliten enriquecer la práctica educativa con los tutorados en particular para la orientación familiar, así como el desarrollo de actitudes positivas en los familiares para su contribución con la escuela, además de favorecer la comunicación para contribuir al enriquecimiento de su preparación previa y posteriormente la aplicación.

¿Por qué estrategia pedagógica para el desarrollo del proceso tutorial del maestro primary?

El proceso tutorial ubica al maestro, frente al reto de asumir la educación de cada uno de sus tutorados desde una posición que le permita ajustar su respuesta a la diversidad de necesidades educativas que estos presentan, teniendo como fin último la formación de un profesional de la educación que garantice la formación integral de la personalidad de sus educandos con la contribución activa del medio familiar.

Muchos han sido los intentos por hacer más práctica y ejecutiva la función del tutor a partir del análisis de sus limitaciones en el desempeño de su trabajo, sus actitudes,

falta de confianza y energías que no les permiten desarrollar eficazmente sus potencialidades. J. Moreno (2005) A. García-Valcárcel y L. Pérez, (2008), N. Chacón y otros, (2002) G F. Vecino A, (2003). P. Herrera y otros, (2006), F. Sánchez (2001), J. Piñón. (2001), L. M. Álvarez (2003), F. Cruz y M. Guerra.

Muchas de estas investigaciones coinciden en que el tutor, es un profesional en el que están interrelacionados los componentes que lo hacen idóneo para el desempeño de la función tutorial, para desarrollar con eficiencia y eficacia su responsabilidad, de manera que pueda garantizar la formación integral del futuro profesional de la educación, criterios con los cuales concordamos

Asimismo en esta investigación se asumen los criterios de que la función tutorial es una actividad orientadora que realiza el tutor, vinculada estrechamente al propio proceso educativo y a la práctica docente, dentro del marco de la concepción integral de la educación. García-Valcárcel A. (2008) En estas ideas se tiene en cuenta no solamente la tarea del tutor sino también la del tutorado

Al considerar que existen limitaciones en el desarrollo del proceso tutorial del maestro primario específicamente en la orientación integral a la familia, se propone la estrategia pedagógica con este fin teniendo en cuenta que el tutorado es un joven o adolescente que se encuentra en el inicio de una vida independiente, quien debe ganar en madurez laboral, moral y política necesaria para que posteriormente puedan comenzar de inmediato un desempeño laboral útil y que puedan comprender su lugar en la vida de sus futuros educandos en los inicios de su vida escolar.

Orientaciones generales para la organización y conducción de las sesiones de trabajo en el grupo de tutores

Las diferentes sesiones de trabajo, en las diferentes etapas que contempla la estrategia, deben estar concebidas previamente para un grupo de tutores **¿Por qué un grupo?** Precisamente porque esto garantiza la reflexión grupal y la escucha, se intercambia, se conocen ejemplos y vivencias de la tutoría y de su labor de orientación a la familia, se coopera, se aprende, y se ayudan. En este grupo es preciso establecer una atmósfera democrática, donde los tutores comprendan la necesidad de potenciar su contribución en la formación del tutorado, con este trabajo en grupo se pretende además que los tutores reconsideren sus actitudes y estilos, de relación con los tutorados y la familia, Los miembros de este grupo deben contribuir también a su bienestar, y desarrollo, así como a, desarrollar

potencialidades para dirigir y orientar, desde su puesto de trabajo a los familiares de sus tutorados en dependencia de sus necesidades.

La estrategia debe estructurarse de forma tal que lleve al tutor a reflexionar sobre cómo realizar actividades de forma sistemática, que le permitan la aplicación de estrategias que modifiquen la conducta familiar a partir de un diagnóstico en función de lograr una formación adecuada de sus hijos, al mismo tiempo que constituyan modelos de actuación para los tutorados. La realización de las escuelas de padres y otras formas de trabajo con la familia, deben cumplir con los requisitos pedagógicos necesarios para que sean efectivos; permitiendo desde un primer momento que los tutores expongan sus expectativas y discutan, reflexionen y busquen vías que conduzcan a una adecuada relación entre maestros tutores – padres - tutorados, que le permitan reconocer las principales debilidades en la educación de sus hijos desde el hogar

En el desarrollo de la estrategia es importante, la consideración de tres aspectos fundamentales:

1- **Ejecución:** La ejecuta un coordinador de niveles superiores, profesor de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, o un metodólogo con experiencia, en la enseñanza primaria, aunque puede ser un tutor integrante del colectivo pedagógico, que potenciado en el contenido y con preparación previa y experiencias, satisfaga las necesidades planteadas por el diagnóstico y reúna las cualidades deseables ya abordadas.

2- **El intercambio:** Lo promueven los talleres y las técnicas participativas, actividades planificadas, según requerimientos psicológicos y metodológicos de los tutorados y características individuales del grupo de tutores, estas actividades y técnicas tienen que garantizar el rico intercambio, franco, abierto, que permita la adquisición del tema objeto de estudio teniendo en cuenta la discusión grupal y el encuadre.

3.- **La auto superación:** Este aspecto es de carácter personalizado, debe estar dirigido al tratamiento de las necesidades individuales, carencias que se reflejan en el plan individual de superación de cada tutor con relación al trabajo con la familia. Así como el desarrollo de habilidades en la superación individual sistemática.

Condiciones previas para la puesta en práctica de la estrategia:

Debe ser desarrollada en el contexto escolar, tratando de explotar al máximo las posibilidades de la institución; coordinando previamente en curso de superación, o la forma que haya convenido el coordinador con los directivos del centro (post-grado, talleres de capacitación etc.), teniendo en cuenta que las acciones que se proponen en la estrategia tienen carácter sistémico, sistemático y personalógico. Se debe sensibilizar a la microuniversidad con la tarea y que sienta responsabilidad en el cumplimiento de sus requisitos. Con anterioridad es esencial analizar y garantizar las condiciones para la realización exitosa de las diferentes acciones, valorando:

Lugar: Debe ser escogido un lugar que asegure privacidad donde los participantes (tutores) sientan libertad para expresar sus ideas, se escuchen opiniones y reflexiones sobre las problemáticas abordadas de forma profunda y abierta.

Momento: El momento debe ser conveniente para todos los participantes (tutores), que no sientan presiones y estén libres de tensiones.

Duración: Se les debe proponer un horario que permita la realización de la actividad a un ritmo adecuado, y que no dure más de dos horas.

Estructura: Debe estar organizado de forma tal que permita que cada miembro (tutor) pueda intercambiar, reflexionar y sobre todo aprender, es necesario que participen todos los maestros tutores que se declaran en la muestra, y en ocasiones invitar a los tutorados, sobre todo en la etapa de ejecución, se sugieren, talleres en forma de mesas redondas, trabajo en equipos, etc.

Objetivo de la estrategia. Contribuir al desarrollo del proceso tutorial en la formación inicial del maestro primario para orientación a la familia desde la Escuela Primaria como microuniversidad

Las exigencias sociales plantean a la escuela cubana la formación de un profesional integral, que sea capaz de descubrir, enfrentar y resolver los problemas que generen las propias necesidades de los tiempos actuales.

El desarrollo del proceso tutorial al maestro primario de forma sistemática en el ejercicio de su labor, contribuye al logro de esta aspiración en la escuela como microuniversidad, en el caso que nos ocupa, se pretende el cumplimiento exitoso de la función tutorial con vista a la orientación a la familia de los alumnos.

El diagnóstico realizado corrobora las insuficiencias que presentan algunos tutores de la enseñanza primaria, en su preparación a los tutorados para orientar a la familia en función de contribuir a la formación integral de sus hijos.

Todo lo cual permitió determinar la necesidad de elaborar una estrategia pedagógica para el desarrollo del proceso tutorial en la orientación a la familia, teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado al efecto.

Etapas de la Estrategia:

Etapas de la Estrategia:

Etapas de la Estrategia:

Objetivo: Potenciar la preparación teórica y metodológica del tutor para favorecer la formación del tutorado en orientación a la familia.

En esta etapa se desarrollan actividades encaminadas a potenciar el conocimiento en el tutor de los factores que influyen en la formación de los tutorados en función de diagnosticar a la familia y la influencia que ejerce en la educación de los escolares primarios.

La esencia de la etapa está dada en preparar al tutor en relación con el proceso tutorial en la formación inicial del maestro primario para la orientación familia en las condiciones de la escuela como microuniversidad.

Acciones.

- Realizar el diagnóstico del personal tutor seleccionado para participar en la ejecución de la estrategia y determinar las expectativas creadas.
- Listar las manifestaciones de los problemas más apremiantes del proceso tutorial en las condiciones de la escuela como microuniversidad en relación con la orientación a la familia.
- Diseñar la superación de los tutores para desarrollar el proceso de tutoría en orientación a la familia para el maestro primario en formación.
- Planificar y organizar actividades de superación para demostrar a los tutores, a través de la ayuda práctico-metodológica (plan de acción tutorial), cómo realizar el proceso de tutoría en orientación a la familia para el maestro primario en formación.
- Capacitar a los directivos con relación al proceso de tutoría en orientación a la familia para el maestro primario en formación en función de controlar y evaluar dicho proceso.

Etapa I. Propedéutica.

Objetivo: Concientizar al tutor con la necesidad de potenciar en el tutorado su formación para el desarrollo de la orientación a la familia.

En la **I etapa** se proponen actividades encaminadas sensibilizar al tutor con la necesidad de formar al tutorado para la orientación a la familia y concientizarlo con la necesidad de potenciar su formación para el desarrollo de la orientación a la familia, desde la microuniversidad.

En un primer momento se propone una sesión de sensibilización y encuadre, aquí los participantes conocen los objetivos de la estrategia, las inquietudes de cada uno de los compañeros del grupo, servirá también para promover expectativas, se encuadran las reglas del trabajo grupal, etc., con estos talleres se pretende esencialmente que apoyados en los resultados del diagnóstico inicial se concientice al tutor con la necesidad de desarrollar el proceso tutorial en la orientación a la familia para realizar con éxito esta labor orientadora con los tutorados, a partir de tener en cuenta la familia de los tutorados y características psicológicas de los niños que cursan la enseñanza primaria y sus familias.

Esta etapa se subdivide en dos fases: la primera de diagnóstico y sensibilización del tutor y la otra de planificación del proceso tutorial en orientación a la familia.

Acciones I. Fase: diagnóstico y sensibilización del tutor

- Diagnosticar la preparación del tutor para desarrollar la labor de orientación a la familia de los escolares primarios.
- Desarrollar talleres vivenciales para la sensibilización y concientización a partir de la experiencia familiar del tutorado.

Acciones II. Fase: planificación del proceso tutorial en orientación a la familia.

- Diseño del plan de acción tutorial para la orientación a la familia de los escolares primarios.
- Planificar y organizar actividades educativas del proceso de tutoría en orientación familiar.

Etapa II: Dinámica multiintencional de la orientación a la familia

Objetivo: Favorecer el aprendizaje de modos de actuación profesional en el tutorado para la orientación a la familia del escolar primario a partir del establecimiento del plan de acción tutorial.

Si en la etapa anterior el rol protagónico lo desempeñaron los docentes tutores, en esta siguen jugando un papel importante, pero aquí ya se involucra a los tutorados como principales beneficiarios de los resultados que se obtendrán de la ejecución del plan de acción tutorial, haciéndolos partícipes directos de las decisiones adoptadas y de las acciones a emprender.

Para el alcance de este objetivo se deberán ejecutar las siguientes acciones:

- Intercambiar con tutorados, familias y agentes educativos comunitarios para realizar los ajustes necesarios del proceso de diagnóstico de las familias de los escolares.
- Diseñar de manera preliminar un sistema actividades o acciones para la orientación familiar de los escolares.
- .Escuchar los criterios, sugerencias y recomendaciones de tutores y tutorados para realizar ajustes necesarios al plan de orientación familiar diseñado.
- Asignar responsabilidades individuales a los tutorados según resultados del diagnóstico.
- Ejecutar y controlar el plan de orientación familiar.

El plan de acción tutorial comienza a gestarse a partir del reconocimiento, por parte de los protagonistas, de la existencia de una situación que se desea cambiar, modificar o transformar en la familia porque resulta insatisfactoria y se necesita avanzar hacia nuevas metas de calidad o de eficiencia formativa. Como regla general su elaboración precisa del tránsito por las siguientes pautas metodológicas:

Pauta # 1 Diagnóstico de las condiciones formativas del proceso de tutoría para la orientación familiar.

Pauta # 2 Diseño colaborativo del plan de las acciones de orientación familiar.

Pauta # 3 Ejecución, seguimiento y control del plan de las acciones de orientación familiar.

Pauta # 4 Evaluación del plan de las acciones de orientación familiar.

Estas pautas metodológicas direccionan las múltiples interrelaciones que se generan en el proceso tutorial en la formación inicial del maestro primario para la orientación a

la familia, de acuerdo con las categorías que se explican en el modelo pedagógico de dicho proceso.

Etapa III. Evaluación.

Objetivo: Valorar la calidad de la formación de la cultura pedagógica del tutorado para la orientación a la familia.

Todo lo cual pretende contribuir al desarrollo del proceso tutorial para la orientación a la familia

Aunque estas etapas son cualitativamente diferentes deben desarrollarse sin que se produzcan rupturas entre ellas. Cada una se caracteriza por expresar el tránsito hacia formas superiores de manifestación de modos de actuación con eficiencia para con los tutorados en la orientación a la familia de los escolares.

La evaluación de la efectividad de la estrategia, esta se realizará al igual que la autoevaluación, de forma sistemática en cada sesión de trabajo con las reflexiones, y autorreflexiones, valoraciones, opiniones personales y grupales, que servirán para ir controlando el cumplimiento del objetivo, profundizar y sistematizar en los casos que sea necesario.

Será muy importante la utilización de técnicas que faciliten la comprensión, de hasta que punto el tutor va interiorizando y adquiriendo los conocimientos científicos necesarios, que modifiquen su modo de actuación en cuanto preparación y dominio de los temas abordados, como el PNI (positivo, negativo e interesante), el PCS (posibles consecuencias y secuelas), lluvia de ideas, escalas valorativas, etc. que pueden aplicarse en las sesiones de trabajo con estos fines. Se recomienda la realización de una escuela de padres modelo por el tutor y otra por el tutorado.

Es significativo señalar que se han ido introduciendo al trabajo cotidiano del ejercicio de tutoría las diferentes sesiones, las cuales han posibilitado que muestren mayor interés y una marcada motivación por la orientación al tutorado en el trabajo con la familia y se ha ganado en preparación teórica y metodológica respecto al tema.

CONCLUSIONES

Uno de sus propósitos fundamentales de la Educación Cubana es atender la formación integral de los niños adolescentes y jóvenes a partir de garantizar la formación de profesionales capacitados para ello. La formación inicial y permanente de los docentes constituye una alternativa que da respuesta a esta aspiración, en tanto los educandos constantemente necesitan de una orientación oportuna que los haga proyectarse hacia el futuro, La sociedad y su sistema de influencias educativas especialmente el medio familiar, juegan un papel esencial en este proceso De aquí la importancia que desde la figura del maestro tutor en la escuela, se garantice la orientación al tutorado para la continuidad de la orientación a la familia

La estrategia pedagógica del proceso tutorial para la orientación a la familia desde la escuela primaria como microuniversidad ha posibilitado que muchos tutores muestren mayor interés y una marcada motivación por la orientación al tutorado en el trabajo con la familia, se ha ganado en preparación teórica y metodológica respecto a este proceso, aunque esta latente la necesidad de continuar trabajando en este sentido

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarez de Zayas, Carlos M. "Una escuela de excelencia". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
2. Alvarez C. M. y otros. Acerca de la familia cubana actual. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1993.
3. Arias Beatón Guillermo y otros. La educación familiar de nuestros hijos e hijas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1977.
4. Ares Muzlo, Patricia. Mi familia es así. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1990.
5. Ares Muzlo, Patricia. Abriendo las puertas a la familia del 2000. Editora Política. La Habana, 2000.
6. Artilles de León, Ileana. La familia lugar de los primeros afectos. Editora Aurora. Centro Nacional de Educación Sexual, 1999.
7. Añorga Morales, J y Col. Evaluación del Impacto de la Superación. Instrumento de Evaluación, Proyecto Ramal # 2 del MINED, 1998.
8. Baranov, S.P y otros. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1989
9. Pueblo y Educación, La Habana, 1986
10. Bozhovich, L. J. La personalidad y su formación en la edad infantil. Instituto Cubano del Libro. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.
11. Baxter Pérez, Esther. La Comunicación Educativa, ¿Le corresponde solo al maestro? Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. 1999.
12. Cabrera Grandales, Yolanda. La Comunicación Creativa del Maestro en su trabajo con la familia la escuela y la comunidad. Tesis de Maestría. La Habana, 1999.
13. Castillo, S. (1996). Estudio del modo de vida familiar y del vínculo hogar - escuela en el Consejo Popular de Belén. Tesis de opción al título de Master en Investigación Educativa. ICCP. Ciudad de La Habana.
14. Castro Alegret, P. L. y Castillo Suárez, Silvia M. Para conocer mejor a la familia. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 1999.
15. Castro Alegret. P .L. ¿Qué es la familia y cómo educa a sus hijos? Revista Pedagogía Cubana No. 5. La Habana, 1990.
16. Castro Alegret, P.L. ¿Cómo la familia cumple su función educativa? Editorial pueblo y Educación, La Habana, 1990.

17. Cubela González, J. y Venet M, Regina. El maestro como orientador educativo. Material impreso ISP Frank País, Santiago de Cuba, 1996.
18. De la Luz y Caballero, José. Elencos y discursos. Universidad de La Habana, 1950.
19. Duany. Timosthe, Miriam. Programa de orientación familiar: una alternativa para la capacitación a padres con hijos retrasados mentales leves (CELAE) La Habana, 2010.
20. Dussu del Río, A y Martínez Isaac, M. Proyecto estimulante de relación escuela-familia. Trabajo de tesina. ISP. Frank País, 2001
21. Fuste, María del Pilar. La orientación que brinda la escuela a la familia para la realización de su labor educativa. Trabajo de Diploma, Santiago de Cuba, 1994.
22. García Rames, Lizardo. Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
23. García Ramis Lisardo: Situación de la formación docente inicial y en servicio en la republica de Cuba. ICCP. 2004
24. Goce Ned y Rodríguez José. Estrategia Metodológica en la formación de profesores. Universidad de Salamanca, España, 1995.
25. González Castro, Vicente. Profesión comunicadora. Editorial Pablo de la Torriente Brau, La Habana, 1989.
26. Martínez Isaac, Martha G. La relación escuela familia en la estimulación del aprendizaje escolar. Tesis de Diplomado. Centro de Estudios "Manuel F. Gran" 1999.
27. Martínez Isaac, Martha G. El juego en el contexto familiar (material mimeografiado, proyecto GIDEC), Santiago de Cuba, 2001.
28. Martínez Isaac, Martha G. La estimulación intelectual desde el contexto familiar (proyecto GIDEC), Santiago de Cuba, 2000.
29. Martínez Isaac, Martha G. Proyecto estimulante. Relación hogar-escuela (proyecto GIDEC), Santiago de Cuba, 2001.
30. Martínez Sardina Marielis. Estudio de la preparación del, maestro para el trabajo de orientación a la familia. Trabajo de Diploma, Santiago de Cuba, 2011
31. Ministerio de Educación. Por Elián a todos los educadores del mundo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2000.
32. Ministerio de Educación. El plan de perfeccionamiento y desarrollo del sistema nacional de educación. La Habana, 1975.

- 33.------. Conferencias sobre Psicología pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1979
34. Suárez C y Otros. La orientación educativa en el proceso enseñanza aprendizaje. Material impreso, 1992.
35. Talízina N. F. Conferencias sobre fundamentos psicológicos del proceso docente. Universidad de La Habana, 1980.
36. Téllez Hernández, Elvis. Programa de orientación familiar para el desarrollo de una adecuada comunicación con los adolescentes. Tesis de Maestría.. Santiago de Cuba, 2002.
37. Valdés Rodríguez, Manuel: " Ensayos sobre educación Teórico – Práctica experimental."1898, Tomo 1, Pág. 78.
- 38.

Título: La formación interpretativa del pensamiento pedagógico en la formación de profesionales de la educación. Apuntes desde el contexto cubano de los siglos XVI al XVIII.

Autores:

Dr. C Julia Esther Céspedes Acuña.

Dr. C Angel Luis Cintra Lugones.

Dr. C Jorge Montoya Rivera.

Resumen

La formación humana, como objeto de la Pedagogía, hace de esta última una “Ciencia de la Educación” que argumenta la educación desde sus propios fundamentos y tiene para la Pedagogía Cubana el gran reto de desentrañar su legítima historia y pensamiento creativo. El pensamiento pedagógico cubano fluye como un proceso contradictorio cuya génesis está en los sucesos ocurridos en la Europa en desarrollo, correspondiente a los siglos XVI al XVIII, que le dan autenticidad a la evolución del pensamiento iluminista y su incidencia en Cuba, que con una tradición y matices propios, conllevan a la formación posterior de una conciencia y cultura filosóficas desde una raíz pedagógica que perdura en medio de disímiles obstáculos hasta el presente. En los presupuestos teóricos analizados por los autores, se expresan diversos momentos en la historia de su formación y reveló cómo en su devenir dicho proceso se corresponde con el ideal y las tradiciones pedagógicas.

Los autores, apoyado en métodos del nivel teórico como lógico-histórico, análisis – síntesis, así como el método hermenéutico en la comprensión, interpretación y explicación de la consulta realizada a diversos documentos, presentan el texto cuyo objetivo esencial está el caracterizar entorno al pensamiento pedagógico cubano de los siglos XVI al XVIII.

Palabras claves: formación, pensamiento pedagógico, formación interpretativa, sistematización.

Abstract

Human formation, as the object of pedagogy, makes the latter a "Science of education" that argues the education from their own grounds and has the great challenge of unravel its legitimate history and creative thinking for the Cuban pedagogy. The Cuban educational thought flows as a contradictory process whose genesis is in events in Europe in development, corresponding to the 16th to the 18th, to give authenticity to the evolution of enlightenment thinking and its impact in Cuba, with a tradition and specific nuances, lead to rear formation of philosophical from a pedagogical root which endures in the midst of dissimilar obstacles to present a consciousness and culture. Theoretical budgets analysed by the authors, are expressed various moments in the history of its formation and it revealed how in its evolution this process corresponds to the ideal and pedagogical traditions.

The authors, based on the theoretical level as logico-historico methods, analysis - synthesis, as well as the method hermeneutic in the understanding, interpretation and explanation of the consultation made to various documents, presented the text whose essential goal is to characterize environment Cuban pedagogical thinking of the 16th to 18th.

Key word: training, teaching, thithinking interpretative, training systematization

Introducción

La formación constituye un proceso social y cultural que obedece al desarrollo evolutivo de la sociedad humana y a la capacidad transformadora de los hombres en sus relaciones sociales.

Desde la perspectiva pedagógica y cultural, el proceso formativo es valorado por Horruitiner, P. (2006), al reconocer el papel de las universidades a partir de la formación, investigación y extensión universitaria (llamado procesos sustantivos) que permiten promover, desarrollar y potenciar la cultura considerando estos últimos sus eslabones fundamentales.

En tal circunstancia, se puntualiza en el proceso formativo a lo laboral con enfoque

integrador (pregrado y post grado) a partir de tres dimensiones: instructiva (conocimientos y habilidades), desarrolladora (competencias profesionales) y educativa (abarca todo el sistema de influencias que sobre el joven se ejerce), elementos que deben ser tenidos en consideración en la concepción y desarrollo de los procesos formativos del profesional de la educación en la nueva realidad.

Desde esta posición, el proceso formativo del profesional de la educación discurre como proceso por cuanto en su desarrollo se fomenta y perfecciona la propia actividad práctica de ese profesional, y en este sentido sirve para el análisis del proceso de formación interpretativa.

Una mirada en torno al proceso de formación interpretativa del pensamiento pedagógico cubano parte de significar un proceso de sistematización desde la revisión de la literatura científica de algunos autores, pues desde el punto de vista histórico tienen connotación por el estudio de este proceder, autores como Gadamer, H. (1977); Ricoeur, P. (1982) y Foucault, M. (1999) por solo mencionar algunos, pero que constituyen referentes lógicos importantes.

Cada uno de estos autores tiene una concepción epistemológica de la hermenéutica como método; coinciden en aceptarla como ciencia y arte de la interpretación, la significan como teoría crítica de la interpretación sustentada en la inter acción intérprete- interpretación, para lograr una comprensión o forma de realización de la interpretación del contenido, implícito o no, en el pensamiento, como estadios de desarrollo del pensamiento teórico-metodológico. Valoraciones que realizan los autores en el presente material.

Desarrollo

En la actualidad resulta significativo las valoraciones realizadas respecto al proceso de interpretación establecidos por la hermenéutica como eje científico, que en sus propios principios establece la lógica de la interpretación como procedimiento lógico realizado por los sujetos en su relación con los objetos y que propician un nivel de comunicación, tal como es abordado por Apostel, L. (1972); Garagalza, L. (1990); Martínez, M. (1999) y Fuentes, H. (2002).

La reflexión sobre los autores anteriormente reconocidos, permite considerar la existencia de lo hermenéutico como un proceso de validez intrínseco en el sujeto, que en la búsqueda de la verdad, actualiza el significado del objeto al cambiar el contexto en que se produjo el hecho o fenómeno, con lo cual dejan por sentado que toda desviación a darle una consideración interpretativa al objeto cae en los marcos o posiciones del idealismo y de otras tendencias filosóficas de puro contenido subjetivista, cuestión que aleja la verdadera intención de lo que puede considerarse a la interpretación.

En el análisis del proceso de interpretación se ha de tener en cuenta el carácter formativo que le es implícito ya que el hecho de interpretar constituye el momento en que desde una determinada cosmovisión del mundo, el sujeto realiza una apropiación subjetiva del contenido material, es decir, de la realidad objetiva, que en el orden de su ontología es expresada desde la comprensión como una nueva forma de expresión, donde esta última posee un carácter subjetivo y está vinculada a la explicación para conformar un par dialéctico de gran importancia. Es, por tanto, un procedimiento lógico de razonamiento que tiene por condición básica expresar de la forma más acabada el contenido real del objeto interpretado como bien reconocen Kumpf, F. y Z.M.Orudzhev (1971); Iliénkov, E. (1977) y Orudzhev, Z.M. (1978).

Lo interpretativo significa desentrañar, razonar, deducir y argumentar el verdadero sentido de un proceso o fenómeno de la realidad objetiva donde se encuentran los múltiples y variados aspectos de lo social y lo cultural, más se apunta que generalmente quien interpreta no puede hacerlo de modo totalmente objetivo, poniendo su propia visión o subjetividad en ello, lo cual se traduce en el sistema de categorías que designan la realidad interpretada que se expresa de forma subjetiva a partir del contenido objetivo.

Adentrarse en el proceso de la formación interpretativa de los sujetos condiciona el análisis de la relación dialéctica entre el intérprete y la interpretación, cuestión que tratan de manera especial Foucault, M.(1981) y Eco, U.(1983); relación que desde el punto de vista de las consideraciones epistemológicas tienen un carácter complejo, sobre todo por revelar el contenido de la intencionalidad y la sistematización, como bien plantea Fuentes, H. (2005), al considerar eslabones mediadores entre la dimensión

empírica y la dimensión teórica tanto en el pensamiento como en el conocimiento teórico.

Y es que al proceso de interpretación le es consustancial la existencia del contexto, sobre todo si se tiene en cuenta las posturas que en torno al mismo se refieren, tal es el caso de los planteamientos científicos que aporta en su estudio Montoya, J. (2005), donde configura la existencia del contexto y la contextualización, este último como proceso del pensamiento, cuestión que se comparte desde sus criterios científicos, si se trata de los diversos contenidos específicos de interpretación, donde se significan sus ámbitos fundamentales.

Una cuestión importante está en la determinación del rol social de la formación interpretativa ya que significar el carácter social de la interpretación permite que los docentes en formación, a partir de diversas circunstancias, como expresión latente de colectividad puedan encontrar las expectativas de las ideas y tradiciones pedagógicas que le han antecedido, pues cada docente en formación, desde el poder apropiarse del contenido del pensamiento pedagógico del pasado, podrá cumplir diversos roles en cada uno de los ambientes y grupos sociales donde ejerce su profesión.

Luego entonces, se significa en el sentido de lo moral como el deber de seguir la tradición que subyace en su contexto, todo lo cual propicia su desarrollo individual cuando la formación de una interpretación es coherente con el camino a seguir, por tanto, se asienta en una ética de la libertad, donde se expresa la aprehensión de la eticidad humana contenida en el pasado y que se traduce en su conducta y proyección de hoy.

El enfoque interpretativo de las ciencias sociales se erige en un proceso importante que se corresponde con las bases epistemológicas de una ciencia social interpretativa. Y es que este enfoque revela el registro de las ideas humanas, su aceptación, su transformación en ideales y realizaciones humanas, y por supuesto, su oportuno reemplazo por la imposición de otras nuevas ya que se trata de eslabones que se determinan dentro de la propia lógica interpretativa de los procesos y fenómenos concernientes a un pensamiento pedagógico que se somete a juicios de interpretación constantemente.

En la historia de la pedagogía cubana del siglo XIX, se percibe un fundamento escolástico, ilustrativo, pragmático y positivista al considerarse la relación filosófico-pedagógica como importada, dando lugar a modelos que negaban el carácter excepcional del pensamiento pedagógico cubano.

Se reconoce como rasgo distintivo de la Pedagogía Cubana su carácter electivo en el sentido de libertad de pensamiento y de apertura a crear un pensamiento propio, de ideas científicas y teóricas, sustentado en la razón y la experiencia a partir de asumir lo universal atemperado a las necesidades reales propias para aportar un genuino pensamiento pedagógico centrado en fundamentos axiológicos y políticos, fundamentalmente, que defienden cultura, cubanía e identidad.

Con el propósito de reflejar cómo se ha comportado desde la formación de profesionales de la educación a partir del triunfo revolucionario en 1959, se realiza estudio tendencial considerándose como criterios para su determinación:

1. La Reforma Universitaria de 1962, la cual introdujo modificaciones significativas en la formación universitaria.
2. El Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en 1975, que define la Política Educacional del país y aporta una nueva concepción en la formación humana.
3. Las condiciones históricas y sociales a partir de 1990 que, a escala nacional e internacional, han exigido cambios en la formación de profesionales de la educación.

Para el análisis de los mismos se tomaron los indicadores siguientes:

- Concepción y práctica de la cultura interpretativa del pensamiento pedagógico cubano del siglo XIX en el proceso formativo del profesional de la educación.
- Nuevos procesos interpretativos del pensamiento pedagógico cubano.

Las consideraciones del presente análisis responden a la tradición pedagógica cubana y su concreción en el carácter transformador de la Revolución en sucesivos momentos del proceso de formación humana, lo cual permite precisar como etapas:

1. Una primera que abarca desde 1962 – 1975 reconocida como de establecimiento del estudio interpretativo del pensamiento filosófico-pedagógico cubano del siglo XIX en la formación de profesionales de la educación.

2. Una segunda que abarca desde 1976 – 1989 reconocida como de perspectiva de la cultura interpretativa del pensamiento pedagógico cubano en la formación de profesionales de la educación.
3. Una segunda que abarca desde 1990 hasta la actualidad reconocida como de nueva perspectiva del proceso formativo en la interpretación del pensamiento pedagógico cubano del siglo XIX 1962–1975.

El triunfo revolucionario de 1959 fue un hecho cultural de magnitud, de raíz martiana, que originó profundos cambios en la educación; sintetizó aspiraciones y proyectos de varias generaciones de pensadores, pedagogos y revolucionarios desde fines del siglo XIX, encontrando continuidad en esta etapa, y se nutre de teorías heterogéneas que dan respuesta a un proyecto político, educativo y social históricamente determinado.

Se hereda el rico pensamiento pedagógico de los siglos XVIII y XIX y sus paradigmas: José A. Caballero, Félix Varela y José de la Luz, prolongándose hasta José Martí y Enrique J. Varona, educadores y filósofos, los cuales promovieron la educación científica, y una férrea fundamentación filosófica como resultado de una educación original del pensamiento universal y progresista amoldado a lo nacional y aglutinada en la esfera moral frente a la enseñanza escolástica, formalista y envejecida que predominó en las universidades cubanas durante la colonia y la neocolonia hasta 1958.

Inicia la década del 60 con la ruptura del viejo aparato burgués de educación, se dan a conocer obras de destacados educadores en la Biblioteca de Clásicos Cubanos y la labor de acentuados pedagogos como Herminio Almendros, Gaspar J. García Galló, Mier Febles y otros que, ante el vacío teórico existente, se proponen demostrar en la práctica la vigencia del rico pensamiento pedagógico hasta el siglo XX, desplegar una rica teoría formativa sustentada en el ejemplo y la condición humano-profesional del docente y definir los marcos en que se debía asentarse la labor educativa: carácter democrático; la escuela como espacio privilegiado de comunicación dialógica maestro-estudiante; formar un hombre que piense, sienta, valore y actúe; emplear métodos que problematicen el proceso docente; fomentar la actividad independiente del estudiante y el papel creador del maestro, aspectos que procedentes de la más genuina tradición pedagógica se enriquecen con trabajos extracurriculares y de curso de docentes en formación y trabajos e investigaciones de docentes en ejercicio.

Se incrementa el estudio de pensadores cubanos con énfasis en el pensamiento filosófico crítico ante los hechos históricos y pedagógicos de etapas anteriores; se sigue la tradición de viejos patrones interpretativos con trabajos de autores connotados sobre el pensamiento pedagógico cubano precedente pero resultaba insuficiente la enseñanza de la interpretación del pensamiento pedagógico cubano, por lo cual desde nuevos patrones, era preciso gestar una cultura interpretativa en la formación profesional que pusiera fin a conceptos y estructuras envejecidas que limitaban revelar la esencia epistemológica.

Entre las primeras medidas adoptadas por la Revolución estuvo el cese de las instituciones escolares privadas y de las Escuelas Normales estableciendo un sistema único de enseñanza gratuita y democrática para lo cual era necesaria la preparación de maestros y profesores en centros del Estado y acometer una reforma integral de la enseñanza que permitiera lograr el total desarrollo del ser humano como principio pedagógico irreductible a la labor del maestro con los estudiantes.

En 1960 se funda el Instituto de Superación Educacional (ISE) para realizar cursos y seminarios de superación y perfeccionamiento del personal docente para dar respuesta a las necesidades de educadores de la época, y se constituye el Contingente de Maestros Voluntarios para alfabetizar en las montañas a partir de la experiencia de maestros formados en la más genuina tradición pedagógica cubana a tono con el ideal de que “educar es tarea de todos y para todos”, el cual alcanza su cima con la Ley Fundamental de 1959 y la Campaña de Alfabetización en 1961.

Garantizar el principio de vincular teoría-práctica, donde se potenciara la última, era un imperativo social en la formación emergente de maestros y profesores para dar respuesta a la masividad escolar y al carácter politécnico de la enseñanza debido a la revolución educacional que se iniciaba y que, como tendencia, permanecería en el proceso formativo desde diferentes órdenes.

El proceso formativo en la etapa tenía un fuerte carácter empírico, los estudiantes de las carreras pedagógicas combinaban su formación académica con la práctica laboral, teniendo aquella un enfoque reproductivo que no conjugaba con las necesidades de la práctica en las escuelas. Los docentes tenían insuficiente preparación psicopedagógica

para atender el proceso formativo aunque contaban con elevada preparación científica en la especialidad que enseñaban.

Resulta significativa e importante en la etapa la Reforma Universitaria de 1962, con génesis en los siglos XVII-XIX y sus paradigmas de educadores, la cual rompe con estructuras envejecidas, intactas y con un sistema incoherente, inconexo y estancado de enseñanza universitaria insertada en la peor tradición nacional para hacer realidad la articulación definitiva universidad-pueblo-transformaciones.

Y es que esta enseñanza, y su incidencia en otras, requiere transformaciones radicales de planes y programas de estudio donde adquiera vigencia la enseñanza científica, el principio rector de estudio y trabajo, y revolucione la formación pedagógica profesional desde dos aristas importantes: por un lado, la preparación masiva del personal docente con la creación de las carreras profesoras (1964) en las universidades existentes, a la vez que la formación emergente, acelerada y regular; y por otro lado, la superación de los docentes en ejercicio, titulados o no, lo cual conllevó a la estructuración y diseminación de planes y programas de estudio con lugar a nuevos procesos interpretativos del pensamiento pedagógico en dependencia de la vía empleada en la formación pedagógica y las transformaciones a realizar en la institución escolar.

Otros hechos trascendentales de la etapa que merecen distinción fueron: la realización del I Congreso Nacional de Educación y Cultura (1971) que promueve la batalla por la calidad iniciando en el curso 1972-73 un estudio diagnóstico y pronóstico para el perfeccionamiento continuo e implantándose entre 1975-76 y 1980-81 con nuevos planes y programas de estudio que conducen a la superación de los docentes a través de seminarios preparatorios en contenidos y metodologías; la realización del II Congreso de la UJC (1972) donde se plantean las contradicciones existentes entre las necesidades sociales y el estado del sistema de educación; la integración de los centros pedagógicos del país en el Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico y con ello el rediseño de planes y programas; y finalmente, la creación del Ministerio de Educación Superior (MES) y junto a éste los Institutos Superiores Pedagógicos (1976) dedicados a la preparación inicial y permanente de los docentes.

Se considera trascendental en la etapa la constitución del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce Domenech” (1972) que garantizó a las escuelas

secundarias básicas en el campo (ESBEC) los docentes necesarios para asumir la instrucción y educación de los estudiantes a la vez que trabajar y formarse aquellos como docentes; se crea además la Licenciatura en Educación y se da paso a la organización periódica de seminarios pedagógicos para los distintos niveles de dirección.

Resulta significativo la realización del I Congreso del PCC (1975) cuya Tesis y Resolución aprobada sobre Política Educacional se sustenta en el reconocimiento de la escuela como institución encargada de guiar la formación multilateral y armónica de las nuevas generaciones, dirigir el proceso formativo y coordinar el resto de las influencias educativas, con lo cual se da paso a una etapa superior.

Se forma así un entramado entre la ideología democrático-popular de las personalidades más progresistas con la ideología marxista-leninista en sus aspectos más afines, definiendo en los maestros, profesores y la intelectualidad revolucionaria los postulados de una Pedagogía revolucionaria.

Esta etapa se caracteriza por la creación de un sistema coherente de trabajo metodológico entre los docentes articulando los diferentes niveles de educación escolarizada e imbricando orgánicamente la orientación, ejecución y control del proceso formativo hacia el logro de objetivos supremos a partir de minimizar las diferencias entre las escuelas de la ciudad y las del campo, lo que conforma los fundamentos teóricos de una concepción metodológica sin precedentes vinculada a las demandas de la práctica escolar según cada nivel y tipo de enseñanza.

De esta manera, el Perfeccionamiento se sustentó en las mejores tradiciones cubanas, compiladas y expresadas en el pensamiento y acción de destacados pedagogos de siglos pretéritos matizadas con las mejores experiencias de la pedagogía socialista, sentando las bases para asumir concepciones pedagógicas del campo socialista, fundamentalmente la soviética y la alemana, afianzada en la filosofía Marxista-leninista como marco teórico, integrador y sistémico de la nueva pedagogía que se elaboraba, y que si bien posibilitó colocar la pedagogía de la Isla a la altura de lo más avanzado de su tiempo, la suplantó en cierta medida al sesgar el desarrollo de la más genuina tradición pedagógica cubana en condiciones favorables; no obstante, se ratificaba el

carácter democrático y autóctono de la educación así como la naturaleza educadora de la sociedad cubana.

1976–1989.

Como consecuencia del I Congreso del PCC, que analizó profundamente los logros y deficiencias más notables del sector educacional hasta entonces y teniendo en cuenta la experiencia acumulada en los años precedentes, se concibe en la Política Educacional el perfeccionamiento de todo el sistema educativo incluyendo los Institutos Superiores Pedagógicos.

Se inicia el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (1975-76) en el orden científico, metodológico y social en los programas como resultado del diagnóstico y del pronóstico aplicados años atrás; se forja e implementa el llamado Plan de Estudio A (1977-1981) que incluía asignaturas psicopedagógicas, filosóficas, lengua materna y extranjera, así como las específicas de la especialidad del docente en formación, con una duración de cuatro años la carrera y donde el vínculo estudio-trabajo se relaciona mejor con la formación profesional.

La influencia de la experiencia del campo socialista se deja sentir profundamente en la educación. Se inicia en los planes y programas la enseñanza del Marxismo-leninismo como disciplina en los subsistemas y niveles correspondientes, como metodología general de la educación y como filosofía general recibiendo insuficiente tratamiento teórico problemas esenciales de la educación en el orden filosófico; se cimenta el proceso formativo en la Pedagogía Marxista-leninista, y en cierta medida se hace referencia en los programas a la mejor herencia del pensamiento filosófico y pedagógico cubano de finales del siglo XVIII y del siglo XIX sin la profundidad requerida, que con el ideario educativo martiano y el Marxismo, sirve de sustento a la educación cubana, expresión de pensamiento legítimo, creador y su sistematización en etapas posteriores.

La caracterización general de los programas de las asignaturas de este plan de estudios y el análisis científico-metodológico más crítico de los informes docentes de la etapa, manifiesta como insuficiencias: la presencia de muchos objetivos que no especificaban su función educativa; no definía las habilidades a desarrollar en los estudiantes; escasa relación de los contenidos con la profesión; predominio de enfoque

academicista; poca definición del componente investigativo; el sistema de formación práctico-docente se centraba en las metodologías especiales y no se lograba desde el inicio el vínculo estudio-trabajo de los estudiantes, y el predominio de una metodología tradicional de enseñanza basada en la exposición del contenido por el profesor generando un aprendizaje reproductivo.

A pesar del avance que significó el Plan A en la organización del proceso de formación pedagógica profesional era necesario su modificación debido a las insuficiencias detectadas, por lo cual se crea el Plan B entrando en vigor en el curso escolar 1982-1983 con una duración de cinco años.

En el Plan B se evidencia un salto en cuanto a profesionalidad, indicador necesario en la formación de profesionales de la educación, la cual se desarrolla en una relación que va de la preparación científica y metodológica a la realización del desempeño profesional de modo independiente, creativo y con carácter sistémico, la cual se instituye en esencia en la labor de los docentes (profesionalización) que se formaba en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), con la ejecución de un sistema de formación que precisaba actividades (práctica de familiarización, de trabajo pedagógico general, especializadas y práctica docente, donde impartían clases frente a un grupo de la escuela en la cual se insertaban) para los docentes en formación desde los primeros años de la carrera hasta la culminación de estudios.

En esta nueva concepción, no obstante, resultaba insuficiente el desarrollo de habilidades profesionales para su actuación en la práctica pedagógica desde el conocimiento de la tradición del pensamiento pedagógico cubano como continuidad histórica.

El trabajo teórico-metodológico desarrollado en la formación pedagógica en el período comprendido entre 1976-1989, permite observar una tendencia al perfeccionamiento en cuanto a la planificación, ejecución y control de las diferentes formas del trabajo docente, metodológico y científico, apuntando más al trabajo individualizado de las diferentes asignaturas.

Esta etapa transita hacia la búsqueda de una orientación interpretativa del pensamiento pedagógico cubano del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX enriquecida con las aportaciones de pedagogos y pensadores de su segunda mitad, y del siglo XX, desde la

perspectiva de la cultura interpretativa y que guarde relación con la identidad nacional en la formación de profesionales de la educación, que sea capaz a la vez de revelar la esencia de ese conocimiento y su carácter praxiológico desde nuevos contextos a partir de superar la hermenéutica tradicional.

Elevar la calidad de la enseñanza y de la educación a planos superiores constituyó un fin cuya perspectiva general era perfeccionar el trabajo educativo a través de la labor del proceso formativo, en las actividades extradocentes y extraescolares y en las relaciones escuela-familia-comunidad; se hace corresponder más las asignaturas de la profesión con las exigencias de la escuela; se acomete el perfeccionamiento del sistema de formación práctico-docente así como de los planes y programas de estudio de los distintos subsistemas de educación, y la adecuación de un sistema de superación y trabajo metodológico acorde a las crecientes necesidades de los docentes.

A pesar de dichos logros, las investigaciones y validaciones realizadas por el Ministerio de Educación (MINED) en el período, detectan una débil formación de habilidades profesionales, insuficiente interpretación del pensamiento pedagógico cubano, débil autonomía interpretativa por los docentes en formación y una excesiva cantidad de información científica no esencial para el ejercicio de la profesión.

1990–actualidad.

El cambio de las condiciones históricas a partir de la desintegración del Sistema Socialista de Europa Oriental y la desaparición de la URSS, agravado por el bloqueo de EEUU a Cuba, trajo consigo un impacto negativo en todas las esferas de la vida socioeconómica a escala internacional y nacional que exigieron profundas transformaciones; se inicia el Período Especial en tiempos de paz con consecuencias para la formación humana, conduciendo a la adopción de medidas que posibilitaran no paralizar las instituciones educacionales y cumplir el objetivo de convertir a la escuela en el centro cultural más importante, requiriéndose, por tanto, robustecer la relación entre la unidad del sistema educacional, las condiciones sociales y la diversidad de la práctica escolar, a la vez que su incidencia en la formación de profesionales de la educación.

Como expresión del perfeccionamiento continuo de la formación pedagógica, y a tono con el resultado en la aplicación del Plan B, sus dificultades y las exigencias sociales, a

partir del curso 1990-1991 se pone en práctica el Plan de Estudio C, con sucesivos momentos de perfeccionamiento y con una concepción más integral y fundamentada que armoniza lo académico, lo laboral y lo científico.

Este plan ofrece más ventajas al sustentarse en un enfoque dialéctico humanista que toma en cuenta el papel activo del docente en formación como sujeto de su propio aprendizaje, y donde los componentes organizacionales se interrelacionan y jerarquizan dinámicamente en el cual aprende el estudiante a defender sus criterios, formándose un educador que confía en sus ideas como resultado de su quehacer investigativo para enfrentar una realidad diversa, al permitir que el conocimiento de las individualidades de sus estudiantes le exija cada vez más la búsqueda de una estrategia metodológica creadora y con alto rigor profesional.

En tal sentido, el modelo de profesional de cada carrera contiene las exigencias generales requeridas para su formación: objetivos generales instructivos y educativos, objetivos por año, sistema de conocimientos, habilidades, tiempo lectivo y programas directores. Se plantean además las disciplinas curriculares determinando las disciplinas básicas, las básicas específicas y las del ejercicio de la profesión, y se subraya la importancia de la disciplina que integra las asignaturas para la preparación psicopedagógica de los estudiantes en las diferentes carreras.

Trabajar en la búsqueda de alternativas para perfeccionar el proceso de aprendizaje en la formación pedagógica, como vía para la mejor preparación de los docentes en formación, y enfrentar con urgencia y calidad las profundas transformaciones educacionales del país en relación con los programas de la Revolución, dirigidos a elevar cada vez más la cultura general integral del pueblo, constituía una importante tarea del nuevo milenio.

Con el desarrollo ascendente del proceso de Universalización de la universidad cubana surge una tercera etapa con la Batalla de Ideas en el año 2000. Como parte de esta Tercera Revolución Educacional se inicia, entre otras tareas, la Formación Emergente de Maestros y Profesores para responder a la demanda de docentes así como la implementación de un nuevo Modelo de Formación Docente en el curso 2002–2003 que incluye las carreras pedagógicas que retoma y aplica ideas de José de la Luz y Caballero.

Tal situación trae aparejado el rediseño de los planes de estudio para la formación pedagógica y su acelerada inserción al proceso formativo: desarrollar el 1er año de la carrera con carácter intensivo para garantizar la preparación inicial, y del 2do año en adelante ubicarlos en una escuela de su municipio de residencia convertida en microuniversidad en la que se forma, y con un sistema de estudio-trabajo organizado y orientado por un docente de experiencia, que se convierte en tutor, que lo entrena en las habilidades profesionales y en el trabajo metodológico para su formación integral. Estos acelerados cambios en el proceso de formación pedagógica profesional conllevan a reacondicionar la planificación, organización y control del trabajo metodológico en sus diferentes niveles organizativos donde desempeña un rol importante el proceso interpretativo.

Alcanzar una sólida formación pedagógica profesional que brinde las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para propiciar un desarrollo ascendente de la educación, integrando las potencialidades propias y de la escuela en un nuevo contexto social, significó una perspectiva pedagógica tendiente a lograr un aprendizaje desarrollador en los estudiantes.

En consecuencia, la formación pedagógica profesional para lograr una preparación con perfil amplio sustentada en la unidad entre instrucción, educación, la vinculación estudio-trabajo y el nuevo contexto, se erige en marco principio para asumir diferentes concepciones pedagógicas pretéritas, establecer un modelo de formación a completar en la práctica y a través del trabajo metodológico afianzado en la tradición filosófica, ética y pedagógica desde su contexto y que propicie nuevos procesos interpretativos que posibiliten autonomía interpretativa en los docentes en formación; de esta manera, adquiere nueva concepción y dimensión la relación teoría-práctica en los programas de formación pedagógica y en el trabajo metodológico, iniciándose transformaciones del sistema desde la base para perfeccionar la formación de las nuevas generaciones.

La realidad cubana y las principales tendencias de desarrollo mundial exigen nuevas y sucesivas transformaciones en los planes y programas de estudio en la formación pedagógica profesional hasta el presente, a partir del trabajo metodológico colectivo a nivel de carrera, disciplina y año, caracterizados por un nivel científico y profesional que

dé respuesta a las nuevas y urgentes dimensiones de la Educación Superior en el afán de formar las nuevas generaciones de profesionales y estudiantes.

Resultado del perfeccionamiento sucesivo de los anteriores planes, y sus modificaciones, se instrumenta en el curso 2008-2009 el Plan de estudio D, para incorporar nuevos elementos relacionados con las transformaciones que se requieren atender como expresión del proceso de perfeccionamiento continuo de la Educación Superior y que partió de lo alcanzado por la Reforma Universitaria dirigida a preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad.

Este nuevo plan, en lo pedagógico, se sustenta en un Modelo de Perfil Amplio que prioriza los aspectos de carácter educativo en estrecha unidad con lo instructivo y estructure la unidad dialéctica entre los aspectos de carácter esencial y más dinámico con el enfoque en sistema del proceso formativo.

Una insuficiencia latente de los anteriores planes de estudio en las carreras de formación pedagógica profesional, era el limitado tratamiento que se daba al pensamiento filosófico-pedagógico cubano, a su esencia y devenir, a su interpretación desde los padres fundacionales de la Pedagogía Cubana, excepto el que recibía la carrera de Psicología-Pedagogía, instrumentada en el curso 2008-2009, y con posterioridad, en el curso 2010-2011 en la carrera de Marxismo Leninismo e Historia con el programa de Historia de la Filosofía I-III.

Promover una óptima preparación de los docentes en formación para su futuro desempeño profesional pedagógico, constituye un punto nodal de los docentes de las diferentes disciplinas del plan de estudio, los cuales deben incrementar la preparación pedagógica y desempeñar un rol protagónico en lo formativo e interpretativo en las disciplinas Historia de Cuba, Marxismo-leninismo, Literatura Cubana, Historia de la Filosofía, Lógica, Pensamiento Latinoamericano y Ciencias Pedagógicas, entre otras, referido a la esencia y devenir del pensamiento pedagógico cubano, como una singularidad en la universalidad de ideas y reflexiones contextualizadas desde la práctica pedagógica para contribuir a la fundamentación de una Pedagogía Cubana auténtica.

En tal sentido, desde los primeros años de formación pedagógica se propiciará el conocimiento de los fundamentos esenciales de la Pedagogía en función de la

planificación, organización, ejecución y control del proceso formativo en la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje y la labor educativa individual y grupal incrementándose gradualmente en sucesivos años como una vía que contribuya a la mejor formación pedagógica profesional y al rescate de las tradiciones pedagógicas.

En sentido general la evolución histórico-lógica del objeto de la investigación, posibilitó determinar las siguientes tendencias:

-. El proceso de interpretación del pensamiento pedagógico cubano del siglo XIX, transita desde una perspectiva tradicional de viejos patrones interpretativos, hacia una perspectiva interpretativa que se proyecta por el desarrollo de una cultura interpretativa científica sustentada en nuevos patrones.

-. En la búsqueda de orientación interpretativa que preserve la identidad nacional del pensamiento pedagógico del siglo XIX, la formación de profesionales de la educación se sustentó en el modelo de la Pedagogía Socialista (proveniente fundamentalmente de la pedagogía soviética y de la alemana) sesgando la tradición del pensamiento pedagógico cubano y su continuidad histórica desde nuevos contextos a partir de superar la hermenéutica tradicional.

Conclusiones

La fundamentación epistemológica del proceso de formación interpretativa del pensamiento pedagógico cubano en la formación de profesionales de la educación permitió reconocer que en los fundamentos referenciales y la visión que se tiene a partir de la práctica pedagógica, presentan inconsistencias teóricas y metodológicas emergidas del insuficiente conocimiento y devenir del pensamiento pedagógico cubano y el tratamiento a la obra de los padres fundacionales, y en particular a la figura paradigmática de José Agustín Caballero, por su trascendencia filosófica y pedagógica.

.-.El análisis tendencial determinó el seguimiento que del pensamiento filosófico-pedagógico cubano se tiene en la concepción de los programas en la Educación Superior, quedando evidenciado que ha existido una atención espontánea y empírica, lo cual demanda una nueva visión en el proceso interpretativo desde la relación intérprete-interpretación.

Bibliografía

1. ÁLVAREZ de Zayas, Carlos., (1999), La pedagogía como ciencia: epistemología de la educación, La Habana, en (Soporte magnético).
2. AGRAMONTE, Roberto., (1944), "Estudio preliminar", en Caballero, José Agustín., *Philosophia electiva*, Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana.
3. BEBBINGTON, D.W., (1979), *Esquemas en la Historia: Una Perspectiva Cristiana*, (Downers Grove, IL: InterVarsity Press).
4. BEUCHOT, Mauricio., (2000), Tratado de hermenéutica analógica", disponible en <http://www.clacso.org.ar> Consultado: 25 de marzo de 2010.
5. CABALLERO, José Agustín., (1944), *Philosophia electiva*, Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana.
6. (1956), "*Escritos varios*", en Biblioteca de autores cubanos, (Tomo I), Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana.
7. CASALLA, Mario., "Hermenéutica y subjetividad: historia del concepto de "interpretación", disponible en <http://www.unav.es> . Consultado: 25 de junio de 2009.
8. CÉSPEDES Acuña, Julia Esther., (2010), "*El proceso formativo estético del profesional de la educación*", Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba.
9. CINTRA LUGONES, Angel Luis., (2011), "Consideraciones de la triada Cultura, filosofía y educación de los siglos XVIII y XIX en Cuba", en Revista Maestro y Sociedad # 17, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba.
10. (2012), "Reflexiones sobre el pensamiento pedagógico cubano", en Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación, revista digital electrónica www.revista.iplac.rimed.cu, con RNPS No. 2140/ ISSN 1993-6850. Volumen No.2 Sección Experiencia Educativa.
11. (2012), "Hacia la construcción de un modelo interpretativo del pensamiento pedagógico cubano", en Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de

Educación, revista digital electrónica www.revista.iplac.rimed.cu, con RNPS No. 2140/ ISSN 1993-6850. Volumen No.3. Sección Experiencia Educativa.

12. FERRARIS, M. “La hermenéutica”, disponible en <http://www.cadenagramonte.cubaweb.cu/educación/2003>. Consultado: 23 agosto 2010.
13. FERRY, Guilles., (1997), *Pedagogía de la formación*, Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
14. GUADARRAMA González, Pablo., (1985), *Valoraciones sobre el pensamiento filosófico cubano y latinoamericano*, Editora Política, La Habana.
15. HERRUITINER Silva, Pedro., *La formación de profesionales en la educación superior cubana. Situación actual y perspectivas*, Documento electrónico, Ministerio de Educación Superior. Consultado: 25 marzo 2010.
16. MIRANDA, Olga Lidia., (2001), “Filosofía-Pedagogía: una visión actual”, en Revista *Educación*, número 102, enero-abril, La Habana.
17. MONAL, Isabel., (1965), “Breve bosquejo de la filosofía en Cuba hasta el advenimiento de la República”, en *Lecturas de Filosofía*, Instituto del Libro, La Habana.

Título: El perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Contabilidad en la formación del tecnólogo de Contabilidad y Auditoría, en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Guayaquil, Ecuador.

Autores: Alcides Diogenes Gomez Yopez

Dra. C Juana María Cubela González, PT.

Institución: Instituto Técnico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil – Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas, “Frank País García”, Santiago de Cuba - Cuba

Email: algomez @gye.satnet.net

RESUMEN:

A través de la utilización de diversos métodos y técnicas de la investigación pedagógica, se fundamenta la contradicción que se da entre las nuevas necesidades sociales que exigen la formación de profesionales con elevada preparación profesional en el dominio de las Ciencias Contables y la necesidad de explicar la dinámica de su formación y desarrollo desde el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Contabilidad en los Institutos Técnicos y Tecnológicos de la Educación Superior. El siguiente trabajo tiene como propósito socializar algunos aspectos teóricos y metodológicos que sustentan el perfeccionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Contabilidad en la formación del tecnólogo en Contabilidad y Auditoría en el contexto del ITB de Guayaquil, Ecuador.

Principales métodos de investigación empleados:

- Análisis y Síntesis
- Sistémico estructural- funcional.
- Observación del desempeño de estudiantes en formación, entre otros.
- Revisión de documentos (diseño curricular).

INTRODUCCIÓN

Formar Tecnólogos en Contabilidad y Auditoría, preparados científica y tecnológicamente, que procesan información contable financiera cumpliendo lo que establece la normativa legal vigente, desarrollando competencias profesionales que requieren los sectores productivos, constituye el propósito y misión esencial del colectivo de docentes y directivos del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Guayaquil, Ecuador.

El proceso de formación inicial del tecnólogo de contabilidad y auditoría, es aquel que ha de encaminarse al desarrollo de las capacidades y valores profesionales del futuro contador auditor, en una situación de interacción social de aprendizaje que supone intencionalidad y reflexión, para asimilar los cambios y avances constantes que han tenido los conceptos, y términos de las normas internacionales de contabilidad (NIC-NIIF), y sus interpretaciones, y ser capaz de intervenir creadoramente en cualquier campo empresarial, para resolver los problemas contables en los contextos de las actividades laborales productivas.

Tradicionalmente, el **método de trabajo** en la asignatura de Contabilidad tiende a ser rígido, poco flexible y a priorizar mecánicas de trabajo en concordancia con las particulares normativa de la disciplina, más conductista que un espacio reflexivo y crítico. Para Beegle y Coffee (1991), la lectura y los ejercicios siguen constituyendo el currículo básico, aunque la tendencia es que los estudiantes tomen un papel mucho más activo (citado por Donoso Anes -1996). Actualmente, las aspiraciones del proceso de enseñanza aprendizaje del tecnólogo de Contabilidad y Auditoría, están orientadas en el plano gnoseológico (conocimiento o facultad de conocer), actitudinal y axiológico, de manera que lo aprendido contribuya al crecimiento del tecnólogo como ser social y profesional.

El proceso de enseñanza aprendizaje, a pesar de sus amplios niveles de actividad, presenta determinadas insuficiencias en la formación didáctica de sus docentes que limitan su desempeño en la enseñanza aprendizaje en la asignatura contabilidad de la carrera de Contabilidad y Auditoría, y determinan carencias en la pertinencia del proceso de enseñanza- aprendizaje para la misma, las cuales se consideran generalizables a otras carreras de este centro de formación, (criterio avalado por

eventos e intercambios entre los centros de esta naturaleza, reuniones de trabajo nacionales, informes de la dirección nacional de estos centros y la experiencia del autor en diversas funciones docentes y de dirección).

Como resultado de la aplicación de instrumentos de investigación, así como producto de la experiencia del autor del presente trabajo, se presentan a continuación algunas insuficiencias que limitan la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, y por supuesto, la formación profesional del tecnólogo en Contabilidad y Auditoría, estas son:

- Los estudiantes no siempre muestran durante la realización de las tareas de aprendizaje, una adecuada aplicación de los conocimientos y procedimientos contables a nuevas situaciones.
- Limitaciones en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura Contabilidad que no favorecen su aplicación en la solución de diversos problemas de la profesión.
- Limitaciones en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura Contabilidad que no favorecen su aplicación en la solución de diversos problemas de la profesión.
- No correspondencia entre el dominio de los contenidos profesionales que, por lo general, poseen los estudiantes, y su aplicación coherente durante el aprendizaje con vista a su actuación profesional.
- Deficiencias didáctico-metodológicas manifiestas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Contabilidad con un enfoque predominantemente tradicionalista.
- Escasa modelación de problemas profesionales atendiendo a las potencialidades que ofrecen los contenidos de la asignatura Contabilidad para entrenar a los estudiantes en la solución de los problemas profesionales una vez egresado.
- Los métodos y procedimientos de enseñanza que actualmente se aplican no favorecen totalmente el papel activo, participativo y transformador del estudiante en la empresa durante su práctica profesional.

El propósito de la siguiente ponencia radica en socializar algunas consideraciones teóricas y metodológicas que contribuyan al perfeccionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje en la formación del tecnólogo en Contabilidad y Auditoría en el contexto del ITB de Guayaquil, Ecuador.

DESARROLLO

El Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, tiene el objetivo de formar profesionales con personalidad definida, altos valores éticos, morales, culturales y espíritu emprendedor; preparados científica y tecnológicamente para iniciar y administrar pequeñas, medianas y grandes empresas, con aplicación de Contabilidad, Tributación, Finanzas, Producción Relaciones laborales, Seguridad Social y Administración; comprendido con el desarrollo sostenido y sustentable del país.

Ello, se concreta en un Perfil Profesional, donde se molda un Tecnólogo en Contabilidad y Auditoría como un profesional emprendedor capaz de; realizar todo el proceso contable de empresas y organizaciones, asesorar en las áreas de contabilidad y tributación, crear empresas con la integración de bases científicas y tecnológicas Administración, Mercadeo, Contabilidad y Auditoría, demostrando espíritu emprendedor y altos valores éticos y morales, donde las competencias principales por desarrollar son:

1. Demostrar eficiencia en el manejo contable y financiero en el sector empresarial y público, participar en auditorías de la actividad contable y financiera en empresas y organizaciones,
2. Adoptar decisiones oportunas en el manejo contable y financiero, en función de la eficiencia y eficacia empresarial, desarrollar los mecanismos de control interno que promuevan la eficiencia y reduzcan los riesgos de pérdida de activos,
3. Asegurar la confiabilidad de los estados financieros dentro del marco de cumplimiento de las leyes y regulaciones, actuando de acuerdo con el código ético del contador profesional.

Para lograr que el profesional en formación, logre formar tales competencias, apropiarse y dominar contenidos fundamentales relacionados con:

- ❑ Aplicar las herramientas y técnicas de aceptación general para un sistema de control efectivo, conocer la cuenta contable, su estructura y contenido, los principios fundamentales de la teoría del cargo y del abono, la Ley de Partida Doble y la ecuación Contable.
- ❑ Identificar los grupos de cuentas que forman de un sistema contable, mediante la elaboración de un catálogo general de cuentas, aplicar los principales medios para el registro contable de las transacciones efectuadas por una empresa de servicios, comercial o industrial.
- ❑ Preparar estados financieros como consecuencias del registro correcto de las transacciones y conocer las características de los sistemas de costo por órdenes de producción y de costos por procesos.

La preparación que adquiera el profesional, le permitirá desempeñarse en todo tipo de empresa donde se requiera tratar de una manera especial a **los datos y la información que se generan dentro de la entidad, sea por procesos o por transacciones**: Sector público, privado nacional o internacional, Pymes, Empresas grandes y multinacionales, Industrias, Bancos, Financieras , ONGs.

Dentro del diseño curricular, la asignatura Contabilidad, se imparte en todos los niveles; ella, aporta mucho al objeto de la profesión, su organización por niveles es como sigue:

Nivel I: Contabilidad Básica I (64 horas), Nivel II: Contabilidad Básica II (80 horas), Nivel III: Contabilidad Intermedia (64 horas), Nivel IV: Contabilidad Administrativa (64 Horas) y Contabilidad de Costos(64 Horas), Nivel V: Contabilidad Especial (80 horas) y Contabilidad Superior I(80 horas) y Nivel VI: Contabilidad Superior II (80 horas).

El aprendizaje profesional de la contabilidad, permitirá el desarrollo de habilidades para ordenar, clasificar, analizar y contabilizar todas las transacciones comerciales; destrezas básicas contables para la actuación en diversos contextos: laborales, tributarios, de seguridad social y societaria en los diferentes campos que se desenvuelva, sean estos empresariales, sociales y profesionales; todo a partir de las normas internacionales de contabilidad (NIC-NIIF) y sus interpretaciones.

En la práctica pedagógica no se logra una sistematización y el trabajo interdisciplinario requerido para lograr el aprendizaje significativo que se necesita para que el profesional sea capaz de resolver los problemas profesionales en situaciones cambiantes.

Desde el punto de vista pedagógico, resulta interesante hacer alusión a algunos términos o categorías que forman parte de las ciencias pedagógicas que sustentan el perfeccionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Contabilidad:

1- Proceso de formación del profesional que se desarrolla en la educación superior:

“ Un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica el desarrollo humano progresivo, lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico ...la formación del profesional constituye, por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante.”(Fuentes Homero, 2002).

2- Formación inicial del profesional: investigadores como por ejemplo, Del Valle F (2008); Álvarez Gómez, Gonzalo Armando (2010); Fernández Ortega, Diana Karen (2011); Hernández C, Janeth C.(2011) y otros, coinciden que es un **proceso que se dirige a la formación y desarrollo intencional de contenidos** (conocimientos, habilidades, valores, capacidades) de los profesionales, que permite la preparación y conformación de estos para un posterior desempeño profesional en el ámbito social.

3- Proceso de enseñanza-aprendizaje: El autor ha profundizado en una amplia bibliografía que da tratamiento al proceso de enseñanza aprendizaje con énfasis en autores como: L. Klingberg (1978), Danilov y Skatkin (1978), Klein (1982), G. Kirilova (1985) G. Labarrere (1988), M. Fernández (1988), C. Álvarez (1992,1996), H. Fuentes (1997,1998, 2008), F. Addine (1998, 2002). Derivado de dicho análisis, se distinguen como aspectos importantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- La atención y el adecuado tratamiento a las características evolutivas e individuales del estudiante que aprende, el conocimiento de las situaciones y contextos socioculturales en que se instruye,

- El **objetivo, contenido, método, procedimientos, medios, recursos, y problemas** que tienen que ser considerados para potenciar un aprendizaje activo y productivo, los contenidos que deben ser interiorizados por el estudiante y el nivel de intencionalidad, conciencia y organización con que tienen que ser enseñados,
- La significación y el sentido que debe tener para el estudiante lo que se le enseña y lo que aprende, la importancia de la actividad y la comunicación en el medio socio – histórico cultural y escolar en que es guiado el estudiante.

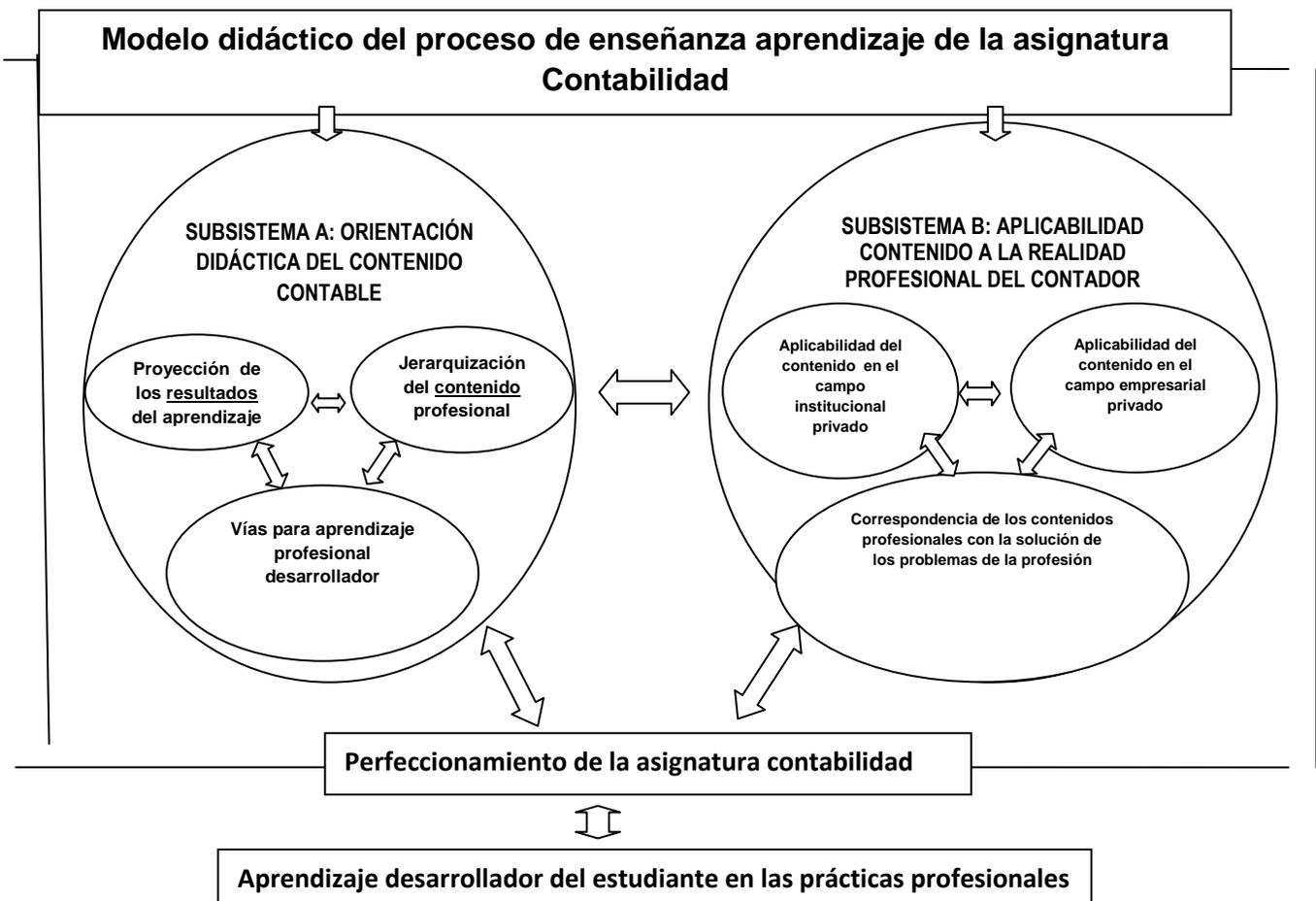
4- Dinámica diferente del proceso de enseñanza aprendizaje: Se asume en correspondencia la concepción de Fuentes H (2009) en su libro “Pedagogía y didáctica de la educación superior” el que se refiere a la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje como el eslabón fundamental de la formación de los profesionales, donde a través de la interacción entre los estudiantes y profesores implicados y grupo, en un espacio de construcción de significados y sentidos personales, desarrollan las actividades formativas y con ello, su capacidad transformadora profesionalizante.

5- Principios didácticos: Constituyen guía para o postulado para a la acción, éstos son: el carácter científico del contenido; de la sistematicidad; de la vinculación de la teoría con la práctica; de la vinculación de lo concreto y lo abstracto; de la asequibilidad; de la solidez de los conocimientos; del carácter consciente; de la actividad independiente de los estudiantes; de la vinculación de lo individual y lo colectivo.

6- El método de enseñanza, adquiere relevancia en la apropiación de contenido por parte del estudiante, así como le permite, enfrentar y aprender a resolver problemas profesionales. **Según Cortijo, 2002,** “en la formación de profesionales técnicos es de vital importancia emplear métodos de enseñanza que propicien un aprendizaje activo y significativo, tal como lo demanda la lógica de solución de los problemas. El método debe convertirse no sólo en vía para lograr el dominio del contenido, sino también en paradigma de trabajo profesional, en tanto los métodos de aprendizaje que el estudiante va desarrollando se deben ir acercando, lo más rápido posible, a los métodos de trabajo propio de un profesional”.

Modelo didáctico y acercamiento a concepción de orientaciones metodológicas para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Contabilidad en la formación en la formación del tecnólogo en Contabilidad y Auditoría.

Dicho modelo didáctico, está compuesto por dos subsistemas: Subsistema A: Orientación didáctica del contenido contable acorde al resultado esperado y Subsistema B: Aplicabilidad del contenido a la realidad profesional del contador. Los mismos, se representan en el siguiente esquema (Gráfico N.1):



El subsistema A. Orientación didáctica del contenido contable: Está conformado por los componentes que en interrelación dialéctica garantiza la base orientadora del proceso de enseñanza aprendizaje de la Contabilidad para poder enfrentar los problemas propios de esta profesión denominados:

- Proyección de los resultados del aprendizaje de la asignatura;
- Jerarquización del contenido profesional y

- Vías para el aprendizaje profesional desarrollador.

La proyección de los resultados del aprendizaje de la asignatura, se refiere a que el estudiante tome parte activa de la delimitación y jerarquización de lo que se espera de él para poder actuar en la práctica profesional acorde a las exigencias que se le hace a este profesional, de manera vertical y horizontalmente en la carrera, en cada nivel de la asignatura, en cada período lectivo, en cada clase, en cada momento de su práctica sistemática. Para lograr como resultados del aprendizaje (objetivos), por ejemplo:

- Conocer los fundamentos teóricos más importantes del marco contable vigente, identificar las cuentas que participan en una operación aplicando el principio de la partida doble, identificar las técnicas de reconocimiento de los hechos, investigar los antecedentes de la contabilidad utilizando el criterio científico, analizar e interpretar las cuentas y el diseño de un plan, los principios de la partida doble y la aplicación.
- Elaborar los comprobantes comerciales en la contabilidad, como documentos de soporte para su contabilización, construir un proceso contable mediante la aplicación de normas, leyes y registros contables con el fin de obtener resultados y resolver, analizar e interpretar la fuente de ingresos y egresos del ciclo contable para conocer los resultados de un período y analizar en forma correcta el tratamiento de la cuenta mercadería para conocer con exactitud el costo de venta y la utilidad bruta en venta.

Lo trascendente está, en que el estudiante adquiera conciencia previsoramente de los resultados de su aprendizaje, objetivo, fin, aspiración inmediata, o a corto, mediano y largo plazo de lo que puede y tiene que lograr como profesional de la Contabilidad, atendiendo al nivel de formación en que se encuentra.

La orientación didáctica se sistematiza y proyecta también en complementación con el otro componente del sistema didáctico que se precisa como: la jerarquización del contenido profesional. La adecuada jerarquización del contenido ha de partir de las finalidades que se definen en el componente anterior, que provienen, en primera instancia, del perfil profesional del graduado, en consonancia con las intencionalidades de la formación, los contenidos que desde la malla curricular se denotan, el conocimiento previo que posee el estudiante, la preparación del profesor y las

condiciones materiales y técnicas con que se cuentan durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Contabilidad en dicha institución.

Cuando se refiere a la jerarquización intencionada del contenido que necesita como contador. O sea, de los conocimientos, cualidades, valores y normas que ha de distinguirlo. Se requiere didácticamente de saber compartir con el estudiante cuál es el contenido que previene saber para aprender a hacer en su práctica profesional en la asignatura desde cada capítulo / unidad / subcapítulos, en interrelación con los objetivos previstos.

Se parte de ir considerando los contenidos curriculares para luego ir jerarquizando. Se apunta por ejemplo a conocimientos relacionados con: la empresa y documentos mercantiles, la ecuación contable y los cambios en los activos, pasivos y patrimonio, principio de la partida doble, normas Internacionales de Información financiera, principios y conceptos generales de NIIF para PYMES, características cualitativas de los Estados Financieros, mercadería, sección 13 NFIF para PYMES, elementos de los Estados Financieros valuación, dualidad económica y consistencia, políticas contables, cuentas contables: Definición, tipo y clasificación, plan general de cuentas, ciclo financiero de las operaciones, entre otros.

esta propuesta acerca de la jerarquización del contenido debe quedar claramente expresado que la enseñanza del contenido a este nivel superior debe estar orientada no solo a los conocimientos antes ejemplificados, sino a orientar conjuntamente con ellos las habilidades profesionales que debe desarrollar el estudiante que le posibilite una participación productiva en la sociedad, y, puesto que la tendencia es hacia una sociedad del conocimiento, la enseñanza debe apuntar a formar una visión científica del mundo en que vive, debe, por tanto, propiciar la orientación hacia el entendimiento y manejo de la lógica y, en general, de la ciencia, debe alentar entonces: el desarrollo intelectual, la búsqueda de información y la adecuada selección de fuentes, fomentar la capacidad de identificar problemas y proponer alternativas de solución, desarrollar una actitud crítica, abierta y autónoma frente a la investigación y su práctica.

En esta dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje, no se puede obviar lo educativo, de modo, que el estudiante adquiera y desarrolle actitudes, valores y normas inherentes a su profesión, demostrar una ética impecable en la práctica profesional en

su comportamiento como contador, que incluye sus relaciones con todos los actores que conforman el entorno en el cual se desenvuelve; debe ser honesto para difundir la credibilidad y confiabilidad de la información como resultado de las actividades realizadas por este.

El componente definido como vías para el aprendizaje profesional desarrollador, da cuenta de cómo el estudiante debe enfrentar el contenido para que pueda construir por sí mismo lo que necesita aprender, las mismas, deben ser orientadas y aplicadas en el interactuar conjunto profesor – estudiante, a través de consultas en el contexto áulico, en el laboratorio, pasantías, prácticas, investigación formativa y vinculación.

Se orientan y ensayan previamente vías con un carácter problematizador y productivo para la aprehensión activa y creativa del contenido profesional por parte del estudiante, que tienen que ver por ejemplo, aprender a operar con cuestionarios o inventario contables, estudios de casos, la elaboración de una síntesis de aplicación del contenido a situaciones modeladas, consultas y repasos profesionales, elaboración e impartición de conferencias magistrales, trabajos de investigación u otras.

El otro subsistema que forma parte del sistema didáctico, se denomina aplicabilidad del contenido a la realidad profesional del contador, y está conformado por tres componentes en íntima interrelación: la aplicabilidad del contenido en el campo institucional público en su interrelación con la aplicabilidad del contenido en el campo empresarial privado, lo que permitirá dinamizar la construcción de un aprendizaje desarrollador y pertinente que tiene que ver con un componente integrador de los anteriores para lograr la correspondencia de los contenidos profesionales con la solución de los problemas de la profesión.

Este segundo subsistema nominado aplicabilidad del contenido a la realidad profesional del contador está relacionado con la forma en que se concreta el sistema didáctico - procedimental en su movimiento para cumplir los fines de proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador de la Contabilidad en el instituto de referencia. En este subsistema deben quedar evidenciados lo que se orientó en el subsistema anterior, de manera que se aporten vivencias y significados para los estudiantes en su vínculo con la realidad práctica contable.

El primer componente de este importante subsistema da cuenta de la aplicabilidad del contenido en el campo institucional público, a través de la realización de las prácticas pre- profesionales en las empresas en que prestan sus servicios públicos.

El segundo componente aplicabilidad del contenido en el campo empresarial privado que le permite aprender a desenvolverse en este ámbito atendiendo a las peculiaridades de este sector más competitivo.

De manera general en la realización de las prácticas pre-profesionales debe aprender gradualmente a estructurar, planificar y analizar todos los procesos contables. En esta dinámica que genera la interrelación e interacción profesor – estudiante – guía empresarial se irá construyendo el aprendizaje desarrollador que este profesional demanda, a tono con los conocimientos, valores y normas internacionales en el contexto empresarial e institucional. Puede, ir integrándose a equipos multidisciplinarios, asesores, tutores que lo familiaricen con el desarrollo en el ámbito ejecutivo ya sea como un futuro asesor u otros ejercicios propios de la profesión.

Es precisamente, desde la concepción sistémica que se explica del contenido, aplicado en los contextos de actuación donde se desenvuelve este futuro profesional de la Contabilidad, durante y a través de un proceso de enseñanza aprendizaje que se dinamizará la construcción de un aprendizaje desarrollador para el logro de los resultados esperados y la obtención de los objetivos previstos, lo que permitirá la necesaria correspondencia de los contenidos profesionales con la solución de los problemas de la profesión en cualquier ámbito de actuación del contador.

En este sentido, al estudiante de la Contabilidad ha de promocionarles los espacios específicos de formación práctica como: seminarios de familiarización, integración, aplicación de modelos prácticos profesionales, talleres de entrenamiento, y la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de un sistema de prácticas empresariales sistemáticas y concentradas desde 1 hasta 6 nivel de la carrera donde se priorice la asignatura de Contabilidad como vertebradora del sistema que se fundamenta didácticamente.

Acercamiento a proyección de orientaciones metodológicas para el perfeccionamiento de la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Contabilidad

Las orientaciones metodológicas que se ofrecen constituyen pautas para la intervención pedagógica, como acercamiento inicial, permite superar contradicción entre la rigidez de los programas formativos, los limitados niveles de orientaciones metodológicas y organizativas para la impartición de las asignaturas y, la necesidad que tienen los docentes para dirigir con creatividad y flexibilidad el PEA(propuestas abiertas), considerando la diversidad y la heterogeneidad del personal docente; es decir, la contradicción entre lo normativo curricular y lo innovador en la dirección coherente del proceso de enseñanza- aprendizaje, considerando la heterogeneidad en los niveles de profesionalización docente.

I- Orientaciones metodológicas dirigidas a la impartición del programa de asignatura, considerando la magnitud y alcance de los componentes que integran la estructura del mismo. Se sugiere tener en cuenta:

- a) Caracterización de la asignatura (incluye relaciones verticales y horizontales, considerando los principios de interdisciplinariedad, fundamentación y sistematización de los contenidos de aprendizaje).
- b) Objetivos generales de la asignatura
- c) Resultados de aprendizaje y estrategias de evaluación.
- d) Proyección didáctica y organizativa para la impartición de la asignatura
 - Objetivo particular a alcanzar al concluir cada de cada unidad (resultados del aprendizaje y sistema de contenido (conocimientos, habilidades, valores, experiencia de la actividad creadora y sistema de normas y relaciones con el mundo).
 - Dosificación del contenido en horas clases(Total de horas, teóricas, prácticas y no presenciales)
 - Sugerencias metodológicas para el tratamiento de la dinámica del PEA (tareas docentes, ejercicios, métodos, formas de organización del PEA, relación teoría- práctica, papel de los actores formativos, entre otros aspectos).
 - Necesidades de base material de estudio general y especializado, proyección de la evaluación de la unidad temática (en correspondencia con el objetivo).

Proyección de la bibliografía (opcional por unidad o a nivel de programa de asignatura).

- e) Protección de la evaluación integral de la asignatura y consideraciones sobre el registro de sistematización de experiencias académicas para la validación parcial y final de la asignatura, desde un enfoque de mejora continua.

A modo de ejemplo, se ilustran algunos aspectos que sirven de base orientadora a los docentes:

1- La preparación metodológica de los docentes para la planificación, organización, reflexión, análisis de los contenidos a enseñar u otros procesos didácticos, puede realizarse a través de diferentes formas: preparación de asignaturas; seminarios metodológicos; talleres, etc.

2- El taller se convierte en una forma especial para los coordinadores de los diferentes espacios formativos para valorar de manera sistemática la contribución a la formación profesional de los estudiantes, mediante un análisis crítico del cumplimiento de sus objetivos, especialmente, en lo relativo a la potenciación de conocimientos, habilidades, valores y competencias profesionales.

3- Durante el desarrollo de los talleres se puede promover la reflexión teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Nivel de preparación científica de los estudiantes en cada módulo, contribución de la concepción de la asignatura al desarrollo científico - profesional de los estudiantes,
- Correspondencia entre lo pretendido y lo alcanzado en relación con esta formación y transformaciones e innovaciones necesarias para lograr los propósitos de la formación profesional.

4- Es importante garantizar un conjunto de condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades: La orientación previa a los estudiantes de las características, objetivos y demandas de la práctica laboral; la planificación y coordinación de los talleres y prácticas pre profesionales con los estudiantes; la familiarización de los estudiantes con algunos de los problemas esenciales de la profesión para facilitar el cumplimiento de los objetivos.

5- Las formas de organización de la docencia, en particular los talleres de las asignaturas deben reflejar un mayor nivel de generalización, integración y profundización de los contenidos esenciales del año y del nivel, de modo que a través de ellos se evidencien las maneras en que en la práctica profesional se produce la integración de la lógica de la construcción de su conocimiento y la lógica esencial de la profesión.

6- Las asignaturas, al planificar sus tareas docentes, sus ejercicios profesionales deben considerar: El carácter complejo, multideterminado y singular de su objeto. Estas tareas deben propiciar la integración entre ciencia y profesión, desarrollar la capacidad del estudiante de problematizar su práctica profesional, así como de configurar y consolidar convicciones, ideales y sentimientos de identidad y competencia profesional.

7- Se empleará igualmente el método de modelación para demostrar, a través de casos, cómo se desarrollan los procesos implicados en el proceso de construcción del conocimiento (interpretación de datos, construcción de indicadores, definición de categorías y conceptos), y para facilitar la explicación y empleo de las estrategias investigativas.

CONSIDERACIÓN FINAL

1. El modelo didáctico que se presenta y, su concreción en las orientaciones metodológicas, constituye una alternativa viable para la integración teoría- práctica para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura contabilidad en la formación del tecnólogo de Contabilidad y Auditoría, en el ITB de Guayaquil, Ecuador. Tales aportes forman parte de la formación doctoral del autor de la siguiente ponencia.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABREU REGUEIRO, ROBERTO. La pedagogía profesional: Un imperativo de la docencia y la producción contemporánea. CEPROF, ISPETP, La Habana, 1995, material impreso.
2. BRITO, YAMILÉ Y RAMÓN GUZMÁN. . Metodología para el funcionamiento de la empresa (unidad empresarial de base) como complejo científico-productivo-docente, 2007. Santiago de Cuba, Universidad Pedagógica “ Frank País García”
3. CORTIJO JACOMINO. Didáctica de las Ramas Técnicas, 2002
4. DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DEL TECNÓLOGO EN CONTABILIDAD Y AUDITORÍA EN EL ITB, 2003
5. DEL RIO SÁNCHEZ CRISTÓBAL Y DEL RIO SÁNCHEZ RAYMUNDO. "hacia la científicidad de la contaduría". Editorial ECASA. 2011
6. FERNÁNDEZ MAESTRI ADOLFO, ESCAMILLA LÓPEZ JUAN ANTONIO Y VARIOS AUTORES. "Contabilidad General I". Edición 2000.
7. MANCERA RAFAEL. "Breve Historia de la Profesión de Contabilidad Pública en México". Editorial Instituto de Mexicanos Contadores Públicos.
8. ROBERTO DU-TITLY, DANIEL RAMOS Y VARIOS AUTORES. "Contabilidad Contemporánea". Editorial Trilla México. 2008

Tema: Evaluación del desempeño docente: una mirada desde la productividad, eficiencia y la ética.

Autor. Alejandro Nicolás Lema Cachinell.

Dr. Belinda Marta Lema Cachinell.

Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros.

Institución: Instituto Superior de Formación - Ecuador

Email: alejandrol@formacion.edu.ec

marta@formacion.edu.ec

zulayd@formacion.edu.ec

RESUMEN

En la presente investigación se analizan los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación del desempeño profesional del docente como sustento de la misma. Se realizó la reseña histórica del proceso de evaluación del desempeño profesional docente; así como el diagnóstico de su estado actual en Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial para determinar los vacíos existentes .

Posteriormente se fundamenta la evaluación del desempeño del docente donde se explican los componentes del subsistema proyección del sistema de evaluación del desempeño del docente con el subsistema demostración de la proyección de la evaluación en el desempeño cotidiano del docente, en su interacción e interrelación a favor de la congruencia armónica de los pares evaluativos, revelando los componentes que lo integran dialécticamente y los procedimientos que han de tenerse en cuenta en ese proceso. Se presenta la metodología para la evaluación del desempeño del docente en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial y la valoración de su factibilidad.

INTRODUCCIÓN

El desempeño profesional del docente se entiende como el proceso a través del cual se logra la transformación de los sujetos por medio de un sistema de relaciones e interrelaciones de carácter profesional y social. El excelente desempeño profesional garantizará la integridad, diversidad y calidad de las competencias, habilidades y aprendizajes de los estudiantes durante su formación profesional.

En este sentido, la evaluación del desempeño profesional del docente se constituye en un proceso vital para el logro de la excelencia académica; para poder alcanzar estos resultados, se debe tener en cuenta como elemento fundamental que los docentes

encargados de la formación se encuentren aptos desde el punto de vista técnico y pedagógico para asumir este gran reto. De ahí que el desempeño profesional del docente desempeñe un papel muy importante entre la institución de educación superior y la sociedad.

De manera que el desempeño profesional pedagógico permite desarrollar por medio del sistema de relaciones e interrelaciones de carácter profesional y social, entre los sujetos implicados en el mismo, la orientación y promoción de un aprendizaje continuo que atienda a su integridad, diversidad y que mejore sus competencias para alcanzar la eficiencia, calidad y productividad en correspondencia con las exigencias sociales actuales.

En estos momentos el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ITF) que pertenece al sistema de Educación Superior del Ecuador es impactado con gran fuerza por los cambios que se producen en este sistema y por aquellos que se derivan de las reglamentaciones existentes en el sector educacional, por ejemplo, el Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir, la ley de Educación Superior, el reglamento de Escalafón Docente por lo que resulta necesario que el desempeño de los profesores sea eficiente.

Actualmente el instituto enfrenta la problemática de desarrollar el proceso de mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, partiendo de las condiciones y exigencias sociales que garantizan la calidad de dicho proceso, considerando la naturaleza social del mismo y la relación que se establece entre la tríada ciencia, tecnología y sociedad, atendiendo a la cual su promueve la evaluación de los docentes.

No obstante, mediante el estudio diagnóstico realizado para la constatación fenomenológica del problema, tales como: revisión de documentos institucionales de evaluación docente, diálogo con los profesores, directivos y estudiantes donde referían insatisfacciones y la observación del investigador con años de experiencia en este sector, se ha podido revelar insuficiencias que presentan en la evaluación del desempeño profesional los docentes del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial y están referidos a tres áreas de resultados claves: la pedagógica, la técnica y la investigativa, que influyen de manera directa en que su desempeño pedagógico profesional, los cuales no están acorde a las exigencias actuales

DESARROLLO

La evaluación del desempeño profesional del docente.

Para concebir la evaluación del desempeño profesional del docente se parte del sustento social y filosófico general, que responde a los intereses de la sociedad y por tanto, responde a las exigencias sociales, definidas en el país por la Constitución de la República del Ecuador, al referirse a las características que deben ser formadas en los ciudadanos ecuatorianos en la actualidad (artículos 26 al 29 de la constitución), desde una visión dialéctico materialista, que permite concebir el proceso modelado, en la complejidad de las interacciones internas entre sus componentes, dentro de un sistema mayor, constituido por el funcionamiento de las instituciones de educación superior en su conjunto.

Gracias a dicho enfoque, es posible concebir la evaluación del desempeño del docente, no como un proceso autónomo, aislado de los demás procesos en la institución, sino precisamente, como parte de ese funcionamiento, posible de aislar para su estudio, sólo a través de una abstracción con ese fin, ya que no funciona al margen de los demás procesos.

Como referente teórico desde la Psicología Educativa, se toman esencialmente las posiciones del enfoque socio histórico cultural, especialmente las referidas al desarrollo del ser humano a través de las relaciones con las demás personas (medio social), aunque reconociendo la influencia del factor biológico. Esta posición es demostrada en dicha teoría mediante la argumentación que se realiza de la forma en que ocurre el desarrollo psíquico superior, a través de la transición del plano interpsicológico al plano intrapsicológico (Vigotski, 1987).

En la teoría vigotskiana se evidencia la influencia determinante del medio social sobre el desarrollo del individuo, debido a que la personalidad presenta una naturaleza cognitivo-afectiva. El desarrollo psíquico superior, se da a través de la apropiación de la experiencia histórico social acumulada por la humanidad y en ese proceso el individuo alcanza determinadas metas por sí mismo y otras sólo a partir de la ayuda externa, de acuerdo con lo que se denomina en la teoría de Vigotski, zona de desarrollo próximo (Vigotski, 1987).

Las posiciones del enfoque socio-histórico-cultural arriba mencionadas, tienen una alta implicación en la concepción del sistema conceptual procedimental de la evaluación del desempeño del docente en el ITF que se brinda aquí, pues se concibe dicho proceso de evaluación, precisamente a partir de las múltiples interacciones sociales del docente, de acuerdo con una base histórica cultural de este tipo de institución en el país y con una atención especial a la forma de involucrarse cada uno de los participantes en ese ámbito de la educación.

Desde el punto de vista pedagógico, se toman como base, las concepciones actuales de la Pedagogía Internacional en general, en cuanto a los procesos sustantivos de la universidad: docencia, investigación, capacitación y extensionismo (Álvarez, 1996, Kent, 1997, Vela, 2007). A partir de esta posición, se concibe la actividad profesional del docente de la universidad en todos los ámbitos del quehacer universitario.

Asimismo, se asume de acuerdo con dicha posición, la idea de que la evaluación del desempeño docente, como parte de la evaluación educativa, constituye parte del proceso educativo mismo y no un momento determinado, por tanto, está presente durante todo el tiempo y en él se involucran activamente todos los participantes del proceso educativo.

En el presente sistema se asume que en la evaluación del desempeño del docente, se deben tener en cuenta tanto los objetivos o metas de la institución, como la concepción que se tenga de las características que debe reunir el profesional de que se trate (modelo del docente en el presente caso) y que el sistema que se conciba debe contar con la necesaria precisión y la suficiente flexibilidad, que le permitan ser viable en las circunstancias actuales, de cambios constantes de escenarios.

La mencionada flexibilidad debe estar presente en todo el sistema, pero se evidencia fundamentalmente a través del sistema de dimensiones, variables e indicadores y de los métodos, técnicas y sobre todo instrumentos para medirlos, de acuerdo con las características específicas de la institución.

Se toma de aquí también la idea de aprovechar todas las funciones que puede cumplir la evaluación, para perfeccionar tanto la formación y preparación de los docentes, como el trabajo en general en la institución.

Explicación de la evaluación del desempeño del docente

La concepción de evaluación del desempeño profesional del docente, a través de los subsistemas y componentes que lo conforman, ha surgido del análisis realizado sobre la teoría existente en relación con la evaluación educativa en general y especialmente lo referido a la evaluación del desempeño del docente en la educación superior (marco teórico conceptual desarrollado en el primer capítulo). También se han tenido en cuenta para esta elaboración teórica, los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, de la situación que se presenta actualmente.

Entre los componentes que forman parte de cada uno de los subsistemas, así como entre los subsistemas mismos, se establecen relaciones de coordinación, de subordinación y de interacción mutua, que resultan esenciales en el funcionamiento de este proceso y se explican a continuación.

Desde el punto de vista teórico, es de interés la contradicción dialéctica, que sirve de base al funcionamiento del presente sistema y que se formula de la manera siguiente: contradicción que se da entre la aceptación que internamente hace cada docente de las exigencias de la evaluación de su desempeño sobre la eficiencia, productividad y ética de su actuación profesional y la actitud que asume ante el cumplimiento de sus responsabilidades como docente. La mencionada contradicción, que se genera de las exigencias sociales al desempeño profesional del docente y la expresión individualizada de este proceso institucionalmente.

La evaluación del desempeño del docente en ITF, es tratado como un sistema, compuesto por dos subsistemas:

A.- Subsistema denominado proyección del sistema de evaluación

B.- Subsistema coherencia de la proyección evaluativa institucional con el desempeño profesional del docente.

Cada subsistema está integrado por distintos componentes.

El subsistema proyección del sistema de evaluación, está conformado por los componentes siguientes: capacitación congruente de directivos y docentes, reflexión con los docentes del contenido de la evaluación y compromiso de los implicados con el proceso evaluativo. Este subsistema está relacionado con la perspectiva que debe concebirse en la institución sobre qué se va evaluar y cómo ha de realizarse el proceso de evaluación del desempeño del docente, en correspondencia con los objetivos y la realidad institucional. El subsistema sienta las bases para la aceptación y ejecución del proceso de evaluación, según el papel que le corresponde asumir a cada uno de los implicados.

Se trata aquí, de crear las premisas para realizar la evaluación del desempeño del docente, sobre la base de una realidad específica, con una proyección positiva por parte de cada uno de los participantes en el proceso y que se lleve a cabo con vistas al aprovechamiento no sólo de los resultados de dicha evaluación, sino del proceso de su realización, para que realmente la evaluación sea objetiva, justa y lo más ética posible y no sea un proceso donde prime la subjetividad del evaluador para tomar decisiones o imponer criterios valorativos del desempeño de los evaluados.

Para lograr lo expresado anteriormente desempeña un papel importante el componente denominado capacitación congruente de directivos y docentes a través del cual se preparan las partes implicadas en lo que proyecta la institución sobre la concepción que va a asumir en la evaluación del desempeño profesional de sus docentes, el cual tiene gran importancia dentro del sistema de evaluación puesto que dicho proceso, como

cualquier otro de los que se dan en la institución, requiere de una capacitación previa direccionada e intencionada por los evaluadores y comprendida por los involucrados en el proceso, a partir de la preparación que adquieran de qué y cómo va a ser evaluado, y consiguientemente se proyecta, organiza, ejecuta y controla la evaluación.

La capacitación congruente de directivos y docentes garantiza un basamento general, o sea un conocimiento profundo de qué se necesita evaluar para que realmente sea objetiva, justa e integral dicha evaluación, de manera que se convierta en dispositivo motivacional para lograr el perfeccionamiento sistemático del hacer profesional de directivos y docentes, principalmente estos últimos, en sus diferentes contextos y campus de actuación universitaria desde todos sus procesos sustantivos: docencia, investigación, extensión para obtener la excelencia de su desempeño.

Prepararse para la comprensión de un sistema novedoso que convoque la relación teórico-práctica del proceso de evaluación del desempeño docente, implica comenzar por organizar esa base teórica general, con la especificación del papel a desempeñar por cada uno de los participantes.

De este componente dependerá en gran medida, la calidad con que se desenvuelva el proceso, pues será determinante en cómo van a lograrse los otros componentes del subsistema y también, por tanto, el funcionamiento del sistema en su totalidad.

Siendo consecuente con lo que se ha explicado es preciso dejar sentadas las significaciones claves que, a juicio del autor, deben formar parte de la capacitación de la proyección evaluativa en la institución. O sea, los conceptos que en interrelación e interdependencia han de ser del conocimiento de los evaluadores y evaluados, los objetivos, fines, definiciones, procedimientos a aplicar para la evaluación del desempeño profesional del docente.

Los evaluadores han de considerar, desde esta propuesta, que la calidad del desempeño profesional del docente garantizará la eficiencia de los resultados de la labor del docente siendo garante de las cualidades, rasgos, habilidades, capacidades profesionales y la maestría alcanzada durante su desempeño.

En consecuencia, a criterio del investigador, es la categoría que expresa el grado de satisfacción de la formación profesional lograda, manifestada en el proceso y resultado de su desempeño profesional, atendiendo a los requerimientos del contexto institucional y a las exigencias que le plantea la sociedad a este profesional.

La calidad demostrada es otra categoría importante en la evaluación del desempeño del docente que es la eficiencia profesional la cual se relaciona con el uso óptimo de los

recursos que utiliza el docente en su desempeño profesional para lograr resultados esperados en lo académico, lo investigativo, lo educativo, lo extensionista y en los servicios atendiendo a lo que estos procesos sustantivos demanda de la universidad actual contextualizados a cada realidad institucional, grupal y personal.

En tanto, la productividad profesional pedagógica del docente, da cuenta de la relación dialéctica y necesaria entre los resultados obtenidos por el docente, a partir de la calidad y la eficiencia su desempeño profesional, con la máxima optimización posible de sus recursos humanos y materiales utilizados para conseguirla, como emanación del compromiso y la satisfacción personal por sus logros, por la utilidad e impacto de sus aportaciones a la praxis profesional y social en correspondencia con los objetivos trazados.

El directivo debe estar debidamente preparado para comprender que la esencia del mejoramiento de la productividad pedagógica de los docentes que dirige es trabajar de manera más inteligente, no más dura, no se trata de trabajar más horas, sino de trabajar mejor; y, por tanto, hacer más cosas en menos tiempo y más integradamente. Debe saber que un trabajo educativo y didáctico duro, rígido, severo, embarazoso da como resultado aumentos reducidos de productividad pedagógica debido a que las capacidades físicas, mentales, personales del docente pueden afectarse y atentar en la calidad y cantidad de los resultados que debe obtener en su desempeño profesional, debido a la fatiga, la inercia, el malestar, el círculo vicioso entre otros.

La productividad del docente debe entonces evaluarse desde el punto de vista social y económico (por la calidad del profesional, de los egresados, sus aportaciones e impacto y lo que puede reportar a la economía del país). Las actitudes de los docentes hacia el trabajo y el rendimiento pueden mejorar gracias a la participación de los profesores en la organización y proyección de las metas, en la puesta en práctica de los procesos y en los beneficios de la productividad profesional pedagógica.

Los directivos deben tomar conciencia de que los cambios en la productividad pedagógica y su modo favorable de evaluarla tiene considerable influencia en el rápido crecimiento profesional personal y colectivo; en el bienestar personal que genera el aumento de los niveles de vida y desarrollo de los docentes; en las mejoras en la ponderación de retribuciones institucionales e individuales por la cantidad y calidad de sus productos profesionales (entiéndase estrategias, metodologías, modelos, alternativas, programas, proyectos, medios de enseñanza, productos tecnológicos u otros aportes de carácter psicopedagógico, educativo, didáctico, curricular, etc) como resultado de sus investigaciones y actuaciones profesionales de avanzadas, en lo cual desempeña un

papel importante la estimulación a través y desde la evaluación sistemática del desempeño profesional.

En tal sentido, los principales recursos y factores en todo intento de mejoramiento de la productividad pedagógica están: la motivación, la dedicación, la consagración y la satisfacción del docente y del colectivo pedagógico hacia su trabajo y sus aportes, lo cual pone en juego no sólo su capacidad, sino también su voluntad para hacer y crear.

Por lo que los directivos han de lograr que la institución funcione con dinamismo, que se reorganice de cuando en cuando para alcanzar nuevos objetivos con la participación activa de todos. Existen múltiples motivos que determinan la baja productividad de muchas instituciones y con ellas de algunos de sus docentes: la rigidez de los directivos; la incapacidad para prever los cambios que demanda la actualidad y de responder a ellos; ignorar las potencialidades y capacidades de sus gestores y actores del proceso; no estar a tono con las nuevas innovaciones tecnológicas y otros factores externos (ambientales), entre otros.

El mejoramiento de los métodos y estilos de trabajo de los directivos en la institución han de promocionar el análisis y la evaluación sistemática de sus procedimientos evaluativos y de gestión para favorecer la productividad, eliminando el trabajo innecesario y la realización del trabajo necesario con más productividad y menos esfuerzo, tiempo y costo. Para ello, se necesita del uso eficaz de todos los recursos sometidos al control de la institución, a los procedimientos y estilos de dirección, lo que no siempre le corresponde al docente.

En la investigación se hace hincapié en los indicadores, que a juicio de autor, deben tenerse en cuenta para estimular y evaluar la productividad profesional pedagógica en su integralidad con la calidad y la eficiencia del docente:

- el uso eficiente y racional de recursos que utiliza en su desempeño profesional para lograr resultados diversos en los procesos sustantivos de su profesión: académico, investigativo, educativo y extensionista.
- obtención de más resultados concretos con organización, optimización, compromiso y satisfacción en el hacer profesional cotidiano.
- resultados académicos, educativos, investigativos, extensionistas acorde a los objetivos planteados mejorados en cantidad y calidad.
- relación entre los resultados y el tiempo que lleva conseguirlos. O sea, agilidad en la aportación e introducción de experiencias pisco-pedagógicas o didácticas de avanzadas; rapidez y calidad en el aprendizaje de sus alumnos, adecuados comportamientos y actitudes hacia el estudio y hacia su futura profesión; prontitud en la

aplicación los resultados investigativos y medición de su impacto; dinamismo en la dirección o participación activa en proyectos socio comunitarios.

- participación activa de los profesores en la planificación de las metas, en la puesta en práctica de procesos y en los beneficios de la productividad profesional pedagógica en los social, económico y personal.

- dominio y utilización consecuente de la nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías para ser más productivos.

En general, la productividad podría considerarse como una medida global (integradora) de la forma en que las instituciones satisfacen los criterios siguientes: objetivos: medida en que se alcanzan; eficiencia: grado con que se utilizan los recursos para crear un producto útil; eficacia: resultado logrado en comparación con el resultado posible y comparabilidad: forma de registro del desempeño de la productividad a lo largo del tiempo y la calidad de su desempeño integralmente.

Los directivos han de proponerse que la evaluación de la calidad, la eficiencia y la productividad del docente que dirige no debe ser un fin en sí mismo, el fin es la felicidad personal y la felicidad profesional que provoca el ser más eficaces, eficientes y productivos, tener mejores resultados en el trabajo y más beneficios, poder conciliar la vida laboral con la vida personal, familiar y social. En este afán contribuyen todos principalmente el propio sujeto que se compromete a sí mismo a ser más productivo.

Todo lo definido y considerado se viabiliza y dinamiza cuando el directivo es portador de una ética impecable y los profesores demuestran una actuación ética en su desempeño profesional manifestadas en su cultura, los conocimientos, habilidades, competencias profesionales adquiridas para el cumplimiento de sus funciones y los resultados de su praxis profesional. Los valores morales, profesionales y humanistas, que forman parte de la ética del docente se convierten en como móviles ideológicos que orientan la actitud y conducta y que demuestran en su labor diaria y profesional ante sus alumnos, ante su colectivo de docentes y ante la sociedad.

Si los directivos están debidamente preparados y conscientes de la importancia del dominio de estos conceptos y consideraciones para la excelencia profesional institucional, colectiva e individual, estarán mejor capacitados para exigirlos sistemática y coherentemente en una atmosfera psicológica favorable a la eficiencia, la calidad y la productividad de todos y cada uno de los implicados en la cotidianidad de su quehacer profesional, fundamentalmente el docente, desde posiciones éticas y humanistas.

En complementación con el componente explicado de la capacitación congruente de directivos y docentes se interrelaciona indisolublemente otro componente del sistema

denominado reflexión con los docentes del contenido de la evaluación para lograr el convencimiento profundo de qué se va a evaluar y cómo durante su desempeño (definiciones y consideraciones antes detalladas para la capacitación) y el papel que debe cumplir la evaluación. La reflexión entre directivos y docentes en torno a la evaluación debe estar presente durante todo el proceso: antes, durante y después.

Por lo que este otro componente va dirigido especialmente a promover el análisis, el razonamiento con vistas a la toma de conciencia del docente de su papel y disposición para asumir la nueva proyección institucional sobre la evaluación de su desempeño profesional, de manera tal que logre profundizar más en las bases teóricas – metodológicas de la nueva concepción y pueda emitir sus criterios, consideraciones y si es preciso brindar aportaciones para mejorar la proyección evaluativa con vistas a su aplicación práctica .

No se puede obviar la necesidad de desarrollar en la comunidad universitaria una cultura de evaluación del desempeño del docente, como base imprescindible para la aplicación de cualquier sistema evaluativo, con posibilidades de éxito en cuanto al cumplimiento de las funciones reconocidas de dicho proceso.

Aquí se hace hincapié sobre la importancia de la reflexión del docente para que llegue a dominar y asimilar cuán primordial resulta la calidad, productividad, eficiencia y ética de su desempeño para lograr resultados excelentes o no en su evaluación.

Sobre la base de la interacción entre los dos componentes arriba descritos, se da la existencia de un tercer componente del subsistema proyección del sistema de evaluación, que se denomina compromiso de los implicados con el proceso evaluativo.

El compromiso en gran medida depende de la capacitación que se adquiere y de la reflexión que se hace de la importancia de una proyección evaluativa científicamente fundamentada para llevar a cabo un proceso evaluativo más objetivo, íntegro, equitativo en la valoración de cómo cada docente debe desempeñarse para estar a tono con lo que demanda la sociedad, la universidad en el nuevo siglo, lo que esperan y necesitan sus estudiantes.

Dicho compromiso va más allá de la comprensión individual de cada uno de lo que se espera de él profesionalmente, pues se trata no ya de asumir el papel que le corresponde individualmente, sino de la responsabilidad que asume al aceptar válida una proyección que facilita y potencia su propia excelencia y crecimiento profesional, de los demás docentes y de la institución si se aplica consecuentemente.

La representación gráfica del subsistema propuesto, puede expresarse de la forma siguiente:

Subsistema proyección de la evaluación del desempeño profesional del docente.

El otro subsistema que forma parte del sistema, se denomina coherencia de la proyección evaluativa institucional con el desempeño profesional del docente y está conformado por tres componentes en íntima interrelación: demostración de la proyección evaluativa en el desempeño habitual del docente, con la congruencia de los criterios evaluativos de los involucrados sobre el desempeño del docente y la satisfacción de los involucrados con el proceso de evaluación del desempeño.

Este segundo subsistema está relacionado con la forma en que se concreta el sistema conceptual- procedimental con su movimiento para cumplir los fines de la evaluación del desempeño del docente universitario. El componente nominado demostración de la proyección evaluativa en el desempeño profesional sistemático está dirigido a la integración de la proyección de la evaluación del desempeño que se tiene institucionalmente con la propia actividad profesional cotidiana del profesor, es decir, que se asuma la evaluación del desempeño, como un proceso inherente a la actuación de todos los días del profesor y no como algo externo con un fin en sí mismo. Se trata de que la proyección evaluativa institucional se convierta en una base orientadora que guíe el ser, hacer y conocer del docente.

Es en el actuar cotidiano donde se requiere tener una retroalimentación constante en relación con la efectividad de lo que se evalúa en cada momento, la conciencia de cómo se ha realizado cada acción evaluativa y el efecto que puede causar en los evaluados.

Otro componente de este subsistema es la congruencia de los criterios evaluativos de los involucrados sobre el desempeño del docente, relacionado directamente con el necesario equilibrio que debe darse entre las aportaciones que puede hacer cada uno de los involucrados, incluyendo al evaluado acerca de la evaluación del desempeño profesional de este, para que los resultados de la evaluación sean objetivos y cumpla sus funciones.

Se trata precisamente de que se considere las valoraciones de los involucrados: del profesor que conduce el proceso de enseñanza aprendizaje manifestando su excelencia profesional en la calidad, eficiencia y productividad en su labor habitual, de los directivos que gestionan y controlan los distintos procesos estimulando y evaluando los resultados que va obteniendo y aplicando el docente y los impactos derivados de su desempeño, de los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje reconociendo los cambios y transformaciones que se producen como consecuencia de la influencia profesional del docente en su formación y en general de todos los que interactúan en el funcionamiento de la institución por la excelencia profesional. Siendo vital los juicios y criterios valorativos de la familia, la comunidad y la sociedad en general sobre los

resultados e impactos del desempeño profesional de los docentes en estos contextos de actuación.

Cuando hay coincidencia en las valoraciones, criterios y opiniones de los que comparten junto con el docente su labor profesional sobre la calidad, efectividad y productividad de su desempeño más justa, objetiva y confiable resultará la evaluación que se hace de él, lo cual adquiere mayor dimensión cuando se hace sobre bases éticas.

Indudablemente, que lograr la mencionada congruencia resulta decisivo en la concepción del sistema, para que se genere una actitud sana y desprejuiciada, crítica y autocrítica, de manera que no existan valoraciones sin fundamentos racionales, absurdas, malintencionadas.

Se trata de no asumir la evaluación desde una visión limitada; ni como un sistema de vigilancia y represión hacia los profesores; ni como una medición de resultados; ni como recogida de datos para dar una calificación o tomar determinadas decisiones; ni como un momento del proceso educativo en la universidad, sino como lo que es, parte intrínseca de todo el quehacer de la institución.

Por último, en relación con este subsistema, consecuentemente con la interacción e interrelación que se establece entre la demostración de la proyección evaluativa en el desempeño habitual del docente, con la congruencia de los criterios evaluativos de los involucrados sobre el desempeño del docente se revela otro componente importante la satisfacción de los involucrados con el proceso de evaluación del desempeño.

La satisfacción con el proceso se manifiesta con la aprobación de los evaluados con la evaluación obtenida, la complacencia con los resultados evaluativos por la justeza, la objetividad y la ética demostrada, es la expresión del empleo de procedimientos y estilos de evaluación asertivos por parte de los directivos evaluadores, lo que genera un clima favorable institucionalmente.

La satisfacción puede lograrse si se aplica consecuentemente la proyección sistémica de la evaluación del desempeño, a partir de la capacitación adecuada de directivos y docentes, la reflexión profunda con los docentes del contenido a evaluar y el compromiso de los implicados con el proceso evaluativo que permite que los evaluados se impliquen y participen activamente en la proyección evaluativa de la institución.

No obstante, la coherencia de esa proyección se gana también cuando el docente demuestra en su desempeño cotidiano la calidad, eficiencia y productividad de su desempeño apoyado de la reflexión oportuna que promueven los directivos con el colectivo pedagógico y otros docentes sobre qué ha logrado el docente y qué le falta aún por lograr atendiendo a los conceptos, criterios y procedimientos que se proyectan en la

evaluación institucional, así como el diálogo constructivo donde se establece un contacto cara a cara que favorece los resultados evaluativos con la alerta y el estímulo pertinente.

Dicho de otra forma, la satisfacción de los involucrados con el proceso de evaluación del desempeño da cuenta de la efectividad del sistema planteado, que genera bienestar, incita a ser mejor, a perfeccionar con optimismo el desempeño, con el compromiso que suscita la calidad, la eficiencia y la productividad alcanzada, la cual ha sido dinamizada por una ética profesional impecable de los que participan en el proceso evaluativo.

Subsistema coherencia de la proyección evaluativa institucional con el desempeño profesional del docente

Sobre la base de las relaciones que se dan entre los dos subsistemas descritos, se da una cualidad nueva que se denomina congruencia armónica de los pares evaluativos.

Se está considerando como congruencia de los pares evaluativos a la interacción e interrelación mutua favorable entre los evaluadores y evaluados, donde se genera una sinergia de aceptación y bienestar con los resultados de la evaluación.

La armónica de los pares evaluativos es el resultado directo del proceso representado en el sistema, que evidencia el vínculo, la interrelación, la cohesión y la reciprocidad que se crea entre evaluadores y evaluados durante el desempeño profesional donde ha prevalecido una ética profesional que dinamiza y favorece la evaluación de la calidad, eficiencia y la productividad de los docentes, del colectivo y la institución en el logro de los objetivos propuestos en un ambiente favorable que imprime bienestar, objetividad y justeza al proceso evaluativo.

CONCLUSIONES

La evaluación del desempeño del docente en la institución de educación superior debe de estar, conformada por dos subsistemas, a través de cuya interacción, se trata de resolver la contradicción entre la aceptación personal que muestran los implicados de la necesidad de evaluar el desempeño del docente, con las funciones que cumple dicho proceso y la actitud asumida en relación con su práctica profesional, incluida la realización del proceso de evaluación.

En ella se refleja la interacción de los distintos componentes, de acuerdo con la teoría que subyace en su concepción en cuanto a participación activa de los involucrados, contextualización de las acciones, sistematicidad y constancia de la evaluación. través de funciones específicas dentro del mismo (contextualización de la evaluación del desempeño del docente e integración desempeño-evaluación), interactúan para llegar a

una cualidad nueva, superior precisamente en el orden cualitativo, que es la alineación sistémica de planos evaluativos, referida precisamente a la coherencia entre los diferentes planos de evaluación, entendidos éstos como los espacios de interacción de los diversos implicados en el proceso, su actuación propiamente y la forma en que se concreta su papel específico.

BIBLIOGRAFIA

1. Acosta, Alberto (2009). Universidad de Calidad para el buen vivir. www.facebook.com/note.php?note_id=117230056914. (Consultado, nov. 2010)
2. Addine, F. (2004). Didáctica. Teoría y práctica. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
3. Aguerro, I. (2004). El nuevo paradigma de la Educación para el siglo. En línea: <http://www.campusoei.org/administracion/aguerro.htm> (Consultado en mayo de 2005).
4. Alfaro, I. J. (2006). Seminarios y talleres. En M. de Miguel (coord.). Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
5. Alonso, E.; Pozo, C. y Martos, M.J. (2008). Intervención Psicosocial y Evaluación de Programas en el ámbito de la salud. Jaén: Formación Alcalá. España.
6. Alvarado Nando, Maritza; Rosario Muñoz, Víctor y De Santos Ávila, Fabiola (2008). Evaluación de las competencias docentes de los profesores universitarios en el marco de la evaluación curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. México.
7. Álvarez de Zayas, C.M. (1999). Didáctica La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación.
8. Álvarez Méndez J. M. (2001). Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir. Ediciones Morata.
9. ANECA (2007). Programa DOCENTIA: Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado.
10. Aquino Zúñiga, Silvia; Chang Hernández, Enrique et. al. (2009). La evaluación de los profesores de tiempo completo en el marco del programa de mejoramiento al profesorado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
11. Assaél Jenny, B. (1994). Trabajo Pedagógico en las Organizaciones Magisteriales, Editora PIIE, Santiago de Chile.
12. Bernal Torres, César (2006), "Metodología de la Investigación", Editorial Pearson, Naucalpan, México.
13. Blanco, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
14. Bolaños, F. Y Bello, M. (2001). Escuelas que aprenden y se desarrollan: un reto para la educación peruana de hoy. Un aporte para la reflexión. En: Primer Seminario

Internacional Investigación para una mejor educación. Escuelas que aprenden y se desarrollan. Facultad de Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, pp. 11-33.

15. Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: Un desafío para la Educación Superior en América Latina. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 4. N°2e.
16. Bretel B, Luis. ¿Qué es evaluación del desempeño docente? Tomado de: <http://españolgeocities.com/cnemagisterio/>. (Consultado Nov. 2010).

Título: Estrategia de formación y desarrollo de competencias didáctico-matemáticas en los docentes universitarios que imparten matemática en las carreras de ingeniería.

Autora: MsC. Gladys Margarita Criollo Portilla

Institución: Universidad de Guayaquil

Email: gladys.criollo@hotmail.com

RESUMEN

La formación continua de los docentes universitarios en Ecuador ha estado tradicionalmente ligada a los lineamientos de la política pública y del currículo nacional. La investigación pedagógica se fundamenta que, en el contexto de nuestro país existen insuficiencias relacionadas con el proceso de formación y desarrollo de competencias de los docentes que imparten Matemática en las carreras de Ingeniería, a pesar de que, a través de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología se definen las políticas de formación docente, estas no logran aún articular con elementos fundamentales de la educación científica y continua que se demanda en la actualidad. Aún, afloran diseños poco orientados hacia las necesidades de los docentes y las necesidades contextuales. A través diversos métodos y técnicas tales como el histórico-lógico, análisis documental, revisión bibliográfica, observación, cuestionario, modelación sistémico estructural funcional, criterio de expertos, entrevista, y el preexperimento. La presente investigación tiene como objetivo contribuir a mejorar el desempeño didáctico de los docentes que imparten Matemática en las carreras de Ingeniería a través de una estrategia de formación y desarrollo de competencias didáctico-matemáticas; sustentada en un modelo de formación dinamizado por la contradicción entre el carácter general de las competencias didácticas y el carácter particular de las competencias didácticas del docente de Matemática, que tenga en cuenta la orientación didáctica matemática-formativa, los procesos colaborativos de formación y los procesos de formación contextual. Se llevó a

cabo un proceso preexperimental de la estrategia en el marco del proceso de formación continua en la Universidad de Guayaquil.

Palabras claves: Tendencias, Formación continua y docentes universitarios.

INTRODUCCIÓN

Para los docentes universitarios la formación continua es una necesidad reconocida en la actualidad; la misma no puede quedar limitada a aspectos técnicos de la función docente, sino que se ha de enfocar al logro de un desarrollo más amplio, una cultura profesional que propicie espacios de reflexión en torno a las propias necesidades que emanan del contexto actual para la educación superior.

La profesión del docente universitario se encuentra permanentemente influenciada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías y el conocimiento científico. De esta forma la educación permanente se constituye en el principio rector de las estrategias y políticas de formación para alcanzar objetivos que incluyen, desde el bienestar económico de los países y la competitividad, hasta la realización personal y la cohesión social. Hay un amplio consenso en que se trata de una cuestión importante para todos y por ende debe estar al alcance de todos.

La idea de la educación durante toda la vida y de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, ya que, en atención a las funciones que realiza necesita de una formación continua que le permita estar a la altura de las exigencias planteadas por la sociedad en los tiempos actuales, signada por el acelerado desarrollo de las tecnologías, el crecimiento vertiginoso de los conocimientos, la globalización, entre otros.

La idea de la educación durante toda la vida y de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, ya que, en atención a las funciones que realiza necesita de una formación continua que le permita estar a la altura de las exigencias planteadas por la sociedad en los tiempos actuales, signada por el acelerado desarrollo de las tecnologías, el crecimiento vertiginoso de los conocimientos, la globalización, entre otros.

La formación ha sido objeto de diversas conceptualizaciones y referencias teóricas; lo cual se refleja en la multiplicidad de significados que presenta; ella ha sido conceptuada como un conjunto de actividades; de dinámicas de desarrollo personal; de adquisición de conocimientos profesionales; como proceso de transformación; proceso social de desarrollo personal o eminentemente personal, etc. En torno al proceso de formación continua de los docentes universitarios existen diversas explicaciones según las diferentes posturas epistemológicas que se asumen que parten del propio concepto de formación sobre el cual se haga referencia. Autores tales como F. Sanz (1995), J. Tejada (2002) entre otros, han considerado la formación como un proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función, en este caso la docente, la cual se encamina a significar la creación de un tipo de docente de acuerdo con determinados ideales, objetivos y fines sociales. De esta manera el concepto de formación destaca la dimensión personal de la educación, la estrecha relación del aprendizaje con la práctica y el cómo se transforma el sujeto en los planos afectivo, cognoscitivo y social.

Ya desde la década de 1970 comenzaron a realizarse estudios acerca de las vías para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, sustentados en la comprensión de las características que debía poseer un docente para el logro de una formación eficaz del educando en dicho sentido; por lo que ellos se centraron específicamente en tratar de lograr una mejora de la práctica educativa en lo que se refiere al desempeño docente y de los factores que interactúan en el proceso enseñanza- aprendizaje. Fue ese momento en que los denominados modelos de formación adquirieron relevancia a partir de las políticas educativas que establecían cada uno de los países de la región latinoamericana así como de las principales propuestas de innovación educativa; por lo que cada uno de estos modelos respondía a la concepción que se tenía sobre el proceso enseñanza- aprendizaje y el foco de atención sobre la educación y sus bases conceptuales desde diversas ciencias u orientaciones teóricas. Pero lo que sí es de unánime acuerdo, es que los modelos que han coexistido no configuran instancias únicas o puras, sino más bien conviven influyéndose recíprocamente, pudiendo encontrarse

en ellos estrategias comunes, e incluso propósitos y objetivos similares que permiten su asimilación en contextos específicos. De ahí que, ellos no pueden ser visualizados como mutuamente excluyentes y, aunque sus límites suelen ser difusos ya que sus características están bien definidas, no puede afirmarse lo mismo en términos de implementación.

DESARROLLO:

Actualmente en casi todos los ámbitos educativos se habla sobre las competencias de los docentes universitarios, numerosos estudiosos e investigadores se han incorporado a profundizar teórica y metodológicamente en esta problemática.

El propósito de este artículo está dado en caracterizar las competencias didácticas de los docentes universitarios de Matemática. De ahí que, partiendo de la conceptualización más contemporánea sobre el proceso de formación y desarrollo de competencias, se particularice en las que están referidas a la actuación de los docentes.

La misión del docente universitario, debe ser la de promover en el estudiante la apropiación de conceptos sobre la profesión y la cultura, a la par del desarrollo de habilidades y el reforzamiento de determinadas actitudes que lo impulsen a ejercer su vocación profesional y humana A. Rugarcía (2001). Por ello, quien ejecute esa labor, debe tener como centro el crecimiento del estudiante, no sólo en el tema que se imparte, sino en su desarrollo como persona en su más amplio sentido. No obstante; como expresa O. Mas (2011) el profesorado universitario en su inmensa mayoría, no se ha formado para ejercer la función docente, generalmente han ingresado a la universidad después de formarse en los contenidos propios de su área y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, ya que mayoritariamente no han sentido esta necesidad formativa, ni la institución les ha exigido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de tal función.

A estas ideas se agrega que en la actualidad, la mayoría de las universidades han adoptado una nueva propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias (M. A. Zabalza, 2003; P. Perrenoud, 2004; M. Riesco, 2008; S. Tobón, 2008) lo cual a su vez requiere una nueva concepción para la formación de los estudiantes,

basada en fundamentos pedagógicos y didácticos que permitan la orientación hacia el aprender a aprender, a comprender, a emprender, a ser y a convivir como algunos de los rasgos que tipifican este enfoque.

Si a ello se añade la polisemia del concepto competencia, las diferentes propuestas que aparecen en la literatura y lo equívocos que, como expresa J. Rué (2007), impactan a la hora de desarrollar propuestas formativas a través de competencias, entonces lo analizado cobra aún una mayor trascendencia y aporta nuevas reflexiones sobre las competencias didácticas del docente universitario actual que trabaja por la formación y desarrollo de competencias en sus alumnos. Como ya se hizo referencia, el enfoque por competencias está presente actualmente en los currículos universitarios, llegando a ser considerado como una propuesta pedagógica importante para el cambio de las instituciones en la llamada sociedad del conocimiento (B. García-Cabrero, J. Loredó, E. Luna & M. Rueda, 2008; J. Luengo, A. Luzón & M. Torres, 2008), y como un excelente medio para lograr una formación integral y para toda la vida (A. Zabala & L. Arnau, 2008). No obstante, el término competencia, a pesar de su amplia utilización y reconocimiento desde las Ciencias Pedagógicas, continúa siendo un concepto con diversas significaciones y objeto de múltiples interpretaciones teniendo en cuenta las diversas posturas epistemológicas de los investigadores. Por lo que se hace necesario, en síntesis, realizar una valoración sobre el concepto y los elementos esenciales a tener en cuenta para su formación y desarrollo. Autores como (Tobón, 2011; V. González, 2002 y R. Tejeda, 2010 reconocen la formación y desarrollo de competencias en la Educación Superior desde una perspectiva histórico-social del desarrollo humano, lo cual se sustenta en los postulados de la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotsky (1987). Estos reseñados coinciden en destacar el carácter complejo y dinámico de las mismas, al definir las como configuraciones de la personalidad, cualidades o procesos. Esto fundamenta que, entre los elementos constitutivos de las competencias, se expresan relaciones pluridimensionales y complejas, en las que estos interactúan, se transforman y se integran en diferentes niveles de complejidad. En la competencia se articulan, conocimientos, habilidades, actitudes y valores; los que son movilizados de forma

integrada y contextualizada, a través de la aplicación que se hace evidente en un desempeño eficaz, autónomo, flexible y responsable. Teniendo en cuenta la teoría didáctica de la formación basada en competencias se debe partir de la identificación de los perfiles profesionales y desde ahí precisar las competencias profesionales o específicas a formar, lo cual no puede realizarse al margen del contexto específico para el cual ellas son requeridas. Autores como M. Valcárcel (2003); P. Perrenoud, (2004, 2006); M. Zabalza, (2007); García-Cabrero et al., (2008); E. Bertoni (2009), han realizado investigaciones en las que expresan las competencias que deben caracterizar a los docentes universitarios en el presente siglo. Según M. Valcárcel (2003), las competencias necesarias para el docente universitario del siglo XXI serían el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales, planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica, utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes, gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos, evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje, gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

En ese sentido P. Perrenaud (2004, 2006) aboga por un docente que sea organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación, desde una práctica reflexiva e implicación crítica.

El referido autor además advierte que el docente debe estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, debe desarrollar el liderazgo, la capacidad de interactuar armónicamente con las personas y resolver conflictos, así mismo desarrollar la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de innovar de automotivarse y persistir ante los problemas.

Por su parte la autora E. Bertoni (2009) considera que todo docente universitario debería desarrollar competencias para planificar e implementar el curso atendiendo a las principales variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, elaborar secuencias y dispositivos de intervención didáctica a partir del diagnóstico inicial sobre las conceptualizaciones previas de

los estudiantes, proponer metodologías didácticas integradoras y diseñar propuestas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes, todo lo cual algunos autores engloban en las llamadas competencias didácticas.

A su vez M. Zabalza (2007), expresa como competencias docentes planificar el proceso enseñanza aprendizaje, seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizados, manejo de las tecnologías, gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, relacionarse constructivamente con los alumnos, tutorar y acompañar a los estudiantes, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, e implicarse con la institución educativa.

Al analizar las propuestas se comprueba que al menos las siguientes dimensiones se encuentran en la mayor parte de los estudios: **dominio de la asignatura que imparte, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias interpersonales y competencias gerenciales**. De estas las tres primeras están directamente relacionadas con la didáctica.

De allí que a partir de estos referentes se sintetizan como competencias didácticas del docente universitario las siguientes:

- Realizar una gestión didáctica sustentada en principios y fundamentos humanistas, centrada en el sujeto que aprende, donde se potencie lo formativo sobre lo informativo a través de métodos y estrategias docentes que propicien el trabajo en grupo y la colaboración, mostrando autonomía de decisión para elaborar y ejecutar proyectos para sus alumnos.
- Relacionarse constructivamente con sus alumnos en un proyecto de educación comprensiva que atienda eficazmente las necesidades individuales y la diversidad del alumnado a partir del diagnóstico de sus necesidades y ritmos de aprendizaje para orientarlos en su formación
- Reflexionar sobre la propia práctica con un reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, del contexto educativo y del entorno social.

Particularmente los docentes universitarios que imparten Matemática en las universidades, no son ajenos a lo anteriormente expresado, la mayoría son

ingenieros, profesionales de áreas tecnológicas o en el mejor de los casos matemáticos puros, los cuales si bien dominan en sentido general la materia a impartir, en la mayoría de las ocasiones no tienen la formación pedagógica para dirigir el proceso docente-educativo, garantizar un aprendizaje consciente y reflexivo por parte de los alumnos y como ya se ha señalado gestionar didácticamente el proceso de formación y desarrollo de competencias en sus alumnos. A su vez; si nos detenemos en la complejidad propia de la Matemática, las características de su contenido y las insuficiencias que presentan los estudiantes en su aprendizaje, al llegar a la educación superior, entonces lo expresado cobra aún una mayor relevancia. Se connota nuevamente la necesidad de una gestión de la formación continua que contribuya a mejorar las competencias didácticas de la ciencia matemática en dichos docentes, en cuya estructura se integran las competencias didácticas en sentido general ya mencionadas, pero que deben ser contextualizadas, teniendo en cuenta las características propias del contenido matemático.

La determinación y desarrollo de las competencias didácticas de los docentes de matemática es por tanto un proceso complejo tanto por la diversidad de concepciones actuales acerca de las competencias, los diferentes enfoques en los que se asienta la Didáctica de la Matemática, la variedad de los contextos, las características de los propios contenidos matemáticos y las particulares individuales de los propios profesores, los cuales en su diversidad poseen creencias, estilos y condiciones que lo distinguen.

De lo expresado se infiere la necesidad de encontrar puntos de contactos de las diversas concepciones, para construir criterios unificados que sirvan como referentes para la gestión didáctica del proceso de aprendizaje de la Matemática de la Educación Superior en los tiempos actuales, lo cual también es una necesidad para poder trabajar por el desarrollo de competencias didácticas en los docentes universitarios de Matemática.

En la literatura se observan modelos y propuestas que van dirigidas a la formación didáctica de los docentes de la educación básica y media tales como lo aportado por E. Castro (2001); Rico, L (2006), C. Batanero & J. Godino (2004); M. Penalva,

I. Escudero & D. Barba (2006); otras que se enfocan al desarrollo de competencias profesionales docentes en la formación inicial, como por ejemplo; los trabajos de L. Blanco (2002, 2004), M. García (2001), J. Godino (2004), V. Font (2005), M. P. Azcarate, A. Rodríguez & A. Rivero (2007).

De todo el análisis realizado acerca de los diversos enfoques de la Didáctica de la Matemática, los trabajos relacionados con la formación y desarrollo de las competencias matemáticas y las competencias didácticas del docente de matemática, se derivan los principales presupuestos didácticos que deben guiar la formación y desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes universitarios.

Así, se identifican como los aspectos que deben recibir un mayor énfasis para la gestión didáctica del proceso docente-educativo de la Matemática en la actualidad los siguientes:

- Concebir el aprendizaje matemático como un proceso interactivo, comunicativo y de gestión de conocimientos, donde el alumno reflexiona, analiza, escucha, dialoga y discute ideas en un marco de socialización y de cooperación, desde donde se articulan procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de estructuras discursivas y la actuación sociocultural.
- Concebir la resolución de problemas como una actividad que permite desarrollar habilidades intelectuales y el desarrollo del pensamiento matemático avanzado en un contexto socio-cultural para que aprendan a enfrentarse a situaciones complejas de la profesión y de la vida.
- La selección de métodos y estrategias didácticas que favorezcan el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información, el reconocimiento de la propia identidad, aprender a autorregularse, donde la discusión, el trabajo en equipo, la interacción social y el reconocimiento del gran valor de los procesos metacognitivos en el aprendizaje matemático.

- El diseño de tareas que desde su concepción se constituyan situaciones de aprendizaje, que guíen la práctica formativa del estudiante para la integración armónica de los saberes, que tengan en cuenta sus ritmos de aprendizaje y permitan realizar la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones o problemas, en ellas debe ser manifiesta la necesidad de incorporar las TIC como una herramienta de apoyo en el aprendizaje matemático.
- Concebir la evaluación que atienda eficazmente las necesidades individuales y la diversidad del alumnado, como generadora de expectativas positivas y no como enjuiciamiento externo, lo cual debe contribuir al aumento de la implicación, la participación individual y al desarrollo del grupo.

CONCLUSIONES

La formación de los profesionales en el campo de la educación, en el momento actual, enfrenta una serie de desafíos; entre otros, el de lograr docentes con competencias para desempeñarse en la realidad compleja y cambiante de cada contexto e incidir y contribuir con éxito en la solución de los problemas educacionales.

La tesis que se presenta, permitió a su autora, después de transitar por los caminos de la investigación científica, arribar a las siguientes conclusiones:

- Desde el contexto del Ecuador se constata la problemática en torno a la formación continua de los docentes universitarios que imparten Matemática en las carreras de Ingeniería connotándose como principales limitaciones la insuficiente contextualización y comprensión del proceso en toda su integralidad, la manera asistemática en que se desarrolla sin tener en cuenta las necesidades específicas de los docentes universitarios y las de la institución.
- A partir de la revisión bibliográfica realizada se evidencian insuficiencias teóricas que fundamentan la necesidad de la reconstrucción conceptual de las

competencias didáctico-matemáticas de los docentes universitarios y establecer la lógica integradora de los procesos que dinamizan su formación y desarrollo desde el proceso de formación continua de los mismos.

- A través del diagnóstico se evidenciaron insuficiencias en el desempeño didáctico de los docentes que imparten Matemática en las carreras de Ingeniería de la Universidad Guayaquil, como causa de una formación continua fragmentada, asistemática, no centrada en las necesidades individuales y sociales; como resultado de una limitada formación continua
- El modelo es expresión de la superación a un nuevo nivel cualitativo de la contradicción entre el carácter general de las competencias didácticas y el carácter particular de las competencias didácticas del docente de matemática, donde las competencias didáctico-matemáticas constituyen la unidad y síntesis dialéctica que expresa cómo se relacionan las competencias genéricas con las específicas y explicitan cuál es el contenido didáctico-matemático y los procesos necesarios para lograr su formación.
- El modelo de formación y desarrollo de competencias didáctico-matemáticas constituye un sistema estructurado a través de los subsistemas procesos de orientación didáctico-matemática, procesos colaborativos de formación didáctico-matemática y los procesos de formación contextual de cuya sinergia resulta el desempeño didáctico matemático.
- El grupo de expertos corroboró el valor teórico del modelo y la estrategia de formación y desarrollo de competencias didáctico-matemáticas en los docentes universitarios que imparten Matemática en las carreras de Ingeniería.
- A través de la implementación de la estrategia se lograron crear espacios para la reflexión y el trabajo didáctico-metodológico lo cual permitió favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo entre los docentes y un cambio de actitud acerca de sus relaciones interpersonales, al asumir la práctica guiada como forma sistemática de evaluación del desempeño se logró la transformación de los docentes y del propio proceso docente educativo de la Matemática.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

1. Azcarate, M. P.; Rodríguez, A. & Rivero, A. (2007). Los profesores noveles de matemáticas ante el análisis de su práctica. España. Investigación en la escuela. No. 61, pp 37-52.
2. Blanco, L. (2002). Educación matemática y formación inicial del profesorado de primaria, secundaria y bachillerato. Zaragoza. España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, No. 43.
3. Blanco, L. (2004). Problem solving and the initial and theoretical education of teachers in Spain. U.S.A. Teacher Educational and Development. Vol. 2, 37-48.
4. Batanero, C. & Godino, J. D. (2004). Estocástica y su didáctica para maestros. En J. D. Godino (Dir.). Matemáticas y su didáctica para maestros (pp. 693-733). Granada. <http://www.ugr.es/~jgodino-fprofesores.htm>
5. Bertoni, E. (2009). Acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la enseñanza universitaria. Uruguay. <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES%20DEL%20DOCENTE%20UNIVERSITARIO.pdf> Consultado 15 de marzo de 2013
6. Castro, E. (Ed.) (2001). Didáctica de la matemática en la educación primaria. Madrid. Síntesis.
7. CINDA (1991) PROYECTO MULTIRREGIONAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR (PROMESUP)
8. García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. España. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol.1, No. 3.http://www.rinace.net-riee-numeros-vol1-num3_e-art8.pdf.
9. González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. 12, No. 1, pp.5-53.
10. Mas. O. (2011) El docente universitario: sus competencias y formación. España. Revista de currículum y formación del docente VOL. 15, 3

11. Luengo, J.; Luzón, A. & Torres, M. (2008) Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. España. <http://www.ugr.es/~recfpro-rev123ed.pdf>.
12. Penalva, M. C.; Escudero, I. & Barba, D. (2006). Conocimiento, entornos de aprendizaje y tutorización para la formación del profesorado de matemáticas. Construyendo comunidades de práctica. Granada. Proyecto Sur.
13. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España. Graó.
14. Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Graó.
15. Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. Revista de Educación, núm. extraordinario, pp.275-294.
16. Rugarcía, A. (2001). Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. México. Universidad Iberoamericana. Golfo centro. Editorial Trillas.
17. Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior. Madrid. Narcea.
18. Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. España. Tendencias pedagógicas.
19. Tejada, R. (2010). El proceso de formación investigativa del profesional ingeniero y las competencias investigativas. Holguín. Cuba. Revista Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya" .
20. Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU.
21. Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En : Adla Jaik Dipp & Barraza, A. Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación. México. Instituto Universitario Anglo Español A. C.

22. Valcárcel Cases, M. (Coord.) (2003). Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Córdoba-España. www.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
23. Vigotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Editorial Ciencia y Técnica.
24. Zabalza Beraza, M.A. (2003) " Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional" España. Madrid: Narcea.
25. Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España. Narcea.
26. Zabala, A. y Arnau, L., (2008): "Idea clave 2", en: 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias, 4a. reimp., Graó, Barcelona, España.

Título: Síntesis de la Vida y Obra del Educador Santiaguero Desiderio Fajardo Ortiz.

Autores:

Héctor Luís Gainza Moreira.

Ada Yunia Oliva Feria

Dr. C. Graciela Ramos Romero.

Institución: UCP Frank País García- Cuba.

Resumen

La educación cubana actual se sustenta en las ideas y concepciones pedagógicas de aquellos maestros que durante toda su vida dieron lo mejor de sí en aras de poner sus saberes en función de la sociedad. Entre ellos tenemos al ilustre santiaguero Desiderio Fajardo Ortiz “El cautivo”, periodista, dramaturgo y pedagogo quien en una ocasión manifestó que dos eran sus grandes amores: el amor a la patria y el amor a la enseñanza. Este eminente hombre con su inteligencia y consagración supo integrar la teoría y la práctica educativa en función del desarrollo de la sociedad de su época. Su amplia labor pedagógica mantiene una gran vigencia y contribuye en gran medida a despertar la motivación hacia las carreras pedagógicas y a la consolidación de intereses profesionales, de ahí que la siguiente ponencia tenga como **objetivo**: revelar una síntesis de la vida y obra de Desiderio Fajardo Ortiz con énfasis en su labor educativa, enriqueciendo así las auténticas tradiciones de Santiago de Cuba.

Palabras claves: obra pedagógica, tradiciones educativas, concepciones pedagógicas.

Introducción

En las transformaciones contemporáneas la educación mantiene un papel preponderante como fenómeno social complejo, de ahí que las ciencias pedagógicas estén dirigidas a la formación de un individuo preparado para enfrentar los retos que impone la sociedad cubana actual, es por ello que se debe dominar la ciencia y la técnica como herramienta indispensable para la formación integral del individuo, lo que

permite la incorporación activa y transformadora del sujeto en los cambios que ocurren en el orden político y social del país.

En el trayecto histórico de la educación latinoamericana se revela la presencia de un considerable número de educadores que expandieron su pensamiento y obra pedagógica; resulta importante destacar y reconocer el pensamiento progresista de los pedagogos cubanos en las diferentes etapas del devenir histórico las que han hecho posible que se lleven a cabo ideas progresista, entre ellos tenemos: José Agustín Caballero, José de la luz y Caballero, José M Izaguirre, José Martí ,Juan Bautista Sagarra, Desiderio Fajardo Ortiz, estos dos últimos vivieron y aportaron varias ideas educativas en el territorio santiaguero.

En este sentido la vida y obra de Fajardo Ortiz es poco difundida de ahí que este material docente tenga como objetivo revelar una síntesis de la vida y obra de Desiderio Fajardo Ortiz con énfasis en su labor educativa, enriqueciendo así las auténticas tradiciones de Santiago de Cuba. El mismo puede emplearse en los componentes académico, laboral e investigativo, así como en la formación académica de post-grado desarrollada por esta institución y para todo estudioso de esta materia como cultura general.

Desarrollo

“El maestro es símbolo de luz de las naciones, más grandes que los príncipes mismos en el ejercicio de su apostolado redentor”. *Desiderio Fajardo Ortiz*

El ilustre santiaguero Desiderio Fajardo Ortiz fue un hombre extraordinario, poseedor de supremas cualidades, espíritu rico en ideales nobles, palabra encantadora y sabia, de vida breve pero fecunda en hechos singulares y en grandes propósitos; siempre mostró ser amante de la vida y luchador incansable del bien para los demás; al decir de Luis I. Betances caracterizado por poseer grandes cualidades, amante del progreso, de caudal inagotable de cultura, bondad, paciencia, excitada curiosidad de observador, brillante orador, espíritu rico en ideales nobles y luminosos.

En relación al ilustre pedagogo Depestre Catony, Leonardo(2008) expresó es una de aquellas personalidades que a veces permanecen olvidadas y a veces apenas conocido, que aunque algunas momentos se le cita , la mayoría de las ocasiones no

pasa de una simple mención de su nombre o seudónimo “El Cautivo”. Desiderio Fajardo Ortiz nació el 11 de febrero de 1862, en Cuabitas, Santiago de Cuba. Sus padres fueron Francisco Fajardo y Belén Ortiz.

Aquel niño curioso e inteligente cursó los estudios primarios en el colegio “El Divino Maestro” dirigido por Don Juan Portuondo Estrada, cuando tenía 11 años empezó a dar pruebas de su natural disposición literaria; lo más extenso y variado de su saber lo adquirió por sí mismo, como un infatigable autodidacta.

Al pasar el tiempo y prolongarse la guerra de los diez años a la familia no le quedó otra opción que expatriarse a Cartagena de Indias, Colombia, donde permanecieron varios años. En esta etapa Desiderio siendo un adolescente estaba en desacuerdo con los horrores que ocurrían en aquella sociedad donde le tocó vivir.

Estando en Cartagena y con solo 16 años de edad fue herido y perdió el uso de sus piernas, quedando su movilidad limitada por el empleo de una silla de ruedas, para Desiderio sería una parte más de su cuerpo. Muchas versiones difieren y utilizan eufemismo como tragedia, accidente, o duelo por cuestiones de amorío. Según Max Henríquez Ureña destacado literato de la época, este sería el origen del seudónimo “El Cautivo” con el cual firmaría sus trabajos.

Para este mismo intelectual cuando se hace referencia a las causas de tan fatídico incidente señala que su trayectoria como intelectual y revolucionario es tan valiosa que indagar en ese sentido no le restaría nada a su obra por el contrario, ayudará a comprender en toda su dimensión su personalidad.

Desiderio estuvo gran parte de su corta vida viajando, a los 23 años y hasta los 31 viajó por Centroamérica y los Estados Unidos (1885-1893). En San José de Costa Rica se casó con Valentina Poppe quien lo apoya con amor y dedicación todo el tiempo que él vivió. Este hombre de gran valentía, no se quedó nunca callado ante las impunidades de la época. Siempre trató de revelar de alguna forma las injusticias de hecho fundó en Guatemala un periódico opositor, razón por la cual el presidente de la nación lo expulsó del país.

Al ser expulsado de ese país se radicó en Nicaragua radicó por varios años y es entonces cuando se entrega a la misión del magisterio, según la Dra Edith Valls de Fajardo (1955) en un artículo de la Revista Rotaria de Santiago de Cuba cita que es

aquí en este país donde comienza su vida como maestro, su contribución en este sentido es meritoria y sería difícil reseñar en toda su magnitud.

El periodista nicaragüense Roberto Sánchez Ramírez ha dejado escrito: Por el año 1887 vino exiliado un ilustre educador cubano Desiderio Fajardo Ortiz, fundador del Colegio de Managua en el Barrio de Colón (colegio para varones) en unión de Don Félix Pedro Largaespada y de otros padres de familia y su compatriota, el profesor José María Izaguirre (fue su director y trabajó mucho por la juventud nicaragüense, escribió el libro Elementos de Pedagogía) hizo de ese centro la base en 1891 de lo que sería el Instituto Nacional Central Ramírez Goyena.

En este centro se admitían alumnos internos y externos, ocupándose el mismo Fajardo en unión de su esposa de infundirles calor de hogar. Los discípulos de Desiderio en este país el día que se fundó la escuela tomaron un puñado de la tierra nicaragüense que guardaba los restos del padre y lo enviaron a Cuba para regarlos sobre la tumba del maestro querido. Se puede afirmar entonces que tuvo la satisfacción de formar discípulos agradecidos y de conquistar admiradores entre lo más selecto de aquellas naciones hermanas.

Cuentan sus alumnos de aquellas tierras que el modo de enseñar de Desiderio era lo más simpático y agradable que imaginarse puede, era un deleite escucharlo dar sus clases. Era tan interesante la personalidad de este maestro que no tuvo un movimiento de indisciplina en el aula, lo respetaban a pesar de su invalidez y no era por miedo a los castigos método que siempre crítico sino por el cariño a su maestro.

Es meritorio señalar en este sentido que en ocasiones cuando hablaba de proyectos solía citar un Proverbio Árabe “Para probar que hemos vivido hay que tener un hijo, levantar una casa y plantar un árbol”. La creación de un hijo lo cumplió de modo superior a la materialidad del concepto, al transformar a sus discípulos en verdaderos hijos de su intelecto y de su alma a quienes les enseñó a enseñar.

En esta escuela no solo se cultivaba la mente por medio de lecciones y explicaciones, sino que se organizaban actos extraescolares, en los que los mismos alumnos representaban los hechos históricos, fiestas a las que asistían los padres de los alumnos quienes a la vez que se recreaban con los espectáculos adquirían el conocimiento de una manera incidental

El periodista nicaragüense Gratus Halftemeyer publica una biografía de Desiderio Fajardo Ortiz en el periódico “La noticia” donde expresaba la necesidad de crear un Colegio para varones que llevará el nombre de este destacado educador. Este mismo intelectual afirma que es a Managua donde llegan su esposa Valentina, su hermano Daniel Fajardo y los restos de su padre Don Francisco y una hija adoptiva Matilde Fajardo, restos que descansan en el clausurado Cementerio de San Pedro de Managua. En este país conoció al poeta Rubén Darío con el que estableció una gran amistad y fue testigo en la boda del poeta, este le dedica una poesía:

Arte y amistad nos ligan.

Mientras yo exista y tú existas,

Seamos hermanos y artistas;

Arte y amistad obligan.

Ansia todos los cielos,

Ama todos los zodiacos,

¡y haz dos alas inmortales con las ruedas de tu carro!

Pensar fuerte, hablar sonoro

Ser artista lo primero

Que el pensamiento de acuerdo

Tenga ropaje de oro.

En este hermano país Fajardo Ortiz escribió la biografía del emblemático maestro de Managua Gabriel Morales y colaboró en el periódico capitalino “El Duende.” La contribución de este maestro a la cultura del pueblo en el pequeño país de los grandes lagos es recordada con agradecimiento.

Su obra y deseo de poner en práctica sus ideas progresistas siguió expandiéndose lo que conllevó a que en Cartagena de Indias fundara y dirigiera el periódico “El Porvenir” de larga y próspera vida.

El cautivo regresó a Santiago de Cuba con 20 años de edad, dedicándose al quehacer político y literario. En esa época también sigue fundando revistas y periódicos tales como: la revista “El Mercurio” donde escribió artículos dedicados a la mujer (Santiago de Cuba, 1882) y dirigió “El Diablo Cojuelo” (1885). Redactó artículos liberales en los

periódicos “El Derecho”, “El Eco de Cuba” y otros. En 1885 emigró nuevamente a Costa Rica.

Regresó a Cuba en 1893 con 31 años de edad, y lo hizo para reanudar su trabajo independentista desde las páginas de “El Triunfo”. Colaboró con la Guerra Necesaria(1895). Formó parte de la redacción y edición, junto con Mariano Corona y Manuel Navarro Riera del periódico fundado por Antonio Maceo. "El Cubano Libre" (Santiago de Cuba, 1904) del cual también fue su director y jefe de redacción.

Al comenzar la campaña libertadora e 1895 con 33 años de edad fue nombrado agente secreto de la Revolución Cubana en Santiago de Cuba, fue el primer corresponsal que tuvo Antonio Maceo en la ciudad. Convirtió su propia casa en centro de activa conspiración y en club de laborantismo revolucionario en ella recibían los hombres de la guerra multitud de auxilio y noticias.

Lo encarcelaron en el Castillo de “El Morro” y luego conducido a la Cabaña en la Habana, con su audacia logra escapar y emigrar hacia Nueva York a la edad de 36 años (1898) en esa ciudad escribió para el periódico “Patria” hasta el fin de la contienda libertadora.

La Dra. Edith Valls de Fajardo en un artículo de la Revista Rotaria de Santiago de Cuba plantea que La labor Pedagógica de Fajardo en Cuba comprende los años de 1899 a 1905, fue breve pero intensa y fecunda en éxitos. Parece imposible que en tan cortos años pudiera realizar una obra tan importante y duradera; pero la veneración que por el sienten los que tuvieron la dicha de ser sus discípulos es prueba de que la semilla que sembró cayó en terreno fértil.

Esta investigadora en una conferencia leída en el Lyceum de Santiago de Cuba como parte de un ciclo de conferencias que tenía como título Santiagueros Ilustres plantea que Fajardo Ortiz abrió amplios horizontes a la vida del magisterio, dignificó la profesión elevando cada día el nivel moral e intelectual del aula.

Según la Dra. Ramos Romero, Graciela (2012) plantea que las ideas avanzadas del pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi estaban presentes en la concepción pedagógica de este educador, preparados en el aspecto moral, intelectual, económico, político, etc.

Se hace evidente la gran importancia que le concedía al sentido instructivo de la formación del hombre, pero con la idea de moldear los valores éticos, desarrollar la cultura y formar un ciudadano integral. El colegio fundado por él y la educación de la época son expresiones de esa aspiración suprema. En el fin de la educación concebido por aquel educador, además de la formación cultural, se resalta el patriotismo, en el concepto de la formación del hombre.

Fajardo Ortiz cuyo espíritu amplio estaba fortalecido por su amor incomparable a la causa sagrada de la educación, continuó con esfuerzo sobrehumano el espinoso camino y Junto a Emilio Bacardí puso sus mejores iniciativas al servicio de la niñez fundando con espontaneidad y desinterés un Colegio (Centro de Preparación para Maestros) en el cual hizo su aprendizaje la juventud profesional a fuerza de paciencia y de sabiduría.

El colegio al que se hace referencia se encontraba situado en la Casa situada en Estrada Palma hoy Santo Tomás, esquina San German, notable centro educacional que tuvo 2 sesiones por la mañana se dedicaba a la enseñanza Primaria y por la tarde a la preparación de los que querían ser maestros, principalmente los que habían recibido certificado para trabajar en los primeros grados de la escuela primaria, supliendo así la falta de una Escuela Normal.

En aquellos tiempos el gobierno interventor creaba aulas pero necesitaba de personas capacitadas para desempeñarlas. Era la primera vez que en Cuba se establecía la especialización de la enseñanza. Se introdujo en Cuba la Gramática de Bello y divulgó en Oriente el uso del interrogatorio inductivo. Desiderio combatió las fatigosas lecciones de memoria, y daba gran importancia a los medios auxiliares de la enseñanza. Impartió excelentes clases de Gramática, Filología, Pedagogía e Historia de Cuba. Este maestro santiaguero exhibía una amplia cultura general, inculcaban el hábito por la lectura cultivando el conocimiento de obras de la cultura universal, la literatura y las ciencias.

Por su parte el Dr. en Pedagogía Miguel Ángel Cano en un artículo publicado en el Cubano Libre (en el cual Desiderio Fajardo fue su jefe de redacción) de fecha 11 de octubre de 1921 refiere a que este ilustre maestro de maestros fue quien sentó las bases en Oriente de la escuela primaria.

En esa labor grandiosa de difusión de doctrinas, reglas, preceptos pedagógicos y de lucha abierta contra el oscurantismo de la Pedagogía y por el desenvolvimiento progresivo de la metodología pedagógica vimos a Desiderio.

Este centro fue la piedra angular colocada en Santiago de Cuba para la edificación de la escuela moderna. Fue campo fértil de la enseñanza, nacieron y fructificaron las primeras ideas nuevas acerca de la antropología pedagógica tan desconocida aun por la generalidad de los maestros fue el caballo de batalla de Desiderio.

En este principio maravilloso fundó el mecanismo esencial de sus saludables enseñanzas; allí, envueltas en sabias y fecundas explicaciones recibían aspirantes y maestros los mejores consejos de la ilustración y experiencia, aspirando siempre al ideal de la educación integrada finalidad suprema por la que luchan y continúan luchando las naciones civilizadas del Orbe. Para suplir las deficiencias de la Ley Escolar hizo de esta academia una verdadera Escuela Normal, donde el educador podía realizar su aprendizaje de un modo completo en prácticas y teorizaciones.

Al decir de Enrique Jardines en el libro de Cuba a Chafarinas "Esa es una de las tantas obras dignificantes de el Cautivo, obra de amor, enseñanza y patriotismo; obra bendita de reducción de la ignorancia y de perfeccionamiento de la escuela y el maestro"

Sus propósitos educadores a imitación de José de la Luz y Caballero tendían a propagar las excelencias de la enseñanza integral, tarea ardua cuya transmisión solo está reservada a quien como el poseían el arte y la ciencia envidiable de educar e instruir simultáneamente.

En este sentido señala Miguel Ángel Cano fueron incontables los maestros que recibieron lecciones de este maestro, los preparó no solo para los exámenes sino para ejercer la profesión con entusiasmo y provecho. Les dio una acertada orientación pedagógica y formó así una legión de maestros competentes y entusiastas que derramo intensa luz en Santiago y en los pueblos vecinos.

Más adelante en su artículo señala que maestro, discípulo suyo no recuerda complacido aquellas lecciones. Eran sus clases animadas, interesantes, ricas en conceptos y extremo sugestivas; eran profundamente educadoras y todas eran dadas por el método inductivo. Iba exponiendo adecuados ejemplos, hasta que el alumno de por si hallaba o

infería la regla que se proponía enseñar, pero esto lo hacía con tal habilidad que los asuntos más triviales les hacía parecer interesantes y de gran valor.

El sembró la semilla bendita de un sistema de educar y produjo sus frutos ciertos, su palabra elocuente y brillante siempre dio forma tangible a las ideas que parecían más obstrusas y sus prácticas positivas, traducidas en ejercicios clásicos, en todas las materias fueron un ejemplo admirable que imitaron luego algunos de sus discípulos predilectos en el terreno de la escuela.

Como se había declarado su vida fue breve pero fecunda en hechos singulares y en grandes propósitos y uno de ellos fue precisamente el realizado en la educación del ser humano tanto así que renunció a todos los empleos y honores que le fueron ofrecidos, para consagrar su vida entera a la enseñanza, en algún momento declaró que dos eran sus grandes amores el amor la patria y el amor a la enseñanza, por ella renunció a la posición de senador que se le ofrecía, considerando además que allí en las aulas sería más útil.

A partir de lo expresado se considera que poseía una gran convicción y rasgo de nobleza al mantener su firmeza en cuanto al amor por la enseñanza y por la escuela en general, o sea hace mejor que nada la apología exacta de sus condiciones morales como maestro. Poseía una virtud singular para transmitir las enseñanzas de su alto intelecto y de su copiosa y positiva cultura; en los testimonios de Emilio Bacardí y otros de sus discípulos dejan explícito que él era un comunicador por excelencia, capaz de persuadir y convencer con argumentos juiciosos.

En este sentido para Miguel Ángel Cano figura relevante del magisterio santiaguero y uno de sus discípulos, era un artista de la palabra y del pensamiento, entusiasta maestro, lleno de ciencia e inspiración, y de entusiasmo por el ejercicio de la profesión de maestro, de los adelantos de la pedagogía y la difusión de la cultura. Bastaba hablar con él para advertir la profundidad de sus conceptos y la agudeza de su inteligencia propia, para apreciar las más sutiles distinciones. Era amplia no solo su cultura literaria sino científica, competente en cuestiones gramaticales.

Todo en él era natural y espontáneo, conceptuoso y bello, había forma, había expresión, Poderes expresivos especiales, modelo de elocuencia. (Profesor de periodistas santiagueros)

En este mismo orden de ideas se cita a sus amigos Luis I. Betances y Mariano Corona al decir " Su palabra persuasiva y dulce fue en las aulas como arroyo que fecunda las orillas que le besan. Gran comunicador, gallardo en su dicción, solemne en sus gestos, educador incansable". Sabía crear a la vez que enseñar, porque con la crítica empleaba la didáctica y es en su labor incansable que también logró convertir hacia la moderna pedagogía a antiguos maestros.

Como se puede interpretar Desiderio ponía en práctica los métodos educativos y poseía una gran maestría y profesionalidad pedagógica, por tanto hacia gala de las capacidades y cualidades pedagógicas. Hacía crítica a los métodos desactualizados y a las falsas orientaciones psicopedagógicas, enfatizaba en que el maestro debía manifestar la voluntad y la observación.

En este humilde maestro de escuela está el mérito inmenso no solo de su labor patriótica sino en el vasto y fecundo campo de la educación popular. Su trabajo incesante en beneficio de la cultura cubana, y su gigantesco esfuerzo por la evolución progresiva de la enseñanza oficial que no han sido apreciados bien, en su verdadera extensión y su exacto alcance.

Los esfuerzos empeñosos de Desiderio más censurados cuanto menos entendido, extirparon de raíz el monopolio escolar, abriendo esplendidos horizontes a la vida del magisterio , dignificando la profesión , elevando cada día más el nivel moral e intelectual del aula y obligando al maestro a levantarse hasta esa altura , con el estímulo de sus predicciones y sus consejos.

Intercambió con congresistas orientales sobre la necesidad de la implantación de una Ley Escolar amplia y democrática, adaptable al medio cubano y a las exigencias de la cultura nacional. Los trabajos que comenzó a escribir en ese sentido lamentablemente no fueron recogidos como otros trabajos inéditos reveladores de esa gran imaginación y de ese amor a la educación. De imaginación potente de actividad incansable, la memoria de este insigne pedagogo vivirá eternamente en el corazón de los maestros del Oriente.

Según criterio de Enrique Jardines en más de una ocasión tuvo la oportunidad de observar los procedimientos y medios que hacia derivar de su métodos y quedó sorprendido de sus arte y de sus saber incomparables. Él sabía bien los secretos de la

educación y tocaba, como nadie hubiera podido hacerlo, los resortes sorprendentes para cultivar las facultades del niño de un modo armónico y eficaz.

Varias fueron sus campañas educacionales, impugnador incansable siempre del trabajo mecánico áspero y rudo de los malos maestros. Sus trabajos pedagógicos estaban llamados por su valor y merito indisputables a servir de fundamento básico a la obra educacional cubana, si esas sabias enseñanzas exteriorizadas desde el sillón humilde del maestro, y consignadas en sus múltiples producciones inéditas se hubieran recogido y utilizado por el gobierno de la república como fuente verdaderas de orientación científica en la magna labor de la educación e instrucción popular.

Comentaba sobre sus proyectos y de su amor a la Pedagogía, acariciaba con entusiasmo la idea de salvadoras reformas escolares adaptables a un plan especial, sencillo y magnifico. Funda la Asociación de Profesores, en donde podían reunirse, los que se dedicaba a la profesión del magisterio, para cambiar impresiones y defender sus intereses morales y materiales.

Él tenía formado del maestro un concepto superior, considerándolo como símbolo de luz de las naciones, más grandes que los príncipes mismos en el ejercicio de su apostolado redentor.

Al decir de Joaquín Navarro en su discurso de homenaje a este pedagogo (homenaje realizado por la Asociación de Reporters y la Asociación de Maestros de Santiago de Cuba) y publicado en El Cubano Libre el 1 de Octubre de 1921 citado en su Artículo Homenaje a quien fue maestros de maestros “Es un homenaje a quien todo lo puso al servicio de la Patria, la enseñanza y el periodismo. Paladín de la libertad, de la Pedagogía y la belleza artística.

Prolífica fue su labor en pro de la regeneración de la Pedagogía en Cuba. Formó a muchos de los mejores maestros de instrucción pública con cuenta Cuba. Virtud singular para trasmitir las enseñanzas de su alto intelecto y de su copiosa y amplia cultura. Guía espiritual de sus alumnos, verdaderos hijos de su intelecto y de su alma.

A criterio de Miguel Ángel Cano si fuera posible coleccionar y publicar los trabajos dispersos de Desiderio Fajardo, se haría una obra conveniente y reparadora, estos trabajos serían los mayores heraldos de aquel privilegiado talento, salvado de este

modo, del montón anónimo a quien tiene sobrados títulos para vivir en la memoria de sus conciudadanos y figurar entre los hombres celebres de la humanidad.

Vivió al servicio de su patria y a la educación, hasta su muerte a los 43 años de edad en el poblado de Cuabitas, próximo a Santiago de Cuba, el 23 de enero de 1905 exactamente hace hoy 115 años. Este patriota sincero, que también contribuyó a despertar el interés por la enseñanza del lenguaje y de la historia, no aceptó favores oficiales, ni se preocupó por reunir su variada obra. La libertad de Cuba y la enseñanza fueron sus dos grandes amores, a los cuales consagró desde una silla de ruedas su enorme vitalidad.

Sirva entonces este modesto trabajo a contribuir a tan noble propósito, porque al decir de Manuel Giraudy: "SENTIRLO CADA VEZ ES NUESTRO DEBER, AMARLO Y RECORDARLO SIEMPRE ES UNA NECESIDAD DE NUESTRA PROPIA ALMA"

Conclusiones

En el trabajo se reveló la síntesis de la vida y obra de Desiderio Fajardo Ortiz, así como las intenciones de los periódicos y revistas fundadas en el trayecto de su vida. En el material se deja explícita sus ideales patrióticos y educativas. También se ponen a la luz los testimonios de prestigiosos investigadores y discípulos que corroboraron las ideas del gran maestro y como abogó por la educación de la niñez, así como el amor a la patria y al mejoramiento de la sociedad de aquellos tiempos.

Bibliografía

1. Bacardi y Moreau, Emilio: Crónicas de Santiago de Cuba. Tomo VII
2. -----: De cuba a Chafarinas. Vol.4 "El Cautivo "Homenaje Póstumo.
3. Cano Lluch, Ángeles. «La obra pedagógica de Desiderio Fajardo Ortiz». Tesis de grado para optar al título de Doctora en Pedagogía. La Habana, Cultural, 1949.
4. Cuba literaria
5. Diccionario de la Literatura Cubana, Editorial Letras Cubanas, tomo 1, pg.323, Ciudad de La Habana, Cuba, 1980.
6. Diccionario de la Literatura Cubana en Cervantes Virtual. Obtenido de "http://www.ecured.cu/index.php/Desiderio_Fajardo_Ortiz
7. Estrada León. La cultura artística y literaria en Santiago de Cuba, Editorial Oriente, Santiago de Cuba, 2013.
8. Forment Romero, Carlos: Crónicas de Santiago de Cuba. Ediciones Alqueza. Santiago de Cuba , 2006
9. [http www.educadorescubanos](http://www.educadorescubanos), consultado 7 de Septiembre 2014
10. Ramos Romero, Graciela: Personalidades de la educación de Santiago de Cuba. Material docente. Santiago de Cuba. 2011.
- 11.----- Material Docente Tradiciones Educativas en Santiago de Cuba, 2012.
12. Villalón García, Geovanis: Cronología de la educación en Santiago de Cuba. Ediciones Santiago, 2006.
13. Revista Rotaria de Santiago de Cuba.

Tema: La formación investigativa de los docentes y su contextualización en los institutos técnicos y tecnológicos

Autores: Dr. Belinda Marta Lema Cachinell

Alejandro Lema Cachinell

Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros.

Institución: Instituto Tecnológico de Formación - Ecuador

Email: martalema@formacion.edu.ec

alejandrol@formacion.edu.ec

zulayd@formacion.edu.ec

RESUMEN

Palabras claves: Investigación. Formación. Competencias, Profesional.

La relevancia que tiene la investigación como actividad académica en la formación de profesionales, revela la necesidad de realizar investigaciones educativas, por su objeto social y la complejidad de los procesos de que se ocupa, ya que la solución de los diversos problemas que se abordan debe estudiarse desde la esencia de cada una de las ciencias de la educación que aportan fundamentos y propuestas desde lo cognitivo, metacognitivo, metodológico, proyectivo, y valorativo, y se evidencia el vínculo teoría-práctica en todas sus posibles interrelaciones.

La investigación se desarrolla a partir del estudio de los presupuestos teóricos relacionados con la formación pedagógica e investigativa de los docentes de institutos técnicos y tecnológicos, sus fundamentos, caracterización de la formación investigativa y cómo se definen desde la política educacional, sus componentes y rasgos para el desarrollo de habilidades investigativas en el proceso de formación de los técnicos y tecnólogos en el Instituto Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial y la importancia que reviste para su formación integral, como parte de los cambios que se viven en la educación superior actualmente en el Ecuador, los que deben ser analizados desde una dimensión más amplia y no desarticulada de los cambios que se producen en el mundo y en la región.

INTRODUCCIÓN

La formación en investigación persigue una comprensión integral del ser humano, como un proceso que permite la construcción cultural de la ciencia, es decir: “una cultura científica humanamente formada, investigativamente construida, políticamente democratizada, civilmente responsable y comprometida”; de hecho, las relaciones entre

currículo y formación investigativa no tienen ubicación definitiva en el tiempo, son procesos que contienen en sí mismos a los sujetos y que se preguntan por el devenir de la formación desde el pensamiento de los sujetos actuantes, no desde las estructuras curriculares.

“Formación investigativa es formar para la investigación desde actividades investigativas y desde otras actividades no propiamente investigativas, como cursos de investigación, lectura y discusión de informes de investigación”. (Bernardo Restrepo Gómez, 2008).

La necesidad de abordar desde la formación permanente la formación investigativa del docente de institutos tecnológicos, responde a que los problemas identificados en la formación de los técnicos y tecnólogos del ITFPAC no son resueltos a partir de métodos y resultados de la actividad investigativa.

En el orden didáctico son esenciales los objetivos, contenidos y métodos para la enseñanza de las tareas que se planifican y orientan durante las clases y para el estudio y trabajo independientes que exijan el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

La gama de investigaciones científicas en torno a la formación investigativa es muy amplia. Pueden señalarse en Ecuador y el entorno latinoamericano, los trabajos de William Guillermo Jiménez (2006), Raimundo Abello Llanos y Yahemn Baeza Dáger (2007), Isabel Velarde (2014), Jorge Iván Ramírez A y colectivo (s/f), Analía Minteguiaga y Carlos Prieto Del Campo (2013), Pilar María Moreno (2002), entre otros.

Se asume a Ramírez A, Jorge Iván y colectivo (s/f), en los cuales se concibe la formación investigativa como, “... trayecto pedagógico en el cual se aprende a buscar en forma permanente el conocimiento; a generar comprensiones acerca del conocimiento científico; a aplicar principios y leyes; a solucionar problemas desde los métodos de las disciplinas; a contextualizar los procedimientos de investigación; y como una actitud vital de estudiantes y profesores en el desarrollo del pensamiento investigativo” .

La investigación educativa no se debe desarrollar sin considerar la valiosa y rica obra pedagógica de educadores latinoamericanos. Podemos mencionar entre los pedagogos ecuatorianos como Leónidas García que hizo aportes pedagógicos a la Nueva Escuela, Julio Larrea, considerado “un hombre, un nombre y una obra en la educación mundial”.

De ellos se significa a Leónidas García, que demostró gran interés por la infancia, se articuló en torno al proyecto de rehabilitación biológica y cultural de la población indígena y al desarrollo de la población mestiza. Concibiendo a la niñez, en general, como base fundamental de la sociedad, creyó primordial promover el "ejercicio pleno de sus potencialidades" a fin de garantizar una generación futura de adultos vigorosos, sanos,

pujantes, laboriosos, no solo hacedores protagonistas de un nuevo orden social, sino integrados a la cultura nacional.

Fue el ejecutor material de la llamada Escuela Nueva que superó la enseñanza clásica en el Ecuador con innovación revolucionaria.

Preconizó un tipo de hombre total, en que las fuerzas de la razón y el sentimiento estuvieren equilibrados, para que el idealismo y la realidad del país fueren juntos y la conciencia de la Patria lo primero. Trabajó por la profesionalización del magisterio mediante su perfeccionamiento en los Normales, proclamó una educación laica y libre de prejuicios de toda índole (religiosa, económica, social, cultural) Inculcó animar a los ideales en la juventud, ya que una Juventud sin ideales edificaría la muerte de la Patria y amó el honor, la justicia, la limpieza, la honradez y la conciencia de los procedimientos humanos.

En la actualidad, ha adquirido una gran importancia los estudios sobre la formación investigativa en el contexto de la educación superior, tanto así que se erige como un parámetro de calidad de la misma, obligatorio en los procesos de acreditación de los programas académicos. Para lo cual se significa, no solo investigar, sino utilizar la investigación debidamente en el proceso de formación instando a la comunidad educativa a valerse de ella para solucionar problemas, fundamentalmente de carácter pedagógico.

La necesidad de la indagación pedagógica está condicionada, además, por la diversidad de situaciones específicas y diferentes en las que esta se despliega, y por último, por el carácter cambiante de la realidad, que genera nuevos problemas, así como impone nuevos retos. Estos aspectos, a su vez, estimulan permanentemente el desarrollo de las investigaciones pedagógicas al exigirles, para cada caso concreto, que la ciencia profundice y revele el conjunto de articulaciones e interconexiones esenciales y específicas que necesitan ser desplegadas desde su teoría y práctica, para ofrecer respuestas acertadas a las demandas del desarrollo económico, social y cultural de cada región.

Desde el punto de vista de la investigación que se desarrolla este enfoque aporta los argumentos para fundamentar la formación investigativa de los docentes del ITFPAC, teniendo en cuenta el aprendizaje como un proceso social, necesario y universal en el desarrollo de las funciones mentales superiores puestas de manifiesto en la primera ley del desarrollo genético, según la cual se plantea que el desarrollo existe primero en el plano interpsicológico, caracterizada por las relaciones que se establecen. O sea entre los sujetos del proceso, docente-docente, docente-alumno, para después considerarse en el plano intrapsicológico, manifestada en la regulación del comportamiento del sujeto, es

decir, en su desempeño, en este caso en las competencias investigativas tanto en el aprendizaje que realiza el docente a partir de su formación permanente como en el desarrollo del proceso formativo del estudiante con una calidad superior.

El desarrollo, según Vigotsky, evoluciona estimulado por el aprendizaje, según se produce este se estimula la maduración de las funciones psíquicas superiores. En este período en que se pasa de un nivel inferior a otro superior como producto del desarrollo, este autor lo identifica como la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), proceso que puede transcurrir mediante la internalización de procesos más complejos, para alcanzar otras zonas de desarrollo real más desarrolladas.

Este fundamento sustenta que la formación de competencias investigativas en el docente del ITFPAC garantiza un desarrollo en constante ascenso dado que en la medida que dicho docente se prepara y eleva la calidad de su desempeño, se perfecciona el proceso formativo que desarrolla, o sea cuando el docente se supera cada vez irá alcanzando niveles de desarrollo cualitativamente superior que le van a permitir resolver a través de la investigación los múltiples problemas que se presentan en la práctica investigativa.

Desde esta concepción el problema epistemológico de la relación sujeto-objeto del conocimiento, se resuelve según la consideración de que existe una relación dialéctica de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad humana y mediada por el contexto sociocultural. La influencia de esta mediación, el sujeto no la recibe pasivamente, sino que la reconstruye activamente. De manera que el sujeto cognoscente participa activamente en la construcción del conocimiento a partir del contexto socio histórico cultural en interacción con su mundo interior de significaciones (intereses, necesidades, sentido, información, conocimientos anteriores).

Entiéndase entonces que la superación de las insuficiencias en las competencias investigativa del profesor del ITFPAC se revierte en la preparación del alumno, estas condiciones plantean un límite de exigencia en la institución que se irá replanteando sistemáticamente. La contribución a mejorar el desempeño profesional de los docentes, al aprehender y desarrollar la competencia investigativa, se revierte en un perfeccionamiento de su modo de actuación y un aumento de la calidad en la formación profesional de los tecnólogos, la que justamente está en la doble intencionalidad, dirigida a la preparación de un docente competente para investigar y para enseñar a investigar, que se estructura a partir de las relaciones entre las competencias investigativas para resolver problemas pedagógicos generales y para preparar a los estudiantes en la solución de problemas en su proceso formativo y en su relación con el entorno.

DESARROLLO

FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS.

En este modelo se propone el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes de los institutos tecnológicos en las funciones relacionadas con la actividad investigativa, contempla la habilitación, preparación, formación y perfeccionamiento de recursos humanos en gestión de información, considerando la aplicación de técnicas y métodos de enseñanza modernos, con el uso intensivo de las tecnologías y el trabajo en red como forma de integrar contenidos, desarrollar habilidades e incentivar una estrategia progresiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en las competencias requeridas, que permita lograr mejores desempeños, donde lo cognitivo, metacognitivo, metodológico, proyectivo y valorativo se integren y constituyan el eje principal educativo que logre cubrir las necesidades de aprendizaje en esta esfera.

Categorías que sustentan la formación investigativa

En el profesional docente se requiere de la continuidad del proceso de formación, comprendida como la formación profesional que constituyen las acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado y el acceso al empleo la participación activa en la vida social cultural y económica

En algunas literaturas hay autores (Añorga J., 1994, Valcárcel N., 1998, Castillo T., 2004, Nieto E., 2005, entre otros) que al referirse a la formación permanente en el docente lo plantea como superación profesional del docente. Añorga en los años 90 del siglo XX elabora la teoría de la Educación Avanzada: expone las regularidades de los procesos de superación, aplica la teoría general de los sistemas a los sistemas de superación profesional, incursiona en las tecnologías de la Educación Avanzada, entre ellas las estrategias de superación y destaca como objetivos de la superación profesional la actualización, la sistematicidad y perfeccionamiento del desempeño, el carácter proyectivo y anticipador de la misma en relación con los cambios sociales y científicos.

Valcárcel (1998) la analiza como parte de la Educación Avanzada y con carácter dual, o sea, como proceso pedagógico y como proceso de producción de conocimientos. Para Emilio Nieto (2005), la superación docente constituye una de las respuestas insustituibles de la universidad contemporánea a las demandas y cambios sociales acelerados, en la actualización y formación profesional, en particular de los profesionales de la educación en los distintos niveles de enseñanza, los que se convierten también en precursores y formadores de nuevas demandas de actualización y desarrollo.

Tomás Castillo (2004) definió esta superación de manera operativa como un proceso de transformación individual que le permita cambiar el contexto escolar en el que actúa,

como resultado del perfeccionamiento y actualización de los contenidos, métodos de la ciencia y valores, que se logra en la interacción de lo grupal e individual, unido a la experiencia teórico-práctica del docente y el compromiso individual y social asumido. En este criterio es notable el valor que se le otorga a la interacción entre lo colectivo y lo individual en dicha superación de manera que se logre una mayor apropiación de conocimientos para transformar la realidad.

Se entiende que la superación profesional docente constituye para todos ellos un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de habilidades básicas y específicas y los conocimientos requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral. Tiene como objetivo esencial el de contribuir a elevar la efectividad y la calidad del trabajo, y la formación cultural de los egresados de la educación superior.

La superación permanente del docente se define, entonces, como un conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado que se desempeña como docente, la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, y los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docente con vistas a su desarrollo cultural integral.

Entiéndase que lo formativo no solo implica un proceso de aprendizaje de contenidos y habilidades, sino procedimientos y actitudes, pero para aplicar esos conocimientos previos, habilidades y actitudes en la práctica y transformarla, solo es posible a través de recursos investigativos. El verdadero proceso de formación se logra cuando se puede comprender, valorar y aplicar el conocimiento, de ahí que sea intención en las instituciones educativas dirigir sus esfuerzos hacia una formación investigativa.

Por lo tanto lo investigativo se desarrolla a través del trabajo de búsqueda con los estudiantes, se contribuye así a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades en los mismos, aspectos propios de la actividad científico investigativa, contribuyendo fundamentalmente al desarrollo de la iniciativa, la independencia cognoscitiva, el fomento de intereses en los estudiantes por esta actividad y a la apropiación por parte de éstos de los métodos de la investigación científica, se trata de un proceso de formación investigativa.

En los últimos años, en la Educación Superior se experimenta como tendencia un incremento en la formación investigativa como elemento central para el desarrollo en la

misma, siendo así, resulta de vital importancia que los docentes estén preparados como parte del proceso formativo que desarrollan.

Sin embargo, en los Institutos Superiores de formación de técnicos y tecnólogos en Ecuador, los profesionales adolecen de una preparación académica que responda a las exigencias de ese profesional. Los modelos curriculares que han prevalecido presentan insuficiencias debido a limitaciones para concebir el proceso de investigación, ya que están desvinculados de la apropiación de una metodología coherente que responda al desempeño profesional, que conduzca a desarrollar competencias para identificar y solucionar problemas, conectar diferentes saberes y darles un sentido, y que resulte cotidiana con la finalidad de impulsar una actitud indagativa, propiciar la investigación en los estudiantes y crear cultura investigativa como parte de su formación. En este sentido, existe en Ecuador, una transmisión de un modelo tradicional de formación insuficiente de una lógica que lo condicione.

En este sentido, la carencia de una base epistemológica integradora del proceso de formación investigativa en profesionales en Ecuador en la educación técnica, desde el bachiller, conlleva a la presente investigadora a asumir puntos de vistas de otros autores como Zuluaga, Olga Lucía; Alberto Echeverri, y otros, en su libro, *Pedagogía y Epistemología*, (2003), quienes consideran que la pedagogía es un saber y que cualquier docente asociado a la esfera educativa, debe ubicarse en el conocimiento como si estuviera en un espacio abierto, que no está localizado en el interior de las disciplinas, y que conlleva a no asumir a la pedagogía no solo como ciencia, sino como una instrumentación en el proceso educativo, consideración que se hace esencia en la formación de técnico y tecnólogos superior.

Componentes y relaciones de la formación investigativa.

La formación investigativa del docente, como configuración psicológica compleja está integrada por componentes cognitivo, metacognitivo, metodológico, proyectivo y actitudinal o valorativo.

- **Componente cognitivo.** Se refiere al sistema de conocimientos y habilidades que tienen como base el desarrollo del pensamiento teórico del sujeto que investiga y le permite buscar, descubrir, procesar datos que son esenciales en los fenómenos, objetos o procesos que investiga, las relaciones o nexos que lo determinan o caracterizan, así como el contexto o condiciones en que se desarrolla.

Son cualidades esenciales en el componente cognitivo de la competencia investigativa el nivel de independencia, creatividad, flexibilidad, fluidez del sujeto, sea docente o estudiante.

El sistema de conocimientos que los profesionales de la educación deben estructurar de modo significativo para el área de la ciencia que investigan tiene en su núcleo los fundamentos ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos de los procesos educativos; la política científica y su relación con el desarrollo social y económico que tiene en su base el enfoque dialéctico.

Constituye un elemento clave del conocimiento en la sociedad del siglo XXI en que la nueva tecnología incorpora aceleradamente cambios en la comprensión y solución de los problemas; modos diferentes para procesar e interpretar la información y, en consecuencia, en la modelación de hechos, objetos, procesos, fenómenos educativos que brindan a los investigadores nuevos recursos para producir el conocimiento teórico y práctico en menor tiempo.

La socialización de los resultados con nuevos recursos tecnológicos para la divulgación y comunicación a los usuarios y a la propia comunidad científica hacen que los métodos para la presentación de los aportes a la ciencia constituya un elemento imprescindible en el sistema de conocimientos del investigador.

El conocimiento de los criterios, parámetros, indicadores que dan cuenta del nivel de transformación o cambio en los sujetos, en los procesos, el funcionamiento de las instituciones, la integración de los agentes que intervienen en la formación, etc., que evidencia la factibilidad del resultado en el mejoramiento o perfeccionamiento de la práctica como problemas sociales.

El sistema de conocimientos y habilidades del docente investigador que sea capaz de contextualizar su actuación para la identificación, planteamiento, solución de los problemas e introducir esos resultados para transformar la realidad se alcanza si la metodología de la investigación se aprende de manera significativa y desarrolladora desde el vínculo de la teoría con la práctica.

- Componente metacognitivo

Una cualidad que caracteriza al sujeto que investiga es la reflexión metacognitiva en la que realiza análisis, evaluaciones de la propia actuación y gestión en el desarrollo de los procesos, la eficiencia, eficacia, pertinencia, racionalidad que hacen posible desde la autocrítica reconocer las potencialidades, limitaciones y posibilidades en la construcción del conocimiento científico desde la exploración, planificación, ejecución, comunicación y generalización de resultados y experiencias prácticas que constituyen verdaderas soluciones a los problemas que resuelve aplicando el método científico.

Cada docente reflexiona y comprende las acciones que planifica, ejecuta y evalúa; cuáles de ellas tienen un carácter científico y transformador de la realidad educativa y se

materializan como estrategias, metodologías, alternativas, proyectos, materiales docentes, recursos tecnológicos; sistemas de indicadores para estudios de tendencias, diagnósticos o evaluación de la calidad del proceso formativo.

- Componente metodológico

La perspectiva de entender la actividad docente como un proceso complejo, no formal, que requiere de una actuación reflexiva, contextualizada, sistemática y sistémica que se sustenta esencialmente en las Ciencias Pedagógicas y de la Educación, se caracteriza por la introducción permanente de enfoques renovadores y experiencias derivadas de la práctica en las más diversas condiciones y escenarios.

El dominio de cómo desarrollar esa práctica docente en las particularidades de cada institución, los fundamentos de las variantes que se emplean para conducir cada proceso en lo académico, lo laboral, lo investigativo, la vinculación con la comunidad, constituye una de las competencias para asegurar la planificación, seguimiento y evaluación sistemáticas de los proyectos educativos, de las experiencias pedagógicas y producir conocimientos desde la práctica que enriquecen el proceder metodológico como vía para introducir los resultados de la actividad investigativa.

La actividad metodológica del docente se convierte en la principal vía de introducir en el proceso formativo los resultados de la actividad investigativa.

- Componente proyectivo

La promoción de métodos de dirección educacional cada vez más participativos, democráticos, que estimulen el protagonismo de todos los miembros de la comunidad educativa desde sus propias perspectivas, aspiraciones, metas, estilos y recursos conduce a novedosos modos de gestión como el proyecto educativo institucional, de carreras, años y grupos docentes, que marcan la necesidad de mejorar la preparación pedagógica y el dominio del método científico, especialmente de los docentes, para poder generar alternativas, acciones, estrategias que promuevan el cambio, la renovación e innovación en la formación de los técnicos y tecnólogos y, en consecuencia, que se preparen para su contexto de actuación profesional.

Aprender a diseñar, implementar y evaluar los proyectos educativos como visión estratégica, con la comprensión de que las acciones que se integran tienen su base en soluciones derivadas de la actividad científica y pedagógica se convierte en una competencia necesaria en la preparación del personal docente.

El docente investigador proyecta, entonces, las acciones para resolver, desde su actividad investigativa, cómo se transformará la práctica a corto, mediano y largo plazos, cuáles soluciones corresponden a la gestión pedagógica, cuáles a la gestión administrativa,

cuáles a la gestión de los empleadores, entre otros; con el fin de asegurar las transformaciones esperadas y la evaluación oportuna de los resultados.

- Componente actitudinal o valorativo

Las cualidades de la personalidad de un profesional competente para la actividad investigativa están relacionadas con la disposición, actitud y compromiso con la solución de los problemas en la transformación de la práctica educativa, en el área de la producción, los servicios y la propia actividad científica.

La novedad de las soluciones, su aplicación y validación para contribuir a la construcción teórica sobre la base del método científico precisa de la actitud crítica, autocrítica, colaborativa, de intercambio, de respeto a la comunidad científica, de la honestidad y veracidad de los resultados y sus impactos; lo que sintetiza cualidades inherentes a la competencia investigativa.

La motivación de los profesionales hacia la actividad investigativa desde la formación inicial y permanente que los movilice a la acción individual y colectiva en la solución de problemas y tenga como impacto su formación como talento científico, la participación consciente en la transformación de la sociedad a través de la práctica educativa, convirtiendo la ciencia en una fuerza productiva.

Caracterización de las competencias investigativas.

El desempeño profesional del docente de los institutos tecnológicos tiene como eje central la dirección del proceso formativo de los estudiantes de las carreras técnicas y tecnológicas, de los grupos docentes en cada año académico y de las particularidades individuales.

El proceso formativo comprendido desde la intervención entre los docentes, los estudiantes, los agentes socializadores, los empleadores en las condiciones en que se desarrolla la actividad y la comunicación que facilite la apropiación de la experiencia histórico social que conduzca al logro de los objetivos.

En esta investigación es considerado el desempeño del docente desde la actividad que como sistema de acciones conduce al desarrollo del proceso educativo en sentido positivo, que facilita el cambio hacia la mejora permanente de los modos de actuación que se revelan en las experiencias individuales y el intercambio colectivo de los que se sistematizan los métodos o procedimientos.

Judith Aular de Duran.2010 define las competencias investigativas como un “Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en el desempeño de su función, las cuales ayudaran a desarrollar, nuevas formas de comprensión, en el sentido de la práctica con reflexión colectiva, para la socialización y resolución de situaciones conflictivas que

puedan presentarse en cualquier momento, en consideración a las características socioculturales específicas de los alumnos, las de la localidad en que se ubica y las intenciones pedagógicas de los actores involucrados”.

Escalante y Grijalva (2010) Con justificada razón dicen Escalante y Grijalva que: "Las competencias investigativas, pretenden formar profesionales con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos y programas de investigación de problemas, de relevancia social del contexto, el desarrollo de estas competencias pretende estructurar un pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo (Mendivelso, 2006) Saravia 2007 en (Díaz y Cols. 2007).

Se pone de manifiesto en el análisis y los estudios realizados a partir de las definiciones dadas que en su gran mayoría existe como elemento común la capacidad crítica que debe poseer el docente, para desarrollar habilidades, conceptos básicos, métodos y las técnicas de investigación educativas tal como lo menciona Borjas (2000) no obstante también se puede determinar que en las definiciones existe poca mención de los valores y la ética que debe manejar el investigador en su proceso formativo.

CONCLUSIONES

1. La investigación analiza las esencialidades de las tendencias del proceso de formación investigativa desde los diferentes modelos y enfoques curriculares y las concepciones teóricas metodológicas que sustentan la estrategia propuesta atendiendo a los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje
2. El objetivo de la investigación es que el docente aprenda a utilizar la investigación como una vía para solucionar los problemas que se le presentan en el proceso pedagógico, y que también aprenda cómo enseñar a investigar los problemas profesionales de las diferentes esferas para las cuales se forman sus estudiantes.
3. Las carencias investigativas que tienen los docentes para solucionar problemas pedagógicos y para enseñar a los estudiantes a resolver problemas profesionales por la vía de la investigación, convierte a la segunda en un espacio de aprendizaje desaprovechado en la práctica, donde el estudiante puede aprender de situaciones y problemas reales que se presentan en el puesto de trabajo y aplicar de manera eficaz sus conocimientos teóricos para resolver dilemas y transformar una realidad laboral dinámica.

BIBLIOGRAFIA

1. Bisquera, R. (1992) Orientación psicopedagógica para la preparación y el desarrollo. Barcelona, Editorial BOIXAREV Universitaria.
2. Brusilovsky, S. (1989) Investigación participativa: un método de educación no formal. En Revista Argentina de Educación. Año III No. 4 Buenos Aires.
3. Cortada, N. (1991) El profesor y la orientación vocacional. México Editorial Trillas.
4. Ibarra, L.(1988) La formación de las intenciones profesionales en los alumnos. Tesis de Doctorado. Ciudad de la Habana.
5. Ibarra, L. (1993) La comunicación padres en: Nos comunicamos con nuestros hijos. Ciudad de la Habana Editora Política.
6. (1995) Metodología de investigación Grupal en la familia. Antología. Universidad Nacional Autónoma. Costa Rica.
7. (2002) Educar en la escuela, Educar en la familia ¿realidad o utopía? Universidad de Guayaquil, Ecuador
8. Jaitin, R. (1988) El psicólogo educacional, el educador y la institución. Ediciones Búsquedas. Buenos Aires.
9. MASLOW, Abraham. (1954). "Motivación y personalidad". Harper & Row.
10. MCGREGOR, Douglas. (1960). "El lado humano de la empresa" . McGraw-hill.
11. ROBBINS, Stephen. (1999). "Comportamiento Organizacional". Prentice Hall. 8° Edición.
12. Rosado, M. (1988) Dinámicas de Grupo y orientación educativa. Editora Trillas, México.
13. Clark L. Hull:A BEHAVIOR SYSTEM, Yale University Press, 1952.
14. (2) Edward C. Tolman: "A Psychological Model" en Talcott Parsons y Edward Shils (eds.): TOWARD A GENERAL THEORY OF ACTION, Harvard University Press, 1962.
15. (3) John Dollard y Neal E. Miller: PERSONALITY AND PSYCHOTHERAPY: AN ANALISYS IN TERMS OF LEARNING, THINKING AND CULTURE, McGraw-Hill Book Co., 1950.
16. (4) Ver entre otros, Carl I. Hovland et al.: COMMUNICATION AND PERSUASION: PSYCHOLOGICAL STUDIES OF OPINION CHANGE, Yale University Press, 1953.
17. (5) George C. Homans: SOCIAL BEHAVIOR: ITS ELEMENTARY FORMS, Harcourt, Brace and World Inc., 1961.

Título: Del conocimiento didáctico del contenido a la explicación de la ciencia en el aula.

Autor: Nayibe Mabel Paredes Arturo

Magister en educación. Universidad pedagógica nacional.

Estudiante de doctorado en ciencias de la educación. Universidad de nariño.

Institución educativa municipal libertad.

Email: nayarturo72@yahoo.es

Eje temático: Formación Docente

RESUMEN

En esta ponencia presentaré los fundamentos teóricos del proyecto de investigación titulado: “historia de la química y saber docente: implicaciones para la explicación de la ciencia en el aula”, cuyo propósito general es analizar los aportes de la historia de la química al saber docente de los profesores de ciencias naturales en formación. La problematización está directamente relacionada con la explicación de la ciencia, por considerar que la explicación, como discurso en el aula permite comprender las representaciones que hace el docente del contenido disciplinar del área, develar las estrategias de enseñanza aprendizaje planteadas, y realizar un ejercicio de reflexión crítica sobre su práctica, en la búsqueda de nuevos sentidos y significados generados en el ámbito escolar. Por consiguiente, se desarrolla el concepto de saber docente, desde los postulados de Tardif, M. (2004), quien define el saber docente como un saber diverso, plural y temporal, posteriormente el concepto de explicación, a partir de diferentes autores y finalmente, se concluye con la correlación entre el saber y la explicación de la ciencia en el aula.

Palabras claves

Conocimiento didáctico del contenido, Saber docente, explicación de la ciencia.

INTRODUCCIÓN

El Conocimiento Didáctico del Contenido (en adelante CDC) es un elemento fundamental en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente. Se han realizado varios trabajos de investigación que evidencian la importancia de este concepto en la didáctica de las ciencias naturales (Acevedo, J.A., 2009a)

El concepto de CDC fue propuesto por Lee Shulman en 1987, quien centro su atención en el conocimiento del profesor con respecto a la materia que enseña y su relación con la didáctica. Posteriormente, Shulman explica cómo se realiza la acción pedagógica desde su planeación, ejecución, evaluación y retroalimentación a través de un Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción, que implica un proceso de reflexión permanente de la acción docente.

El CDC forma parte del conocimiento base para la enseñanza, el cual “sugiere una respuesta a la pregunta acerca de la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización docente” (Shulman, 2005, p. 5) e incluiría las siguientes categorías: a) conocimiento del contenido b) conocimiento didáctico general c) conocimiento del currículo d) conocimiento didáctico del contenido e) conocimiento de los alumnos y de sus características e) conocimiento de los contenidos educativos, y f) conocimiento de los objetivos, finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (Shulman, 2005, p. 11)

De las categorías anteriores, se propone el CDC como referente para guiar la formación inicial de los docentes de ciencias naturales. Porque:

“representa la mezcla entre el contenido y la didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses de los alumnos, y se exponen para la enseñanza.” (Shulman, 2005, p. 11)

Para Shulman, el CDC tiene dos componentes: a) el conocimiento de los estudiantes, y b) el conocimiento de la enseñanza, que se conjugan en una planificación más eficaz de la enseñanza; orientada por acciones didácticas basadas en la representación de los contenidos temáticos. Haciendo imprescindible el estudio de las didácticas específicas en la formación inicial docente (Acevedo, J.A., 2009a).

Según Grossman, el CDC es el componente más importante de la enseñanza, y se refiere a los conocimientos y creencias acerca de la finalidad para la enseñanza de una materia en los diferentes grados escolares y consta de cuatro componentes: a) el conocimiento de los propósitos de la enseñanza del tema, b) el conocimiento de los estudiantes, c) el conocimiento curricular, y d) el conocimiento de la instrucción (Grossman, 1990, citado por Peng, W., 2013, p. 85).

En la propuesta de Grossman, no se enuncian las concepciones del docente como parte del CDC, y de acuerdo con Peng, W. (2013), el modelo de Grossman ha sido ampliamente criticado porque maneja los cuatro componentes como elementos estáticos e independientes, contrario a la visión de otros autores en donde los componentes del CDC son aplicados de forma integral a temáticas específicas, produciendo una enseñanza efectiva (Cochran et al. 1993, Gess-Newsome, J., 1999, Magnusson et al. 1999, Shulman, 2005 Park, & Oliver, 2008).

En 1991, Cochran, K. F., King, R. A., & DeRuiter, J. A., se refieren al CDC como la manera en que los profesores relacionan sus conocimientos pedagógicos (lo que saben acerca de la enseñanza) con el conocimiento de la materia (lo que saben sobre lo que enseñan), en el contexto de la escuela. Estos autores, describen un modelo de CDC integrado por cuatro componentes: a) El conocimiento de la materia, b) El conocimiento pedagógico, c) El conocimiento de los alumnos, y d) La comprensión del contexto social (Cochran, et al., 1991).

Por tanto, consideran necesario proporcionar a los docentes una formación inicial sólida del CDC, ya que los profesores buscan transformar y representar los conceptos que enseñan en formas más comprensibles para sus estudiantes (Cochran, et.al., 1991).

Basada en la propuesta de Shulman, Gess-Newsome (1999) presenta tres categorías que enriquecen el concepto del CDC: la primera, el conocimiento de los fines educativos y propósitos, unidos a los procedimientos de evaluación y valoración; la segunda, el conocimiento curricular, y la tercera, el conocimiento de los contextos específicos, que contribuyen al conocimiento didáctico del contenido.

Estas categorías se integran por Gess-Newsome en dos modelos teóricos: a) el modelo integrador, que considera el CDC como resultado de la intersección entre la

didáctica, el contenido y el contexto, y b) el modelo transformativo, que contempla el CDC como el resultado de una transformación del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto (citada por Acevedo, J.A. 2009a, p. 28)

De esta forma, como afirma Shulman “[...] la enseñanza como transformación de la comprensión se apoya en la profundidad, calidad y flexibilidad del conocimiento del contenido y en la capacidad de hacer poderosas representaciones y reflexiones sobre ese conocimiento.” (Shulman, 1999 citado por Acevedo, J.A., 2009a, p.23).

En este sentido, el concepto del CDC está ligado a la formación inicial y al desarrollo profesional docente, en un contexto de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción de la práctica docente (Park & Oliver, 2008)

Por tanto, es necesario reconocer la complejidad del estudio del CDC, pues se “trata de un conjunto de conocimientos implícitos que primero hay que hacer explícitos, [...]. Además, hay que tener en cuenta que el CDC de un profesor es dinámico y no estático” (Acevedo, J.A., 2009a, p.23). No obstante, “un buen modelo del CDC tiene el poder explicativo de la identificación de las relaciones entre los componentes de esta construcción y tiene el poder heurístico mediante el reconocimiento de la brecha entre la teoría y la práctica” (Gess-Newsome, J., 1999). Más aún, la brecha entre el saber sabido y el saber enseñado (Chevallard, 1985).

Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H., (1999), diseñan un modelo que explica el CDC a partir de cinco componentes: a) la orientación a la enseñanza de la ciencia, b) el conocimiento del currículo, c) el conocimiento de los estudiantes, d) el conocimiento de las estrategias de enseñanza, y e) el conocimiento de evaluación.

Todos estos componentes se integran en el proceso de la práctica pedagógica para tomar decisiones con respecto a la enseñanza. Es importante resaltar en este modelo, la evaluación como componente del CDC.

Carlsen (1999, citado por Valbuena, E., 2004) hace énfasis en las relaciones entre los diferentes componentes del CDC, los cuales actúan como un sistema. Por tanto, el CDC es una integración de: a) las ideas erróneas de los alumnos, b) el currículo específico del área de la ciencia, c) las estrategias de enseñanza específicas de un tópico en particular, y d) los propósitos de la enseñanza de la Ciencia.

En este sentido la historia de vida del docente, los hábitos, las creencias, las concepciones, y la formación profesional son factores determinantes en la práctica docente.

Martín del Pozo y Porlán manifiestan que:

“El conocimiento didáctico del contenido es un componente del conocimiento profesional que se construye a partir de los demás componentes y de las propias características personales y profesionales del profesor. Es por ello el conocimiento más específico de la profesión docente [...] es un conocimiento práctico y profesionalizado del contenido y de su enseñanza y aprendizaje”. (Citado por Valbuena, E., 2004, p. 149)

Park y Oliver en el 2008, proponen un modelo hexagonal que representa el conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de las ciencias, resultado de la investigación que ellos desarrollaron.

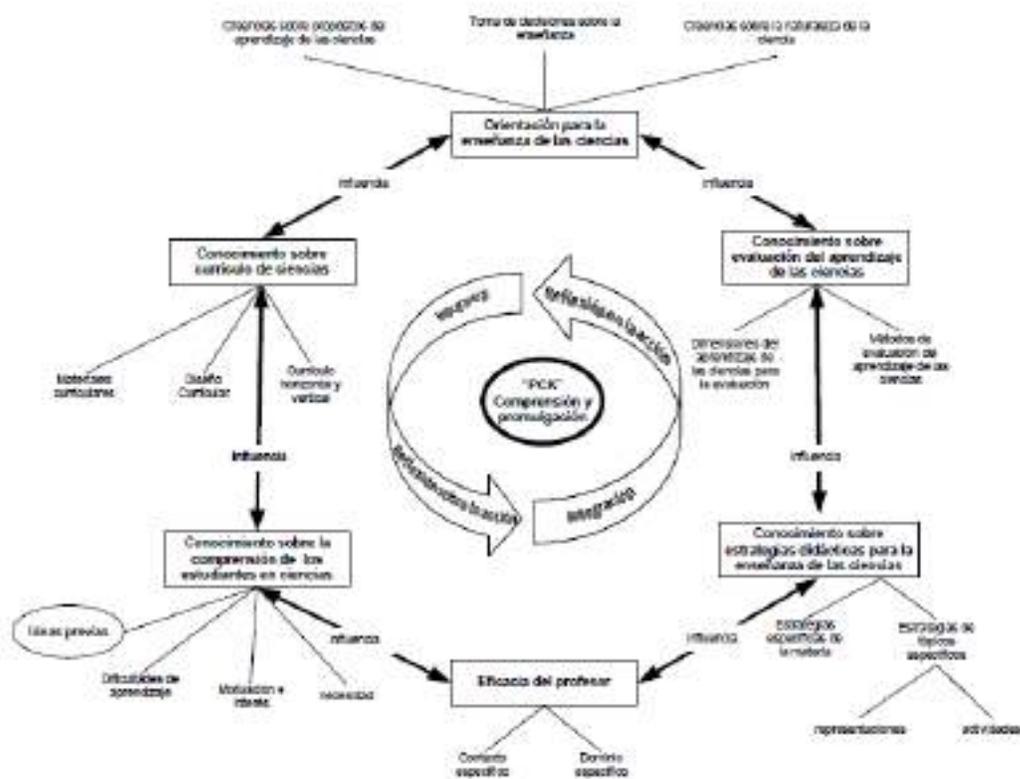


Figura 1. Modelo hexagonal de conocimiento didáctico del contenido propuesto por Park & Oliver (2008, p. 11. Original en inglés)

En este modelo se representan seis componentes, los cuales se relacionan e influyen de manera continua, con el propósito de que la enseñanza sea más efectiva. La reflexión, es un factor esencial en la práctica educativa fortaleciendo así el carácter social de la práctica docente.

La consideración de este modelo, es fundamental para el proyecto de investigación porque permite: a) la visión dinámica e interrelacional de los componentes del CDC, al igual que Cochran, K. F., King, R. A., & DeRuiter, J. A (1991), Gess-Newsome (1999), Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H., (1999), Mora, W. & Parga, D. (2008), b) la reflexión en y sobre la práctica docente, y c) el conocimiento de las estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias.

SABER DOCENTE

“El maestro no piensa sólo con la cabeza, sino con la vida, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal”

Tardif, (2004)

El Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES), y Tardif, M. (2004), establecen propuestas acerca de los componentes y características del conocimiento profesional docente, fundamentadas en saberes.

Para IRES, las fuentes y saberes que integran el conocimiento profesional docente son:

a) Fuente Académica: saberes metadisciplinarios, saberes disciplinarios, saberes disciplinarios aplicados a didácticas específicas; b) fuente de Experiencias profesionales: saberes rutinarios, saberes técnicos, saberes y creencias personales, saberes curriculares, y c) fuente de Creencias Ideológicas. (Citado por Valbuena, E., 2004, p. 48)

Tardif en el 2004, manifiesta que el saber se desarrolla “en el espacio del otro y para el otro” (p.144). Por tanto, el saber es una actividad discursiva de carácter social.

Implica una actividad de construcción colectiva entre los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, en el proyecto de investigación se llama saber:

“únicamente a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos, que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad. Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, etc., mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona sobre la pertinencia, el valor de ellas, etc. Esa “capacidad” o sea “competencia” se verifica en la argumentación, es decir, en un discurso en el que propongo razones para justificar mis actos. Esas razones son discutibles, criticables, razonables”. (Tardif, 2004, p. 146). Por tanto, el saber es la expresión de una razón práctica, que pertenece mucho más al campo de la argumentación y del juicio que al campo de la cognición y de la información (Tardif, 2004, p. 137)

De aquí se deriva, que el propósito fundamental de la investigación, sea la observación de la práctica docente, tomando como referencia la explicación de la ciencia, como la actividad discursiva, que evidencia las razones de los docentes para actuar en el aula a partir de su saber.

Según Tardif, el saber docente se compone de diferentes saberes: a) saberes de la formación profesional y disciplinaria, b) saberes curriculares, y c) saberes experienciales.

Los saberes de la formación profesional, son obtenidos durante el periodo de formación inicial docente, en los diferentes programas de educación formal ofrecidos por la Universidad; en estas instituciones, se forma teniendo en cuenta dos ejes: los saberes de la ciencia, los cuales constituyen “saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria [...] que corresponden a diversos campos del conocimiento” (Tardif, M. 2004, p. 30), y saberes de la pedagogía, los cuales se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa (Tardif, M. 2004, p. 29).

En la formación de licenciados en ciencias naturales, la formación profesional determinaría una concepción sobre la naturaleza, la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia.

Los saberes curriculares, [...] corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura (Tardif, M. 2004, p. 30).

En Colombia para la enseñanza de las ciencias naturales se establecen, lineamientos curriculares y estándares, que determinan orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas para el diseño y desarrollo curricular. Además, se establecen como puntos de referencia para la cualificación docente (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998).

El saber experiencial, se adquieren en el ejercicio de la profesión docente producto del trabajo cotidiano en el aula (Tardif, M. 2004). En este sentido en la práctica se hace explícito el saber docente, a través de formas “plurales de actuar que movilizan diversos tipos de acción a los que están ligados saberes específicos” (Tardif, M. 2004, p. 113). En consecuencia, “los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Imbernón, 2002, p.53).

En este sentido, y parafraseando a Guba (1981), la práctica docente implica reconocer la complejidad que surge de la coexistencia de múltiples realidades, que afectan al docente y las personas con quienes se realiza el proceso en el aula. Por tanto, asumir la práctica, como discurso que va más allá de las representaciones del saber del docente, implica reconocer la práctica docente como proceso de co-construcción que involucra a profesores y estudiantes en la búsqueda de nuevos sentidos y significados que se confrontan, negocian, reconstruyen y comparten en la interacción en el aula (Valsiner, J., 1996).

Explicación de la ciencia

La explicación es una de las operaciones cognitivas más importantes de los seres humanos (Thagard & Litt, 2006), se constituye en uno de los objetivos fundamentales para las ciencias experimentales (Hempel, 1979); en la enseñanza de la Química, la explicación es el eje del discurso escolar y de la práctica diaria del docente.

De acuerdo con Eder y Aduríz-Bravo (2008), en la explicación de la ciencia, se pueden considerar dos perspectivas metateóricas para entender la explicación: a) la

epistemológica, que permite comprender la naturaleza de una buena explicación, y b) la didáctica, a través de la cual es posible “hacer consideraciones acerca de la enseñanza del procedimiento cognitivo lingüístico de explicar” (p.102). De acuerdo con esto, existe consenso entre los epistemólogos sobre la clasificación taxonómica que determina modelos y tipos de explicación.

Tabla 1. **Modelos epistemológicos de la explicación basada en Eder y Aduríz-Bravo (2008).**

Modelos epistemológicos de la explicación				
Modelo	Características		Tipo	Características
Nomológico-deductivo	Explicación lógica	positivista-	Hipotética-deductiva	Este modelo admite que las premisas leyes son hipótesis. “Una hipótesis es una proposición cuya verdad o falsedad se ignora; sin embargo quien la formula supone que es verdadera, aunque en realidad no la hace sino para ver qué ocurre con las consecuencias de esa suposición” (Klimovsky & Hidalgo, 1998, citado por Eder y Aduríz-Bravo, 2008, p. 110)
	Razonamiento deductivo		Potencial	

			de verdad” (Eder y Aduríz-Bravo, 2008, p. 110)
		Causal	Para la explicación causal, los hechos se explican cómo efectos de causas antecesoras al fenómeno.
Probabilístico-inductivo	Leyes estadísticas Nociones probabilísticas Describe regularidades Hay inferencia no deducción	Estadísticas	En el enunciado se establecen principios estadísticos a partir de los cuales es posible realizar inferencias.
Sin leyes	No requieren leyes	Conceptual	A partir de este modelo de explicación es posible comprender un fenómeno particular, cuando se lo ubica en un contexto general.
		Genética	Para esta explicación adquiere sentido y significado los hechos históricos que constituyen el fenómeno.
		Teleológica y funcional	De acuerdo con Gaeta y Cols (1997, citado por Eder y Aduríz-Bravo, 2008,) estas explicaciones se vinculan a “comportamientos [...] intencionales; comportamientos animales dirigidos a un fin;

		fenómenos psicológicos que cumplen un papel no buscado de manera consientes; actividades grupales que tampoco responden a propósitos consientes; actividades de un organismo y actividades de artefactos” (p. 115).
	Comprensión o significación	Estas explicaciones permiten llegar a interpretaciones más complejas de los fenómenos.
Pragmático-ilocutivo		vincula el lenguaje en el uso y el contexto
Analógico-abductiva o modélico-abductiva		Enfoque semántico Modelos teóricos Enunciación lingüística Uso de representaciones

En el proyecto, se toma como referencia el modelo epistemológico analógico-abductiva o modélico-abductiva, y se entiende la explicación como:

... el acto de subsumir los fenómenos a explicar bajo modelos teóricos abstractos que son similares a ellos [...]. Desde la perspectiva semántica, esto es, centrada en los significados que tiene el conocimiento científico y que permiten hacer inteligible el mundo de fenómenos, no sería tan importante la enunciación lingüística particular que asume la explicación como el uso de representaciones potentes para inteligir e intervenir la realidad natural. (Eder y Aduríz-Bravo, 2008, p. 118).

Por tanto, la explicación se constituye en una cadena larga de razonamientos teóricos, que permiten establecer una conexión con la realidad -que va más allá de la

percepción- y que buscan comprender el mundo a través de teorías científicas, que se establecen en explicaciones de las cosas vistas en términos de las no vistas (Deutsch, 2009); por esto, las teorías científicas tienen un fin explicativo (Concari, 2001, Thagard & Litt, 2006)..

Por tanto, la explicación del fenómeno de la combustión es la oportunidad de hacer explícito los esquemas de conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico del docente, los cuales hacen posible pensar la enseñanza de la materia desde la perspectiva del estudiante en el contexto escolar y social, a través de una serie de interrelaciones entre la teoría y la práctica, que implica el cuestionamiento de las propias creencias, la construcción de nuevas formas de representación, la elaboración de nuevas explicaciones en un ejercicio de reflexión permanente y colectivo del que hacer docente.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 6(1), 21- 46.
- Chevallard, Y. (1985). *Le transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. Traducción castellana (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.
- Cochran, F., DeRuiter, J. & King, R. (1991). *Pedagogical content knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation* University of Northern Colorado Paper presented an annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago: American Educational Research Association.
- Cochran, F.K., DeRuiter, J.A. & King, R.A. (1993) *Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation*. *Journal of Teacher Education*, 44, p.p. 261–272
- Concari, S. (2001). *Las teorías y modelos en la explicación científica: implicancias para la enseñanza de las ciencias*. *Ciência & Educação*, 7(1), 85-94.

- Deutsch, D. (2009). A new way to explain explanation. Recuperado de http://www.ted.com/talks/david_deutsch_a_new_way_to_explain_explanation/transcript?language=en
- Eder, M. y Aduríz-Bravo, A. (2008). La explicación en las ciencias naturales y en su enseñanza aproximaciones epistemológicas y didácticas. *Latinoam.estud.educ*, 4(2), 101-133.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education* (pp. 3-17). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries*, 29(2), 148-16.
- Hempel, C. (1979). *La explicación de la científica: estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Imbernón, F., Alonso, M., Arandía, M., Case, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruíz de Gauna, P. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. España: Editorial Graó.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching* (pp. 95-132). Netherlands: Springer Netherlands.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares en ciencias naturales y educación ambiental; áreas obligatoria y fundamentales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Ministerio de Educación Nacional.
- Mora, W. y Parga, D. (2008). El conocimiento didáctico del contenido en química: de las tramas histórico/epistemológicas a las tramas de contexto/aprendizaje. *Tecnè, Episteme y Didaxis*, (24), 56-81.

- Peng, W. (2013). Examining Pedagogical Content Knowledge (PCK) for Business English Teaching: Concept and Model. *Polyglossia*, 25, 83-94.
- Shulman, L. S. (2005). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Traducción castellana (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Thagard, P. & Litt, A. (2006). Models of scientific explanation. In R. Sun (Ed.), *The Cambridge handbook of computational cognitive modeling* (pp.1-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1996). Indeterminación restringida en los procesos de discurso. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 23-34). España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valbuena, E. (2007). El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid.

Título: Capacitación docente en el uso de las funcionalidades de las tic's.

Autor: Ing. Emma Zulay Delgado Saeteros

Dr. Belinda Marta Lema Cachinell

Alejandro Lema Cachinell

Institución: Instituto Superior Tecnológico de Formación Administrativa y Comercial – ITF - Ecuador

Email: zulayd@formacion.edu.ec

Marta@formacion.edu.ec

Alejandrol@formacion.edu.ec

RESUMEN

La presente investigación considerar que las tecnologías de forma globalizadas son parte de un proceso de constante desarrollo formativo y evolutivo para la educación y para todos aquellos que estén incluidos en ella.

El ITF necesita conocer cómo mejorar la formación constante de su claustro docente en el campo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, además de cómo generar una innovación educativa utilizando las funcionalidades de mencionadas herramientas, las mismas que facilitarán el flujo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En una mirada al uso de herramientas tecnológicas en el ITF se pudo constatar que el docente tiene dificultades para comprender los beneficios que pudiera conllevar el manejo de las funcionalidades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras claves: TIC'S. Funcionalidades. Tecnología, colaborativo.

INTRODUCCIÓN

La evolución de las tecnologías, la informática ha adquirido la capacidad de transformarse en un medio de comunicación conjuntamente con las telecomunicaciones, todo esto ha dado origen a la llamada "telemática", la red mundial de Internet compuesta de millones de servidores de información y un número exponencialmente creciente de usuarios.

Ya no tiene sentido calcular el número de usuarios de Internet, como tampoco se cuentan los usuarios de televisores o de teléfonos, pero la estrecha conexión con las tecnologías se va transformando en un nuevo indicador de desarrollo sociocultural.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones suponen una revolución comunicativa generalmente limitada a aquellos que pueden acceder a ella y poseen conocimientos al respecto. Su apertura no es tan global como se dice o se piensa: muchos son los inconvenientes que hacen de este fenómeno un campo restringido a unos pocos, aunque cada vez cuente con un número mayor de usuarios.

La tecnología ha abarcado varios campos, en la actualidad y sin duda alguna hoy se habla del síndrome de la tecnología educativa, tal como el investigador Dr. Justo Chávez lo menciona en su aporte investigativo Actualidad de las Tendencias Educativas, en dónde hace énfasis en que el auge actual y la versatilidad de la tecnología, hace que las propuestas de utilización se sitúen en todas las etapas del sistema de educación, desde el preescolar hasta la universidad.

Por lo que las instituciones de educación inevitablemente se encuentran aisladas de estos cambios y fenómenos desarrollados en el impulso agigantado de convivir con la tecnología actual.

La ventaja que facilita este proceso es la relación del ser humano con el conocimiento, hoy en día esto está avanzando a pasos agigantados, por ello es necesario tener que modificar y utilizar métodos de aprendizaje diferentes, herramientas diversificadas, prácticas e innovadoras que cumplan con las expectativas y demandas de los estudiantes además de que beneficie en varios ámbitos a la Institución.

Las redes telemáticas han permitido la conformación de los entornos virtuales desde los cuales se han alcanzado valiosos resultados en el orden pedagógico. En la educación superior y postgraduada, con alternativas viables desde lo didáctico hasta la elaboración de recursos de aprendizaje, con los presupuestos del enfoque histórico cultural (Michel, I. 2004; Collazo, M. 2004; Herrera, E. 2005; González, L. P. 2005; Pérez, V. 2006; Lima, S.; Bringas, J. A.; Herrera, E.; González, L.; Alonso, R. 2009; Lima, S., Sanabria, M. A. y Sánchez, Y. 2009; López, A. 2009; Sánchez, Y. y Lima, S. 2010c; entre otros).

Con la llegada de las tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC'S), los paradigmas educativos dan un giro, cambiando diversas situaciones, sobre todo para todos aquellos que tienen en sus manos la gran tarea de educar.

En el sistema educativo nacional, primordialmente en el nivel superior se encuentra una misma problemática: altos índices de deserción y reprobación, bajos niveles de retención de conocimientos y deficiencias en el desarrollo de capacidades y habilidades originadas, muchas veces, en el proceso enseñanza-aprendizaje, falta de infraestructura en las instituciones de educación, entre otros, por ello es evidente que existen deficiencias en los docentes en “cómo enseñar” y, de igual manera, persisten en “qué enseñar”. En no pocas ocasiones se tratan como problemas aislados; pero deben de analizarse de manera global pues se considera que están estrechamente vinculados.

El desarrollo de las denominadas tecnologías de la información y las comunicaciones, se inician con la aparición de dispositivos que permitieron a los individuos comunicarse de manera más eficiente, rápida y eficaz. Con este acontecimiento se inician también las telecomunicaciones, trayendo una consecuencia consigo misma la aparición de problemas de adaptación y manejo de las mismas. Posteriormente y debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, estas parecen avanzar tan vertiginosamente sin control y objetivos bien delimitados, y parece ser que solo los objetivos y deseos de algunas instituciones educativas que tienen la capacidad de decisión, recursos y conocimientos, sobre el particular, podrán tener acceso a una sociedad que se denomina sociedad del conocimiento.

Debido a la necesidad de manejar de forma eficiente el saber que, saber porque, la tecnología de la información ha obtenido un desarrollo constante en los últimos años. Esta tecnología incluye diversos desarrollos tecnológicos que permiten codificar el conocimiento, reducirlo a información y transmitirlo a grandes distancias con costos reducidos.

Al mismo tiempo, los avances en la tecnología de la información y en la infraestructura de comunicaciones permiten codificar mayor cantidad de estos conocimientos.

En los últimos años todo ese esfuerzo acumulado ha comenzado a reflejarse como una muestra de un desarrollo inimaginable de diversos avances en comunicación y nuevas

tecnologías, los cuales son capaces de educar a los individuos utilizando métodos diferentes a los tradicionales.

Posiblemente una de las repercusiones fundamentales de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones cuando se aplican al campo de la formación y el aprendizaje radica en la posibilidad que ofrecen para romper las variables clásicas en las que se apoya el modelo de enseñanza tradicional, es decir, la coincidencia de las dimensiones espacio temporales entre la persona que aprende y la que enseña.

Es importante recalcar además que las Tecnologías de la Información y Comunicaciones permiten no sólo la disociación de dichas variables, sino también la posibilidad de la interacción entre los participantes, en el acto comunicativo de la enseñanza, interacción tanto sincrónica como asincrónica, de manera que el aprendizaje se producirá en un espacio físico pero no real, en el cual se tienden a desarrollar interacciones comunicativas mediáticas. Ello implicará que se podrá interaccionar con otras personas ubicadas dentro de la red global de comunicaciones independientemente del lugar donde se ubiquen, facilitándose de esta forma el acercamiento entre los sujetos.

Todo lo anteriormente expuesto ha venido cambiando nuestros estilos de vida. Para nadie está oculto que las tecnologías de la información y comunicación (TIC'S) están aquí, y están para perpetuar en el tiempo. Hoy en día se convive con el gran desafío que representa el uso de estas TIC'S en ambientes educativos, por ello la necesidad de preparar y actualizar al personal docente de la Institución para soportar el reto que implica su implementación.

No cabe duda de que el uso de estas TIC'S en los ambientes educativos están transformando la ecología del aula y las funciones del docente, induciendo a mutaciones sistemáticas en las teorías y practicas didácticas (Fernández, 2003). Indudablemente, en esta sociedad de la información que se encuentra en permanente cambio se exige una correcta preparación al docente para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas en el uso y aplicación de estas tecnologías en el ambiente educativo.

DESARROLLO

Capacitación del personal docente en el uso de las funcionalidades de las TIC'S.

Para concebir la capacitación se partió de la concepción de las nuevas tendencias tecnológicas que se desarrollan en la actualidad y el uso y reconocimiento de la influencia de las mismas en la actividad docente, en particular, prestando especial atención a las concepciones predominantes o de mayor aceptación. Así mismo resultaron útiles para llegar a dicha elaboración, la constatación realizada acerca de la realidad del uso de estas tecnologías en el ITF y la experiencia desarrollada por la autora, como parte de su actividad docente.

Se utilizó en la conformación del modelo, así como en la estructuración de la estrategia metodológica, por ser concebidos, precisamente a través de la organización interna de sus componentes en subsistemas, que en la interacción entre sí, lo que conduce a la obtención de los resultados deseados.

Explicación de la capacitación del personal docente en el uso de las funcionalidades de las TIC'S.

Del modelo didáctico de capacitación del personal docente en el uso de las funcionalidades de las TIC'S aquí presentado es una representación ideal de la estrategia metodológica para la preparación del personal docente en el uso de las funcionalidades de las TIC'S, en las condiciones actuales.

La concepción de este estrategia, a través de componentes que lo conforman, ha surgido del análisis realizado sobre la teoría existente en relación con la capacitación docente en el uso de las funcionalidades de las TIC'S en general y especialmente lo referido a la capacitación del docente en la educación superior (marco teórico conceptual desarrollado en el primer capítulo). También se han tenido en cuenta para esta elaboración teórica, los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, de la situación que se presenta actualmente en el ITF.

Entre los componentes que forman parte de la estrategia, así como entre los se establecen relaciones de coordinación, y de interacción mutua, que resultan esenciales en el funcionamiento de este proceso y se explican a continuación.

Desde el punto de vista teórico, es de interés la contradicción dialéctica, que sirve de base al funcionamiento del presente modelo y que se formula de la manera siguiente: contradicción que se da entre la aceptación que internamente hace cada docente de las exigencias sobre la el uso de la funcionabilidad de las TIC'S, que asume ante el cumplimiento de sus responsabilidades como docente. La mencionada contradicción, que se genera de las exigencias sociales al rol del docente y la expresión individualizada de este proceso institucionalmente.

Exigencias de la formación de los docentes del Instituto Tecnológico de Formación

Necesidad de potenciar el uso de las Tic's desde sus funcionalidades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aprendizaje de Docencia Asistida

Contradicción esencial

Aprendizaje Colaborativo

Capacitación de los docentes en el uso de las funcionalidades de las Tic's

Componente Didáctica Metodológica

Componente de Innovación Tecnológica

Componente Sociocultural

Funciones que tipifican como medios de enseñanza.

Funciones asociadas al rol de las TIC'S en vínculo con el método de E.A.

Funciones asociadas a las formas organizativas.

Funciones vinculadas a los principios didácticos

Funciones vinculadas a las Tic's como recurso para la construcción del conocimiento.

Funciones asociadas a los rasgos de la actividad científica contemporánea.

Funcionamiento asociadas al procesamiento automatizado de la información.

Funciones aisladas al impacto sociocultural de las TIC'S.

Funciones vinculadas a la orientación profesional en la institución de las TIC'S.

Funciones asociadas a formas colaborativas del aprendizaje con respecto al uso de las funcionalidades de las TIC'S.

Perfeccionamiento de la formación y el desempeño docente.

Componente didáctico metodológico

Este componente es el que da cuenta de las relaciones que se establecen entre el PEA durante la capacitación del docente entre los componentes personales y no personales del mismo estructurado a partir de las funcionalidades de las Tic's como medios de enseñanza.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos tipos de componentes; los personales y los no personales. En los primeros están incluidos el profesor; que actúa con un encargo social, con objetivos bien determinados y es sujeto del proceso pedagógico que enseña; y por otra parte está el alumno, que aprende, como objeto de la enseñanza y sujeto de su propio aprendizaje. Los componentes no personales del proceso o categorías didácticas, incluyen; los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las formas y la evaluación de la enseñanza en el uso de las TICS.

Relación profesor alumno mediada por las TIC'S esta concepción pretende que el docente utilice todas las herramientas tecnológicas que estén a su alcance para que el estudiante se desenvuelva de manera protagónica, adquiera independencia en su comportamiento, implica que haya desarrollado diferentes estrategias de aprendizaje que le permitan la realización exitosa de las tareas y un comportamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje"...comprobar la calidad de sus resultados, es decir, que pueda comprobar en qué medida las acciones por él ejecutadas son o no son correctas. Esto le permite hacer las correcciones necesarias en caso que lo requiera y aproximarse a la respuesta correcta y las funciones que lo caracterizan son las siguientes:

- Funciones que tipifican como medios de enseñanza
- Funciones asociadas al rol de las TIC'S en vínculo con el método de enseñanza y aprendizaje.
- Funciones asociadas a las formas organizativas.
- Funciones relacionadas con el papel del docente y el estudiante en el PEA mediadas por los principios didácticos.

Las relaciones que presentan la interacción de los componentes refieren a las siguientes:

- 1._ Objetivo-medio (Tic's)-contenido (Método)
- 2._ Medio (Tics)-Forma de organización

3._Medio (Tics)-evaluación

Componente de innovación tecnológica

La innovación educativa basada en las tecnologías ha estado muy ligada a la evolución de las TIC's como medio que potencializa el proceso de enseñanza aprendizaje, (software educativos, estrategias didácticas).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación optimizan el manejo de la información y el desarrollo de la comunicación. Permiten actuar sobre la información y generar mayor conocimiento e inteligencia. Abarcan todos los ámbitos de la experiencia humana. Están en todas partes y modifican los ámbitos de la experiencia cotidiana: el trabajo, las formas de estudiar, las modalidades para comprar y vender, los trámites, el aprendizaje y el acceso a la salud, entre otros.

Las funciones de este componente respectan a:

- Funciones vinculadas a las TIC'S como recurso para la construcción del conocimiento
- Funciones asociadas a los rasgos de la actividad científica contemporánea.
- Funcionamiento asociado al tratamiento automatizado de la información.

Las relaciones establecidas para este componente se refieren a:

1._ Profesor-Tics

2._ Alumno-Tics

3._ Profesor-Tics-Alumno

4._ Alumno-Tics-Alumno

Componente sociocultural

El docente en la adaptación y facilidad para adquirir nuevos niveles de comunicación sean estos lingüísticos o tecnológicos a los segundos se les denomina proceso de migración digital, que supone el desplazamiento hacia un mundo altamente tecnificado, creada por las tecnologías del conocimiento, donde el cambio es la información y esta es la nueva identidad. En este contexto, el docente debe de ser flexible a los constantes cambios que genera la tecnología. Detallando las funciones del componente sociocultural tenemos:

- Funciones asociadas al impacto sociocultural de las TIC'S.
- Funciones vinculadas a la orientación profesional en la institución de las TIC'S.

- Funciones asociadas a formas colaborativas del aprendizaje con respecto al uso de las funcionalidades de las TIC'S.

CONCLUSIONES

La investigación ha abordado una capacitación en el uso de la funcionabilidad de las TIC'S en los docentes la cual se ha caracterizado por la argumentación de sus relaciones fundamentales, en el mismo se han determinado sus diferentes funciones y componentes tales como:

- Componente Didáctico Metodológico
- Componente de Innovación Tecnológico
- Componente Socio-Cultural

De esta manera se han destacado las diferentes funciones de los componentes anteriormente descritos y se ha determinado un modelo didáctico que servirá de base para la estructuración de la estrategia metodológica de capacitación que se detalla y especifica en el capítulo III de la presente investigación

BIBLIOGRAFIA

AÑORGA, JULIA. (1999). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. ISP Enrique José Varona. La Habana. En soporte magnético. Pág. 98.

Ausubel, D.P y otros: Psicología educativa. Editorial Trillas. México. 1983.

Barberà, Elena, Antoni Badia: "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 2 – No. 2 / Noviembre de 2005. www.uoc.edu/rusc ISSN 1698-580X.

IMBERNÓN, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Pág. 7.

Vigotsky, L. S. (1979, p.133). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición crítica. Barcelona

Área, M. (1998). Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. En: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-ConceptMed.htm>.

Consultado el 18/10/2005

Aste, M. (2002). Normas para incorporar la tecnología educativa en las escuelas, 2002. Disponible en: <http://www.mpsnet.com.mx/quipus/r16norma.htm>

Díaz Barriga, F. (1994). Aportaciones de la Psicología Educativa a la Tecnología de la Educación: Algunos enfoques y desarrollos prevalentes, en Tecnología y Comunicación No 24 Julio- Septiembre, México.

Cabero, J: "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". Departamento de Didáctica de la Universidad de Sevilla. Documento publicado en la revista electrónica Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa, núm. 1. 1996. Disponible en :<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>. Consultado 17-11-05

Cabero, J. y otros: "Investigaciones sobre la informática en el centro", CDROM. Barcelona, PPU, 1993.

Alegría, M.: Usos de las NTIC en la formación docente Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, material digitalizado, Argentina. 2001.

Título: “La formación cultural del docente universitario”

Autor: Arq. Carlos Oviedo Machuca Mg.

Institución: Universidad de Guayaquil - Ecuador

Email: georgia.1@hotmail.es

RESUMEN

La formación docente inicial o del ámbito universitario, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios, para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y de esa manera se procurará promover para el futuro, la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, al igual que impulsar el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

La formación docente en constante cambio, es entendida como el desarrollo profesional de la excelencia y es la estrategia fundamental, tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza-aprendizaje y de la mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones: política, sociocultural y pedagógica.

El desarrollo profesional de la docencia, en especial universitaria, es un proceso permanente, dinámico, evolutivo de la profesión y la función pedagógica. Se trata de plantear estrategias de formación docente continua, con bases para un sistema de capacitación permanente, que acompañe a los entes del magisterio en toda su carrera profesional, desde su formación de grado. Las estrategias de formación docente continua implican una sólida formación pedagógica y antropológica, la actualización científica de los contenidos, la vinculación entre teoría y práctica, el desarrollo de currículos flexibles y regionalizados.

Palabras claves: Formación, docente, cultura, bosquejo histórico, características, desarrollo profesional, LOES, Ley Orgánica de Educación Intercultural, propuesta de formación.

ABSTRACT

The initial or university, teacher training aims to prepare professionals able to teach, generate and transmit knowledge and values necessary for the formation of individuals, national development and building a more just society and that way seek to promote for the future construction of a teaching identity based on professional autonomy, the link with contemporary cultures and societies, as promote commitment to equality and confidence in the possibilities of student learning.

Teacher training in flux, is understood as the professional development of excellence and is the fundamental strategy for renewing their craft, and to respond to changing needs of society, given the complexity of the task of teaching and learning and cultural mediation conducted in different dimensions: political, sociocultural and educational.

The professional development of teaching, especially university, is an evolving profession dynamic ongoing process and the pedagogical function. It is considering strategies for continuous teacher training bases for a permanent training system, accompanying the bodies of teaching in his entire career, from his undergraduate training. The continuous teacher training strategies involve a solid pedagogical and anthropological training, scientific updating content, the link between theory and practice, the development of flexible curricula and regionalized.

Keywords: Education, educational, cultural, historical outline, characteristics, professional development, LOES, Organic Law of Intercultural Education, training proposal.

INTRODUCCIÓN

La formación cultural del docente universitario debe considerarse como un permanente proceso didáctico, en constante evolución, programado de forma sistemática, y su primer eslabón se constituye en una formación inicial, dirigido, tanto para sujetos que se estén formando para la docencia (doctorandos y becarios), como para docentes en ejercicio (Sánchez Núñez, 1996).

Con enfática argumentación se sostiene que la tarea docente universitaria es muy compleja que exige al profesor un específico dominio de estrategias pedagógicas, que procuren facilitar su actuación didáctica. En tal virtud, aprender a enseñar es necesario ponerlo en marcha para comprender mejor la enseñanza y poder

disfrutarlo con ella (Ramsden, 1992). Derivado de este criterio, se precisa que estamos apuntando hacia una adecuada formación en ejercicio, que posibilite mejorar las capacidades personales y profesionales de los docentes, mediante una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que los profesores requieren para desarrollar su profesión de enseñar y contribuir a su continuo desarrollo profesional. Es pertinente tener en cuenta que las necesidades del profesorado, se canalizan en un óptimo inicio en procura de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, y para diseñar una formación didáctica realista del docente universitario (Cox, 1993).

El adecuado desarrollo profesional parte de una formación inicial, como primera fase de un continuum formativo, integrado por dos componentes principales:

*Los procesos cognitivos, que son los esquemas de conocimientos normativos, que estructuran el pensamiento profesional, mediante experiencias individuales y grupales, con un proceso de interacción teórico-práctico, con lo cual se buscan soluciones por medio de recursos teóricos.

*Los procesos cooperativos, que constituyen acciones de colaboración, en un clima institucional de apoyo y ayuda entre colegas, con el objeto de compartir conocimientos, sentimiento y experiencias entre iguales.

Frente a aquellos dos componentes converge la reflexión sobre la propia actividad profesional como estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia. Aquella reflexión es compartida en torno de la teoría y la práctica curricular, como tarea relevante de la labor docente, que confluye en una triple vertiente:

*Cognoscitiva: gira en torno de conceptos, teorías, principios y creencias, y contribuye así al enriquecimiento del conocimiento y pensamiento profesional de los profesores.

*Experiencial: esto les permite analizar y valorar sus propias acciones y facilita tomar apropiadas decisiones para mejorar su práctica educativa.

*Afectiva: porque propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad profesional y social.

Formación docente

La formación docente es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Dentro de la formación docente están la inicial y la continua.

La formación docente inicial, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

La formación docente continua, es entendida como el desarrollo profesional y es la estrategia fundamental, tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de la mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones: política, sociocultural y pedagógica.

El programa de formación inicial parte de una oferta institucional, de la propia universidad e integra, por un lado, un modelo organizativo que se basa en contenidos básicos pedagógicos, y por otro lado, un modelo de evaluación para la mejora e indagación en que cada profesor puede diseñar estrategias metodológicas, que mejor se adapten a su situación docente.

Partiendo de un aprendizaje significativo, se procura que el profesor vaya formando un pensamiento práctico que lo aleje de teorías implícitas, y de las ideas pedagógicas predeterminadas que posee, producto de sus experiencias como estudiante. Es una formación que facilita un marco teórico y una práctica supervisada, que propicia el proceso de socialización del profesor novel y el inicio de su desarrollo profesional.

Wood y Thompson (1980, cit. por Burden, 1990) presentan una secuencia de aprendizaje de profesores en formación, basada en el análisis de las propias experiencias:

*Orientación inicial, seguida de actividades de participación en lugares reales en que los estudiantes experimentan y aplican lo aprendido.

*Análisis de la experiencia, para que los aprendices identifiquen los efectos de sus acciones.

*Realizar generalizaciones y sacar conclusiones, con el fin de que los estudiantes desarrollen sus propios principios e identifiquen las aplicaciones de los mismos.

Un saber cualquiera que se transmite exclusivamente con carácter instrumental, despoja al mismo de todo interés vital, es decir, de todo sentido humanístico. Y tal sentido, no debería ser exclusivo de las disciplinas tradicionalmente conocidas como “humanidades”, sino que también debería impregnar su formación en las denominadas “ciencias duras” (Orozco, 2000).

DESARROLLO Y CULTURA PROFESIONAL

El desarrollo profesional de la docencia es un proceso permanente, dinámico, evolutivo de la profesión y la función docente. Se trata de plantear estrategias de formación docente continua, con bases para un sistema de capacitación permanente, que acompañe a los docentes en toda su carrera profesional desde su formación de grado. Las estrategias de formación docente continua implican una sólida formación pedagógica y antropológica, la actualización científica de los contenidos, la vinculación entre teoría y práctica, el desarrollo de currículos flexibles y regionalizados.

Al hablar de desarrollo profesional de la docencia en el marco de una nueva cultura profesional, estamos integrando los procesos de mejora de los conocimientos con un conjunto de habilidades y actitudes de constante aprendizaje por parte del profesorado. Si la profesión docente es un proceso dinámico de profesionalización constante debemos considerar el dominio del conocimiento, la concepción ética, empatía comunicacional, autoestima, análisis crítico y reflexivo de acción, las dudas, contradicciones, divergencias, creatividad, como aspectos de esa nueva cultura profesional.

La formación inicial del docente debería ser el primer paso hacia la cultura profesional proporcionando un bagaje sólido de conocimientos y generando una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización y perfeccionamiento permanentes es función de las transformaciones que se hayan producido.

Se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional: saber por qué se hace tal o cual cosa, cuando, por qué será necesario hacerlo de otro modo. En la formación de los docentes deberán valorarse los aprendizajes previos, todos los nuevos conocimientos se construyen sobre los saberes previos y esto, que parece tan claro en la relación docente – alumno, no siempre es tenido en cuenta en la

formación docente. Un nivel de mayor profesionalización permite mejorar la participación activa y grupal de los docentes, toma de decisiones relacionadas con el currículo, instrumento de perfeccionamiento, proyecto de trabajo, transformación institucional.

Competencias para el “ser profesional”, capacidades en acción, se refiere al dominio del saber específico, a la concepción ética, a la empatía comunicacional y a la autoestima.

Dominio del saber específico, se trata de alcanzar una formación profesional que permita planificar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza promotoras del aprendizaje de los alumnos, corresponderían señalar dos tipos de saberes: el saber disciplinar y el saber sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Un saber disciplinar que posibilite el adecuado abordaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; un saber los contenidos que se enseñan. Un profesional debe dominar los contenidos científicos y tecnológicos propios de su trabajo y aplicarlos correctamente para la solución de problemas correctos.

Un saber sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para que los docentes puedan manejar un conjunto de estrategias, procedimientos técnicas y recursos metodológicos básicos para las funciones de enseñar y aprender; un saber acerca de los procesos de aprobación del conocimiento.

Concepción ética; es fundamental una formación profesional con sólidas competencias éticas, teniendo en cuenta que la actividad docente tiene un significativo impacto sobre la formación de las personas, el componente ético deberá incluir la reflexión sobre las propias costumbres, requiere docentes que prioricen su función formativa, contribuyendo a forjar personalidades responsables, con una adecuada escala de valores, capaces de hacer opciones justas y libres, una visión humanista tiene relación con toda una escala de valores contenidos actitudinales.

Empatía comunicacional; crear espacios constitucionales para el enriquecimiento profesional de los docentes, como miembros de una entidad pedagógica. Es necesario comprender que la escuela es un delicado ámbito para la comunicación, donde las palabras, los gestos y las actitudes en general condicionan todo el proceso educativo.

Autoestima: confianza y valoración de lo que está haciendo cada docente, Un buen profesional debe creer en lo que está haciendo, y creer que es capaz de hacerlo satisfactoriamente. Cabe recordar aquí que “aunque la experiencia es importante, es necesario aclarar que no es lo mismo veinte años de experiencia que un año repetitivo veinte veces”.

Función del docente; las competencias planteadas nos permiten esbozar ciertas ideas con relación a la función docente. El docente debe servir como modelo identificador y orientador de los procesos de aprendizaje que elaboran sus alumnos. Esta forma de comprender el aprendizaje otorga al profesor la función de observador e interlocutor válido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como interlocutor válido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dialogará con los alumnos, respetando su creatividad, planteará situaciones problemáticas con sentido y significado para el alumno, estimulará la curiosidad, la interpretación probable de los hechos y fenómenos, la comprobación y el análisis, un docente cuyo papel se exprese en la capacidad para que sus alumnos alcancen una formación integral (humanista científica y tecnológica) que les permita manejar contenidos culturales y códigos de convivencia, operar comprensiva y equilibradamente sobre la realidad y mejorar así la calidad de vida.

Debe estar centrada en la necesidad de alcanzar la autonomía de sus alumnos, en los procesos de comunicación con los demás y en cierto manejo del entorno.

Comprender que la educación es una tarea necesariamente prospectiva, de largo alcance, y fundada en la libertad; se apoya en el ayer, pero se endereza hacia el porvenir: importa lo que queramos ser en el futuro.

El conocimiento de las teorías pedagógicas es esencial como soporte de toda realización educativa, la formación profesional de profesores se notará en la calidad de la tarea realizada, también en la misma persona, a través de una serie de factores como: la capacidad de responsabilizarse, la congruencia entre el pensar, el saber y el actuar, progreso técnico-profesional y capacidad para trabajar en equipo.

Modelos de desarrollo profesional; Francisco Imbernon nos plantea los siguientes modelos de formación: modelo de formación orientada individualmente, modelo de observación-evaluación, modelo de desarrollo y mejora, modelo institucional, modelo de investigación o indagativo.

Este modelo de formación permanente es promotor de un docente que indaga, analiza e interpreta la realidad, que se plantea la validez de sus prácticas, que busca las estrategias y las alternativas más adecuadas para elaborar la solución de un problema.

En un lógico contexto de autoestima y sin perder de vista las ventajas que posee cada uno de los modelos de formación permanente mencionados, estimamos que deberían promover en especial el modelo de desarrollo y mejora y el modelo de investigación o indagativo.

FORMACIÓN CULTURAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La introducción de tópicos correspondientes a la historia y la cultura, en el sentido amplio de la enseñanza, puede favorecer el desarrollo de habilidades de razonamiento y de pensamiento crítico, así como contribuir a una mejor comprensión de los conceptos científicos (Reis, 2001).

En similar significación, debería mostrarse que el conocimiento y la formación cultural del docente universitario actual, es el resultado de un largo proceso, en el que la construcción y contrastación de ideas y teorías es constante, y se encuentra permanentemente afectado por factores de diversa índole: filosóficos, culturales, sociales, estéticos, tecnológicos, entre otros (Arriasecq y Greca, 2005).

Categoricamente resulta imperiosa la necesidad de plantearse hacia qué modelo de cultura docente universitaria es necesario avanzar, una vez que se está superando la etapa de la formación para la convergencia europea. Por su parte, la UNESCO (2009), en su Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se anticipó a esta cuestión y proclamó la necesidad de nuevos enfoques que permitan a “la Educación Superior ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios, que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesiten en el siglo XXI” (Unesco, 2009).

Las políticas de formación docente que se implementan en las universidades, están sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias (o por originales combinaciones entre ellas), que merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente (De Lella, 1999).

La mirada reflexiva al modelo presente, conducirá a plantearse si es el adecuado o si es necesario adoptar otro, en qué medida el nuevo modelo afectaría la actuación del profesor en el aula, y por qué debería ser adoptado (Cáceres, 2003).

La formación del docente universitario equivale a un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores, para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente, e incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior.

Los modelos, tendencias y enfoques de la formación del docente universitario son configuraciones institucionalizadas históricamente, que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo teórico de formación docente universitaria, parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Los modelos explican la realidad y desvelan ciertos aspectos de la misma, gracias a la propiedad de filtro que poseen (Cáceres, 2003).

Las teorías subyacentes suelen estar implícitas en la práctica de los programas de formación del docente universitario, definir las y hacerlas explícitas facilitaría la evolución de la formación docente y su adaptación a las necesidades actuales y futuras. La delimitación y la descripción de las concepciones básicas de estos modelos, permitiría comprender las funciones y demandas que se asignan al docente en cada uno de ellos (De Lella, 1999).

La política de formación del docente universitario se caracteriza por carecer de un marco de referencia a nivel nacional y autonómico, por lo que cada universidad genera su propio modelo. Lo importante es que ese modelo se genere de forma estratégica, teniendo en cuenta las tres dimensiones descritas en esta ponencia, basadas en el desarrollo y mejora de la enseñanza, en la observación-evaluación y en el modelo de entrenamiento, y que adquiera el papel preponderante que le corresponda a la política universitaria.

Cualquiera que sea el modelo elegido, este ha de ser claro y coherente con la visión que cada universidad tiene de su misión, así como del perfil del profesorado que considera adecuado (Valcárcel, 2004). Asimismo, es necesaria la colaboración internacional en la formación de docentes, basada en la complementariedad de las

capacidades de las instituciones universitarias, para realizar actividades conjuntamente y en asociación para un mutuo beneficio (UNESCO, 2009).

Además de la evaluación, la investigación es un mecanismo primordial, que puede facilitar el análisis de la situación actual y de las líneas futuras de la formación docente universitaria (Zabalza, 2009). Otro importante reto al que se enfrenta esta formación docente, es el establecimiento de criterios de participación por parte de los profesores. Tanto si ese criterio se mantiene, como si la formación es un requisito para ejercer la docencia, se deben mejorar las políticas de sensibilización, difusión, incentivos y reconocimiento de la formación de buenas prácticas docentes.

BOSQUEJO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Históricamente el Ecuador no ha tenido un modelo educativo original, propuesto para sus particulares condiciones socioculturales. Así, en el período colonial el conquistador español instituyó una educación en dos direcciones: una, elitista, destinada a preparar a los administradores de las posiciones de la colonia; y, otra, orientada a la cristianización de los indios. Los programas de enseñanza eran impuestos, evidentemente copia de los programas europeos de carácter enciclopedista y libresco, bajo el signo de la religión cristiana. Se aplicaba en los hogares de los españoles ricos, de los criollos y los mestizos de clase alta, tanto en las universidades, en las escuelas catequistas y en las escuelas de artes y oficios. Los pedagogos de las instituciones educativas de la colonia sostenían que el proceso de enseñanza aprendizaje debía ser el instrumento para sostener a la colonia y el medio que la iglesia debía emplear “para servir mejor a Dios”.

En 1830, esto es dos siglos y medio después, cuando el país logra su libertad, independencia y soberanía política, no hubo variaciones sustanciales en la tendencia clasista del hecho educativo.

BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Según Augusto Abendaño Briceño (2004), en documento publicado por la UNESCO, “En el desarrollo histórico de los Institutos Pedagógicos de Ecuador”, podríamos considerar seis períodos relevantes, que pueden sintetizarse en los siguientes:

1. Período 1911-1960, que corresponde a la creación, diseño y puesta en marcha en el sistema educativo ecuatoriano, de los Colegios Normales.
2. Período 1960-1973, que corresponde al punto de partida técnico para la planificación y reforma de la educación normalista en el Ecuador.
3. Período 1973-1977, cuyo plan reafirma los planteamientos del anterior plan y procura la expansión del sistema educativo, principalmente de la primaria rural; propone desarrollar una educación para el trabajo, la acción comunitaria, la solidaridad humana.
4. Período 1979-1984, con la aprobación de la ley de educación de 1983, se aprueba la gratuidad de la enseñanza para todo el sistema y se declara como obligatoria hasta el noveno grado.

5. Período 1984-1992, se desarrollan los proyectos de Atención a la Marginalidad de la Educación Rural (AMER, 1984); Proyecto del Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, con énfasis en el sector rural (PROMECEB, 1990); y, Educación Básica, Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad, con énfasis en los sectores urbano-marginales (EB-PRODEC, 1992).
6. Período 1992-2004, se concreta el proyecto de las Redes Amigas y culmina el proyecto EB-PRODEC, y, la reforma curricular que empieza a desarrollarse sostenidamente desde el año 1995, con el aval del Consejo Nacional de Educación, bajo la denominación de reforma curricular consensuada para la educación básica.

En la actualidad existen en el país veintitrés facultades de educación, que dependen de universidades ubicadas en las diferentes provincias del país; al momento, ellas se encuentran agrupadas en la Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, AFEFCE.

Según Rafael Flores Ochoa (1994). En su texto *Hacia una Pedagogía del Conocimiento* considera que un sistema educativo no se define por lo que los demás sistemas sociales le piden o le consideran, sino por lo que logra procesar y crear a partir de tales condicionamientos.

Los individuos y grupos sociales que aprenden intensivamente la ciencia y la cultura, de manera constructiva y creadora, se constituyen en la nueva vanguardia de la sociedad, en la onda avanzada a través de la cual la sociedad sondea, aprende, se adelanta y “ensaya” futuros cada vez más complejos. El compromiso de la enseñanza es precisamente descubrir y aprender del futuro, para determinar el presente. Lamentablemente, lo que está pasando en la realidad de escuelas y maestros, es bien diferente, sus mentes fueron “subalimentadas” en su paso por las escuela básica, por las limitaciones intelectuales de algunos de los maestros. Limitaciones originadas no en insuficiencias cerebrales, sino en el desuso persistente de las funciones intelectivas superiores en la actividad pedagógica del maestro.

Se procura mostrar cómo la labor docente es frecuentemente deficitaria en lo pedagógico, científico, y cultural, en su potencialidad irrealizada de reflexión:

1. Los rasgos pedagógicos observados durante varios años en diversos grupos poblacionales de educadores, permiten caracterizar su planteamiento como eminentemente tradicionalista, por ser en esencia autoritaria en la relación maestro-alumno, repetitiva, memorística y formalista en la metodología de enseñanza, y transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicional que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los estudiantes.
2. Los maestros, salvo honrosas excepciones, no se han apropiado de las formas del pensamiento científico contemporáneo y ni siquiera dominan la ciencia o cultura que enseñan, principalmente, porque el normalista no aprende ciencias, sino, sobre todo, cómo enseñarlas.
3. Se ha sustentado suficientemente que la educación escolar en la actualidad, antes que unificar e integrar a la sociedad en una perspectiva cultural, contribuye a su división. Esta situación se agudiza cuando el maestro, suponiendo ingenuamente que sus valores y creencias tienen validez universal y hacen parte del patrimonio de la humanidad, se dispone a imponerlas a sus alumnos, sin caer en cuenta que tales valores y pautas de buen manejo son apenas elementos de una subcultura de clase media urbana, que resulta extraña tanto para los niños marginados o los hijos de la burguesía.
4. El maestro en la escuela no piensa, no indaga por la verdad, no está acostumbrado a hacerlo, no se desempeña a fondo como ser inteligente, las siguientes afirmaciones resultan de evidencias suministradas:
 - a) Ante las diversas situaciones que se plantean en las aulas, los maestros tienden a responder de manera rutinaria, estereotipada, rígida e inflexible.
 - b) Ante un comportamiento o un suceso imprevisto y fortuito, el maestro frecuentemente se desconcierta, se sale de casillas y responde con códigos “no elaborados”.
 - c) Los maestros tienden a encontrar sentido en lo que los alumnos dicen o hacen, sólo cuando éstos se expresan nítida, coherente y linealmente.

- d) El maestro frecuentemente no conoce la importancia relativa que tienen los diversos elementos de una situación, y por eso sacrifica, objetivos más importantes.
- e) Con frecuencia, los maestros tratan con el mismo nivel, situaciones evidentemente distintas.
- f) Rara vez el maestro plantea o construye un nuevo concepto a partir de conceptos viejos, mucho menos genera ideas nuevas para la escuela y el gremio, por eso su mentalidad pedagógica es tan tradicionalista. El maestro ha sido formado como un depósito de datos, almacén de información que se conforma con la simple memorización, sin capacidad de procesamiento ni facilidad de auto-procesamiento ni auto-creación.

Lo argumentado es que el maestro, anclado en un modelo pedagógico atrasado, careciendo de un pensamiento contemporáneo, acerca del conocimiento científico, siendo él mismo ingenuo portador de valores culturales locales y marginales, y al no ejercer su capacidad de pensar en el aula, se ha convertido en generador de una actividad pedagógica no-inteligente.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR-ECUADOR

La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES), de octubre del 2010, da prioridad a la investigación y formaliza el acceso, desempeño y conformación de equipos de investigadores titulados.

La decimotercera disposición transitoria de la LOES indica que el requisito del doctorado (PhD o su equivalente), exigido para ser profesor titular principal, de una universidad o escuela politécnica, será obligatorio desde el 2017.

La decimocuarta disposición transitoria de dicha Ley especifica que las universidades y escuelas politécnicas tendrán un plazo de dos años, para cumplir con la normativa de contar con al menos el 60% de profesores a tiempo completo, respecto de la totalidad de su planta docente.

Entre los fines que se establecen en el Art. 8, literales b), se considera fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; e) aportar en el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo (Plan Nacional del Buen Vivir 2013-

2017, es el que se encuentra en vigencia). La educación superior es una condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica de la naturaleza (Art. 9). Los principios del Sistema de Educación Superior, se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de los saberes, pensamiento universal y producción científica-tecnológica global (Art. 12).

Tomando como aspectos esenciales, estas exigencias, se considera urgente avanzar en la formación de los docentes universitarios, capaces de encontrar respuestas a las demandas de desarrollo, trabajando interdisciplinariamente con pares académicos de centros internacionales.

Las transformaciones realizadas en educación son relevantes, profundas y agilizadas, en diversos planos: en los sujetos de la educación, los comportamientos responden a lo que genéricamente podría denominarse “homo videns”, un individuo constituido en función de la imagen, proceso en el que se ha incorporado abiertamente la televisión, en la vida diaria del ser humano, o a través de las redes sociales; de tal suerte que forma, movimiento y color, son los medios en los que se desarrolla el pensamiento; incluso los procesos de abstracción están mediados, inducidos y soportados por tales medios, que han generado ausencia de razonamiento y esfuerzo intelectual (Díaz A., 2009).

La Constitución del Ecuador (2008), establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida, y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Art. 26).

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En el marco apropiado del taller sobre la Formación docente intercultural bilingüe, desarrollada durante los días 7 y 8 de febrero 2010, en salón de reuniones de la SENPLADES Regional 6, las instituciones rectoras de la Educación Superior del país expusieron acerca de las normativas y planteamientos vigentes, en materia de

Educación Bilingüe. Los ponentes participantes aportaron con sus vivencias y propuestas, con experiencias exitosas en Educación Bilingüe en el Ecuador y América Latina, todo lo cual contribuirá a impulsar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación.

Allí se debatió sobre las mallas curriculares, se analizó acerca de las necesidades de formación cultural bilingüe, el perfil de entrada del docente bilingüe, los contenidos focales, el perfil de salida, las necesidades del sistema educativo en este ámbito, frente a lo cual se puntualizaron dos responsabilidades claves para la Universidad Nacional de Educación:

- La interculturalización de la educación
- La formación docente para la educación intercultural bilingüe.

También se vio la necesidad de elaborar una base de datos de estudios y estudiosos indígenas, a nivel de todo el país y la recuperación de archivos y documentos de las diversas lenguas y culturas. Asimismo, se estimó que cada nacionalidad debería tener un espacio de formación docente, con pertinencia cultural y de apoyo a la formación familiar comunitaria.

Todos los insumos obtenidos de las valiosas experiencias compartidas durante el taller y las reflexiones planteadas, permitirán a la Universidad Nacional de Educación, concretar una propuesta sólida en educación intercultural bilingüe, que contribuya a cumplir con su meta de formar profesionales que transformen la formación cultural docente universitaria.

Según altos funcionarios del Ministerio de Educación, de organismos seccionales, fundaciones, ONGS, e incluso editoriales, se busca impulsar un plan nacional de perfeccionamiento docente, de gran envergadura, a partir de la definición de un modelo propio que oriente las directrices políticas y estratégicas a seguir.

Con ello se procurará detectar problemáticas y necesidades de capacitación, investigando qué ámbitos pedagógicos deben mejorarse y atenderse con prioridad, cuáles son los aspectos positivos que se deberían mantener, fortalecer y seguir desarrollando.

Se buscará conformar una red de docentes investigadores, para que generen una cultura académica de permanente capacitación de calidad.

Se desarrollará un programa sistemático y continuo de cursos presenciales y virtuales con incorporación de las TIC.

Se establecerán alianzas con otras instituciones que gozan de prestigio y credibilidad, para que los docentes realicen allí pasantías y un permanente intercambio.

Se fomentará que en la institución haya acompañamiento a los profesores que así lo requieran, por parte de docentes expertos y colaboradores.

Se desarrollarán estrategias individuales de los maestros, mediante: a) observar su propia actuación en el aula y evaluar los resultados que se obtiene con los estudiantes; b) proponer innovaciones pedagógicas ante sus problemas educativos; c) conocer otros modelos para aplicar lo aprendido en su labor de aula.

Cabe recordar que la ley Orgánica de Educación Intercultural fue aprobada en Quito, el jueves 31 de marzo del 2011.

CARACTERÍSTICAS CULTURALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

De acuerdo con datos emitidos por el Sistema nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE), se señala que la mayoría de los docentes universitarios posee formación de tercer nivel.

En cuanto a docentes con maestría, en las instituciones públicas de educación Superior, existe un 39,15%; en las cofinanciadas, el 88,61%; y en las autofinanciadas, el 36,78%. Los docentes que poseen el grado de doctorado o PhD son muy pocos: en las públicas solo alcanzan el 8,65%; en las particulares, un 12,26%; en las cofinanciadas, solo el 4,12% tiene este grado.

Los docentes universitarios con el nivel de magíster son el 50,59%, mientras que los docentes con doctorado (PhD), son apenas el 8,31%. Aun cuando el grado académico del profesor universitario, no garantiza la calidad docente, no es menos cierto que un título de mayor dota de mejores insumos para impartir una cátedra.

En virtud del cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Superior, los docentes universitarios deben acreditar un título de cuarto nivel, para ejercer sus actividades académicas, salvo las excepciones vigentes en la normativa.

La docencia es una profesión cada vez más compleja, con mayores demandas. “La investigación conceptual y empírica, muestra muy claramente que la profesión docente involucra fenómenos altamente complejos y multidimensionales” (Villante D., 2011).

Cabe reflexionar sobre el siguiente interrogante: ¿qué es ser un profesor? Y sobre este particular, es factible partir de la definición argumentada por Gimeno y Pérez (1983): ser profesor es compartir metas educativas, entenderlas como parte inherente de un proyecto social, decidir medidas didácticas, según la orientación que se estime coherente en esas metas; tratar a los alumnos de forma adecuada, tener una determinada concepción de lo que es el conocimiento valioso, además de poseer una serie de competencias profesionales, de cómo transmitir contenidos, hacer que los alumnos los apropien y tratar problemas personales del estudiante.

Según Freddy Rodríguez Torres, cuando un profesional ingresa a la docencia universitaria, puede ser un ingeniero, un excelente abogado, un excepcional arquitecto, un emprendedor, un gerente exitoso... pero, para ser docente debe contar con algo adicional, como lo plantea Paulo Freire: “la tarea docente exige seriedad, preparación científica, física, emocional, afectiva y pedagógica”.

Ante lo expuesto para que el docente universitario cumpla de manera adecuada su rol, es necesario que se cuente con procesos de formación in situ donde puedan desarrollar competencias que le permitan gestionar el aprendizaje de acuerdo con los requerimientos actuales de la sociedad y la universidad.

PLAN DE EXCELENCIA UNIVERSITARIA

El presente documento fue diseñado para la Universidad de Guayaquil, en un sistema de acciones de intervención y fortalecimiento académico y administrativo, tendiente a solucionar los problemas que impiden el desarrollo y funcionamiento de la Institución. Dicho plan tiene como objetivo el fortalecimiento institucional, que permita una formación profesional de alta calidad, con visión humanista, solidaria y responsable, promoviendo la investigación inter y transdisciplinar; cuyos dominios respondan a las necesidades de la sociedad, a las políticas públicas del Estado, al cambio de la matriz productiva y, de manera fundamental, a la consecución de los grandes objetivos del Buen Vivir.

GESTIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO

Objetivos Estratégicos:

- Aumentar y mejorar el nivel de formación y el tiempo de dedicación de la planta docente y promover su permanente actualización, evaluación y

promoción, garantizando una correcta remuneración y eliminando cualquier tipo de precarización laboral.

- Asegurar que las carreras cuentan con la definición del perfil del profesor por área del conocimiento y niveles de organización curricular.
- Cumplir con el reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador aprobado por el Consejo de Educación llevado a cabo el análisis de categorización y titularidad de la planta docente actual, para ello será necesarios, en función de la modalidad de aprendizaje y del sistema de créditos.
- Definir procesos de selección de docente y los procedimientos para su ejecución a fin de contar con profesores seleccionados que cuentan con la experiencia pedagógica y profesional para garantizar la calidad de los aprendizajes.
- Garantizar un acceso transparente de la cátedra, mediante realización permanente de concursos públicos de méritos y oposiciones.
- Fomentar la formación académica de los profesores de manera que se eleve el actual nivel de formación de la planta docente e investigadora, a través del desarrollo de programas de becas y ayudas económicas de la UG, para que se cumpla con el perfil necesario para las carreras y con la relación “títulos de cuarto nivel acordes con el campo de estudio de la asignatura que imparte y la gestión de la investigación”.
 - Diseñar y ejecutar el plan de Desarrollo Individual del docente (plan de carrera del docente de la Universidad), vinculado al escalafón y a las necesidades académicas de las carreras y programas de la UG, cumpliendo con los indicadores de la docencia como son:
 - Los profesores cuentan con producción intelectual y académica acorde con el área de estudio a la que pertenece.
 - Los profesores pertenecen a grupos o colectivos académicos con los que comparten debates y procesos de investigación referidos al área de formación en la que está integrado.
 - Los profesores pertenecen a redes del conocimiento a nivel nacional e internacional.

- Realizar un estudio de la remuneración de los docentes por categoría y tiempo de dedicación a la cátedra, y de ser el caso realizar una elevación salarial en función de los criterios especificados en el reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador.
- Elaborar un plan provisional para el retiro y renovación del personal académico.
- Desarrollar la ejecución del modelo de evaluación integral de la docencia y otros entes universitarios que garantice la transparencia académica en la gestión docente (desarrollo de cátedra, cumplimiento de funciones y objetivos, asistencia a clases, etc.).
- Articular con el programa de Becas de la Secretaría de educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación para aumentar la cobertura de dicho programa por parte de la comunidad universitaria y fomentar la inserción de becarios que se encuentren retornando al país para el ejercicio de la docencia y la investigación.
- Lograr la equidad de género en cargos académicos directivos (rector, vicerrector, decano, subdecano, jefe departamental académico o sus equivalentes) y en la gestión docente.
- Brindar las facilidades para que los docentes realicen sus actividades de trabajo como: preparación de clases, consultas a los estudiantes, elaboración de textos o guías didáctica, investigación, etc.

Resultados

- a. Contar con una planta de profesores de alto nivel académico y con mayor tiempo de dedicación a la cátedra para la generación de conocimiento científico.
- b. Implementar procesos internos transparentes para el acceso, evaluación y promoción de los profesores.
- c. Garantizar una correcta remuneración de los profesores con criterios de calidad, en función de lo especificado en el reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador.

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Sin correr la aventura de ser preconizador de malhadados augurios, acerca de la labor del maestro que se necesita en el futuro, se podría mencionar algunos grandes rasgos pedagógicos que se precisan, cuya formación profesional se debe indicar desde la particular circunstancia que se afronta ahora.

En primer lugar, el maestro tiene que diferenciar el derecho a condiciones de vida, el derecho a la cultura que le asiste a él y a sus alumnos, y reconocer la importancia relativa de cada uno de ellos, sin subordinar de antemano lo cultural o lo económico, pues es el derecho a la vida el que define su ser social y fundamenta su dignidad.

En segundo lugar, debe entender el ejercicio de sus derechos ciudadanos aquí y ahora, de tal manera que sus responsabilidades históricas no se pospongan, hasta el advenimiento ideal de un cambio de sistema que se añora de manera quietista y abúlica, el maestro tendría que aprender a interpretar las situaciones histórico-sociales que lo abarcan, y saber incluso actuar y romper el silencio aun en condiciones de democracia restringida, para la difusión y defensa de su creación intelectual y cultural, para el progreso social.

En tercer lugar, el maestro debe abandonar su consabida pretensión de erudición, de enciclopedista, de banco de datos o de almacenamiento de información; sus requerimientos informativos no son otros que los que demanda un fino procesador de información, pues su lugar está en el fomento de los procesos superiores de pensamiento y de búsqueda de la verdad, y no en la acumulación de bits de información en el cerebro de los alumnos.

En cuarto lugar, el maestro tendrá que constituirse en un especialista de los procesos de intelección –intuitivos y lógicos-formales– aplicados a la ciencia que enseña y al desarrollo intelectual de sus alumnos. Le corresponde entonces al maestro, identificar y analizar este proceso de producción, para aproximarlo y volverlo accesible al nivel y estilo de pensamiento de los alumnos, generando heurística y experimentalmente conocimientos nuevos, que contribuyan a crear una tradición de eficacia en la enseñanza de la ciencia en cuestión. Para este fin, el maestro tendría que habilitarse para discernir las relaciones e incongruencias que se presentan entre las formas de comunicación que rigen al interior de la ciencia de su especialidad, frente a las modalidades de comunicación predominantes en el aula y en el resto de la sociedad, según los diferentes contextos culturales, de tal manera que el maestro pueda compartir la ciencia con una enseñanza inteligente, que parte

del saber del alumno, con miras a su formación e identidad cultural. Esta característica del maestro es especialmente relevante en la docencia para la enseñanza universitaria.

Como consideraciones finales aparecen con fuerza los siguientes aspectos vinculados con la formación docente universitaria, para una nueva cultura profesional:

1. Comprensión, desarrollo, interiorización y aplicación congruente del ideario y del proyecto educativo institucional.
2. Aumento de las competencias académicas y calidad de la realización de las tareas propias del docente.
3. Profundización y actualización de conocimientos en materia científica y pedagógica.
4. Conocimiento de técnicas de conducción, habilidad y responsabilidad en el marco de la autonomía de gestión.
5. Superación personal y dominio de situaciones, que implica tener cultura general y objetivos de desarrollo personal.
6. El docente debe asumir el papel de investigador de su propia práctica profesional.
7. Docente como investigador reflexivo y crítico, con capacidad para indagar, analizar y procesar la información para el diseño de proyectos.
8. El trabajo en equipo para el desarrollo integral.
9. Facilitar la discusión de temas, ya sea confrontando nociones, actitudes, realidades educativas, analizando situaciones pedagógica.

CONCLUSIÓN

Todo proceso formativo se erige como una interacción compleja entre personas. Sólo de ahí es posible el aprendizaje. Se enmarca en un contexto humano más profundo que la mera repetición de información, es la adaptación de un ser natural a una realidad social mediada por la cultura, la adopción de una manera de ver al mundo, a las demás personas, que tiñe toda intención, acción y pensamiento que se pueda tener, cómo es que el capital cultural que una persona hereda define su rol en la sociedad, lo libera o lo esclaviza, lo integra o lo excluye, todo eso es una opción que se asume de acuerdo con lo que ha sido capaz de aprender.

La labor del docente formador o enseñante, desde el eslabón inicial, hasta el universitario, va mucho más allá de su labor como instructor y tiene que ver no sólo con su rol en el entramado social, sino con su compromiso con sus estudiantes, en una interacción cercana y cordial. Es ahí donde se juega toda la relación pedagógica, no sólo la de las personas que están en los roles de profesor y de alumno, sino de la institución completa, por lo tanto, es necesario personalizar la relación pedagógica para hacer de ella una comunicación humana.

Es indispensable la reflexión permanente y sistemática para poder visualizar los problemas y sus caminos de solución, pero sobre todo es necesario aquel espíritu que permita rescatar de la segregación a otros seres humanos y que les permita a ellos realizarse humanamente, según su propia dignidad, y en consecuencia intervenir activa y poderosamente en los procesos históricos y sociales que enfrente. En un mundo cada vez más vacío de espíritu, frente a una realidad cada vez más hostil con la solidaridad, frente a un sistema educativo extraviado en el individualismo y la instrumentalización. Los conocimientos se atesoran privilegiadamente en la sociedad, ni es posible pensar en tener desempeños profesionales exitosos sin una constante actualización. Educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual.

BIBLIOGRAFÍA

Abendaño Briceño Augusto “Procesos de Formación de los Docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador” (UNESCO IESALC-2004).

Álvaro Bustamante Rojas, Educación, compromiso social y formación docente, Corporación de capacitación y desarrollo educacional Alcatipay.

Aramburuzabala Pilar , Reyes Hernández-Castilla* e Isabel Cristina Ángel-Uribe
Universidad Autónoma de Madrid y **Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)
E-mail:pilar.aramburuzabala@uam.es, reyes.hernandez@uam.es,
isabel.angel@upb.edu.co

BURDEN, P.R. (1990): “Teacher development”, en HOUSTON, R. (ed.): Handbook of research on teacher education. Nueva York, McMillan, pp. 311-328.

CES-Universidad de Guayaquil (2014) Plan Excelencia Universitaria.

Comunicación presentada en XI Congreso Nacional de Pedagogía, San Sebastián.

COX, R. (1993): "Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior", en LÁZARO, L.M. (ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. CIDE.

Cayetano de Lella, I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación (Lima, Perú, septiembre de 1999), Modelos y tendencias de la Formación Docente.

Cornejo Jorge N. La Historia, la Cultura y el Arte en la Formación Universitaria Integral del Docente de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ingeniería (e-mail:jcornej@fi.uba.ar, mognitor1@yahoo.com.ar).

Desarrollar competencias o enseñar otros saberes, Bogotá D.C.: Editorial Graó/ Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, Á. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.

FREIRE, Paulo (1998) Pedagogía de la autonomía. México. Siglo veintiuno editores.

Flores Ochoa Rafael "Hacia una Pedagogía del conocimiento" (1995). Colombia.

Gimeno, P. (2009). Didáctica crítica y comunicación. España: Ediciones Octaedro, S.L.

Horrutiner Silva Pedro (Cuba-2006), La Universidad Cubana: "El modelo de Formación".

La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI
ISSN: 1681-5653 <http://www.rieoei.org/opinion16.htm>

Ley Orgánica de Educación Superior. Año II -- Quito, Martes 12 de Octubre del 2010 - N° 298.

Madrid, "Formación Inicial para la Docencia Universitaria". OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653).

MARTÍNEZ M., y VÁZQUEZ, G. (1996): Nuevas tecnologías y educación superior. Ponencia presentada en el XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Universitaria, La Laguna, noviembre de 1996.

MEDINA RIVILLA, A. (1998): Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario.

MODELOS Y TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA, Revista de currículum y formación del profesorado, VOL. 17, N° 3 (sept.-diciembre

2013) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica) Fecha de recepción 28/03/2013 Fecha de aceptación 24/10/2013.

MOYA, Carlos (2002) Integración, diversidad y ruptura. La pedagogía y la didáctica en la sociedad de la información. Material de clase Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria. Universidad Católica del Maule. Chile.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, SL.

Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida.

Pozo, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Ratto Jorge. La formación Docente en Debate, <http://www.educ.ar>.

RAMSDEN, P. (1992): Learning to teach in higher education. Londres, Routledge.

Rodríguez Torres Freddy, El Nuevo Rol del Docente Universitario en una Época de Cambio.

Sánchez Núñez José Antonio, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de

V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid, 10-13 noviembre de 1998, pp. 697-790.

SÁNCHEZ NÚÑEZ, J.A. (1996): Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria.

SETÚBAL, María Alice (1996) "Demandas que surgen de la autonomía y descentralización". En Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO, Santiago.

(SENESCYT). (2011). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.

Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Quito: El Telégrafo.

Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. En la Revista Educación No 340: 1110-1111. Madrid. www.Revistaeducacion.mec.es

UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el desarrollo.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión universitaria*, 5, 69-81. Recuperado de:

http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf.

Título: El vínculo disciplina principal integradora, proyecto de investigación, un binomio para el perfeccionamiento de los psicopedagogos en formación.

Autores: Dr. C. PT Rosa Ana Jaime Ojea

MD Rosangela Caicedo Quiroz

Lic .Karelia Díaz Jaime

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García - Cuba

Email: rosanajaime2015@gmail.

RESUMEN

Objetivo: Valorar la sinergia que debe existir entre las acciones que integran la Disciplina Principal Integradora y las del proyecto investigativo dirigido al perfeccionamiento sistemático del profesional de la especialidad de Psicopedagogía

Métodos: Histórico Lógico, Análisis y síntesis, Hermenéutico.

Técnicas utilizadas: Análisis del producto de la actividad, Análisis documental.

Resultados La fundamentación teórica-metodológica de la incidencia integradora de las disciplinas académicas en la formación de los estudiantes que cursan carreras pedagógicas, como premisa para dar cumplimiento a su función profesional investigativa pedagógica, para lo cual se formularon indicadores de impacto que le permiten a los estudiantes de la carrera Pedagogía Psicología involucrarse en el proceso de perfeccionamiento de la misma a través de la validación de los procesos sustantivos de la universidad, dígase (docencia-investigación-extensión) .

INTRODUCCIÓN:

La Disciplina Principal Integradora en la carrera de Psicopedagogía posee características particulares a partir de la diversidad de centros en los cuales los estudiantes realizan su componente laboral que va desde una escuela primaria hasta el Centro de Diagnóstico y Orientación incluyendo las escuelas pedagógicas entre otros espacios para el aprendizaje, lo ha que traído como consecuencia que en sentido general ellos prefieran más dar tratamiento psicopedagógico que impartir docencia.

Por otro lado la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, cuenta con una Proyecto Investigativo denominado Formación Permanente del Psicopedagogo en la UCP Frank

País García cuyos resultados tributan al perfeccionamiento de la carrera con respecto a reforzar sus modo de actuación profesional, por tal motivo la integración de ambos intereses para lo cual se requiere del accionar directo de los docentes ha motivado el presente trabajo investigativo.

El mismo es actual y recoge como algo novedoso la utilización de indicadores de impacto que se están generalizando en la carera tanto en el trabajo científico como metodológico y de funcionamiento de la Federación Estudiantil Universitaria. Para su conformación se han tenido en cuenta todos los documentos normativos y los resultados del trabajo de construcción científica realizado por los profesores de la carrera, así como los resultados de los estudiantes en el trabajo científico estudiantil y en las actividades de los diferentes niveles de trabajo metodológico

Por lo dinámico que es el proceso de enseñanza aprendizaje, el trabajo puede ser actualizado constantemente pero las acciones desplegadas hasta el momento han comenzado a dar resultados que tributan al proceso de acreditación de la carrera y al perfeccionamiento de la formación de este profesional de la educación.

DESARROLLO:

El objeto de trabajo del psicopedagogo como profesional de la educación, es el proceso educativo que se materializa en la orientación educativa de estudiantes, familiares y vecinos de la comunidad, en la asesoría psicopedagógica a directivos y profesores, la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las disciplinas pedagógicas y psicológicas, y en la investigación educativa de los contextos donde desarrolla su labor profesional.

Sin embargo, la realidad educativa demuestra que a pesar de que desde el punto de vista teórico se tiene dominio de las bases conceptuales del aprendizaje desarrollador que se debe desarrollar con este estudiante por parte de directivos, docentes y estudiantes, desde el punto de vista práctico se aprecian las siguientes irregularidades:

- Existe un conocimiento parcial de parte de los estudiantes de los documentos inherentes a su carrera, que no permite que se involucren de manera reflexiva en el proceso de autoformación.

- En las actividades de análisis que periódicamente se realizan de los resultados obtenidos por la carrera no siempre se incluyen a los estudiantes.
- Aunque existe protagonismo por parte de los estudiantes en las actividades académicas, investigativas y de extensión universitaria, no siempre la participación tiene un carácter consciente.
- No existen indicadores socializados que les permitan a los estudiantes realizar análisis comparativos acerca de los resultados logrados en su proceso de formación inicial y lo que desde el punto de vista de las aspiraciones les falta lograr.

Por tal motivo, la valoración de su proceso de formación inicial, por parte de los estudiantes de la carrera Pedagogía Psicología de manera abierta, democrática y científica se convierte en un tema de investigación interesante, porque empodera a los estudiantes, al hacerlos partícipes de la responsabilidad con respecto a la calidad de su proceso formativo. La valoración se convierte en exigencia cuando de ella se deriva para los sujetos involucrados lo siguiente:

- Necesidad de que la persona identifique los modelos del deber ser, en correspondencia con la formación de ideales.
- Poner en práctica las formas concretas de actuar, mediante la propia actividad en la clase, en la propia vida del grupo docente, en las actividades sociales de carácter productivo, laboral, culturales y deportivas que se generan en la universidad y en la comunidad
- Y sobre todo propiciar la valoración del contenido que aprende y lo que es muy importante de la actividad individual, del grupo, del aula, de la universidad, de la microuniversidad, proceso que va desde la regulación externa hasta la autovaloración y conduce a la autorregulación de la persona.

La valoración según el criterio de Haydee Leal García, es la forma superior del análisis, que implica críticas. Para valorar es necesario estudiar el objeto en su desarrollo, y a partir de sus nexos y relaciones esenciales, determinar su trascendencia. Implica la confrontación del objeto de estudio con ciertos puntos de vista, a partir de la utilización de un criterio teórico sobre la base de un enfoque de gran contenido dialéctico.

Para contribuir al perfeccionamiento de esta labor desde la formación inicial se hace imprescindible la realización de trabajos investigativos que parten del alcance que al

respecto tienen los problemas profesionales de la carrera escogida por el psicopedagogo. Ellos son:

1. El diagnóstico psicopedagógico integral para encaminar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, la atención a la diversidad en el trabajo de prevención y asesoría a las actividades educativas.
2. Diseño, ejecución y control de estrategias educativas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas pedagógicas y psicológicas, la orientación y asesoría a educadores y directivos para el trabajo de formación y educación en valores, actitudes, normas de comportamiento.
3. Diseño ejecución y control de estrategias de orientación profesional y de formación vocacional en correspondencia con las necesidades sociales del país.
4. La investigación e innovación como herramienta para el mejoramiento y /o transformación de procesos educativos en los que participa.
5. La estimulación del trabajo individual, grupal, cooperativo, en el cumplimiento de sus funciones.
6. La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas pedagógicas y psicológicas, orientadas al desarrollo integral de sus estudiantes.

El profesional de la educación es aquella persona que posee conocimientos y competencias sobre el proceso pedagógico, lo que le permite realizar con eficiencia sus tareas y funciones en beneficio de la sociedad y dar solución sistemática a sus problemas profesionales.

En el currículum se trabaja a partir de los problemas profesionales. El problema expresa el desconocimiento de una esfera de la realidad educacional y la comprensión por parte de los sujetos de que es necesario trabajar para conocer y transformar esa realidad educativa.

El estudiante debe saber evaluar su preparación para darle solución a los problemas profesionales , así como valorar su proceso formativo durante la formación inicial de su carrera, siendo estos una evidente manifestación del compromiso que debe caracterizar a este estudiante, ya que la valoración le permite comparar el acto formativo en el cual está involucrado con los elementos teóricos que se han diseñado, entre otros su modelo de formación, para extraer los patrones correctos, explicar los

criterios que se estiman son los adecuados, criticar y tomar posturas y decisiones que coadyuven al logro de los objetivos profesionales propuestos.

Para Ferry (1991 y 1997) formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, en este caso esencialmente los de tipo profesional, abordar situaciones imprevistas y, cooperar. La formación desde su visión, puede ser explicada como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que incluyen además, la acción reflexiva - participativa consciente del que se forma sobre la situación o sobre el contexto en el que se desempeña; supone la búsqueda o construcción del sentido de lo que se aprende.

Para la realización del diagnóstico del estado del problema que se investiga se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Caracterización del colectivo estudiantil
2. Principales acciones del proyecto educativo de la carrera
3. Contribución de las estrategias curriculares al cumplimiento del modelo del profesional.
4. La existencia de indicadores de análisis que permitan la implicación de los estudiantes.

1. Al realizar la caracterización del colectivo estudiantil de la carrera se destacan como rasgos distintivos expresados en (fortalezas y debilidades) los siguientes:

Fortalezas:

- Motivación por la carrera.
- La existencia de estudiantes con potencialidades y los recursos personológicos necesarios para enfrentar su formación como profesionales de la Pedagogía y la Psicología.
- Interés en realizar las actividades de trabajo independiente y por la investigación.
- Incorporación a proyectos investigativos institucional, de la carrera y a los grupos de desarrollo.
- Participación en eventos científicos, conferencias especializadas y otras actividades científicas.
- Participación en eventos deportivos con resultados destacados, encuentro de conocimientos y otras actividades extensionistas.

- Los indicadores de eficiencia hasta el momento, se expresan favorablemente, entre las categorías de bien y excelente.
- Uso de la tecnología y de la bibliografía para su auto-preparación.

Debilidades

- Limitaciones en la expresión escrita y en algunos casos en las habilidades para una comunicación asertiva.
- Limitaciones para fundamentar, explicar y argumentar.
- Dificultades para generalizar.
- Las relaciones interpersonales, la autovaloración y la comunicación en algunos estudiantes, aún no se corresponden con la aspiración declarada en la carrera relacionada con su rol profesional.

Como parte del proceso investigativo se realizó un análisis de las disciplinas académicas comunes a todas las especialidades que se estudian en la universidad. Ellas son: Marxismo-Leninismo, Historia de Cuba, Formación Pedagógica General, Práctica integral de la Lengua Española, Práctica de la Lengua Inglesa, Informática Educativa, Preparación para la defensa, Educación Física, Educación Artística, Formación Laboral Investigativa. Todas tributan al desarrollo de la **función investigativa del docente en formación:**

La Función investigativa: es una actividad encaminada al análisis crítico y problematización, que permite identificar, y jerarquizar los problemas que están obstaculizando el proceso educativo. Puede concretarse a través del diagnóstico implica una actividad valorativa y se realiza en los diferentes contextos de actuación.

La investigación en el perfeccionamiento del proyecto educativo institucional

Para el perfeccionamiento del proyecto educativo de la Universidad de Ciencias Pedagógicas se propone enfrentar desde la investigación, entre otros, los problemas siguientes:

- El mejoramiento de los métodos para la dirección del aprendizaje en la formación inicial del profesional, dirigidos a la elevación de los niveles de desempeño cognitivo que se manifiesten en la preparación para la resolución de problemas específicos y del ejercicio de la profesión.

- El acercamiento de la concepción curricular a un modelo de integración interdisciplinaria desde el sistema de conocimientos y habilidades, la educación en valores y la evaluación que estimule hacia la búsqueda de soluciones de los problemas.
- La elaboración de orientaciones metodológicas para el trabajo de los colectivos pedagógicos de las carreras en la conducción del proceso docente a partir de las concepciones didácticas que se sustenten en la preparación de los estudiantes para resolver problemas.
- El diseño de un patrón de evaluación de la calidad de todos los procesos universitarios que tenga como propósito la capacitación del egresado para resolver los problemas del ejercicio de la profesión.

El aprendizaje de la metodología de la investigación educativa se convierte en invariante de cada carrera pedagógica, ya que sus contenidos favorecen el desarrollo de la identidad profesional al involucrar a los estudiantes en la problemática de la escuela y su solución por la vía de la ciencia. También contribuye al desarrollo del pensamiento científico pedagógico, y ambos elementos constituyen la base del modo de actuación profesional.

El currículo exige la realización de trabajos científico-investigativos como concreción de la actividad investigativa que deben desarrollar los estudiantes durante el proceso formativo profesional, lo que conlleva la necesidad de incursionar en la realidad de la escuela desde una óptica reflexiva y crítica, que permita identificar los problemas que la afectan, jerarquizarlos y tomar decisiones que orienten el proceso de búsqueda de conocimientos para diseñar e instrumentar alternativas científicas de solución. En el desarrollo de los contenidos debe valorarse las posibilidades que brinda la disciplina principal integradora en el cumplimiento de los objetivos de esta asignatura y para lo cual deben concebirse tareas que desde la práctica laboral investigativa coadyuven al cumplimiento de sus objetivos.-

El estudio de esta asignatura debe favorecer la apropiación del conocimiento científico pedagógico mediante el vínculo teoría – práctica, así como el desarrollo de habilidades científico investigativas y de valores éticos profesionales inherentes al proceder investigativo en educación. Con la disciplina los estudiantes reciben la preparación

necesaria para la fundamentación de los resultados de las investigaciones que realizan como parte de su preparación científica investigativa. La introducción de contenidos esenciales de estadística descriptiva como herramientas necesarias en la actividad científica investigativa que realiza el estudiante en el proceso formativo se sustenta en los contenidos de estadística recibidos en la enseñanza media superior. En los trabajos científicos debe manifestarse la experiencia de la actividad creadora como tipo de contenido imprescindible en la formación para la investigación como función profesional pedagógica.

Indicadores de análisis en las carreras

1. Papel de la metodología de la investigación para el desarrollo de la identidad profesional pedagógica.
2. Concepción de los trabajos científico- investigativos como concreción de la actividad investigativa
3. Apropiación del conocimiento científico pedagógico en el vínculo teoría – práctica.
4. Introducción de contenidos esenciales de estadística descriptiva
5. Manifestación de la experiencia de la actividad creadora

Operacionalización de la estructura didáctica interdisciplinaria

Instrumental:

- Determinar los elementos del conocimiento de las diferentes asignaturas que pueden ser impartidos con enfoque investigativo.
- Determinar las potencialidades de las disciplinas y asignaturas que pueden ser trabajadas con enfoque interdisciplinario.
- Identificar los nodos interdisciplinarios

Organizativa:

- Planificar temáticas interdisciplinarias
- Seleccionar formas de organización y procedimientos para las situaciones de aprendizaje interdisciplinario

Procedimental:

- Combinar las formas de organización del aprendizaje individual y colectivo
- Controlar las tareas experimentales que realizan los alumnos

NODO COGNITIVO

El nodo cognitivo es un punto de acumulación en torno a un concepto, habilidad o valor determinado. Es información que se establece de manera consciente por el profesor en el estudiante y se hace perdurable, toda vez que es activable: para ser aplicado, para ser modificado (enriquecido o transformado), para ser recuperado, para conectarse con otro nodo (Hernández H.) (1993). Didáctica de la Matemática. Artículos para el Debate. Publicado por la Escuela Politécnica Nacional de Quito.

Pasos lógicos para la incidencia integrada de las disciplinas académicas en la formación de la función investigativa de los estudiantes de carreras pedagógicas

1. Determinación de los problemas profesionales de las disciplinas académicas.
2. Reelaboración de los mismos como problema científico.
3. Establecimiento de sus marcos de encuadre desde lo psicológico, pedagógico, didáctico, higiénico, etc.
4. Elaboración de supuestos teóricos o hipótesis que permitan deducir posibles alternativas de solución.
5. Formulación de conclusiones generales
6. Derivación de actividades de trabajo independiente para la sistematización del contenido abordado.

SINERGIA ENTRE LAS DISCIPLINAS ACADÉMICAS Y LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Aportes de las disciplinas académicas

1. Aporta los nodos cognitivos de las ciencias
2. Aporta los conocimientos precedentes, concomitantes y subsiguientes.
3. Aporta el banco de problemas y los problemas profesionales.
4. Aporta la integración de tareas docentes y de actividades evaluativas.
5. Aporta el espacio académico para discutir y socializar el desempeño investigativo individual y colectivo

Aportes de la Metodología de la Investigación Educativa

1. Aporta la metodología para investigar.
2. Aporta los fundamentos filosóficos, sociológico, psicológicos, pedagógicos, etc.
3. Aporta el pensamiento científico que se concreta en interrogantes y tareas científicas
4. Aporta conclusiones desde la ciencia para la problemática que se aborda.
5. Aporta un lenguaje científico para comunicar los resultados de un desempeño y la posibilidad de orientar otras búsquedas desde la ciencia a nuevas problemáticas.

A partir de las debilidades detectadas y como forma de lograr el reforzamiento de la orientación profesional pedagógica se determinaron un conjunto de acciones:

- Reforzar la motivación profesional pedagógica de los estudiantes desde la instrumentación del currículo y las actividades extensionistas
- Planificar y desarrollar los cursos optativos electivos dirigidos a estimular la motivación hacia la profesión: Identidad profesional del psicopedagogo, y Tradiciones del magisterio en Santiago de Cuba.
- Perfeccionamiento del funcionamiento del gabinete de orientación.
- Elaboración de materiales de orientación.
- Ambientación del gabinete de orientación
- Potenciar el desarrollo integral de la personalidad del estudiantado desde el tratamiento de las diferentes áreas de orientación en el contexto educativo.
- Estimulación y formación de cualidades profesionales que les permitan, a los estudiantes que se forman como licenciado en educación en la especialidad de Pedagogía y Psicología e interactuar en diferentes contextos profesionales, personales y sociales.
- Intercambio con psicopedagogos de experiencia del territorio.
- Conversatorios y conferencias impartidas por especialistas de reconocida experiencia.
- Incorporación de los estudiantes al proyecto de investigación departamental e institucional, así como en los grupos de desarrollo.
- Superación postgraduada a los psicopedagogos de la provincia atendiendo a las necesidades manifiestas.

- Estimular el movimiento de alumnos ayudantes y de la reserva especial pedagógica. Se pretende entonces, incidir en el fortalecimiento de la identidad profesional del psicopedagogo, de modo que se garantice su permanencia en el sector, su profesionalidad y calidad en la educación. Para el logro de tal propósito ha de tenerse en cuenta, como parte del proyecto educativo de la carrera, las estrategias curriculares. Por lo que para lograr la integralidad en la formación del estudiantado de la carrera de Pedagogía Psicología, mediante el uso de las estrategias curriculares institucionales, el claustro de profesores se propuso dar tratamiento psicopedagógico y didáctico a las siguientes problemáticas: ausencias a clases, limitada independencia cognoscitiva como por ejemplo, en el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información científica, dominio de la lengua materna por problemas ortográficos, de redacción, al resumir ideas, en la expresión oral, pobre estimulación para el desarrollo de habilidades para interpretar textos, extraer ideas esenciales y hacer resúmenes ya que aún no es suficiente el desarrollo de las funciones intelectuales, y en particular de los procesos lógicos del pensamiento. Todo ello exigió potenciar el trabajo con las estrategias curriculares fundamentalmente la de técnicas de estudio.

La capacidad pedagógica no es solo condición de la actividad pedagógica exitosa, sino también su resultado, ya que se manifiesta, forma y desarrolla en la estructura general de las propiedades psíquicas, relaciones y acciones de la personalidad del maestro, por lo que una vez culminado el trabajo objeto de análisis, se apreciaron verdaderamente sus resultados debido a que los alumnos son capaces desde el punto de vista pedagógico de analizar su proceso de formación inicial y reflexionar sobre el mismo a partir de los siguientes indicadores que denotan lo alcanzado por ellos tanto en el campo del saber cómo en el campo del poder operar con el conocimiento:

1. Realizar un diagnóstico integral de la personalidad de sujetos y grupos independientemente de los contextos de actuación en los cuales están insertados y en coordinación con las diferentes agencias socializadoras.
2. Un autorreconocimiento adecuado de sus cualidades psicológicas tales como: comunicatividad, asertividad y empatía, que les permita una transformación constante de su persona para un desempeño profesional distintivo con respecto a los restantes profesionales de la educación.

3. Manejar acertada y eficientemente grupos, situaciones, influencias y contextos, con los cuales lograr influencias socioeducativas duraderas y transformadoras.
4. Adoptar una postura científica de investigación constante de las distintas problemáticas de la práctica educativa con las cuales se enfrentan, estableciendo la adecuada relación causa – efecto, así como el pensamiento multicausal y multifactorial.
5. Mostrar una mayor cultura general integral manifestada en un accionar acorde con su formación profesional, verificable tanto en el aspecto académico, laboral como investigativo. Este indicador es uno de los más discutidos debido a que:

Una de las principales causas de los problemas referidos a la cultura deviene de la falta de motivación de las personas para preocuparse por este particular, al no tener plena conciencia de su necesidad, por tanto las motivaciones no tienen carácter intrínseco y no impulsan su conducta. Y aunque se reconoce la relación causa efecto, como para ese momento en particular desconocen las consecuencias, no son significativas las causas que lo movilizan a la aprehensión sistemática de contenidos culturales.

Por otra parte la Disciplina Principal Integradora cuenta con todos los documentos que planifican, orientan y controlan la actividad laboral investigativa en los cinco años de la carrera, para su perfeccionamiento se han realizado las siguientes acciones:

- Confeccionar el programa de la disciplina a partir de las orientaciones derivadas del proyecto institucional
- Precisar los temas del programa abordados en la sede universitaria y los que se deben abordar durante la impartición de las restantes disciplinas en el trabajo frontal en el aula.
- Orientar , asesorar y evaluar a través de controles al proceso docente educativa la labor desempeñada por los docentes de la sede universitaria y de la facultad con respecto a los contenidos del programa
- Reforzar los equipos de visitas sistemática a las micro universidades
- Ofrecer actividades metodológicas con los docentes y estudiantes para la socialización de los indicadores de autoevaluación
- Desarrollar un evento científico derivado del proyecto para divulgar los mejores trabajos investigativos de los estudiantes y docentes

- Elaborar documentos normativos para el funcionamiento de la carrera a la luz de los resultados del proyecto.
- Divulgar trabajos finales de la Especialidad de Postgrado en Docencia Psicopedagógica relacionados con los resultados del proyecto
- Elaborar un libro de textos con la compilación de los trabajos teórico-prácticos elaborados por los miembros del colectivo científico.

CONCLUSIONES

1. La formación de los profesionales de la educación es un proceso dinámico, sistémico y holístico, cuyo carácter dialéctico debe ser manifestación concreta de su perfeccionamiento constante contextualizado a las nuevas exigencias de la contemporaneidad educacional.
2. La presente investigación propone varios indicadores que permiten la valoración por los estudiantes de la carrera Pedagogía Psicología de su proceso de formación inicial, así como el autorreconocimiento adecuado de sus cualidades personalógicas tales como: comunicatividad, asertividad y empatía, que les permitirá una transformación constante de su persona para un desempeño profesional distintivo con respecto a los restantes profesionales de la educación.
3. Los resultados parciales alcanzados en el presente trabajo corroboran la factibilidad de la implicación del psicopedagogo en formación en el análisis de su proceso de formación inicial a través de determinados indicadores y del nivel de significatividad que tienen estos aprendizajes para su futura vida profesional por la contribución que realizan a la comprensión acerca del aprendizaje desarrollador y metacognitivo y al cumplimiento desde el punto de vista profesional de las siguientes exigencias: el modo de actuación del psicopedagogo, el modo de actuación referencial y la identidad profesional.
4. La sinergia entre las disciplinas académicas y la metodología de la investigación debe verse como la manifestación de un proceso integrativo de saberes epistemológicos y metodológicos, manifestación genuina del contenido y la forma.
5. El docente de la universidad de ciencias pedagógicas es el máximo responsable de garantizar que la formación científica de los estudiantes les permita operar con el

6. conocimiento y prepararlos para resolver los problemas profesionales de su especialidad.

BIBLIOGRAFIA

- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2005. -- 82 p.
- Cuatro principios básicos que definen la filosofía de la estrategia en la medición del impacto en la formación integral del profesional. -- En Centro de Información y Gestión Tecnológica (GIBET), Año X, julio-septiembre, 2004. -- email: mgandol@fh.uho.edu.cu
- La formación inicial del Psicopedagogo: Proyecto Investigativo. – Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. – (Material impreso)
- GARCÍA, G. Compendio de Pedagogía. – La Habana.: Ed. Pueblo y Educación, 2002. – 354 p.
- Profesionalidad y práctica pedagógica / Gilberto García y Elvira Caballero. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. – 230 p.
- GONZÁLEZ, ANA MARÍA. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía / Ana María González Soca y Carmen Reinoso Cápiro. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. – 246 p.
- Impacto de la caracterización psicopedagógica en el cambio educativo de los escolares de Primaria y Secundaria Básica. – En Centro de Información y Gestión Tecnológica (GIBET), Año X, julio-septiembre, 2004. -- email: mgandol@fh.uho.edu.cu
- Informe de Autoevaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación. -- [s. l. : s. ed., s. a.]. -- (Material Digitalizado)
- LIBERTA BONILLA, BLANCA ESTHER. Impacto, impacto social y evaluación de impacto: Modelo del profesional Plan D.: Carrera Pedagogía Psicología: Curso Regular Diurno. -- La Habana, [s. ed.], 2010. -- 15 h. -- Material Impreso.

- MARTÍNEZ, M. El desarrollo de la creatividad: Teoría y práctica en la educación. Reflexiones teóricas acerca de la creatividad/ Martha Martínez Llantanda, Adania Guanche Martínez. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2009. -- 252p.
- Propuesta de indicadores para la evaluación del impacto de la capacitación en las distintas figuras del postgrado (Programa GUCID). -- Pinar del Río
Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, 2005.
- QUEVEDO, V., I impacto, CITMA / V. Quevedo, Jesús Chía y A. Rodríguez. -- La Habana. -- Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/cuba.pdf>

Título: Caracterización de la investigación científica en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, UNACH

Autores:

MSc. Yosbanys Roque Herrera^{1*}

MSc. Liuvan Herrera Carpio²

PhD. Santiago Alonso García³

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador.

Email:

yosbroque@hotmail.com

lherrera@unach.edu.ec

salonso@unach.edu.ec

RESUMEN

Se realizó una investigación aplicada descriptiva, con el propósito de describir las diferentes variables que intervienen en el proceso de investigación científica e innovación tecnológica en la Facultad de Ciencias de La Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo. El universo de estudio estuvo constituido por los profesores y estudiantes vinculados a proyectos investigativos que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo, al cual se le practicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional por criterios. Los principales resultados obtenidos fueron: existen problemas organizacionales e institucionales que inciden sobre los indicadores de productividad científica observados; la experiencia en la realización o dirección de procesos de investigación científica se puede catalogar de baja colectivamente; las habilidades de los diferentes actores para la realización de los procesos investigativos son insuficientes; existen insuficiencias en los procesos formativos del pre y postgrado en lo que al desarrollo de habilidades investigativas se refiere; la instrumentación una estrategia para revertir la situación diagnosticada es necesaria.

Palabras claves: investigación científica, innovación tecnológica, proceso, estrategia

ABSTRAC

An applied descriptive research, in order to describe the different variables that intervene in the process of scientific investigation and technological innovation in the Faculty of Educational Human and Technological Sciences at Chimborazo National University was carried out. The study universe was composed by the professors and students engaged in research projects developed in Faculty of Educational Human and Technological Sciences at Chimborazo National University. A criteria based probabilistic sampling of the intentional type was practiced. The main results were: There are organizational and institutional problems that affect the observed indicators of scientific productivity, the experience in the realization of the management of the

processes of scientific investigation can be evaluated as collectively low; the skills of the different actors for the realization of the research processes are insufficient, there are insufficiencies related to the development of investigating abilities in the training processes of undergraduate and postgraduate education, it is necessary to propose a strategy to revert the diagnosed situation.

Key words: Scientific investigation, technological innovation, process, strategy

INTRODUCCIÓN

La universidad del Siglo XXI reconoce tres funciones principales: la académica, la investigativa y la extensionista, es por ello que la política científica institucional en la educación superior juega un importante papel dentro del proceso formativo universitario. Se precisa entonces de una planificación contextualizada y precisa que garantice una adecuada productividad científica que resuelva los problemas acuciantes de la universidad y de la sociedad en general; mediante la elevación constante de las competencias investigativas de profesores y estudiantes.

Los investigadores Germán García Contreras y Yolanda Ladino Ospina, deciden acuñar el término “competencias científicas” en su artículo “Desarrollo de competencias científicas a través de una enseñanza y aprendizaje por investigación”, referente a la importancia formativa de un currículo orientado a resolver problemas propios de la disciplina bajo estudio, que contrasta con el modelo de currículo tradicional centrado en el abordaje histórico-lógico de la materia. Los autores insisten en caracterizar dichas competencias como una imbricación del reconocimiento de la actitud exploradora en el aprendizaje humano, mediante una posición constructivista que resuelva la dialéctica autonomía personal-interacción y desarrollo individual-desarrollo social: “Lo que se espera que ocurra es algo similar a lo que se logra cuando un investigador novato se integra al trabajo con un grupo de investigadores experimentados: el convivir con ellos, el interactuar, el empezar a leer la literatura que este grupo mantiene, el conocer el cuerpo teórico sobre el cual estos investigadores trabajan, el acceder a las metodologías con las cuales ellos resuelven esos problemas, el conocer los grupos con los cuales ellos están conectados, las publicaciones que se producen, los resultados que se están obteniendo en este campo, entre otros.”[1]

Claro está, el estudio solo se circunscribe a la creación de estrategias científicas en pregrado y hace una distinción no muy acertada entre investigación docente e investigación científica, considerando la primera solo como un ensayo para llegar a la segunda.

Por su parte, Rayda M. Dusú Contreras y Clara Suárez Rodríguez, acuñan el sintagma Formación Científica Investigativa (FCI) en su “Capacidades, competencias y estrategias en la formación científica – investigativa”, referente a la creación de capacidades y competencias en el sujeto investigador “sobre la base de una conciencia actitudinal, conceptual valorativa y estratégica en relación con el proceso de investigación científica.”[2] Las investigadoras de la Universidad de Oriente, en Cuba, desde una perspectiva más compleja que los mencionados anteriormente, establecen pautas conceptuales para definir su proceso investigativo, entre ellas: la interacción de los procesos de docencia e investigación, la problematización, teorización e instrumentación como sus momentos esenciales, así como actividades formativas intencionadas, reflexivas y controladas.

Los alemanes Leo Gürtler y Günter L. Huber en su ensayo “Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa”, tras una amplia revisión bibliográfica acerca de la viabilidad de enfoques cuantitativos o cualitativos según el objeto de investigación, clasifican al proceso investigativo como “cíclico” y enumeran varias fases: exploración, explicación, aplicación, apoyados en la simpatía con tres enfoques de la investigación cualitativa: “el desarrollo de teorías ancladas (“grounded theory”), la replicación de estudios y la triangulación de métodos. Discutimos también el método de la hermenéutica objetiva según Oevermann et al. (1979).”[3] Ahora, estos autores no desechan la combinación de métodos en fases como la de acceso al campo, recopilación y análisis de datos, diseño de estudios empíricos y persiguen varios paradigmas en el análisis de datos cualitativos: codificación y análisis de secuencia, que conforman un todo integrado al que la bibliografía ha acuñado ya como mixto. Este trabajo pudiera servir como apoyatura teórica para la investigación cuantitativa, necesaria según nuestro criterio para estudios sobre procesos educativos.

“¿Cómo “diseñar” estrategias de investigación compleja sin tener en el centro de su configuración la cuestión del método? ¿Bajo qué emplazamiento epistemológico podemos establecer dichas estrategias? ¿Cómo estas dialogan con una tradición instalada en la cultura y hasta cierto punto somatizada institucionalmente?”[4] son las interrogantes que dan lugar al estudio “Estrategias de investigación: emplazamientos epistémicos-metodológicos. Retos y posibilidades” de Antonio Correa Iglesias. El autor prefiere el término “estrategias de investigación” y advierte su formulación histórica desde modelos y paradigmas que traducen diversos fundamentos epistemológicos: “Es decir, “obedecen” a idealizaciones científicas y culturales que cargan consigo los límites socio-culturales de estos paradigmas.”[4] Es decir, las estrategias de investigación constituyen, según Correa Iglesias, “formas hegemónicas a partir de las cuales se organiza y también, por qué no, se constriñen los procesos cognitivos”,[4] alertándonos que no discrepa sobre la legitimidad de las “estrategias de investigación”, sin embargo enfatiza en el hecho de que no abarcan todos los fenómenos objetos de estudio posibles y que se derivan directamente de los métodos de investigación científicos.

A partir de un estudio crítico de *El método*, de Edgar Morin, propone tres aspectos para la construcción de las estrategias de investigación: el primero, el “desnivel” etimológico entre lo epistemológico y lo metodológico: “ha condicionado los modos de decir y hacer en prácticas y metodologías “intercambiables” que no siempre reconocen las referencialidades y legitimidad a partir de las cuales han sido establecidas como modelaciones”[4], el segundo se relaciona con el contacto epistémico-metodológico como cimiento del pensamiento complejo, una vez que reconoce la trama como forma de relación y posibilidad cognitiva, y el tercero está encaminado a la recuperación de las tres preguntas kantianas. ¿Qué puedo pensar? ¿Qué debo hacer? ¿Qué cabe esperar? Que nos deben situar en zonas de influencias a partir de las cuales debemos generar “estrategias de investigación” como salida a un emplazamiento de crítica y concluye: “las “estrategias de investigación” deben dar cuenta de las relaciones entre el sujeto y la sociedad como modo de emergencias de un diálogo en los constructos de la episteme. Es decir, el constructo que elabora el sujeto cognoscente entra en el juego de la propia producción y fundación social del sujeto.”[4]

Durante el proceso de acreditación universitario llevado a cabo en el año 2013 se señaló a la productividad científica como uno de los talones de Aquiles en la Universidad Nacional de Chimborazo, involucrando todas sus unidades académicas

en esta problemática. Por ese motivo un equipo investigador se dio a la tarea de diseñar una estrategia que revierta esa situación en la Facultad de Ciencias de La Educación, Humanas y Tecnologías. El primer paso estuvo dado por el diagnóstico de la situación que provocó los resultados alcanzados. El **problema científico** que se determinó para esta etapa de la investigación fue: ¿Cómo se comportan las diferentes variables que intervienen en el proceso de investigación científica e innovación tecnológica en la Facultad de Ciencias de La Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo?

Objetivos

Objetivo general

Describir las diferentes variables que intervienen en el proceso de investigación científica e innovación tecnológica en la Facultad de Ciencias de La Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Objetivos específicos

- Determinar la productividad científica de los componentes personológicos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Caracterizar a los docentes con carga horaria de investigación en el contexto estudiado.
- Obtener los criterios de los gerentes del proceso de enseñanza aprendizaje acerca de aspectos objetivos y subjetivos que han influido en los resultados obtenidos en el proceso de acreditación en cuanto a investigación científica e innovación tecnológica.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación aplicada descriptiva, con el propósito de describir las diferentes variables que intervienen en el proceso de investigación científica e innovación tecnológica en la Facultad de Ciencias de La Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Población y muestra

El universo de estudio estuvo constituido por los profesores y estudiantes vinculados a proyectos investigativos que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo, al cual se le practicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional por criterios, teniendo en cuenta los siguientes:

Criterios de inclusión

- Profesores y estudiantes vinculados a proyectos de investigación aprobados, al menos a nivel de facultad.
- Profesores con más de un año con experiencia en la docencia en la educación superior.

Criterios de exclusión

- Profesores y estudiantes que se nieguen a participar en la investigación.

Métodos, técnicas e instrumentos:

Métodos del nivel teórico

- Analítico sintético.
- Lógico práctico.
- Lógico abstracto.
- Inductivo deductivo.

Técnicas

- Revisión de documentos.
- Grupo focal.
- Triangulación de fuentes.
- Encuesta.
- Cuestionario de auto-reporte.

Instrumentos

- Guía de revisión de documentos.
- Guía
- Cuestionario.

Métodos estadístico-matemáticos

Se empleó la estadística descriptiva para el análisis de los datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El espíritu crítico de los docentes de la muestra permitirá una acción más efectiva para incrementar la productividad científica en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

La Facultad contaba al momento del diagnóstico con 57 profesores con carga horaria de investigación, 18 de ellos con nombramiento y el resto en la modalidad de

contrato. La actividad metodológica orientadora donde se aplicó el instrumento, contó con la participación de 40 profesores con esta actividad dentro de su distributivo para un 70.17%, de ellos solo 34 respondieron y entregaron el cuestionario empleado, 9 profesores con nombramiento y 25 en la modalidad de contrato a tiempo completo.

En una investigación realizada en la Universidad de Málaga, los investigadores resaltaron la importancia de la colaboración efectiva de la muestra en las investigaciones con un fuerte componente cualitativo.[5]

Tabla 1. Distribución de la muestra según tiempo de experiencia en la docencia en la educación superior.

Tiempo de experiencia	No.	%
≤ 1 año	6	17.65
2 – 3 años	11	32.35
4 – 5 años	6	17.65
6 – 10 años	6	17.65
11– 15 años	3	8.82
> 15 años	2	5.88
Total	34	100.00

Fuente: cuestionario a profesores, abril 2013.

La experiencia para la realización de cualquier actividad humana es de suma importancia y la docencia en el nivel superior no es ajena a esta máxima. La exigencia de la actividad investigativa rigurosa a los docentes de este nivel, hacen que ellos ganen en las habilidades necesarias para llevar a cabo y dirigir estos procesos. Por otra parte, la permanencia en determinados centros consolida equipos de trabajo. Obsérvese en la tabla 1 que los docentes con cinco años o menos prevalecen en la muestra.

Teniendo en cuenta las funciones de la universidad, la adecuada experiencia docente en la educación superior es un aspecto importante a tener en cuenta. En la investigación “Propuesta de estrategia para el desarrollo de la actividad investigativa” los autores coinciden con este criterio y ellos obtuvieron resultados similares a los de la presente investigación. [6]

Tabla 2. Distribución de la muestra según perfil de titulación de tercer nivel.

Perfil de tercer nivel	No.	%
Pedagógico	25	73.53
Otro	9	26.47
Total	34	100.00

Fuentes: cuestionario a profesores, abril 2013; documentos entregados por los docentes en la secretaría de la facultad.

El hecho de que los profesores sean en su mayoría con un perfil pedagógico (tabla 2) en su formación de tercer nivel, resulta beneficioso si se tiene en cuenta el perfil del egresado de la mayoría de las carreras en la Facultad. Estos datos nos sugieren que la investigación en el área educativa puede ser fortalecida.

La misma investigación mencionada anteriormente [6] refiere la importancia de que el colectivo docente tenga una formación de tercer nivel en el área del conocimiento, para la cual está trabajando en el proceso formativo, porque debe incidir

positivamente en la orientación de la actividad investigativa, igualmente (aunque ellos se refieren al área de la salud) obtuvieron resultados muy similares.

Tabla 3. Distribución de la muestra según superación de cuarto nivel.

Nivel alcanzado	No.	%
PhD	1	2.94
Máster	27	79.41
Egresado de maestría	6	17.65
Total	34	100.00

Fuentes: cuestionario a profesores; documentos entregados por los docentes en la secretaría de la facultad.

Se puede apreciar que el 82.35 % cuenta con titulación de cuarto nivel, y que el resto está atravesando ese proceso actualmente (tabla 3). Lo cual sin duda es una fortaleza en esta área académica referente a la investigación debido a la formación científica que se debe recibir a ese nivel.

Un fenómeno educativo reconocido de las últimas décadas es la multiplicación de las carreras de posgrado en distintas áreas del conocimiento y el requerimiento de que los egresados universitarios de grado continúen sus estudios si quieren alcanzar un desempeño académico y profesional acorde a las transformaciones operadas en el campo científico. [7]

Tabla 4. Distribución de la muestra según publicaciones científicas realizadas en medios indexados.

Escola	No.	%	
Si	Revistas	2	5.88
	Libros	3	8.82
No		29	85.30
Total		34	100.00

Fuentes: cuestionario a profesores; datos del observatorio del ICYTS.

La abrumadora mayoría de los docentes encuestados carecen de una experiencia de publicación previa siguiendo los rigores de un proceso editorial científico. El 85.30 % de estos no ha publicado anteriormente a la aplicación del instrumento utilizado por el autor (tabla 4). Arnoux & col., llegan a la conclusión de que los procesos de formación de maestrías en el postgrado deben trabajar en desarrollar las habilidades necesarias para la redacción científica, para que sus egresados puedan ser realmente productivos y logren comunicar los resultados de sus investigaciones a través de los medios de difusión científica escritos.[7]

Teniendo en cuenta, que el proceso de formación del postgrado de cuarto nivel es evaluado esencialmente mediante la planificación, realización, presentación y defensa de los resultados de un proceso investigativo afín con la especialidad o área de formación cursada, se puede apreciar que existe una contradicción entre los niveles de publicación y el grado profesional y científico que ostenta la mayoría encuestada. Cabe preguntarse ¿Por qué los resultados y procesos durante su trabajo de tesis no han sido publicados? Una investigación concluida con informe final riguroso es potencialmente un resultado que necesita ser comunicado por los medios pertinentes al respecto.

Tabla 5 Experiencia como tutor o tribunal evaluador de procesos investigativos ligados a procesos formativos.

Experiencia	Si		No		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Tutor tesis pregrado	17	50.00	17	50.00	34	100.00
Tutor de tesis de postgrado	10	29.41	24	70.59	34	100.00
Tribunal de grado	19	55.88	15	44.12	34	100.00

Fuente: Cuestionario a profesores.

El tutor de una investigación se considera coautor de la misma por el nivel de involucramiento del mismo en el proceso. Llama la atención que al menos el 50.00 % de los encuestados han realizado esta labor en algún momento (tabla 5), sin embargo no hay publicaciones resultantes de esta labor y se declara dificultades con la experiencia investigativa, esto sugiere que los procesos investigativos tutorados no fueron todo lo rigurosos y consciente que se requiere. Esta misma reflexión se puede hacer sobre ese 55.88 % que fue tribunal de grado, tarea para la cual se requiere de conocimientos sólidos de la metodología de la investigación y del campo profesional o área del conocimiento para la cual se opta por una titulación de pre o postgrado.

Los autores de la investigación "EL DRAMA DE LA EVALUACIÓN, Experiencia Investigativa en una Facultad con Taller de Educadores" sostuvieron el criterio de que para que un tribunal sea justo en su decisión, debe tener experiencia en el área que se desempeña como evaluador, con una solidez teórica y flexibilidad ante nuevas fundamentaciones sostenidas desde posiciones científicas.[8]

Otro resultado contradictorio está dado porque solo un profesor de la muestra declaró que no emplea el método investigativo o de proyecto para lograr el objetivo de su asignatura, es decir, el 97.06 % de los profesores encuestados refirieron que ellos realizan investigación científica formativa con sus estudiantes a través de su asignatura, entonces ¿Dónde están los respectivos informes finales de estas? ¿Dónde están los resultados obtenidos de las mismas? En la indicación ministerial se habla del ensayo teórico como una opción de investigación formativa, pero tiene que cumplir con todas las características de este y demostrar un nivel de complejidad y criterio en el análisis acorde con nivel que cursan los estudiantes.

El desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes universitarios desde la actividad docente en las diferentes asignaturas debe estar basado en el empleo de métodos problémicos que impliquen la utilización del método científico para llegar a la solución. El profesor debe poseer entonces las habilidades investigativas, metodológicas y pedagógicas suficientes para lograr el pensamiento desarrollador y pertinente en sus estudiantes.[9]

El 100% de estos coincidieron en que necesitan superación en el área de la metodología de la investigación, lo cual resulta algo significativamente positivo porque los problemas que son identificados a tiempo están más cerca de ser

resueltos. El principio socrático de que el hecho de estar conscientes de nuestra propia ignorancia ante el universo de conocimientos posibles, nos hace buscadores eternos de la verdad. Los profesores identificaron varias temáticas específicas en las que identifican una necesidad de superación, entre ellas se señalaron:

- El proceso estadístico en la investigación científica.
- Identificación del producto científico a lograr para solucionar la problemática abordada en el proceso investigativo.
- Elaboración de proyectos de investigación, con énfasis en el empleo de la metodología de marco lógico.
- Redacción del informe final del proceso de investigación realizado.
- Establecimiento de los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan un proceso investigativo científico.
- Empleo de las normas internacionales de redacción y referenciación en el informe y artículo científico.
- Métodos y técnicas para la recolección, análisis y procesamiento de los datos.
- Planificación, realización y procesamiento del diagnóstico del fenómeno investigado.

De igual manera, el 100% de los encuestados coincidieron en que se necesita implementar una estrategia para el proceso de investigación científica en la Facultad, que garantice resultados palpables en la productividad en esa área académica. Del análisis de los diferentes instrumentos aplicados, que aportaron una serie de criterios que permitieron armar una matriz DOFA que servirá de base para el diseño de la estrategia en cuestión.

Salas Perea, [10] reconoce la contextualización de las acciones para el logro de la calidad en los diferentes procesos universitarios, teniendo en cuenta los actuales retos: viabilidad, equidad y excelencia. La viabilidad es el conjunto de los procesos económicos (gerenciales) que inciden directamente en la posibilidad de asumir plenamente las funciones y responsabilidades universitarias; es decir la posibilidad de controlar la complejidad de los procesos implicados en la vida universitaria, sobre la base de las propias políticas y planes de desarrollo. La equidad no es más que la posibilidad que deben tener todos los sectores de la población a acceder a la universidad, aunque siempre en correspondencia con sus capacidades y posibilidades reales.

Matriz DOFA

Debilidades

- Insuficiente experiencia y preparación de los docentes de la Facultad para llevar a cabo el proceso investigativo con la rigurosidad requerida.
- Necesidad de espacios físicos para desarrollar las actividades de gabinete.
- Insuficientes actividades de gestión del conocimiento científico-profesional (talleres, conferencias científicas, congresos, etc.), en las que se debatan los procesos y resultados de los procesos investigativos en marcha para compartir las experiencias y aportar a la ejecución de los proyectos con más eficiencia y efectividad.
- Persisten métodos conductistas y memoristas en el proceso docente que conspiran contra la implementación efectiva de la investigación formativa.
- Trámites engorrosos para autorización y autenticación de los procesos investigativos.
- Pobre estabilidad de la planta docente, que conspira contra la culminación de algunos procesos investigativos iniciados, la preparación y experiencia de los investigadores. Además, provoca la desintegración de equipos de trabajo o de investigación.
- Necesidad de implementar el trabajo desde un banco de problemas institucionales y sociales, que permitan ajustar las líneas de investigación.
- Excesivas divergencias teórico-metodológicas sobre la metodología de la investigación en el personal docente investigador de mayor experiencia, que dificulta la consulta para con ellos por parte de los docentes que necesitan asesoramiento.
- Insuficiente bibliografía sobre Metodología de la investigación en la biblioteca de la Facultad.
- Necesidad de más convenios con el sector público y privado de la sociedad para llevar a cabo procesos investigativos, que resuelvan necesidades identificadas por los que serán a la postre los beneficiarios directos.
- Planificación de horario docente que dificulta el trabajo en equipo.
- Utilización del tiempo de investigación de los docentes en otras funciones administrativas o de procesos inherentes a la administración.
- Estructuras académicas de la Facultad insuficientes, que provocan la necesidad de emplear docentes en tareas administrativas, que dificulta la organización del trabajo docente investigativo y de superación por áreas del conocimiento (cátedras docentes, departamentos metodológicos, etc.) y que motiva la creación excesiva de comisiones para cumplir tareas que corresponderían a estas estructuras académicas.
- Insuficiente trabajo por proyecto y en equipos docentes, con poco acompañamiento de estudiantes.

Oportunidades

- Las convocatorias institucionales de proyectos de investigación que deben incentivar a los equipos de proyecto creados y que estimulan a los mejores.
- Los locales desocupados recientemente los edificios docentes de la Facultad que auguran más espacio físico para el trabajo en colectivo docente investigador.
- Cursos de postgrado relacionados con el área de la investigación científica y que no solo potencian la preparación, sino que se constituyen en acicates para realizar las diferentes etapas prospectivas del proyecto.
- Las nuevas tareas para estudio del currículo de las diferentes Carreras de la Facultad, incluso de la Universidad que ofrecen un campo virgen para la investigación.
- La designación de la investigación como eje del proceso formativo de los estudiantes por el CEACES.

Fortalezas

- Disposición de los docentes a trabajar por su superación, por ganar en experiencia y potenciar la actividad investigativa.
- Proyección de la política institucional para potencializar la investigación.
- Reordenamiento de la actividad investigativa en la facultad.
- Docentes con mayor experiencia en investigación con disposición a colaborar con los equipos de proyecto creados.
- Existe un grupo importante de docentes vinculados a procesos de formación como Doctores en Ciencias en ramas del conocimiento directamente vinculadas a las áreas de formación que existen en la Facultad.
- Elevado porcentaje de docentes con cuarto nivel de formación académica-profesional.

Amenazas

- Recortes presupuestarios.
- Posibilidad de procesos evaluativos externos a las carreras insatisfactorios.
- Trabas a los procesos investigativos por partes de entidades externas involucradas en los mismos.
- Políticas a instancias superiores que obstaculizan o complejizan los procesos investigativo.
- Dificultades con las capacidades de nombramientos de los docentes que forman parte de equipos de proyecto.

CONCLUSIONES

- Existen problemas organizacionales e institucionales que inciden sobre los indicadores de productividad científica observados.
- La experiencia en la realización o dirección de procesos de investigación científica se puede catalogar de baja colectivamente.

- Las habilidades de los diferentes actores para la realización de los procesos investigativos son insuficientes.
- Existen insuficiencias en los procesos formativos del pre y postgrado en lo que al desarrollo de habilidades investigativas se refiere.
- La instrumentación una estrategia para revertir la situación diagnosticada es necesaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GARCÍA CONTRERAS, Germán Antonio, LADINO OSPINA, Yolanda: Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Studiositas* [en línea]. Diciembre-2008. Disponible en www.portalweb.ucatolica.edu.co. [consultado el 7 de mayo de 2014].
2. DUSÚ CONTRERAS, Rayda M., SUÁREZ RODRÍGUEZ, Clara: Capacidades, competencias y estrategias en la formación científica –investigativa. *Psicología* [en línea]. 2003. Disponible en www.ojs.uo.edu.cu. [consultado el 12 de mayo de 2014].
3. GÜRTLER, Leo, HUBER, Günter L.: Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *LIBERABIT*. 2007. Disponible en www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a05v13n13.pdf [consultado el 12 de mayo de 2014].
4. CORREA IGLESIAS, Antonio. Estrategias de investigación: emplazamientos epistémicos-metodológicos. Retos y posibilidades. Disponible en <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Correa%20Iglesias,%20Antonio%20-%20Estrategias%20de%20investigaci%F3n%20emplazamientos%20epist%29micos-metodol%F3gicos.pdf> [consultado el 4 de mayo de 2014].
5. Trianes Torres, M^a Victoria & Gallardo Cruz, José Antonio. INFLUENCIA DEL SEXO Y LA EDAD EN LAS REPERCUSIONES PSICOLÓGICAS DE LOS NIÑOS MALTRATADOS FÍSICAMENTE. *Psicothema*, 1997. 9(3). pp. 473-485. Disponible en <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/download/7424/7288> [consultado el 9 de noviembre de 2014].
6. SAAVEDRA ROCHE, Rita; LOPEZ SALAS, Déborah; BARBE AGRAMONTE, Anaisa y LEYVA BARCELO, Luz Angélica. Propuesta de estrategia para el desarrollo de la actividad investigativa. *Rev Hum Med* [online]. 2007, vol.7, n.1 [citado 2014-11-09], pp. 0-0. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202007000100008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1727-8120.
7. Arnoux, Elvira; Borsinger, Ann; Carlino, Paula; Di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia & Silvestre, Adriana. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE ESCRITURA DE TESIS DE POSGRADO. *Revista de la Maestría en Salud Pública* [online]. Diciembre 2005, N° 6 [citado 2014-11-09]. pp. 157-165. Disponible en: <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>. ISSN: 1667-3700.
8. Ageno, Raúl Mario. EL DRAMA DE LA EVALUACIÓN, Experiencia Investigativa en una Facultad con Taller de Educadores. *Revista Estudios Sociales* [online]. 1992, N° 3 [citado 2014-11-09]. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/download/2280/3300>.

9. Blanco Balbeito, Nubia; Roque Herrera, Yosbanys; Betancourt Roque, Yovana; Ugarte Martínez, Yeny. Principales dificultades en los proyectos investigativos en residentes de las especialidades médicas. EDUMECENTRO [revista en Internet]. 2013; vol.4, n.1: [citado 2014 Nov 9]. pp. 7. Disponible en:<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/153>. ISSN 2077-2874.
10. SALAS PEREA, Ramón S. La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. Educ Med Super [online]. 2000, vol.14, n.2 [citado 2014-11-09], pp. 136-147. Disponible en:
<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0864-2141.

Título: La preparación de los docentes en el contexto de la escuela como centro cultural de la Defensa Civil.

Autores: MSc. Adriel Pérez Martínez.

Dr. C. Roger Martínez Isaac. Profesor Titular

Institución: Dirección Municipal de Educación. Santiago de Cuba - Cuba

Email: adriel.perez@dme.sc.sc.rimed.cu

RESUMEN

La preparación del docente es un elemento que ocupa y cobra una importancia relevante, para el logro de la calidad educativa. La escuela constituye el centro cultural más importante de la comunidad y es su responsabilidad tal empresa. El objetivo fundamental de esta investigación está dirigido a valorar el papel de la escuela como centro cultural de la Defensa Civil en la preparación de los docentes, con el fin de generalizar esta cultura en cada educando en aras de lograr una conducta integral en cuanto a los fenómenos existentes tanto naturales o creados por el hombre.

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron métodos del nivel teórico tales como el análisis-síntesis e inducción deducción, mientras que la observación, las entrevistas y el análisis de documentos figuran entre los empíricos que avalan las consideraciones desarrolladas a modo de resultados. Las valoraciones sobre esta preparación ha favorecido considerablemente la efectividad de los docentes y estudiantes en cuanto a su actuación efectiva ante las medidas dadas por la Defensa Civil.

INTRODUCCION

En el discurso pronunciado por el comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la conferencia de naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, efectuado en Rio de Janeiro, Brasil, el 12 de junio de 1992 expresó: "Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida, el hombre. Ahora tomamos conciencia de este problema cuando casi es tarde para impedirlo".

La Defensa Civil es la organización del sistema de Defensa Civil del país, basada en la Ley No.75 de la defensa nacional y del Sistema de Medidas de Defensa Civil.

Tiene su antecedente en las Milicias Nacionales Revolucionarias, en particular en la Organización Militar de Industrias (OMI). Se funda en 1962 como defensa popular con la misión fundamental de agrupar a los trabajadores en unidades de las milicias y defender sus industrias.

La Defensa Civil se concibe como un sistema de medidas defensivas de carácter estatal, llevadas a cabo en tiempo de paz y durante las situaciones excepcionales, con el propósito de proteger a la población y a la economía nacional contra los medios de destrucción del enemigo y en los casos de desastres naturales u otros tipos de catástrofes, así como de las consecuencias del deterioro del medio ambiente. También comprende la realización de los trabajos de salvamento y reparación urgente de averías en los focos de destrucción o contaminación.

La sociedad actual le plantea a la formación del hombre en este siglo una transformación en sus modos de actuación ante la vida, lo que constituye un desafío para nuestros docentes.

Una de las primeras acciones en el nivel educacional crear un sistema de superación del personal docente dirigido a elevar el nivel cultural de la Defensa Civil desde la escuela como centro cultural y buscar vías, métodos, principios para para el cumplimiento de esta actividad.

En las direcciones principales del sistema educacional cubano está el trabajo metodológico y la superación del personal docente, el que se refleja en el aseguramiento dado para conocer con precisión sus características y posibilidades con el objetivo de trazar las acciones preventivas que propicien el máximo desarrollo de su preparación pedagógica, además, como parte de la capacitación específica de cada educador otorgarle una mayor prioridad a su auto preparación.

La educación de la Defensa Civil se convierte en una alternativa eficaz de superación para los profesionales de la educación, que a nivel global cobra mayor relevancia motivado por las facilidades que nos brinda y por los modelos pedagógicos que se establecen, que son cada vez más eficientes a la hora de educar.

Para poder superar al personal docente es necesario conocer de cerca qué elementos básicos de la Defensa Civil se tuvieron en cuenta para su preparación.

En el proceso de preparación de los docentes en el contexto de la Defensa Civil y su preparación se puede citar como elemento esencial el dominio del contenido de las Leyes, estatutos, normas de conductas entre otros. La preparación del docente altamente calificado en el sistema de la defensa civil, debe jugar un rol fundamental para lograr la formación integral de los educandos desde el contexto de la escuela como centro cultural de la defensa civil.

En tal sentido se pretende como objetivo valorar el papel de la escuela como centro cultural de la Defensa Civil en la preparación de los docentes, con el fin de generalizar esta cultura en cada educando con el fruto de una conducta integral en cuanto a los fenómenos existentes tanto naturales o creados por el hombre.

DESARROLLO

La preparación del docente, debe responder a los retos que le plantean, para lograr la formación de un docente competente y competitivo. El sistema de trabajo metodológico debe responder a la necesidad de desarrollar las capacidades del estudiante para que los docentes puedan proyectar el sistema del protagonismo estudiantil. Durante la preparación a los docentes se deben utilizar y mantener la base material de estudio que requiere la preparación de la defensa civil. En este contexto juega un importantísimo papel la superación permanente del docente.

El concepto superación es identificado muchas veces con otros, como capacitación, formación y desarrollo. Su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano. Sus objetivos son ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades, capacidades, promover el desarrollo y la consolidación de valores.”

Se considera muy atinada la definición del Dr. Valiente en tanto considera que el proceso de superación de los docentes constituye la vía para perfeccionar su labor en el contexto escolar y así elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en correspondencia con las nuevas demandas que imponen los adelantos científicos - técnicos y la sociedad en general.

Sin embargo, la capacitación aunque es también un proceso permanente, sistemático y planificado, se basa en necesidades reales y perspectivas, orientada a favorecer un

cambio en conocimientos, habilidades y capacidades. Es un proceso de formación teórico –práctico de los recursos humanos, con objetivos más específicos.

El trabajo metodológico en la escuela constituye la vía fundamental para el logro de la superación de los docentes estudian y promueven el Sistema de la Defensa Civil en nuestras escuelas dentro de la optimización del proceso docente - educativo, el trabajo metodológico constituye la vía principal para la preparación de los docentes con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional así como a las prioridades de cada enseñanza. El objetivo esencial del trabajo metodológico es la elevación del nivel político - ideológico, científico teórico y pedagógico del personal docente con vistas a la optimización del proceso docente educativo en las diferentes instancias y niveles de enseñanza.

Para lograr una adecuada aplicación de las indicaciones contenidas en los documentos elaborados sobre el trabajo metodológico, entre los que se encuentra el programa de estudio de la Defensa Civil resulta necesario sistematizar diversas ideas y experiencias acumuladas acerca de la concepción del trabajo metodológico, sus tipos y formas de realización, encaminados a alcanzar mayor efectividad en la preparación de los docentes. Aunque se han logrado avances, en el estudio de la Defensa Civil a un se manifiestan carencias de preparación en los docentes en el trabajo progresivo metodológico entre las que se encuentran:

- Dificultades en el carácter sistémico de las diferentes tipos de actividades planificadas.
- Falta de concreción del trabajo metodológico interdisciplinario en las diferentes instancias, hasta el departamento docente en la escuela,
- No siempre se hace una aplicación adecuada de los diferentes tipos y formas de trabajo metodológico.
- Insuficiente efectividad e incumplimientos del sistema de control planificado a las actividades docentes.

En la misma medida en que se fortalezca la unidad de acción en los distintos niveles de dirección, la organización y desarrollo del trabajo metodológico permitirá dar respuestas cada vez más eficientes. Toda labor que se desarrolle en estas instancias debe ir

encaminada a perfeccionar el trabajo en la escuela de manera que las influencias que se ejerzan en la formación de los alumnos, logren la preparación integral necesaria para actuar con un enfoque transformador en las condiciones actuales de nuestra sociedad.

En cuanto al sistema de preparación a los docentes Compartimos el criterio de Gilberto García B. al considerar la preparación metodológica en la escuela como sistema de actividades garantiza la preparación pedagógica del docente para el desarrollo óptimo del proceso docente educativo. El enfoque integral de la preparación metodológica permite concretar el trabajo docente - metodológico al garantizar la elevación del nivel político - ideológico, científico y pedagógico de cada docente, lo que se concreta en la preparación y desarrollo de la actividad.

Es importante tener en cuenta que cuando la preparación del docente en el contexto de la escuela como centro cultural de la Defensa Civil se planifica, organiza, ejecuta y controla acertadamente, los resultados mejoran, pues los docentes van perfeccionando su trabajo, lo que se demuestra en la práctica cuando los alumnos logran un aprendizaje de mayor calidad.

La preparación a los docentes en lo concerniente de la Defensa Civil es importante el estudio de diferentes formas del trabajo metodológico tales como.

- Clase metodológica.
- Clase demostrativa.
- La preparación de la asignatura.
- Componentes de la preparación de la asignatura.
- El taller metodológico

El proceso de enseñanza - aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza – aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del alumno. En este último enfoque se revela como características determinantes la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

El proceso de enseñanza - aprendizaje tiene lugar en el transcurso de la preparación de la Defensa Civil en los docentes y escolares, y tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad, constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de conocimientos, procedimientos, normas de comportamientos y valores legados por la humanidad.

En el proceso de asimilación de los conocimientos se produce la adquisición de Procedimientos relacionadas con los procesos de pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización), por ejemplo la observación, la comparación, la clasificación, entre otras.

La adquisición de conocimientos y habilidades contribuirá gradualmente al desarrollo del pensamiento, a la formación de los intereses cognoscitivos y de motivos para la actividad de estudio, siempre que esté bien concebido. En este proceso de adquisición del conocimiento, de interacción entre los alumnos, se dan todas las posibilidades para contribuir a la formación de sentimientos, cualidades, valores, a la adquisición de normas de comportamiento, aspectos esenciales a los que debe contribuir el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El estudio de los avances de las ciencias, unido a la experiencia acumulada en la práctica escolar, fueron puntos de partida en la concepción de un conjunto de exigencias dirigidas a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que propicie eliminar los rasgos negativos de la enseñanza tradicional, en la que el sujeto tiene una posición pasiva, con pocas posibilidades de aplicar el conocimiento, con escasas habilidades de trabajo independiente, pobremente vinculado con la vida, entre otros rasgos significativo.

La transformación esperada deberá acentuar en los docentes y educandos su posición activa en la búsqueda del conocimiento su interacción consiente con este a nivel teórico, de argumentar discutir sus puntos de vista, de general suposiciones, de elaborar y resolver problemas, de aplicar el conocimiento, de valorarlo, de planificar, controlar y evaluar su tarea, actuar con independencia.

En un grupo de acciones investigativas realizadas en la práctica escolar, buscando transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han encontrado un

conjunto de exigencias de las cuales han podido prescindir al pretender provocar un aprendizaje

Cualitativamente superior en el escolar. A continuación se presentan estas exigencias de conjunto:

- Preparar al docente para las exigencias del proceso enseñanza-aprendizaje introduciendo el nuevo conocimiento a partir de los conocimientos y exigencias precedentes.
- Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el docente, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este y en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el docente, desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.
- Orientar la motivación hacia el objetivo de la actividad del estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.
- Estimular la formación de concepto y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleve la capacidad de resolver problemas.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación colectivas, que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

Estas exigencias didácticas son el resultado de los estudios teóricos y experimentales realizados, que nos han permitido corroborar su efectividad como condiciones didácticas al concebir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Consolidar en los estudiantes de las distintas enseñanzas, las convicciones de nuestra filosofía de lucha y la objetividad de nuestra doctrina en la Guerra de Todo el Pueblo, fortalecer el ambiente político-ideológico que estimule y prepare a los jóvenes para el cumplimiento consciente de sus deberes y el ejercicio de sus derechos.

A partir de la implementación de los diferentes programas de la Revolución, el sistema

nacional de actuación orientado al desarrollo y formación de las nuevas generaciones en un proceso docente educativo integral, sistemático, participativo y en constante desarrollo se apoya en un conjunto de principios que forman un sistema íntimamente relacionado, éste trabajo se manifiesta con mayor relevancia el principio del carácter masivo y con equidad de la educación.

La preparación del docente en las actividades relacionadas con la Defensa Civil es consecuente con el sistema de principios básicos de la educación cubana, fundamentalmente con el principio de la atención diferenciada y la integración escolar.

Responde a la batalla en aras de la educación y la cultura integral de nuestro pueblo donde el Programa Audiovisual juega un importante papel en la elevación de la cultura general integral de nuestros docentes y estudiantes, Como expreso nuestro apóstol José Martí. "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido".

La concepción de la preparación de los docentes en el Sistema de la Defensa Civil está basada en una serie de exigencias y requisitos de carácter organizativos, pedagógicos y psicológicos.

- Ser racional en tiempo, recursos y esfuerzos.
- Debe estar sustentada en un sólido fundamento psicopedagógico.
- Garantizar un ambiente psicológico adecuado.
- Debe garantizar la flexibilidad.
- Predominio de una comunicación asertiva entre el maestro y los alumnos.
- Se caracteriza por aprovechar las relaciones interdisciplinarias.

Para el desarrollo de las diferentes actividades metodológicas se utiliza como modalidad del trabajo metodológico.

Esta forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje surgió como una necesidad con el objetivo de que la docencia fuera menos teórica y logra así un equilibrio en la actuación entre la teoría y la práctica, entre la forma y el contenido, entre la forma y el método, de ahí surge la preparación del docente como una alternativa de forma de organización del proceso docente educativo.

La preparación a los docentes ofrece vías concretas que posibilitan la superación a partir de nuevos estilos de aprendizaje. A través de las visitas realizadas a los centros

de estudios se han observado notables avances en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el trabajo de la Defensa Civil en docentes y estudiantes. Se pudo apreciar un uso eficiente y oportuno de los medios tecnológicos con el fin de potenciar las vivencias de los alumnos para asumir una posición protagónica, lográndose elevar su nivel de conocimiento.

Una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Defensa Civil permitiendo elevar la calidad del aprendizaje a planos superiores y brindar una atención individualizada y diferenciada atendiendo a las necesidades y potencialidades de los estudiantes.

Se apreciaron cambios en los modos de actuación de los docentes al asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Defensa Civil con nuevas iniciativas que condujeron a lograr la efectividad del trabajo realizado, des tacándose las diferentes situaciones comunicativas planteadas partiendo de la atención a la diversidad de sus estudiantes.

Se alcanza una connotación superior en la autosuperación de los docentes, vista en lo teórico y lo práctico, a través de los temas recibidos durante la preparación de los docentes. Se valoró como interesante el intercambio constante que permitió la implementación del sistema de preparación, socializando experiencias que contribuyeron a potenciar el aprendizaje de la Defensa Civil para la preparación de docentes y estudiantes, involucrando a todos en la investigación sistemática sobre el tema de la preparación de los docentes en la preparación de la Defensa Civil para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los criterios acerca de la evaluación general de la propuesta de preparación a los docentes se resumen en los siguientes planteamientos.

- Contribuye a resolver la necesidad de preparación metodológica a los docentes en los centros de estudios durante el proceso de enseñanza.
- Crea las bases para la utilización adecuada del diagnóstico en función de dirigir el aprendizaje y crear situaciones variadas y diferenciadas que propicien la enseñanza de la defensa Civil.
- Demuestra la necesidad de transformar la preparación metodológica para una efectiva preparación a los docentes.

CONCLUSIONES

El cambio educativo que requiere la Defensa Civil en la dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje en los centros de estudio exige la preparación permanente del docente para elevar la calidad del conocimiento y preparación de los estudiantes para enfrentar cualquier tipo de catástrofes ya sea naturales o creados por el hombre, donde la utilización de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones juegan un rol fundamental.

Mediante la preparación a docentes en la Defensa Civil serán capaces de asumir un papel protagónico en función de elevar el nivel de conocimientos de los estudiantes en el desarrollo y formación de la defensa civil.

La preparación de la Defensa Civil en los docentes se sustenta en la concepción sistémica del trabajo metodológico como forma de superación de los profesores, tomando en consideración sus necesidades y potencialidades para una adecuada dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los resultados obtenidos en la preparación de los docentes en la Defensa Civil corroboran la factibilidad y pertinencia, en tanto han observados cambios en los modos de actuación de los docentes. Además la preparación fue evaluada de muy útil, destacándose su importancia para la preparación del docente.

BIBLIOGRAFIA

ADDINE F, FATIMA y Otros. Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

ADDINE FERNANDEZ, FATIMA. Didáctica teoría y práctica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

ALARCON DE QUESADA, RICARDO. Ley número 75 de la defensa nacional. __ La Habana. Palacio de la Revolución, 1994.

ALVAREZ A, A. Educación y desarrollo. La teoría de Vigotski y la zona de desarrollo próximo. En desarrollo psicológico y educativo. I. __ Madrid: Editorial Alianza, 1990.

ÁLVAREZ DE ZALLAS, CARLOS. La escuela en la vida. __La Habana: Edición Pueblo y Educación, 1999.

ÁLVAREZ PEREZ, IVAREZ. Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. __La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004

ALVAREZ, CARLOS. Fundamentos Teóricos de la Dirección del proceso docente educativo. __ La Habana: Editorial AndreVoisin, 1989.

ARENCIBIA SOSA, VICTORIA. La investigación educativa como sustento de las transformaciones educacionales/ Victoria Arencibia Sosa... [et. al.]. __ En Seminario Nacional para Educadores. LA Habana, 2005.

ARIAS BEATON, G. Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural. __ La Habana: Facultad de psicología, 1999.

ASAMBLEA NACIONAL DEL PODER POPULAR DE LA REPUBLICA DE CUBA. Ley No.42, Decreto No 143. Ley de los Símbolos Nacionales y su Reglamento. __ La Habana. Palacio de la Revolución, 1988.

BERMUDES, RAQUEL y L. M. PÉZ MARTIN. Aprendizaje formativo y crecimiento Personal. __ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

BERMUDEZ MORIS, RAQUEL. Dinámica de grupo en educación, su facilitación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

BERMUDEZ, ROGELIO. Teoría y metodología del aprendizaje. __La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

BETANCOURT, J y otros. La dinámica grupal para la solución creativa de problemas.___Ciudad de La Habana: Editorial Academia de Ciencias, 1992.

BLANCO PEREZ, ANTONIO. Filosofía de la educación. Selección de lecturas.___ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

CALZADO LAERA, DULCE. La forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. En Didáctica, teoría y práctica. Ciudad de La Habana EditorialPueblo y Educación, 2004.

CASTELLANOS, DORIS. La dirección del aprendizaje desde una perspectivadesarrolladora. En material Básico de Herramientas psicopedagógicas para elaprendizaje escolar. Maestría en ciencias de la educación: Módulo I Segunda parte:Mención en Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2006.

CASTRO RUZ, FIDEL. Discurso clausura del VI Seminario Nacional de Educación. 8 de febrero de 1987.

COLECTIVO DE AUTORES. Acerca de la educación en el patriotismo.___Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.

COLECTIVO DE AUTORES. Temas de introducción a la formación pedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 2003.

CUBA. MINED. Metodología de la investigación Educativa. Tomos 1 y II.___ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2001.

DEL PINO CALDERIN, JORGE LUIS. El debate: Una herramienta para nuestro trabajo. En tema de introducción a la formación pedagógica. Ciudad de La Habana: EditorialPueblo y Educación, 2004.

GARCÍAS BATISTA, GUILVERTO. La preparación de la clase dentro del trabajometodológico en la escuela. En tema de introducción a la formación pedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

GARCÍAS BATISTA, GILBERTO. El trabajo metodológico en la escuela Cubana. En Didáctica, teoría y práctica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

GARCÍAS BATISTA, GILBERTO. Temas de introducción a la formaciónPedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

GARCÍAS RAMIS, LIZARDO. Los retos del cambio educativo/ Lizardo García Ramis... [et.al.].__Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

GONZALEZ SOCA, ANA MARIA y REINOSO CAPIRO, CARMEN. Nociones de Sociología, Pedagogía y Psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

Título: La formación permanente en contenidos pedagógicos: un reto para los docentes de los institutos superiores tecnológicos del Ecuador.

Autores: Ec. Carlos luís rivera fuentes

Dr. C Roger Martínez Isaac

Dr. C Vivian Hernández Louhau

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Guayaquil – Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Santiago de Cuba

Email: email: crivera@bolivariano.edu.ec

rogerm@ucp.sc.rimed.cu

vivianhl@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El trabajo que se presenta se realiza a partir de reconocer las necesidades de formación que presentan los docentes de los institutos superiores tecnológicos en el Ecuador, toda vez que se presenta como regularidad que estos no cuentan con una formación pedagógica inicial y si en el área de su especialidad profesional, por ejemplo ingenieros, economistas, licenciados, abogados, entre otros. Razón por la cual el presente trabajo tiene como objetivo la propuesta de pautas metodológicas para que los docentes construyan sus proyectos de formación permanente en contenidos pedagógicos. Este resultado es producto de la investigación doctoral que se desarrolla en relación con este tema, con la aplicación de métodos empíricos y teóricos que han permitido configurar las propuestas que contribuyen a la solución de esta problemática.

INTRODUCCIÓN.

En el Ecuador la educación Técnica y Tecnológica que forma profesionales fue considerada un “subnivel” de la Educación Superior y que a pesar de que se encarga de la formación de profesionales que pasan a formar parte una vez graduados del ejército de trabajadores del sector productivo y de los servicios en el país, se denomina educación superior no universitaria.

En la actualidad, a partir de las transformaciones que se realizan en la matriz productiva del país, los recursos laborales que provienen de las especialidades tecnológicas se denominan profesionales de nivel medio, recibiendo durante

los dos primeros semestres de la carrera una formación general y en los tres o cuatro últimos, las referentes a su perfil ocupacional. Estas modificaciones en el currículo están dirigidas a lograr una formación más integral de los mismos.

Pero para poder lograr estos resultados, debemos tener en cuenta como elemento fundamental que los profesores encargados de la formación de estos recursos humanos se encuentren aptos desde el punto de vista profesional y pedagógico para asumir este gran reto.

Por lo tanto, se requiere de un compromiso del personal docente para el abandono de las prácticas docentes tradicionales, lo que implicaría a su vez la actualización y formación permanente del profesorado en los diversos campos científicos y pedagógicos y su comprometimiento profesional en función de visión, misión y objetivos institucionales.

En este marco es que se han establecido estándares de calidad para la educación superior que son descripciones de los logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así por ejemplo cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren al conjunto de destrezas del área curricular que el estudiante debe desarrollar a través de procesos de pensamiento y que requiere reflejar en sus desempeños.

Según Cortijo Jacomino "Los procesos de formación de profesionales técnicos, al ser determinantes para el desarrollo económico y social, demandan docentes altamente capacitados en las ciencias pedagógicas y la ciencia técnica en particular, con pleno dominio de la didáctica especial correspondiente".

La necesidad de preparación de maestros y profesores ha sido reiterada sistemáticamente en nuestros países, en este sentido, el líder cubano Castro, F., (1981) planteó: "Para garantizar un maestro científicamente preparado y el desarrollo armónico de la personalidad de nuestros estudiantes es preciso una mayor efectividad y perfeccionamiento en el desarrollo de capacidades profesionales imprescindibles; entre las que se destacan la capacidad de desarrollar en los alumnos el sentido del deber social e individual, de estimular la motivación por el estudio y la habilidad de evaluar y desarrollar la motivación."

Han sido varias las investigaciones desarrolladas sobre la formación del profesional de la educación, entre ellas se destaca en el Ecuador M. J.; Paredes Vallejos (2011) y autores foráneos como F. Addine y G. García B, (1999) y (2004); V. Canfux, (2001); A. Cabrera, (2001), I. Rosell, (1998); I. Paz, (2005), Elliott (1990), Imbernón (2001), Tunnërman (2003), Z. M. León de Hernández (2010), entre otros, quienes revelan su significación e importancia de forma sistemática, al reconocer diferentes momentos por los que atraviesa dicho proceso desde el pregrado hasta el postgrado y otras direcciones hacia las que debe encaminarse, sin embargo, sus objetivos no han estado centrados en la preparación de aquellos docentes que no poseen formación profesional pedagógica, de manera que se dé una respuesta acorde a las necesidades demandadas por el avance científico y las innovaciones pedagógicas que se producen en el seno de su profesión.

La caracterización de los antecedentes históricos de la formación docente en los institutos técnicos y tecnológicos del Ecuador permitió determinar los principales rasgos de este proceso en el contexto ecuatoriano:

- La política educativa ha establecido proyectos y programas de formación del docente que trabaja en el sector público en función de profesionalizar su actividad pedagógica y por consiguiente las instituciones privadas se han visto en el imperativo de gestionar y establecer sus propios programas y convenios para poder responder a las demandas de las exigencias planteadas por la ley de educación superior.
- Los programas desarrollados por las instituciones privadas han compulsado la formación pedagógica del docente desde una perspectiva continua y permanente, aunque se aprecia el planteamiento de metas que se centran más en objetivos económicos generados por el propio contexto y exigencias de la política educativa en las instituciones de la educación superior.
- Los métodos utilizados en la formación del docente de los institutos superiores tecnológicos se han caracterizado por el empleo de procedimientos que han permitido el desarrollo de habilidades investigativas y competencias pedagógicas, no obstante no se ha logrado suficientemente el desarrollo del necesario

autoperfeccionamiento permanente del docente como respuestas a las propias aspiraciones profesionales, lo que no significa que no estén presentes motivos y metas de carácter profesional.

- El contenido desarrollado en los diferentes programas de formación del docente de la educación superior, tomando en consideración las exigencias de la política educativa, se han centrado más en el área en que el docente desarrolla su cátedra que en lo pedagógico como esencia de la actividad profesional que estos realizan en dichas instituciones.

A partir de estas insuficiencias que se presentan en la formación permanente de los docentes de los institutos superiores tecnológicos del Ecuador, se establece como objetivo del presente trabajo la propuesta de pautas metodológicas para que los docentes construyan sus proyectos de formación permanente en contenidos pedagógicos. Este resultado es producto de la investigación doctoral que se desarrolla en relación con este tema.

DESARROLLO.

Una arista importante de la formación del docente es la formación permanente vista por autores foráneos como: L. García Ramis (2007), Addine F, F y otros, 2002), Zuley Margarita León de Hernández, 2011 Imbernón, 2002, Addine, 2001, Escobar, 2001, García, 2002) Elliott (1990), Imbernón (2001), Tunnerman (2003), Paz (2005), Díaz (2005), (Marcelo, 1995). De manera general se significa como un aspecto esencial la valoración que realizan en relación a que constituye un proceso de autoeducación a lo largo de la vida profesional del educador.

De manera general se reconocen como características esenciales de la formación permanente:

- Necesario perfeccionamiento y autoperfeccionamiento del docente como actividad autotransformadora.
- Continuo crecimiento personal y profesional.
- Proceso de autoeducación.
- La motivación por su mejoramiento profesional.

Para la concepción de la formación permanente en contenidos pedagógicos de los docentes en los Institutos Superiores Tecnológicos se elaboró un sistema teórico conceptual de este proceso. El cual se define como un proceso complejo y holístico que se desarrolla en un ambiente pedagógico interactivo que le permite establecer e intencionar de manera consciente su actividad autotransformadora de manera que favorezca su crecimiento personal y profesional, a partir de sus proyectos de mejoramiento pedagógico que se van logrando progresivamente a lo largo del ejercicio profesional, que requiere de la influencia social y proporciona enriquecimiento espiritual, su independencia, autoestima y regulación como sujeto de desarrollo social.

En el mismo se conciben tres grandes componentes:

- Socialización de las necesidades de formación en contenidos pedagógicos.
- Motivación profesional pedagógica.
- Diversificación formativa pedagógica permanente.

La socialización de las necesidades de formación en contenidos pedagógicos es el proceso que designa el conocimiento de las necesidades formativas de los docentes en relación a los contenidos pedagógicos, a través de una dinámica que favorezca su implicación positiva en su autoconocimiento en beneficio de su transformación profesional.

En este proceso el diagnóstico formativo permanente se constituye en una herramienta pedagógica indispensable para poder valorar y explicar los logros, dificultades y potencialidades de los docentes, en un clima de participación, colaboración, respeto y tolerancia de manera que permita el seguimiento al mejoramiento profesional de los docentes, en función de ir determinando de forma sistemática las mejores alternativas que faciliten su transformación y autotransformación.

En este proceso de socialización se ha de ir estimulando al docente a que se reconozca, se identifique y autovalore su formación en beneficio de desarrollar la motivación profesional pedagógica como orientadora de su propia actuación profesional en relación con trazarse metas, planes u objetivos que regulen su comportamiento formativo permanente en contenidos pedagógicos. Para ello los mecanismos de reflexión pedagógica y evaluación formativa permanente se

constituyen en fuerzas que impulsan la orientación del docente hacia el carácter permanente de su propia formación pedagógica.

La determinación de las necesidades de formación permanente de los docentes en contenidos pedagógicos permite que se estructuren variadas formas de atenderlas, para ello la diversificación formativa pedagógica permanente se convierte en la respuesta profesional que ha de favorecer el desarrollo de cada docente a través de dos vías esenciales la autoformación y la estructuración de grupos formativos que faciliten los propósitos de los programas establecidos. La pertinencia de estas vías se reconoce en el momento en que el docente se implique de forma positiva y vaya mostrando cambios en sus modos de actuación pedagógica y establezca sus propias metas formativas.

La concordancia y las relaciones de coordinación entre estos componentes permiten que se vaya configurando en el docente la construcción de proyectos de formación pedagógica permanente. Este proyecto es resultado de la actividad consciente y motivadora del docente, el cual emana de reconocer sus necesidades y potencialidades en relación con su formación pedagógica y pueda ir estructurando de forma consecuente, ascendente y pertinente un sistema de acciones que le permitirán apropiarse de forma sistemática de los contenidos pedagógicos necesarios para el desempeño de su rol como profesional de la educación.

Para que los docentes aprendan a construir sus proyectos de formación permanente en contenidos pedagógicos es necesario que tomen en consideración las siguientes pautas metodológicas que se constituyen en una guía orientadora en este sentido.

Pauta # 1 Autodiagnóstico de la formación en contenidos pedagógicos.

El autodiagnóstico es un proceso a través del cual se obtiene una caracterización de la situación actual del propio docente en relación con los conocimientos, habilidades, capacidades y las competencias pedagógicas que posee o no.

Su principal finalidad es que el docente obtenga toda la información necesaria para definir su estado actual de formación en contenidos pedagógicos, identificar las principales manifestaciones de su desempeño profesional, para

determinar las prioridades de trabajo, así como las causas que los originan, a través de la aplicación de los medios e instrumentos diseñados.

El autodiagnóstico permite conocer la realidad, detectar potencialidades, necesidades, fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para tomar decisiones. La realidad hay que tratarla como un todo y en cada uno de los elementos que la integran, sus nexos, su dependencia, para identificar la relación dialéctica que se manifiesta entre la formación permanente en contenidos pedagógicos, la profesionalización de su actividad docente y por consiguiente la formación profesional de los tecnólogos en las diferentes especialidades.

El autodiagnóstico que se realiza el docente es un instrumento de análisis sobre los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje que le permite realizar la autorreflexión y la identificación de las mejoras a corto, medio y largo plazo, a través de la elaboración de un plan estratégico pedagógico para fortalecer su formación e iniciar un camino de mejora continua que le permita satisfacer sus propios objetivos.

El autodiagnóstico posibilita al docente valorar la problemática que se investiga en tres planos: prospectivo, actual y perspectivo. Lo perspectivo ayuda a comprender su evolución histórica, sus antecedentes. Es fuente importante para buscar causas y consecuencias. Lo actual es la realidad viva, tal cual se manifiesta en tiempo y espacio. Lo prospectivo posibilita trasladarse al futuro, manipular los procesos para alcanzar los resultados deseados. Tiene un carácter eminentemente preventivo, potenciador y dinámico.

Para el alcance de esta finalidad se deberán ejecutar las siguientes acciones:

- Aplicar los instrumentos y medios elaborados para caracterizar su proceso de formación permanente en contenidos pedagógicos.
- Aplicar la matriz DAFO para determinar las principales manifestaciones de su proceso de formación permanente en contenidos pedagógicos.
- Determinar cuáles son los rasgos característicos de su proceso de formación permanente en contenidos pedagógicos.
- Definir las fortalezas y oportunidades, debilidades y amenazas de su proceso de formación permanente en contenidos pedagógicos.
- Determinar las principales necesidades de formación en contenidos pedagógicos.

- Definir las prioridades de formación en contenidos pedagógicos.

Pauta # 2 Diseño de las acciones o tareas de formación permanente en contenidos pedagógicos.

Se realiza un análisis detallado de todos y cada uno de los resultados obtenidos en el autodiagnóstico. Aquí se determinan las principales insuficiencias que se constituyen en barreras para el logro de los objetivos de su proyecto de formación permanente en orden de prioridad o jerarquía y los elementos que son potenciadores. Se elabora el o los objetivos para el logro de su propia formación pedagógica.

Para el logro del o los objetivos se estructura un cuerpo de acciones que en su contenido reflejarán propósitos a alcanzar a corto, mediano y largo plazo, identificando los recursos necesarios para su ejecución, las vías para el control y sus criterios de medida.

Los cambios, modificaciones y transformaciones que se alcancen estarán en correspondencia con la previsión con que hayan sido elaboradas cada una de las acciones concebidas en el proyecto, la claridad del objetivo propuesto y el nivel de compromiso en su ejecución.

Pauta # 3 Autoevaluación de las acciones o tareas de formación permanente en contenidos pedagógicos.

En esta etapa lo esencial está dado en la puesta en práctica del plan de acciones del proyecto, el control y la evaluación sistemática de su ejecución. El carácter flexible del proyecto posibilita el rediseño o modificación de algunas acciones durante su puesta en práctica, pues en su ejecución aparecen elementos imprevistos y sorpresivos que obligan a una replaneación de éstas.

Resulta indispensable autocontrolar la ejecución de las acciones de manera sistemática según los plazos de cumplimiento concebidos. De significativo valor, para lograr la eficiencia en el control, es la conformación del portafolio pedagógico donde se registren las actividades desarrolladas, a partir de comentarios, ideas, impresiones, sugerencias y otros. Los datos se deben ir recogiendo y organizando sistemáticamente, ya que este instrumento le permite al docente autoevaluarse sistemáticamente y ofrece un retrato hablado de las transformaciones o los cambios ocurridos en el proceso.

El docente debe ir autovalorando los resultados logrados tanto en el orden pedagógico desde lo teórico, práctico y metodológico. El análisis de los

resultados debe realizarse tomando en consideración los criterios de medida para la evaluación del alcance de cada una de las acciones concebidas y del proyecto como un todo. Además de los resultados es necesario evaluar los impactos.

De los resultados de todo el proceso se deja constancia en el portafolio pedagógico. En este se reflejan no sólo los elementos positivos sino también aquellos que limitaron el alcance de algunos objetivos. Este instrumento pueden servir para que el docente reflexione de maneras sistemática en relación con sus principales logros, dificultades y barreras lo que permite el desarrollo de los procesos metacognitivos que le van a permitir la toma de conciencia en torno a que aprende, como aprende y que otros métodos, acciones y estrategias puede utilizar de forma sistemática su formación en contenidos pedagógicos.

A partir de la autoevaluación como el proceso de evaluación desarrollado por los docentes, que por su carácter autogenerado contribuye a la toma de conciencia, y al compromiso con su proceso de formación permanente. Se estructura como una evaluación polivalente, recogiendo información a lo largo del proceso de ejecución del proyecto. No sólo para dar respuesta a los problemas relativos a su proceso de formación permanente, sino a otros cambios en el entorno educativo que pudieran influir en el proceso general de formación profesional pedagógica y que pueden tener solución a través ajustes a las acciones del proyectos.

Pauta # 4 Reajustes a las acciones y tareas del proyecto de formación permanente en contenidos pedagógicos.

A partir de la información obtenida en la autoevaluación pedagógica y confrontados los resultados con las tareas planificadas se procederá a la realización de los ajustes respectivos en aquellas acciones en donde los resultados lo ameriten y así garantizar el logro de la formación permanente en contenidos pedagógicos.

El carácter flexible de las acciones y tareas del proyecto de formación permanente en contenidos pedagógicos permite la adopción de nuevas alternativas y rutas optativas que le permitan al docente reorientar el proyecto hacia otras direcciones que favorezcan el logro de los objetivos propuestos.

La autoevaluación unido a los continuos ajustes que se pueden ir realizando al proyecto de formación permanente en contenidos pedagógicos posibilita que el

docente vaya significando y al mismo tiempo fortaleciendo su responsabilidad pedagógica, su perseverancia, el amor a la profesión y la autoconciencia profesional.

CONCLUSIONES

En la formación permanente del docente las pautas metodológicas que se proponen son importantes ya que se constituyen en guías para que el docente construya sus propios proyectos a través de acciones y tareas pedagógicas que le permitan mejorar su desempeño, dando respuesta a los problemas ocasionados por su inadecuada formación inicial, así, como a los cambios en el entorno educativo en el que se desempeña, lo que le permite asumir un papel protagónico en su propio proceso de autotransformación en correspondencia de las demandas de la educación tecnológica en el Ecuador.

BIBLIOGRAFÍA

1. Roca, R. (2001) El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la educación técnica y profesional. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.
2. Santos, Baranda Janeth. El proceso de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción al título de Dr. En Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la Habana. 2005
3. Roca, R. (2001) El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la educación técnica y profesional. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.
4. León, Z (2007) Diseño de una estrategia de formación permanente para los docentes de la enseñanza técnico profesional en Venezuela sustentado en un modelo pedagógico del desarrollo endógeno. V Taller Internacional Innovación Educativa – Siglo XXI. Las Tunas. Cuba. ISBN: 978-959-16-0551-1.
5. Cortés, A y González, R. (2006). Programas de formación permanente del Docente Universitario en Venezuela. Omnia 12: 130-146.

6. Addine, F (2001): Formación permanente de profesores. Retos del S XXI. Curso pre – evento. La Habana. Pedagogía.
7. García, J. (1995). La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma. Madrid: editorial escuela española.
8. León, Zuley (2010) La formación permanente del docente desde la didáctica de los institutos tecnológicos de educación superior. El XX aniversario de la creación del Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”, segunda edición de sus Memorias Científicas “Aportes del Cees a la Pedagogía Moderna”, ISBN: 978-959-207-385-2.
9. ECUADOR, CONEA, (2003), “Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador”, Quito-Ecuador, Serie 1, Junio. p 42.
10. ECUADOR, (1988), “Constitución Política de la República del Ecuador”, Registro Oficial N° 1. Agosto 11 de 1998.

Título: El desarrollo de la autovaloración en los futuros educadores. Una necesidad actual del Sistema Educativo Cubano para contribuir a la calidad del aprendizaje.

Autores: Dr. C. Carlos Tamayo Roca. Profesor Titular

Dr. C. Roger Martínez Isaac. Profesor Titular

Dr. C. María Beltrán Mesa. Profesor Titular

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba. – Cuba

Email: krlos@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El contexto educativo es diverso, complejo y contradictorio, como es de diversa la personalidad de nuestros niños, adolescentes y jóvenes. En tal sentido el desarrollo de la una autovaloración adecuada propicia en el profesor en formación un estado de confianza en sus esfuerzos, que le permite proyectarse metas objetivas, que podrá cumplir a partir de la toma de conciencia de sus potencialidades y limitaciones en el orden cognitivo y personalológico, por lo que se convierte no solo en premisa para la ulterior dirección exitosa del proceso pedagógico profesional en la escuela politécnica cubana, sino en una alternativa valiosa para contribuir a su formación profesional. El trabajo aborda la autovaloración como formación psicológica de la personalidad que constituye una alternativa interesante para contribuir a su autoaprendizaje. Desde esta perspectiva se exponen las principales valoraciones teórico-prácticas acerca de la autovaloración y algunas consideraciones sobre el aprendizaje desarrollador cristalizadas en acciones pedagógicas que contribuyen a tal fin, avalados por el empleo de métodos y técnicas de investigación teóricos y empíricos que corroboran la factibilidad de los discretos aportes a la práctica educativa de la Educación Técnica y Profesional propuestos en la experiencia pedagógica que se exhibe a través del presente trabajo científico.

INTRODUCCIÓN.

Encontrar nuevas soluciones a los problemas complejos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento requiere de un hombre dotado de un sistema de cualidades y capacidades que le permitan actuar únicamente para el bienestar de la humanidad, capaz de trazarse por sí solo estrategias para enfrentar el acelerado caudal de conocimientos y tecnologías que caracterizan los inicios del siglo XXI. A la Educación Técnica y Profesional en particular le compete, además, la difícil tarea de formar técnicos de nivel medio y obreros calificados comprometidos no solo con el desarrollo de la economía cubana, sino también con su propio desarrollo.

En el perfeccionamiento de ese capital humano, la calidad del aprendizaje se sitúa en un puesto considerablemente importante. Es a través de la actividad cognoscitiva, (teórica o práctica) que el hombre es capaz de conocer y transformar el mundo circundante y el proceso de enseñanza aprendizaje constituye el contexto principal mediante el cual son adquiridos los distintos saberes provenientes de las ciencias y materias, como expresión de la cultura acumulada por la humanidad desde su surgimiento hasta la actualidad.

Hoy este contexto de asimilación y aprehensión de conocimientos, valores, hábitos y habilidades en el marco de la escuela politécnica cubana, es portador de problemas relacionados con una marcada influencia academicista y tecnocrática, débil vínculo de las instituciones docentes con los sectores productivos, copias de modelos educativos importados, pobre producción científica, elitismo, mercantilismo y especialización. Aunque se reconoce el carácter humanista de la enseñanza aprendizaje, aún no se logra estimular, suficientemente, el autodesarrollo del hombre en el marco de sus relaciones sociales.

Al decir de Vecino, F. (2003) todos los profesores universitarios tendrán que continuar trabajando para desarrollar en sus estudiantes estrategias de aprendizaje, que los lleven de manera creciente a la autodirección, al autoacceso al conocimiento, es decir, a ser agentes esenciales de su propia formación.

Es importante que todo estudiante reconozca que el proceso de formación y desarrollo de su personalidad posee carácter continuo, prolongado y complejo. Para ello es preciso que esté consciente de sus potencialidades y limitaciones en el orden académico y

personológico. Ante tal reto el desarrollo de la autovaloración de los futuros educadores de la Educación Técnica y Profesional, no solo constituye una necesidad actual del Sistema Educativo Cubano, se convierte en una valiosa alternativa que puede contribuir a la calidad del aprendizaje.

DESARROLLO

El análisis del concepto personalidad constituye el punto de partida apropiado para el estudio de los referentes teóricos de la autovaloración y su relación con el logro de un aprendizaje desarrollador. Las múltiples tendencias y corrientes psicológicas de orientación no marxista (posiciones biológicas o biogenéticas, psicoanálisis, posiciones ambientalistas o sociogenéticas, conductismo) se adaptan de manera explícita o implícita al criterio de concebir la personalidad dividida en dos factores: biológico y social, y brindan una interpretación no adecuada acerca de la relación entre estos, analizada desde una posición marxista. La psicología marxista resuelve esta dicotomía al ofrecer una solución acertada al problema de lo biológico y lo social y su papel en la personalidad, a partir de concebir al hombre como ser biopsicosocial.

El hecho de que psicológicamente la personalidad no puede ser reducida o identificada con premisas biológicas o sociales, plantea la tarea de la definición del concepto psicológico personalidad. El concepto personalidad ha sido abordado por autores como Petrovski, A. (1985); Leontiev, A. (1981); Vigotski, L. (1979); Bozhovich, L. (1976); Rubinstein, S. (1979); González, F. (1985); Cárdenas, N. (1999); Paz, I. (2000) y otros que de modo general apuntan a la presencia de formaciones psicológicas que la integran. Destacan el carácter sistémico y/o configuracional de dichas formaciones psicológicas y coinciden en el papel regulador superior de la actividad del individuo.

Amador, A. (1997) enfatiza en su carácter integral y único, manifiesto en la unidad de sus componentes intelectual y valorativo-motivacional, pues el hombre al mismo tiempo que conoce el mundo que le rodea, lo valora y se orienta, incluyéndose a sí mismo en este proceso. La personalidad es entendida como el “sistema de formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad que constituye el nivel regulador superior

de la actividad del individuo.”¹ Esta definición expresa de manera concreta el importante papel que ocupan las formaciones psicológicas en el desarrollo de la personalidad. Su carácter sistémico se refleja a partir de la estrecha relación entre estas, las que se interpenetran y disponen armónicamente confiriéndole un matiz único e irrepetible a cada individuo. El sujeto es entonces, un sistema de intereses, aspiraciones, ideales, intenciones, convicciones, autovaloración, concepción del mundo y demás formaciones psicológicas que condicionan su manera de pensar, sentir y actuar.

Las bases teóricas esenciales de la autovaloración no solo proceden del enfoque socio histórico-cultural, cuyo carácter multiparadigmático hace factible asimilar, desde una visión materialista dialéctica, el enfoque de la psicología humanista de Maslow, A. (1916-1970). Este autor desarrolló una teoría de la persona autorrealizada, sobre la base de la jerarquía motivacional que determina la realización exitosa de su conducta para la satisfacción de sus necesidades. Menciona entre las características de la personalidad autorrealizada: la aceptación de sí y de los demás, la espontaneidad, la autenticidad, la confianza en sus elecciones personales y en la dirección de su propia vida, así como el desarrollo permanente de sus potencialidades y receptividad hacia sus experiencias y valoración positiva de las relaciones personales profundas.² Estas características expresan un marcado énfasis en los aspectos internos de la personalidad como rasgo distintivo del enfoque humanista.

Para una apropiada comprensión del papel de la autovaloración en la estructura de la personalidad González, F. (1987) se dedicó al estudio de las principales tendencias teóricas que han incidido sobre ella, y menciona cuatro tendencias fundamentales a través de las cuales se aprecian las distintas posiciones asumidas por sus representantes y seguidores.³ Dicho análisis culmina planteando que la psicología marxista debe superar radicalmente las limitaciones que presentan estas tendencias. Es por ello que la psicología cubana presenta como tendencia actual, la adecuada

¹ González Rey, Fernando. Psicología de la personalidad. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985, p. 15

² En Valera Alfonso, Orlando. Las corrientes de la psicología contemporánea. Revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003, p. 77

³ González Rey, F. Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Ed. Científico-Técnica. Ciudad de La Habana.1990.p. 32-39

valoración de los elementos motivacionales internos de la personalidad, además, la posibilidad real y consciente del hombre para regular activamente su conducta.

La autovaloración surge como producto de las valoraciones de las personas que rodean al individuo y por los resultados de sus actividades (éxito o fracaso). Existen varias definiciones acerca de la autovaloración en las cuales se evidencia la relación con la autoconciencia, el autoconocimiento, pero además, la correspondencia de esta con el contexto social, así como el papel que desempeña en la regulación del comportamiento. Es definida por Savonko, E. (1982) como componente indispensable de la autoconciencia que el hombre tiene de sí mismo; una vez desarrollada, constituye un importante regulador del comportamiento y de las emociones de los individuos, y es un factor significativo para el desarrollo y formación armónica de la personalidad (González, L. 2001).

El proyecto de investigación “El desarrollo de la motivación profesional pedagógica y la autovaloración docente de los futuros profesores,” perteneciente a la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba, analiza esta formación psicológica desde la personalidad del maestro. Aparece el concepto autovaloración docente para denominar el conjunto de valoraciones, juicios y criterios que emite el maestro sobre su labor pedagógica (Mariño J.T.; Paz, I.; Tamayo C.; Calzado L. y otros, 2001).

Los resultados de las investigaciones de dicho proyecto revelan una tendencia al incremento de los niveles de autovaloración docente en la medida que avanzan los años de carrera, pero con logros poco relevantes, y con índices muy disminuidos en el segundo y tercer año de la carrera (Tamayo, C., 2001). Los profesores en formación presentan dificultad para evaluar conscientemente su accionar educativo. No siempre aceptan de manera apropiada las insuficiencias cognitivas que poseen y que entorpecen su adecuada formación. Por otra parte las relaciones interpersonales que se establecen entre estos y el colectivo pedagógico de las escuelas, no siempre favorecen el desarrollo de la autoestima, la confianza y la toma de decisiones acertadas.

En la presente investigación se toma como fundamento teórico el criterio de González, F. quien considera la autovaloración como un subsistema de la personalidad. En su análisis hace alusión al conjunto de necesidades y motivos, junto con las diversas formas de manifestación consciente como elementos que la integran, y explica que

dicha integración se manifiesta a partir del modo en que son expresados tales elementos a través del conjunto de cualidades, capacidades, intereses, etc. que el sujeto posee sobre sí mismo. Al estar en correspondencia con las principales necesidades y motivos de la personalidad se convierte en una expresión de la misma, por lo que se le atribuye un carácter sistémico al integrar los componentes que la conforman.

La autovaloración se manifiesta en los sujetos desde los primeros años de vida, aunque en la adolescencia tardía o juventud, cobra mayor importancia por los cambios propios de la etapa. La necesidad de independencia, de emitir sus puntos de vista, de ser escuchados y que sus criterios sean tenidos en cuenta en el contexto en que los expresan, de ser reconocidos como miembros de los nuevos grupos sociales a los cuales se insertan, así como la relevancia que adquieren los juicios, criterios y valoraciones de los demás, constituyen una síntesis de las principales expresiones de autovaloración de los adolescentes tardíos. Vale destacar que los logros y fracasos en el aprendizaje se verán matizados por el nivel de autovaloración alcanzado hasta este momento.

López, J. y otros autores cubanos consideran que uno de los eslabones esenciales que conducen a la autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la propia autovaloración de los educandos, de lo que han alcanzado y de lo que les falta por lograr y no solo la evaluación de sus resultados por el educador,⁴ sin embargo en su análisis no expresan que ella puede ser dirigida de forma consciente, que se puede enseñar al sujeto a autovalorarse y no permitir que transcurra como un proceso psíquico que puede verse afectado por disímiles factores tanto intrínsecos como extrínsecos.

Según Peña, Y. (2005) la autovaloración sobre el desempeño escolar, es parte esencial de la autovaloración como formación psicológica de la personalidad del educando; en ella se integran lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo sobre la base del autoconocimiento de las cualidades, estilos de aprendizaje, potencialidades y limitaciones en el cumplimiento de las responsabilidades escolares y del nivel de armonía en sus criterios autovalorativos, con influencia en la actitud que asume ante diferentes situaciones

⁴ López Hurtado, Josefina y otros. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y educación. 2002. p. 57

escolares. La autora aborda el desarrollo de la autovaloración sobre el desempeño escolar en el bachiller, destacando su papel en la regulación de las actividades escolares que realiza el estudiante en dicho nivel de educación.⁵ Sus valiosas consideraciones al mismo tiempo que permiten ser aplicables en la formación inicial de educadores, también es factible de un redimensionamiento en el proceso de desarrollo de la autovaloración docente en el aludido contexto.

El aprendizaje desarrollador potencia en los estudiantes la apropiación activa y creadora de la cultura. Representa, además, aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje, que garantiza el tránsito de un control del mismo por parte del docente, al control del proceso por parte los aprendices, y por ende, conduce al desarrollo de actitudes, motivaciones, así como de las herramientas necesarias para el dominio de aquello que llamamos aprender a aprender, y aprender a crecer de manera permanente.

La recopilación de resultados de aprendizaje en cinco escuelas politécnicas de la provincia Santiago de Cuba, permitió a los autores identificar limitaciones significativas en las dimensiones del aprendizaje desarrollador. Se comprobó que las alternativas debían centrarse en los aspectos relativos a la activación-regulación del aprendizaje, su significatividad, y la motivación para aprender.

En cuanto a la activación y regulación del propio aprendizaje, es preciso prestar especial atención a la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos, metacognitivos. En este mismo orden ofrecer a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en la construcción de los conocimientos, de reflexionar acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros como aprendices, y de asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

Desde la atención a la significatividad, es necesario propiciar aprendizajes que permitan descubrir los vínculos esenciales entre sus contenidos, y que hagan de la búsqueda del sentido personal de los mismos la clave para la comprensión, para la conciencia de su

⁵ Peña Acosta, Yolanda. Alternativa didáctica para elevar el nivel de desarrollo de la autovaloración del bachiller sobre su desempeño escolar. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas, 2005.

utilidad (individual y social) y para su inserción en el proceso de desarrollo de la personalidad.

Con respecto a las motivaciones intrínsecas del aprendizaje, se trata de prepararlos para el aprovechamiento del complejo sistema de incentivos y motivos extrínsecos el existente que subyacen en las actitudes positivas hacia la escuela con vistas a satisfacerlas.

Aunque estos aspectos son necesarios para un aprendizaje desarrollador, no están siempre presentes en el aprendizaje que despliegan nuestros docentes en formación. Debemos reconocer que estos a veces no están preparados, ni motivados por igual para llevar a cabo aprendizajes desarrolladores: el reto está, precisamente, en estimularlos, guiarlos y apoyarlos en esta tarea. La autovaloración que alcancen sobre sí mismos como profesionales en formación, los orienta en la tarea del conocimiento objetivo, en la formación de una autoestima positiva, y en el establecimiento de metas, objetivos, y aspiraciones adecuadas que fomenten la necesidad de realizar aprendizajes permanentes y la seguridad de tener la preparación para ello.

En la consecución de este importante propósito la autovaloración docente constituye una formación psicológica de la personalidad del educador en formación que favorece el perfeccionamiento de su actividad de aprendizaje a partir del despliegue de estrategias de aprendizaje basadas en el reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones.

Bajo el término estrategias (vinculado a los procesos de pensamiento y aprendizaje) se suelen agrupar aspectos de muy diversa índole: desde habilidades y procedimientos motores hasta procedimientos cognitivos de naturaleza funcional superior, como los englobados por el rubro de metacognición (Marchesi y Martín, 1997). La noción de estrategia, según Pozo⁶ (1998), apunta al uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta por acciones o procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida.

Las estrategias comprenden pues, un plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada, a través de un conjunto de acciones (que puede ser más o menos amplio, más o menos complejo) que se ejecutan de manera controlada. Existen estrategias muy sencillas, que permiten alcanzar un objetivo a corto plazo. Otras,

⁶ POZO, JUAN I. : Aprendices y Maestros. Una nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial, Madrid, 1998, p. 300.

por el contrario, requerirán el despliegue sostenido de acciones más complejas para obtener resultados que son alcanzables sólo a largo plazo.

El uso de una estrategia de aprendizaje basado en la autovaloración docente supone:

- Autodiagnóstico: requiere de la implicación consciente en proceso de valoración sobre sus propias potencialidades y limitaciones. Solicita del papel orientador de profesores y demás agentes educativos en función de favorecer un pensamiento flexible, basado en el autoconocimiento, la autoaceptación y la autoestima respecto a su actividad de aprendizaje. El autodiagnóstico en el caso de la formación inicial de educadores de la ETP también toma en consideración su proyección futura como profesores de la escuela politécnica cubana.
- Reflexión autovalorativa: la cual implica capacidad para reflexionar sobre el proceso de solución de la tarea o sobre el propio aprendizaje y regularlo consecuentemente. Permite proyectar el uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles, lo cual implica a su vez, la posibilidad de tomar decisiones con respecto a cuáles serán los procedimientos a utilizar, su secuencia, etc. Ello exigirá también la posibilidad de reflexionar y utilizar los metaconocimientos que se posean (conocimientos sobre los propios procesos cognoscitivos, sobre las características de las tareas, y sobre las estrategias que pueden desplegarse en cada caso). Las reflexiones sobre su propio crecimiento como futuros profesionales de la ETP presuponen la toma de conciencia respecto a su crecimiento profesional, las metas y la planificación de estrategias para cumplirlas.
- Autoperfeccionamiento: constituye una etapa esencial que garantiza la realización de actividades y tareas de aprendizaje con seguridad y confianza, basadas en el éxito del resultado deseado y en correspondencia con el rol profesional que desempeña como profesor en formación y como estudiante universitario que asume conscientemente su autodesarrollo profesional. No basta con reconocer limitaciones en el aprendizaje, es necesario una actitud generadora de estilos transformadores con respecto al aprendizaje. Se trata de reconocer dónde existen dificultades para corregirlas.

Hoy día es cada vez más reconocida la idea de que un aprendizaje activo implica necesariamente la adquisición/producción y aplicación de estrategias efectivas para

aprender. “Aprendizaje significa no solo adquirir conocimientos, sino que incluye también aprender a buscar los medios que conducen a la solución de problemas: seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etc. Este acercamiento al aprendizaje supone dar un giro en la enseñanza, pues exigiría enseñar no solo contenidos o datos, sino estrategias para aprenderlas y usarlas⁷.”

Las estrategias de aprendizaje quedarán conformadas por aquellos conocimientos y procedimientos, que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar, y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficiente. Comprenden pues, todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los aprendices pueden desplegar intencionalmente para ayudarlos en su aprendizaje. El uso eficiente de estrategias de aprendizaje requiere que, de acuerdo a las tareas y objetivos que se enfrentan, los estudiantes posean, de manera concreta un nivel de desarrollo de determinados procesos psicológicos implicados en la actividad de aprendizaje, basado en los conocimientos previos en el área o materia en cuestión. Requiere, además un dominio básico de un sistema de hábitos y habilidades específicos (propios de la asignatura) y generales (lo que suele llamarse habilidades generales de pensamiento), así como procedimientos de apoyo al aprendizaje y conocimientos sobre sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje (metaconocimientos) y la posibilidad y disposición de controlarlos.

Esto nos conduce de nuevo a reconocer la importancia del enfoque personológico, en el cual el estudiante es considerado como personalidad integral, y a partir del cual se conviertan en objetivos del trabajo en la clase no sólo la esfera intelectual, sino también su desarrollo afectivo y social, así como sus necesidades, intereses, características individuales y potencialidades. Cualquier estrategia de intervención debe partir del reconocimiento de todos estos factores. El enfoque también debe ser integral en la medida en que - según se explicó con antelación - las estrategias de aprendizaje que queremos potenciar son sistemas de acciones y procedimientos dirigidas a una meta. Ello implica que, previamente, el estudiante debe dominar los procedimientos (habilidades, hábitos, o acciones y operaciones) y la disposición necesarios para

⁷ BURÓN, JAVIER: Aprender a aprender: Introducción a la metacognición. Editorial Mensajero, Bilbao, 1993. P.94

ejecutar las estrategias donde juega un papel esencial el desarrollo de la autovaloración.

Estas valoraciones teóricas denotan la necesidad de continuar investigando en torno a las posibilidades que ofrece esta formación psicológica de la personalidad como vía para contribuir al logro de un aprendizaje desarrollador y elevar la calidad del proceso de enseñanza.

CONCLUSIONES

La adecuada autovaloración docente en su relación con la calidad del aprendizaje de los futuros educadores de la Educación Técnica y Profesional permite proyectar aspiraciones y expectativas, satisfacción ante el nivel de logros y en relación con ellas, estados afectivos o reacciones emocionales que contribuyen al predominio de un tono positivo general, que favorecen la realización de estrategias de aprendizaje.

El desarrollo de la autovaloración docente asegura que el profesor en formación pueda mostrarse progresivamente autónomo en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les permitirán orientarlos, en su realización y control y, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje, traduce confianza en sus posibilidades y educa en la autonomía y en la responsabilidad.

Autovalorar los resultados en relación a nuestras capacidades y al esfuerzo realizado en el autoaprendizaje es difícil pero no imposible, y fomenta la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima y Gilberto García. Exigencias en la formación del profesional pedagógico. Ciudad de La Habana Pedagogía' 95, 1995.
2. BERMÚDEZ MORRIS, R. y L. M. Pérez. Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.
3. BLANCO PÉREZ, Antonio y Silvia Recarey. Acerca del rol profesional del maestro. La Habana: Facultad de Ciencias de la Educación, ISPEJV, 1999.
4. COLECTIVO DE AUTORES. Selección de temas psicopedagógicos. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
5. DELORS, J. Formar a los protagonistas del futuro. Correo, UNESCO, 1996.
6. GARCÍA BATISTA, Gilberto y otros. Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
7. HORRUITINER, Pedro. La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.
8. LEONTIEV, A. N. Actividad, Conciencia y Personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
9. LIPKINA, A. I., El problema de la personalidad y su autovaloración en la psicología burguesa, En Selección de lecturas sobre psicología de la personalidad. La Habana: Editorial de la Universidad de la Habana, 1991.
10. PEÑA, Yolanda. Hacia un proceso de enseñanza aprendizaje que estimule el desarrollo de la autovaloración, [En CD- R], Foro Iberoamericano de Orientación Educativa, Las Tunas, Cuba, 2004.
11. TAMAYO, Carlos. Estrategia para el desarrollo de la autovaloración de la actividad pedagógica profesional del profesor en formación. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Frank País García," 2008.
12. _____. El papel de los profesores tutores en el desarrollo de la autovaloración docente de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en el Proceso de Universalización de los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2009.

Título: El proceso de mediación semiótica-visual en los profesionales de la Educación.

Autor: Elaine Frómeta Quintana

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”

Email: elainef@ucp.sc.rmed.cu

Resumen

Los procesos mediacionales que se sustentan en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación precisan de una visión teórica que permita determinar los constructos necesarios para dimensionar la enseñanza- aprendizaje.

El objetivo del presente trabajo es presentar la metodología exegética visual sustentada en una concepción icónica hermenéutica que favorezca la formación mediática de los profesionales de la educación e incida de manera eficiente en la cultura general-integral de los mismos.

Se utilizaron los métodos del nivel teórico y empírico tales como: análisis- *síntesis*, inducción- deducción, hermenéutico-dialéctico, enfoque sistémico, la concepción científica holística-configuracional. También se emplearon el criterio de expertos y las técnicas cualitativas: “*el Grupo de discusión*” y “*la Socialización de los aportes de la investigación en eventos científicos*”.

INTRODUCCIÓN

La época contemporánea, caracterizada por un despliegue audiovisual, electrónico y digital sin precedentes, no solo se privilegian las acciones mediadas lingüísticamente, sino que junto a estas, otras como la tecnológica, la semiótica por la imagen y el audiovisual explicitan un pleno protagonismo en todas las esferas de la actividad humana. Por consiguiente, el contexto contemporáneo impone a la educación un desafío en torno a su capacidad de avanzar y de profundizar sus posiciones a partir de la búsqueda teórica fundada en las nuevas mediaciones a través de las cuales se socializa la cultura en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Ante la realidad altamente consolidada de la incorporación de los medios en la escuela, se evidencian dos tendencias: por una parte, los medios en ocasiones llegan a ser

sobrevalorados por algunos educadores y se convierten en la panacea, sin los cuales no es posible generar aprendizajes. En otras situaciones, los medios son subvalorados, al considerarse que sólo son un vehículo de representación de los fenómenos que se abordan, con los cuales se otorga cientificidad al proceso.

Estas posiciones y sus consecuentes manifestaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje conllevan al desarrollo de estudios e investigaciones que de manera inmediata brinden propuestas para un mejor aprovechamiento de los medios, es decir, que complementen la comprensión de sus implicaciones educativas en los procesos de apropiación y resignificación de los mensajes en función de las características del discente, del docente y del contexto educativo donde se utiliza.

La incorporación de los medios a los procesos de enseñanza- aprendizaje no es posible abordarla desde la perspectiva unilateral de educación *con* los medios; sino también desde la visión de educación *en* y *para* los medios que permita a los futuros profesionales de este sector, desde una educación mediática impostergable, revalorizar sus experiencias y saberes para dar un mayor sentido a su actuación profesional. Ante la presencia de textos de disímil naturaleza signica, procedentes de la televisión, el video, la computadora o Internet, que caracteriza el proceso de enseñanza- aprendizaje contemporáneo, la educación mediática constituye un proceso para poder ejercer una verdadera labor transformadora en la escuela.

La educación mediática ha generado un interés creciente en el campo pedagógico que se evidencia en las obras de prestigiosos investigadores tales como: J. Ballesta (1991), L. Brown (1991), A. Campuzano Ruiz (1992), F. García Novell (1992), M. Cebrián (1993), L. Masterman (1983a, 1983b, 1993a, 1993b), J. A Younis (1993), A. Corominas Ruiz (1994), J. Ferrés (1994a, 1994b), A. Graviz y J. Pozo (1994), J. M. Pérez Tornero (1994); Rico (1994), Manuel Área Moreira (1995, 1998), Guillermo Orozco Gómez (2000), Daniel Aranda Juárez (2002), Pedro Oña (2002), Juan-Francisco Torregrosa (2003). Todos ellos apuntan la necesidad de aquella con relación a las nuevas formas de expresión que los medios vehiculan, para de alcanzar un desempeño pedagógico a tono con las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Las producciones científicas de Jacques Piette (1996), Guillermo Orozco Gómez (2001), Bolívar Chiriboga (2002) y David Segarra (2006), reflejan el imperativo por la

indagación en torno a la alfabetización y a la educación mediáticas de docentes y discentes con la finalidad de propiciar una comprensión crítica de la naturaleza de los medios, de cómo producen significados, de cómo se organizan, de cómo reconstruyen la realidad, de las técnicas que utilizan, y del impacto que producen. Estas ideas, de una u otra forma, han sido recogidas en la Declaración de Madrid (UNESCO, 2005), en la que se expresa explícitamente que la educación mediática constituye el gran desafío y el futuro de la sociedad del conocimiento; además de que se aboga por la búsqueda de acciones que aseguren la formación en los medios y en la tecnología de la información.

De lo anterior se desprende que la educación mediática constituye una necesidad derivada de la presencia de los medios de comunicación en todo el tejido social y en la escuela, cuyo rol de socialización cultural de niños y jóvenes es hoy compartido por los medios. Ello debe significar nuevas construcciones epistemológicas en el campo de la Didáctica que, ante el uso sistemático de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitan comprender, explicar e interpretar los nuevos fenómenos educativos.

Ante los cambios acontecidos en la escuela cubana, la educación mediática en la formación de los futuros profesionales de la educación constituye una premisa indispensable para hacer más eficiente la praxiología de los educadores con vistas a lograr una formación cultural más completa de las presentes y futuras generaciones, a partir de la incorporación de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la temática de la educación mediática no ha sido aún dilucidada en toda su complejidad y riqueza; de modo que los docentes puedan sustentar, desde sólidas posiciones teóricas, su práctica profesional.

En la visión y reconstrucción de la realidad por los medios de enseñanza, la imagen ocupa un papel privilegiado en los discursos mediáticos que explotan su función nostálgica, de catalizador de experiencias, y su grado de iconicidad para obtener determinados efectos en los discentes. La imagen, su lenguaje, su estructura, sus funciones, su creación, su forma discursiva, su interpretación y su utilización para propiciar procesos complejos en los sujetos, conforman la llamada cultura de la imagen, aspecto de extraordinaria importancia dentro de la formación mediática en la educación.

El uso sistemático de la imagen didáctica en el proceso de enseñanza- aprendizaje recaba que este último constituya una vía para poder apropiarse de la cultura de la imagen a través de la formación mediática. Los docentes no solo deben valerse de los medios de enseñanza como la imagen para optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, sino que estos medios en calidad de imagen en particular, deben ser objeto de aprendizaje para docentes y discentes. Enseñarlos a descubrir los peligros y amenazas de los mensajes visuales, a crear aquellos que sean pertinentes para la labor educativa y a dilucidar los procesos que tienen lugar en la mediación visual es contribuir a formar en ellos la cultura de la imagen. Consecuentemente, si se aspira a una formación integral de los futuros profesionales de la educación, desde el proceso de enseñanza- aprendizaje se debe promover el desarrollo de la visualidad como una de las vías de enriquecimiento de la cultura.

La encuesta aplicada a 40 docentes de Lenguas Extranjeras revela insuficiencias en el abordaje teórico de la cultura de la imagen y una limitada perspectiva cultural del proceso de enseñanza- aprendizaje al no considerar esta como parte de la herencia y la experiencia socio-histórica que se transmite y se apropia en el mismo.

En aras de centrar la atención en la problemática sobre la imagen como mediador en el terreno de la educación, se revisaron las obras de varios autores: Ofelia Del Pino Martínez (1945), Margarita Castañeda Yañez (1978), Maria Teresa Escudero (1990), Vicente González Castro (1986, 1988, 1990), Carlos Bravo Reyes (1992), Joan Farrés (1993), Julio Cabero (1993), Enrique González Manet (1995), Bienvenido Mena (1996), José Febas (2001), Cesáreo Morales (2001), Ana Mae Barbosa (1998, 2001), J.C. Arañó (2002), María Niurka Valdés (2003), Elina Hernández (2003), Juan Carlos Torrealba Peraza (2004), Imanol Aguirre (2005), Charles Farias y Fabio José Rodrigues (2007).

El análisis de todas estas obras tiene una gran significación en la comprensión de la imagen y de su importancia en el desarrollo cultural y humano, así como de sus potencialidades para ser empleada dentro del contexto escolar. Asimismo, los autores reconocen en ella una herramienta, situada histórica y culturalmente para provocar, a través de la interacción con el discente, el desarrollo de las funciones socio-psicológicas superiores de este. Otros, relacionan sus funciones y la repercusión de las

mismas en el sujeto que aprende. Sin embargo, algunas de estas obras no rebasan los límites de alternativas para relacionar al discente con la imagen, por lo que se evidencia un vacío teórico que las sustente. Por otro lado, no se estipula un tratamiento didáctico, desde lo teórico, que guíe la práctica de cómo conducir el proceso de mediación semiótica visual desde el proceso de enseñanza- aprendizaje donde se potencie la creación y la co- creación icónica.

En ningún caso se aborda la existencia de cómo se realiza este proceso mediante el cual tanto creador como co- creador reconfiguran la cultura. Finalmente, puede precisarse que persisten limitaciones epistemológicas en torno al proceso de mediación semiótica visual como una de las vías para transmitir, apropiarse y reconstruir la cultura en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Según se pudo constatar, los profesores de Lenguas Extranjeras adolecen de un constructo teórico que les permita comprender, explicar e interpretar el proceso de mediación semiótica visual como una de las vías para transmitir y apropiarse de la cultura, condición importante en el crecimiento social y humano.

En el análisis realizado en la carrera de Lenguas Extranjeras a partir de la documentación concerniente a las reuniones metodológicas, a los colectivos de disciplinas, de asignaturas y al trabajo sistemático que se realiza en la disciplina Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa se denotan las siguientes insuficiencias:

- Limitaciones en el conocimiento sobre la necesidad de la educación mediática para favorecer las mediaciones a partir de los artefactos tecnológicos.
- Insuficiencias en el trabajo metodológico al ser limitado el tratamiento a la imagen didáctica digital para lograr una educación mediática.
- Deficiencias epistemológicas y praxiológicas de docentes sobre la base de la utilización de la imagen didáctica digital que permitan la conformación sistémica de la educación mediática.

El presente trabajo tiene como objetivo la elaboración de una metodología exegética visual sustentada en una concepción icónica hermenéutica que favorezca la formación mediática de los profesionales de la educación e incida de manera eficiente en la cultura general- integral de los mismos.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza- aprendizaje, como eje central de la Didáctica, el que ha sido ampliamente abordado por prestigiosos investigadores tales como: M. Fernández Pérez y J. Gimeno Sacristán (1977), L. Klimberg (1978), A.M Danilov (1978), A.M Danilov y M. N. Skatkin (1978), J. Gimeno Sacristán(1993), J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez(1990), Cesar Coll (1990), Alicia Escribano González(1998), Carlos Álvarez de Zayas (1993, 1996, 2000), Mario Díaz (1993), Martha Martínez (1993), Rita M. Álvarez de Zayas (1995), Homero Fuentes (1997, 2000), Fátima Addine (1995,2004), A. Torres Saavedra (1999), Adela Hernández Díaz(2000), Graells Pere Marquès (2001, 2004). Las investigaciones desarrolladas por los autores anteriormente mencionados contribuyen, en términos generales, a penetrar en la esencialidad de este proceso, en la comprensión de sus categorías y de sus principios; todo ello posibilita el accionar y el desempeño de los docentes desde una posición verdaderamente científica.

No obstante, se develan perspectivas aún no dilucidadas por los autores e inconsistencias teóricas al abordar el objeto y el campo de la investigación que se resumen en:

- La no advertencia que la imagen didáctica como configuración mediática, cuando es utilizada como medio de enseñanza en la enseñanza aprendizaje, promueve la cultura contextualizada en el contenido desde la propia cultura que los procesos de su creación y co-creación entrañan.

- La no revelación de que el contenido de la enseñanza, síntesis de la cultura, puede redimensionarse y ser plenamente significativo y desarrollador a partir de la actividad que con relación al mismo se genera desde, por y para la imagen donde es posible desarrollar una cultura de esta.

- La asunción parcializada e inconsistente de la cultura de la imagen como determinado resultado y como una realidad.

- La visión unilateral de considerar la cultura de la imagen como la recepción crítica ante los mensajes visuales.

- La no consideración de que la cultura de la imagen alcanza una dimensión didáctica a través del proceso de sistematización de la enseñanza- aprendizaje, como resultado de la conversión de algunos objetos de la cultura en objetos didácticos que pasan a formar

parte del caudal intrínseco significativo en la preparación especializada de los individuos y a configurar los aspectos más necesarios e indispensables de la cultura que tienen una connotación didáctica a los fines de la formación profesional.

- La no dilucidación de que el proceso de enseñanza- aprendizaje de la cultura de la imagen tiene una marcada naturaleza semiótica que supone una elaboración conjunta de significados del docente y del discente, de una abstracción teórica, de una organización semiótica que conduce a una elaboración conjunta de sentidos donde emergen todos los procesos pedagógicos, didácticos y psicológicos que la imagen didáctica y la palabra provocan en los sujetos que interactúan en el proceso.

- La identificación de la imagen con la realidad, de la percepción con la realidad evidenciada en los trabajos de Victor Godoy (1999), Göran Sonesson (2001) y Marta I.Pasquel (2002), los cuales no han advertido que la imagen no puede compararse totalmente con la realidad, debido a que esta es siempre más rica, concreta y contentiva de las complejísimas relaciones entre los objetos y fenómenos del mundo real en toda su diversidad. Con la identificación de la imagen con la realidad, se niega la cognoscibilidad de la realidad y se resta importancia al reflejo activo creador como proceso infinito de aproximación a la misma; esta posición adolece, en consecuencia, del reconocimiento del carácter asintótico de la imagen como reflejo de la realidad.

-El predominio del efecto de mostración de la imagen, cuyo valor es preferentemente referencial y la sustentación de esta mirada monovalente en los trabajos de autores tales como Ricardo Fernández Muñoz (1998), J. Febas, (2001), Cesáreo Morales (2001), R.N Carney y J.R.Levin (2002).

El análisis de las diferentes posiciones y una interpretación de las elaboraciones teóricas más significativas en el abordaje de la cultura, evidenciadas en las publicaciones del Ministerio de Cultura(1990,1995, 2000a, 2000b), y de autores tales como Igor Hrusovsky (1975), V. Mezhuiev (1980), E. Markarian (1987), Clifford Geertz (1988), Zaira Rodríguez (1989), Pablo Guadarrama (1990), Jorge de la Fuente (1992), Eduardo Díaz Couder (1998), Blanca Cortón(2001), Ana Celeiro (2004), Miguel Ángel Martínez (2005) y Jorge Montoya (2005), permiten a la autora de esta tesis enunciar la siguiente definición: la cultura de la imagen en la enseñanza- aprendizaje es entendida como el proceso íntegro e ininterrumpido que engloba las realizaciones acumuladas en

el ámbito de la visualidad, las creaciones constantes de imágenes y de unidades culturales derivadas de ellas, proyectos y fines que emergen de la actividad objeto-sujeto del docente y del discente, que se articulan dialécticamente en la compleja dinámica de lo social y lo individual para satisfacer las necesidades educativas y de comunicación visual de ambos en un contexto socio-histórico determinado y que influye directamente en los procesos de formación y desarrollo de la personalidad.

Especial significado reviste para el objeto de esta investigación el proceso de mediación semiótica visual, en cuyo análisis se connotan teorías de carácter sociológico entre las que sobresalen la *teoría de la lectura* (Walter Moro 1990: 23), la *critical awareness* (Anderson 1980: 64), y la *teoría del sujeto crítico* (Stuart Hall 1982), John Fiske (1987), Martín-Barbero (1987: 10, 84-85, 95), David Morley (1992) y Robert A. White (1994). Por otro lado, en el terreno de la Educación se asumen enfoques como el *gramaticalista*, el centrado *en las dimensiones técnico- materiales* y el *socio-ideológico de análisis de los contenidos y mensajes de los medios*. Estas teorías y enfoques revelan una perspectiva unilateral en el análisis de las mediaciones, ya que se parcializan en una arista de todo un proceso sistémico, complejo y dinámico.

Importantes consideraciones sobre las mediaciones que tienen lugar en el proceso de enseñanza- aprendizaje son ofrecidas por Beatriz Fainhole (2003), al caracterizarlas y clasificarlas en pedagógicas, culturales, comunicacionales, semióticas y tecnológicas. Aunque advierte que todas estas mediaciones confluyen y sostienen la mediación pedagógica, se considera que esta autora no reconoce que la mediación es una totalidad inseparable en su esencia y que se manifiesta de manera compleja, diversa y dialéctica en la multiplicidad de sus facetas. La mediación por la imagen es síntesis y expresión de la multiformidad de este fenómeno.

En la obra "Principios de la teoría general de la imagen", sus autores J. Villafañe, y N. Mínguez (1996), establecen solo dos etapas en la modelación de la realidad por la imagen: la *creación icónica* y la *observación icónica*, y analizan la primera únicamente desde la arista perceptiva y formal. Así absolutizan la importancia de la organización visual del objeto didáctico percibido, y las categorías plásticas que constituyen instrumentos de interpretación. Esta mirada al proceso de creación icónica es limitada al puntualizarse solo el papel que desempeñe el aspecto formal. En ella no se tiene en

cuenta una serie de procesos que son inherentes a la creación donde se revela un movimiento hermenéutico como peldaño superior del reflejo de tal realidad. De igual forma, no se comparte que el *proceso de creación icónica* tenga como contrapartida la *observación icónica*, ya que invita a la pasividad ante la imagen didáctica por cuanto no se reconoce la naturaleza inagotable del reflejo, el carácter activo del sujeto que percibe y la importancia de la actividad como forma de expresión objetiva de la psiquis del discente.

Las posiciones teóricas que sostienen el proceso de mediación semiótica visual revelan insuficiencias en la asunción de la unidad y variedad de sus relaciones, en la visión integradora que es inherente a su análisis. La forma unilateral de comprenderlo ha limitado su integridad y el significado que cobra cada uno de sus componentes para este proceso. El énfasis en uno u otro aspecto de este complejo, dinámico y dialéctico proceso, no permite revelar la unidad de su contenido como la unidad de su diversidad y las relaciones que lo caracterizan.

De los vacíos teóricos encontrados, así como de otros datos de índole tendencial y fáctica emerge la concepción icónico-hermenéutica cuyas categorías principales son las siguientes: proceso de *mediación semiótica visual* e *imagen icástico- generadora*. Se conceptualiza el proceso de *mediación semiótica visual* como aquel proceso didáctico sustentado en la comunicación visual por la imagen icástico- generadora, que a partir de actuar o funcionar en una acción mediada en la enseñanza- aprendizaje, logra evocar el contenido didáctico, de donde emanan nuevos significados y sentidos en la formación del profesional.

Asimismo, se conceptúa la imagen didáctica como icástico- generadora y se define de la siguiente manera: sistema icónico de carácter denotado-connotado, que actúa como mediador didáctico en la vehiculación de la exégesis del contenido didáctico, capaz de expresar y propiciar esencialmente una intersemiosis, un sentido axiológico y una elucidación visual sobre los procesos, objetos y fenómenos que debe aprehender el discente.

La estructura del proceso de mediación semiótica visual se revela a través de las configuraciones: *cognitivo- comunicacional, formativa, creación-co-creación de la imagen icástico-generadora, exégesis jerárquica y proeresis de la verdad visual*, y de las

dimensiones: *homomorfismo de la iconicidad y exégesis analógica*, las que permiten concretar la *vehiculación de la cultura de la imagen*.

La concepción tiene su concreción en el método icónico hermenéutico cuya esencia se expresa como la manera singular de configurar icónicamente el contenido de la enseñanza mediante la creación y la co-creación de la imagen icástico- generadora, en cuyos contenidos se revela la vehiculación de la cultura de la imagen. Se enuncian, además, sus procedimientos como aquellas partes que permiten la operacionalización del proceso de mediación semiótica visual: procedimiento didáctico de la intersemiotización, procedimiento de metaforización didáctica y procedimiento de concreción didáctica de la verdad visual.

Esta concepción y su método se despliegan a través de la metodología exegética visual cuyo objetivo general es orientar cómo dirigir eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se produce la mediación semiótica visual para potenciar un aprendizaje desarrollador y la cultura de la imagen. Ella es contentiva de dos momentos: creación de la imagen icástico- generadora por el docente y co-creación de la imagen icástico- generadora por el discente.

El primer momento posee las siguientes etapas:

Actualización icónica

Exégesis gráfica

Evaluativa

Los objetivos de estas etapas son: la actualización del personal docente sobre la concepción icónica hermenéutica, la creación de la imagen icástico- generadora y la evaluación de la misma respectivamente. *A estas etapas se articulan acciones y técnicas mediante las cuales se cumplimentan los fines que se han planteado.*

El segundo momento de la metodología se dinamiza a partir de las siguientes etapas:

Actualización icónica

Sintagmática visual

Exegética visual

Evaluativa

Estas etapas también son contentivas de acciones y técnicas para alcanzar los objetivos de cada una de ellas. En estas etapas se perfilan los siguientes objetivos: actualizar a

los discentes con los contenidos básicos de la concepción icónica hermenéutica mediante un curso facultativo que forma parte de la preparación metodológica que reciben en el componente laboral; la comprensión en sí de la imagen icástico-generadora y la interpretación de la misma respectivamente.

Para corroborar la validez y factibilidad de los aportes, se utilizaron dos técnicas cualitativas y el criterio de expertos. A continuación se sintetizan las valoraciones obtenidas:

- ❖ Los expertos llegaron al consenso de que la concepción icónica hermenéutica es un constructo coherente, donde se formulan sólidos juicios y conceptos para el proceso de mediación semiótica visual y, a la vez, destacan el camino dialéctico que su autora ha emprendido en su elaboración, así como el nivel de creatividad de la misma en cuanto a la terminología utilizada y al establecimiento de nuevas relaciones epistemológicas sobre el fenómeno icónico, a partir de una perspectiva interdisciplinar que sustenta al mismo para la didáctica.

- ❖ Destacaron el valor científico de esta concepción icónica hermenéutica para la didáctica de la Educación Superior, el carácter previsor de la misma, así como la necesidad de realizar esquemas para una mejor comprensión de ella y de sus aspectos constitutivos.

- ❖ Enfatizaron que la concepción teórica y la metodología establecen la contrapartida al estilo de la enseñanza tradicional que impera en las sedes universitarias. Recrea de manera sugerente el contenido de las asignaturas y brinda un material visual que proporciona una idea más completa y acabada sobre la cultura que se transmite.

- ❖ Consideraron válida y coherente la metodología que deriva del método, así como la correcta formulación de sus etapas, de los objetivos que las mismas persiguen, así como las acciones a realizar tanto por el docente como por el discente. Sobre este último aspecto añadieron la sincronía y correspondencia entre las técnicas, la concepción y el método.

- ❖ Destacaron la agudeza con la que han sido abordados los diferentes aspectos que forman parte de la concepción icónica hermenéutica y la pertinencia de la misma para lograr la formación de un profesional con un perfil más amplio, a tono con las

transformaciones que hoy tienen lugar en la escuela cubana debido a la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.

❖ Estimaron que la concepción icónica hermenéutica, así como la metodología, vienen a enriquecer la didáctica de la Educación Superior en torno a los medios de enseñanza a la luz del progreso científico- tecnológico que caracteriza la contemporaneidad en lo que concierne a una visión integradora de la imagen. También enfatizaron la originalidad de aprovechar las potencialidades que brindan los contenidos de las asignaturas para contribuir a la formación visual de los futuros profesionales de la educación.

❖ Alegaron que esta concepción teórica esclarece y dilucida aspectos aún no abordados con suficiente profundidad en la didáctica, en lo referido al proceso de mediación semiótica visual, a una visión integradora de la imagen y de los procesos de creación y co-creación de esta, a través de los cuales el contenido de la enseñanza alcanza un nuevo estatus.

❖ Advirtieron el carácter interdisciplinario y multifacético de la concepción icónica hermenéutica como aparato teórico donde confluyen los aportes de diversas ramas del saber de las cuales la didáctica se nutre, por lo que señalaron la necesidad de aplicar la concepción como instrumental auténtico, válido y sintetizador de la cultura y como vía para fomentar la cultura de la imagen como elemento importante dentro de la cultura general integral que requieren los profesionales de la educación.

❖ Determinaron que el método icónico hermenéutico está sólidamente sustentado desde la lógica dialéctica y que su esencia revela el nivel implicativo de los sujetos que se involucran en el proceso de mediación semiótica visual, así como la apropiación del contenido de la enseñanza en el rango de la aplicación, producción y creación; por lo que explicita en su esencia el movimiento en espiral del conocimiento y de la formación de los discentes. Consideraron que los tres procedimientos generales constituyen la forma de desglosar las esencias del proceso de mediación semiótica visual y que aparecen enunciados de manera precisa y sintética.

Los resultados derivados de los mismos sustentan la interpretación *general que realiza la autora, la cual se resume en las siguientes líneas:*

Al analizar los diferentes criterios que resultaron del proceso de socialización de esta investigación se deslinda que la metodología exegética visual, sustentada en la concepción icónica hermenéutica, se erige como un instrumental válido por su lógica interna y el nivel de organicidad, los que permiten la dirección científica del proceso de mediación semiótica visual mediante el cual docentes y discentes construyen la cultura y transforman su mundo a partir de su relación con la imagen referida.

Los criterios compilados legitiman, además, la efectividad y la novedad de los resultados investigativos, los cuales enriquecen la teoría didáctica actual. Los mismos dimensionan desde una visión científica la mediación semiótica visual como una vía eficaz para lograr una formación más amplia de los profesionales de la educación, lo cual garantiza el cumplimiento de los objetivos que se ha planteado la sociedad cubana de la contemporaneidad.

Los aportes de este estudio autentican un alto nivel de coherencia interna, pues se hilvanan de manera lógica y creadora todas las partes constituyentes de los mismos; el método icónico- hermenéutico no puede existir sin la concepción teórica, pero a la vez esta última precisa del método para poder revelarse. Por otra parte, la metodología es la concreción práctico-instrumental del método y de la concepción y una vía para la progresión de lo abstracto a lo abstracto. Se deduce entonces, que al no ser contradictoria esta concepción se legitima a sí misma.

CONCLUSIONES

-La construcción de los datos teóricos, tendenciales y empíricos demuestran la existencia real del problema científico y revelan las brechas epistemológicas para la elaboración de la concepción icónica hermenéutica y de la metodología exegética visual como el instrumental teórico-práctico que permite incidir en la formación mediática de los profesionales de la educación desde el proceso de mediación semiótica visual.

-La unificación e integración dialéctica de los diferentes referentes y enfoques asumidos en la investigación permitieron la elaboración de una concepción teórica que viene a enriquecer la comprensión, explicación e interpretación del proceso de mediación semiótica visual y de la cultura de la imagen en la enseñanza- aprendizaje.

-La perspectiva teórica asumida permite la revelación de las relaciones dialécticas que se establecen entre el argumento icónico y la enunciación visual en la comunicación por la imagen icástico- generadora, las cuales conceden objetividad al constructo teórico elaborado y validez al proceso de mediación semiótica visual y a la vez legitima, desde lo ontológico, los aciertos lógico, epistemológico, metodológico y práctico de la concepción que enriquece la didáctica de la Educación Superior.

-La elaboración de la concepción icónica hermenéutica del proceso de mediación semiótica visual en la enseñanza- aprendizaje de la cultura de la imagen permitió la revelación de las relaciones entre el homomorfismo de la iconicidad y la exégesis analógica, cuestión aún no abordada desde otras perspectivas teóricas, lo cual sirve para potenciar heurísticamente el diseño de nuevos estudios investigativos en el campo de la didáctica que permitan la comprensión, explicación e interpretación de este proceso.

-La metodología exegética visual aporta una solución a la contradicción fundamental existente, afirmación corroborada a partir de la valoración cualitativa obtenida por los instrumentos aplicados, la cual sustenta su factibilidad y viabilidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

RECOMENDACIONES

-Diseñar nuevas investigaciones didácticas que permitan revelar otras aristas del proceso de mediación semiótica visual y de la imagen icástico- generadora en la formación de los profesionales de la educación.

-Continuar sistematizando las relaciones entre el argumento icónico- didáctico y la enunciación visual en la comunicación por la imagen, como parte del ecosistema comunicativo que resulta de la aplicación de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza- aprendizaje.

Bibliografía:

- ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima (1995). Principios para la dirección del proceso pedagógico. La Habana: ISPEJV.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (2000). Epistemología de la Educación . [s.l, s.n] ,p. 70-78.
- ARANDA JUÁREZ, Daniel (2002). "Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa". En Revista Científica de Comunicación y Educación. ISSN: 1134-3478. p. 111-116.
- ARAÑÓ, J. C. (2002). "Cibermodernidad o La Educación Artística de Pokemon". En Arte, Individuo y Sociedad. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, p. 187-194.
- ÁREA MOREIRA, Manuel (2004). "Medios de enseñanza. Conceptualización y tipología". En la Web Tecnología Educativa. Universidad "La Laguna" [descargado el 23 de junio de 2004].
- BARDELÁS, Jorge (1999). Hacia una comprensión del lenguaje de la imagen y su aplicación en Educación. Barcelona: Editorial Paidós.
- BARTHES, Roland (2004). "Retórica de la imagen". Disponible en: [http: / /www.avizora.com](http://www.avizora.com) [descargado el 20 de abril de 2004].
- BEUCHOT PUENTE, Mauricio (2006). "Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica". Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/> [descargado en abril de 2005].
- BRAVO REYES, Carlos (1992). Los Medios de Difusión Masiva y la Educación en América Latina. Bolivia: Cochabamba. Universidad Mayor de San Simón. Vice Rectorado. Ediciones Runa.
- CARPIO, María Rosa. (2004). "Utilización didáctica de la imagen digital". Disponible en: <http://intercentres.cult.gva.es/cefire/46401921/scripts/archivos/tercerasesi%C3%B3n.pdf> [consultado el 26 de noviembre de 2004].
- CEBRIÁN, M. (1993). "La televisión: Creer para ver". En La credibilidad infantil frente a la Tv. Una propuesta didáctica. Málaga: Clave.

- CHIRIBOGA, Bolívar (2002). "Reflexiones. La educación para los medios". Disponible en: [htm Nuestra Aldea_ Ideas](#).
- CHORDÁ, Frederic (2005). "La civilización de las escrituras variadas". Disponible en <http://www.xtec.es/~fchorda/civiweb/index.htm> [descargado el 19 de enero de 2005].
- FARRÉS, Joan (1993). Video y Educación. Méjico: Ediciones Paidós.
- GODOA, Víctor (1999). El poder de la imagen pública. México: Edamex.
- GONZÁLEZ CASTRO, V. (1986). Teoría y práctica de los medios de enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ MANET, Enrique (1995). "Nuevas tecnologías en el universo del niño: un desafío cultural". En Del otro lado de la imagen. Selección de ponencias presentadas al Séptimo Encuentro "El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano". Cuba: La Habana.
- GOYES NARVÁEZ, Julio César (2006). "Lenguaje de la imagen, educación y lectura mediática". Disponible en: http://www.wikilearning.com/lenguaje_de_la_imagen_educacion_y_lectura_mediatica-wkccp-17894-4.htm [descargado en septiembre].
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo (2000). "Audiencias, televisión y educación: Una de construcción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones". En Revista Iberoamericana de Educación. Madrid. no.27, Septiembre – Diciembre.p.12-21.
- ORTEGA, J.A. (1998). "Los Lenguajes no verbales y sus implicaciones tecnológico-curriculares". En Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de las Lenguas en el Sistema Educativo Español. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PASQUEL LOSANA, Marta I. (2002). "Comunicación sin fronteras". [s.l. s.n.]
- PETIT, Cristina M (2000). "Educación y Cultura de la Imagen 'libres para consumir, esclavos para pensar' ". Disponible en: <http://www.consudec.org/egb2004/ponencias/monestes.pdf> [consultado el 23 de agosto de 2005].
- PIETTE, Jacques (1996). "Educación en Medios. "¿Qué son y cómo formar receptores críticos?". Disponible en:

http://www.cemcomunicacion.org/images/pdfsok/receptores_criticos.pdf. [consultado el 23 de agosto de 2005].

SEBEOK, Thomas A. (1996). Signos. Una introducción a la semiótica. Barcelona: Paidós, p.1-39.

SALOMÓN, F. (1979). Las mediaciones. Editorial Tirilla.

ORREGROSA, Juan Francisco (2003). “¿Por qué es necesaria hoy una educación para los medios?”. En revista Pueblos. México. *no 6*, junio de 2003, p. 22 - 23.

VIGOTSKY, Lev S. (1982). El proceso de los desarrollos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

VILCHES, Lorenzo (1993). La lectura de la imagen. Prensa, Cine, Televisión. Buenos Aires: Editorial Paidós.

VILLAFANE, J. y N. Mínguez (1996). Principios de la teoría general de la imagen. Madrid Paraninfo. Disponible en: http://www.unex.es/didactica/tecnología_educativa/imagen03.htm, p.36. [descargado el 10 de marzo 2006].

Título: La formación didáctica del docente tutor: una necesidad para el trabajo con la modalidad dual en Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

Autores: PhD. Elena Tolozano Benites

Msc. Simón Alberto Illescas

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Universidad Estatal de Guayaquil - Ecuador

Email: etolozano@bolivariano.edu.ec.

RESUMEN

Se presenta una estrategia didáctica que pretende dar una respuesta teórica metodológica que tiene como objetivo desarrollar la dinámica del proceso de capacitación profesional pedagógica a los tutores de las empresas que intervienen en la formación de técnicos y tecnólogos, para lo cual se realizó un diagnóstico que develó las principales insuficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de los tutores y docentes con respecto a la integración de la práctica con la teoría, haciendo un análisis de como este proceso se ha desarrollado en el transcurso del tiempo en el Ecuador, para así proponer un constructo teórico que dé respuesta a la superación de estas insuficiencias en el contexto del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, para lo cual se tomó como fundamento 4 dimensiones, Superación teórico – metodológica, Autoaprendizaje, Investigativo cultural y Formativa en entornos laborales reales en contextos empresariales; para de esta manera proponer una estrategia para la formación didáctica del docente – tutor en la modalidad dual compuesta por cuatro etapas; Concientización y diagnóstico sobre la formación didáctica de los docentes – tutores en la modalidad dual, Planificación de la formación didáctica de los docentes – tutores, Formación didáctica mediante la capacitación y superación y Evaluación y retroalimentación valorativa. En conclusión esta estrategia didáctica debe estructurarse para que el tutor reflexione sobre cómo realizar las actividades didácticas de forma sistemática, que le permitan la aplicación de estrategias que modifiquen el proceso docente educativo y su propio nivel de profesionalización, al mismo tiempo que constituyan modelos de actuación para los tutorados.

Palabras claves.

Formación didáctica. Docente tutor. Modalidad dual. Estrategia didáctica.

INTRODUCCIÓN.

El término estrategia ha sido ampliamente trabajado en la literatura general y en la pedagógica en particular, aportándose múltiples definiciones por autores como: Addine, F. (1999); Sierra, R. (2002); Augier, A. (2000); Rodríguez, M. A. (2004); Castellanos, B. y Llivina, M. (s/f); Márquez, A. (2000) y otros. De modo general la definen como procedimientos que organizan secuencialmente la acción y el orden para concebir las metas previstas; procedimientos dirigidos, planificados intencionalmente antes, durante o después del desarrollo de una etapa; dirección pedagógica que provoca la transformación real del objeto al estado deseado, y como proceso de dirección educacional integrado por un conjunto de actividades y acciones, planificadas y ejecutadas por la escuela para perfeccionar la personalidad de los alumnos, acorde con el trabajo concreto previamente determinado.

Aunque todas enfocan elementos comunes que refuerzan su carácter procesal, dinámico, flexible y orientado a un fin previamente establecido, la autora coincide con la definición dada por Márquez, A. (2000) que plantea que una estrategia es un “[...] sistema dinámico y flexible que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evaluación sistemática en la que intervienen de forma activa todos los participantes, haciendo énfasis no sólo en los resultados, sino también en el desarrollo procesal.” (24) Persigue el siguiente objetivo: contribuir al desarrollo de la dinámica del proceso de capacitación profesional pedagógica a los tutores de las entidades productivas y de servicios, que intervienen en la formación de los técnicos de nivel medio a partir de un sistema de acciones dirigidas al tratamiento de las insuficiencias presentadas por los tutores, que los habilite para dirigir el proceso de formación en el contexto formativo profesional, las referidas limitaciones han incidido de manera significativa en la calidad del proceso pedagógico, evidenciado además en la falta de preparación de los técnicos graduados que requieren de un posterior adiestramiento.

La estrategia para la formación didáctica en la modalidad dual propuesta que se caracteriza por la estrecha relación que se establece entre las diferentes etapas que la

componen, reforzando así su carácter sistémico. Estas etapas garantizan, por su esencia, la comunicación entre los agentes educativos implicados en su puesta en práctica en una actividad de carácter formativa y profesional, lo que está dado por el hecho de tener presente las particularidades de los sujetos y el comprometimiento con el perfeccionamiento del proceso de formación profesional pedagógica de los docentes - tutores tanto en el la institución educativa como en los entornos reales de trabajo, involucrando los recursos personales de éstos (afectivos-motivacionales, cognitivos y profesionales) en el logro de los objetivos propuestos.

Al amparo de estos criterios se define la formación didáctica del docente – tutor en la modalidad dual en los institutos técnicos y tecnológicos se define como un sistema complejo de relaciones que articulan de manera peculiar las acciones formativas en función de la apropiación de saberes teóricos, metodológicos, técnicos y éticos, que preparan a este profesional para la adecuada dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la modalidad dual, en beneficio del cumplimiento de sus funciones de orientación, seguimiento y evaluación sistemática de los aprendices en formación desde la perspectiva integral tanto en la institución educativa como empresarial.

En esta investigación se asume de Martínez Clapé M. (2010) que el docente – tutor es el especialista de la producción y los servicios que interviene en la formación de los técnicos y tecnólogos, con dominio de los requerimientos formativos, técnicos y tecnológicos para la formación en el contexto, estableciendo relaciones de interactividad con la comunidad docente productiva, donde subyacen sus cualidades profesionales, sintetizadas en lo técnico-metodológico y lo formativo. Este docente tutor tiene un doble rol formativo: el académico en la institución educativa y el práctico laboral en los entornos reales de trabajo.

Lo técnico-metodológico dará cuenta del dominio que posee de aquellos contenidos que debe adquirir para poder enfrentar y encontrar vías de solución a las situaciones que se dan en el marco del proceso de formación y en el mismo proceso de producción de carácter técnico y/o pedagógico de manera eficiente, aplicando los métodos y procedimientos adecuados y transfiriendo la experiencia profesional acumulada a otras situaciones.

Lo formativo es la apropiación jerárquica general y específica de las exigencias y características del proceso formativo que viabilizan su labor, con la propuesta de vías y alternativas para su proyección y ejecución, así como la toma de decisiones y la aceptación consciente de responsabilidades como formador y productor a la vez y como sujeto del proceso.

DESARROLLO.

El proceso de formación didáctica del docente - tutor para el trabajo con la modalidad dual en los institutos técnicos y tecnológicos se caracteriza por considerar la diversidad de espacios y contextos formativos como una exigencia intrínseca a este tipo de actividad pedagógica, en este sentido se precisa sus dimensiones:

- Superación teórico – metodológica

El proceso de superación profesional a través de sus diferentes modalidades se constituye en una de las vías fundamentales para que el docente – tutor se vaya apropiando de los conocimientos teóricos y metodológicos esenciales en relación con la modalidad dual.

- Autoaprendizaje

La autonomía e independencia del docente – tutor ha de favorecer que este se vaya trazando sus propias metas profesionales que le permitirán la búsqueda activa de conocimientos didácticos y pedagógicos en general para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en la modalidad dual.

- Investigativo cultural

La participación protagónica del docente tutor en actividades científicas donde socialice las experiencias pedagógicas que den cuenta de los resultados que se alcanzan en la formación de técnicos y tecnólogos en modalidad dual, donde se expongan las mejores experiencias relacionadas con las posibles soluciones a aquellas situaciones profesionales contextuales modeladas o no y que son expresión de un proceso de crecimiento profesional.

- Formativa en entornos laborales reales en contextos empresariales

El entorno laboral real en empresas públicas o privadas se convierte en un contexto de formación didáctica del docente – tutor, en el que a partir de las experiencias vividas

como parte de su perfil de formación técnica se convierte en punto de partida para la comprensión y actualización de los distintos procesos que se desarrollan hacia el interior de esas instituciones y que su apropiación es necesaria para una actuación pedagógica coherente en la dirección del aprendizaje en la institución educativa.

Planteamiento de la estrategia de formación didáctica del docente – tutor en la modalidad dual en los institutos técnicos y tecnológicos

La estrategia consta de cuatro etapas, en las que se establecen fases para el adecuado desarrollo de las acciones propuestas

Estrategia para la formación didáctica del docente – tutor en la modalidad dual.

Primera Etapa: Concientización y diagnóstico sobre la formación didáctica de los docentes – tutores en la modalidad dual.

Objetivos:

- Sensibilizar al docente - tutor en relación con la necesidad de mejorar los resultados del proceso de formación del profesional en la modalidad dual.

ACCIONES:

- Desarrollar entrevistas profesionales de orientación y búsqueda de información sobre la preparación didáctica
- Diagnosticar los niveles de formación didáctica de los profesores
- Diagnosticar en los estudiantes la orientación que le brinda el docente- tutor para la articulación de la teoría con la práctica

Segunda etapa: Planificación de la formación didáctica de los docentes - tutores

Objetivo: Elaborar un programa de formación didáctica que responda a las necesidades de los docentes, según diagnóstico realizada a los docentes – tutor en ejercicio.

ACCIONES:

- Estructurar el sistema de formación didáctica para los docentes – tutores en ejercicio.
- Conformar las actividades formativas de acuerdo a las necesidades institucionales e individual de los docentes – tutores.
- Estructurar desde la didáctica las actividades que integre la teoría y la práctica en las condiciones de la educación dual.

- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje desde las condiciones de la enseñanza dual (académica – laboral)

Tercera etapa: Formación didáctica mediante la capacitación y superación. Objetivo: Contribuir a que los docentes de apropien de modos de actuación para el desarrollo de la actividad académica - laboral.

ACCIONES:

- Capacitar a los docentes – tutores en:
- Utilizar metodologías participativas y desarrolladoras que favorezcan el aprendizaje de las categorías y principios didácticas para la modalidad dual.
- Combinar el trabajo frontal, con el trabajo independiente y cooperativo, en las condiciones de las clases (teoría) y profesionales (práctico).
- Desarrollar actividades prácticas que permitan la apropiación de nuevos modos de actuación profesional integrando la teoría y práctica.
- Utilizar los juegos profesionales como método de formación didáctica. (métodos productivos)
- Concebir la reflexión para acceder a nuevos aprendizajes.
- Elaborar un portafolio didáctica que contenga la estructuración de la clase (teoría en la práctica) para modalidad dual).

Cuarta etapa: Evaluación y retroalimentación valorativa.

Objetivo: Evaluar los resultados de la estrategia didáctica de los docentes - tutor a través de la valoración cualitativa de las acciones desarrolladas en su implementación.

- Comprobar la validez, pertinencia y efectividad de la estrategia propuesta.
- Valorar el proceso de aprendizaje de los contenidos didácticos de los docentes.
- Estructurar nuevas alternativas de formación permanente a partir del desarrollo alcanzado.
- Utilizar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como recursos que favorezcan la valoración del aprendizaje y la toma de nuevas decisiones formativas.

Indicaciones metodológicas para la aplicación de la estrategia para la formación didáctica del docente – tutor en la modalidad dual en los institutos técnicos y tecnológicos.

Las indicaciones metodológicas para la aplicación de la estrategia para la formación didáctica del docente – tutor en la modalidad dual en los institutos técnicos y tecnológicos, refiere la necesidad de establecer determinados cambios en la concepción de la formación de este profesional, cuestionar y desestructurar los esquemas, estereotipos y rutinas que se encuentran en su base, para que los docentes puedan reconstruir pautas de conducta alternativas. Al intentar esta revisión sistemática de la formación didáctica se es consecuente con los conceptos que postulan el cambio de las prácticas de los docentes que participan en la formación de técnicos y tecnólogos.

La idea fundamental es que el ITB como institución de educación superior no universitaria debe transformarse en un verdadero centro de educación permanente asumir este reto implica para ella toda una serie de transformaciones en su organización y métodos de trabajo didáctico. Se les plantea así la necesidad de constituir una verdadera comunidad de educación superior no universitaria que contribuya al principio de la formación permanente posibilitando la realización personal, la formación posterior a la educación inicial o educación continua y su fortalecimiento.

Partiendo del principio del compromiso del ITB, con la formación didáctica de los docentes que en el laboran se hace necesario poner en práctica entre otras las siguientes indicaciones:

- La aplicación de la estrategia para la formación didáctica del docente – tutor debe estructurarse a partir de las necesidades y demandas de los profesores y también teniendo en cuenta las necesidades y demandas de los estudiantes, de los centros en los que estos laboran, de las organizaciones que promueven la formación de estos estudiantes.
- La determinación racional y complementaria de diferentes tipos de postgrados en correspondencia con el desarrollo didáctico profesional de cada docente que confluye en el ITB.
- Dirigir la formación no solo a contribuir a que los profesores resuelvan mejor los problemas que encuentran día a día en la docencia sino también a participar en procesos de cambio didácticos para la formación en la empresa, vinculados a la esencia misma de la modalidad dual.

- Seleccionar para la formación aquellos conocimientos más útiles para comprender y transformar el proceso docente, es decir, para tener competencias básicas destinadas al desempeño como docentes productivos, creativos, analíticos y críticos del siglo XXI.
- Convertir la reflexión y análisis de la práctica docente en un eje estructurante de la formación y profesionalización de los docentes tutores.

CONCLUSIÓN.

La estrategia debe estructurarse de forma tal que lleve al tutor a reflexionar sobre cómo realizar actividades didácticas de forma sistemática, que le permitan la aplicación de estrategias que modifiquen el proceso docente educativo y su propio nivel de profesionalización, al mismo tiempo que constituyan modelos de actuación para los tutorados. La realización de las acciones de la estrategia, deben cumplir con los requisitos pedagógicos necesarios para que sean efectivas; permitiendo desde un primer momento que los docentes-tutores expongan sus expectativas y discutan, reflexionen y busquen vías que conduzcan a una adecuada relación entre el ITB y la empresa pública o privada, que le permitan reconocer las principales necesidades en la perspectiva de la formación para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, la formación didáctica.

En el desarrollo de la estrategia es importante, la consideración de tres aspectos fundamentales:

- 1- Ejecución: La ejecuta la vicerrectora académica y coordinadores de unidades académicas con experiencia en la modalidad dual, que potenciado en el contenido y con preparación previa y experiencias, satisfaga las necesidades planteadas por el diagnóstico y reúna las cualidades deseables ya abordadas.
- 2- El intercambio: Lo promueven los talleres y las técnicas para la participación en las actividades planificadas, según requerimientos psicológicos y metodológicos de los docentes - tutores, estas actividades y técnicas tienen que garantizar el rico intercambio, franco, abierto, que permita la adquisición del tema objeto de estudio teniendo en cuenta la discusión grupal y el encuadre.

3.- La auto superación: Este aspecto es de carácter personalizado, debe estar dirigido al tratamiento de las necesidades individuales, carencias que se reflejan en el plan de cada docente - tutor con relación al trabajo didáctico en la modalidad dual. Así como el desarrollo de habilidades para el trabajo independiente como método de autoformación.

Título: El método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa. Una experiencia en la formación del profesional de la educación.

Autores: Dr. C. Eufemia Figueroa Corrales.

Dr. C. Adia Gell Labañino

Institución: UCP “Frank País García” Santiago de Cuba - Cuba.

Email: eufemia@ucp.sc.rimed.cu

INTRODUCCIÓN

En el proceso de formación del profesional de la educación se atienden los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos diversos sin embargo, desde el referente de la clasificación de textos, según el código, no ha sido lo suficientemente abordado, como tipología, el texto cinematográfico por lo que en las pretensiones de este trabajo se sugiere la vía empleada para la solución al problema registrado.

En la propuesta se explica el método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa, desde el cual el docente aporta la orientación didáctica para que el estudiante espectador transite por los diferentes niveles de comprensión y se ejemplifica desde la experiencia.

DESARROLLO

El método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa se fundamenta en la dialéctica materialista, en la lógica y la teoría del conocimiento, como base filosófica del mismo y como vía para la adquisición del conocimiento; de ahí que se tenga en cuenta el criterio de varios autores, entre ellos Klingberg.L. (1972), quien lo consideró como un componente del proceso docente-educativo que expresa la configuración interna de este para lograr el objetivo desde la transformación del contenido.

El mismo Klingberg, L. (1972) declara que entre método y procedimientos se establece una relación de interconexión, en tanto el primero mantiene una estructura (aspecto externo) y su esencia (aspecto interno) recibe el nombre de procedimientos o actos, por medio de los cuales se manifiesta.

Para Addine, F. (2004) el método presupone el sistema de acciones didácticas dirigidas a cumplir un objetivo; acciones que ejecutan tanto el docente como el estudiante. Es el componente dinámico del proceso de enseñanza aprendizaje que pauta el cómo desarrollarlo.

Otros estudiosos de la didáctica general como García, G. (2002) Álvarez de Zayas, C. (1999) Silvestre, O. M. (2000) Fuentes H. (2004) Rodríguez. C. A. (2009) manifiestan que el sistema de acciones que se desarrolla desde el método, se denomina procedimientos, los que facilitan la ejecución de tareas docentes, desde la orientación didáctica para que se cumpla el objetivo y que son eslabones del método. Mientras el segundo está directamente relacionado al objetivo, los procedimientos lo hacen desde las condiciones en que se desarrolla el proceso y Rodríguez, C.A. (2009) declara que el método constituye el razonamiento lógico dirigido hacia un objetivo, donde se evidencie una actuación sistemática y planificada con el fin de obtener resultados superiores.

De lo antes referido, se asume la concepción del método como componente dinámico del proceso de enseñanza aprendizaje y que se eslabona a partir de procedimientos, aspectos que fundamentan el establecimiento del método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa, no obstante eso, se hacen las precisiones siguientes: es el componente dinámico del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico, revela la lógica de la actividad cognoscitiva del estudiante espectador, orientada por el docente y se desarrolla a través de procedimientos desde los cuales se legitima.

El método de comprensión cinematográfica plurisignificativa exige, como característica esencial para su puesta en práctica, del desarrollo de habilidades en la indagación sobre el texto cinematográfico objeto de estudio, en relación con el objetivo y los procedimientos, sin obviar el resto de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, la relación contextualizada con otros textos, orales, escritos, gráficos, icónicos, etc. Este ofrece una lógica interna que moviliza el pensamiento a partir de la observación del texto cinematográfico, por lo que el docente debe preparar al estudiante espectador para que sea capaz de:

- Identificar códigos semiocinematográficos del texto.
- Interactuar con el texto cinematográfico y con los otros miembros del grupo.
- Demostrar independencia crítico- reflexiva.
- Ejercitar la intervención crítica acerca la temática del texto cinematográfico sobre la base del respeto al criterio del otro.

El método, de referencia, por su naturaleza heurística y dinámica, se constituye en un método de enseñanza encaminado al descubrimiento, por parte del estudiante

espectador, de las esencialidades del texto cinematográfico a partir de la orientación explícita del docente por lo que:

- Se orienta hacia la actividad del estudiante espectador en interacción con el texto cinematográfico y con el resto de los sujetos participantes.
- Promueve el trabajo colaborativo.
- Tiene carácter pluridisciplinar en tanto tiene en cuenta las aproximaciones al texto cinematográfico desde todas las áreas del saber.
- Por su carácter didáctico transita por la decodificación sígnica la cual demanda del conocimiento de los códigos esenciales del texto cinematográfico (idea-imagen-sonido) hasta la comunicación de plurisignificados en los que se revela el máximo nivel de comprensión, la extrapolación.
- Por su carácter flexible permite su aplicación a otros procesos formativos, como el laboral, el extensionista y el investigativo; su lógica permite que el estudiante espectador enriquezca su cultura de forma gradual y perenne.

Como parte de las acciones procedimentales, el espectador, manifiesta sus experiencias desde el intercambio en diálogo reflexivo y abierto. En esas experiencias se tienen en cuenta la expresión de ideas, la confrontación de opiniones y otras formas de fomentar la construcción social del conocimiento en plena interactividad.

Se destaca el carácter desarrollador desde donde se impulsa la utilización de las potencialidades del estudiante espectador y de las que emergen del contenido del texto cinematográfico para que el sujeto adopte una postura de aprendizaje con visión prospectiva en proporción de la lógica triádica de lo cognitivo-comunicativo-sociocultural del enfoque para la enseñanza de la comprensión de textos y su aplicación en el desempeño tanto en el espacio áulico como en la vida social.

Entre las funciones del método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa se hallan la:

- Instructiva: Establece el contexto para la decodificación del texto cinematográfico.
- Semiocognitiva: Permite que el estudiante espectador reconozca el signo en sus diversas modalidades a partir de sus relaciones en el interior del texto cinematográfico y del acercamiento a la Semiótica, a la Psicología y la Lingüística del texto.

- Interactiva-comunicativa: Responde el uso de códigos diversos a través de la comunicación de los plurisignificados y a su uso en diferentes situaciones y contextos de comunicación en constante interacción.
- Sociocultural. Sienta las bases participativas del estudiante espectador para que fluya la declaración de sus vivencias personales y contextuales, sobre las bases del respeto a la pluralidad de criterios.

Entre las Ventajas que ofrece el método de comprensión cinematográfica plurisignificativa pueden destacarse las que siguen:

- Guía el trabajo del estudiante espectador desde la orientación del docente.
- Organiza las tareas de aprendizaje del estudiante espectador.
- Implica al estudiante espectador en la autoevaluación de su aprendizaje y en la coevaluación y en la heteroevaluación desde la interacción con los otros por lo que promueve el trabajo en grupo..

Para la utilización del método se requiere partir del universo socio - cognitivo del estudiante espectador de manera que este pueda aportar los plurisignificados relacionados con la génesis del texto cinematográfico que visiona, se debe aceptar el texto cinematográfico como una totalidad específica, pero que se le explora por partes dotadas de sentido, siempre estableciendo las relaciones del par contrario contenido - forma así como de la identificación de sus códigos esenciales: idea-imagen cinematográfica y el contenido del texto debe contextualizarse al momento histórico en que ha sido creado desde sus nexos con el proceso histórico-social que representa y a la actualización en relación con las vivencias del estudiante espectador.

De acuerdo con los presupuestos didácticos asumidos acerca del método se hallan, en unidad dialéctica, los procedimientos didácticos desarrolladores, categoría poco sistematizada en la literatura didáctica al decir de Zilberstein, J. y Silvestre, O. (s.f). Procedimientos didácticos que aportarán a la accesibilidad y asequibilidad del proceso modelado.

En la declaración de los procedimientos didácticos se asume la necesidad de que se implementen actividades para la reflexión y el debate en los espacios de formación y en las variantes de talleres, en tanto desde esta actividad el método cobra toda su autenticidad. Se significa que los procedimientos, no solo deben ser enunciados, sino

que deben orientarse secuencialmente, deben ser portadores de instrucciones; por su naturaleza operacional.

Los procedimientos del método se despliegan en acciones que desarrolla el docente en su condición de orientador y el estudiante espectador como ejecutor. De acuerdo con las características del método planteado, su articulación se eslabona a partir de: la orientación explícita de la guía, significación de lo subjetivo y advertencia de lo objetivo (como actividad práctica individual) y evaluación de la comprensión del texto cinematográfico (como actividad práctica colaborativa).

La utilización de los procedimientos del método de comprensión cinematográfica plurisignificativa se desarrollarán durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico, por parte del docente, del estudiante espectador y por ambos a la vez, según se declara a continuación:

El docente: Tiene su rol fundamental al ejecutar el procedimiento orientación explícita de la guía que incluye el trabajo independiente, individual o en pequeños grupos, para aplicar las estrategias de comprensión como la percepción y la escucha, el análisis, la síntesis, la toma de notas, la conversación, el debate y los procedimientos didácticos estimuladores: aprender a preguntar, a establecer características, a ejemplificar, identificar.

Este procedimiento exige de la orientación explícita para la percepción semiocinematográfica, de la inclusión de acciones que demuestren cómo determinar los plurisignificados del texto y que faciliten el tránsito por los diferentes niveles de comprensión (inteligente, crítico y creador).

El docente explica y ejemplifica, propone actividades, que faciliten el análisis y la síntesis del texto cinematográfico y que el estudiante espectador pueda ubicar el texto en el contexto, formula cuestionamientos en diferentes niveles, suscita un ambiente favorable para el desarrollo de la actividad cognitiva, promueve la búsqueda de las diferentes relaciones en el texto cinematográfico y desde el contexto de manera que a través de los intra-procedimientos se vaya revelando la relación dialéctica entre semántica, sintaxis y pragmática.

Resulta muy importante la orientación explícita de la guía por parte del docente para el ulterior desempeño profesional del estudiante espectador. De esta forma, la comprensión del texto cinematográfico se convierte en dominio cognitivo de prioridad para el estudiante de la carrera Español – Literatura a partir de sus posibilidades inter y pluridisciplinarias.

La guía explícita se debe entregar con anticipación. En hojas de trabajo, debe quedar explícitamente todo lo que se pretende discutir acerca del texto cinematográfico: bibliografía tanto básica como alternativa ya sea impresa o en formato digital de la Web académica y los cuestionamientos a partir del sistema de incógnitas para el desarrollo del proceso de comprensión, sugerencias de cómo se pueden organizar las ideas en la macroestructura semántica y formal del texto cinematográfico, orientación para la búsqueda de información importante, entre otros aspectos, debe facilitar la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para el establecimiento de relaciones inter e intratextuales

Como actividad previa, se controla la percepción-comprensión como uno de los niveles de comprensión del texto cinematográfico. Desde la guía, el docente formula y orienta el objetivo, formula los cuestionamientos y dirige la atención hacia los códigos específicos del texto cinematográfico.

Por su parte, el estudiante espectador:

- Observa y recepciona reflexivamente el texto cinematográfico para percibir y hallar la significación y sentido a los códigos en su esencia.
- Decodifica los signos del texto, a través de la práctica individual que transita a través del procedimiento significación de lo subjetivo y lo objetivo como intraprocesos que facilitan el contacto con el contenido del texto cinematográfico, el conocimiento de las sugerencias, la emergencia de los recuerdos y los estados de ánimo.
- Confecciona el registro semiótico con la identificación del signo y de la significación y accede a los mensajes que se transmiten desde el texto cinematográfico, teniendo en cuenta que el significado no está totalmente en el texto, sino en buena parte en la subjetividad, a partir de las asociaciones (relación del tema con otras situaciones, otros textos que pueden ser de otra naturaleza signica, personas e ideas) precisa el significado contextual que emerge en el texto cinematográfico, el cual requiere del razonamiento signico-cinematográfico, de acuerdo con el contexto de uso.
- Como un paso secuencial, hace referencia a las informaciones que ha proporcionado el texto cinematográfico. (Estas se han de ir registrando con palabras claves cuya finalidad es desarrollar la capacidad de observación, socializar entre los miembros del grupo la percepción de lo visto y escuchado y

dar tiempo para que las ideas se vayan resignificando, siempre hay que evitar, que el estudiante asuma posiciones apresuradas).

- Realiza la búsqueda de signos tangibles e intangibles, de las imágenes que sean indicios, símbolos, íconos, analiza los mensajes y elabora sus plurisignificados.
- Elabora el sumario en el cual se exponen las ideas que han quedado claras, con una formulación sencilla y precisa, aspecto que facilitará el trabajo de los próximos encuentros y permitirá llegar a conclusiones. Este paso contribuye a educar el poder de síntesis, al elaborar resúmenes diversos para el debate y la confrontación de ideas. Es el momento de revelar la creatividad en la construcción de los plurisignificados de manera oral, específicamente y como resultado de las aportaciones anteriores, organizadas en torno a las principales ideas y además se atiende el tema del texto cinematográfico.
- En interacción colaborativa, ejecuta la discusión colectiva de los cuestionamientos, siempre, sobre la base de las expectativas subjetivas, de destacar lo que se explicita, lo que es más evidente; lo que está implícito y aunque no se ve está presente y lo que se puede contextualizar: causas, relaciones con otros hechos, ideas o circunstancias. Cuanto mejor sea la ubicación del contenido del texto cinematográfico con las vivencias personales, más certeramente se capta su significación.

La realización insuficiente de estos procedimientos puede ocasionar dificultades a la hora de apreciar los contenidos, debido a que la captación de los mensajes suele ser plural entre los estudiantes espectadores.

Finalmente, en el intercambio procesal, tanto el docente como el estudiante espectador: Ejecutan las acciones para la evaluación del resultado alcanzado por el estudiante en el proceso de comprensión del texto cinematográfico. Se debe tener en cuenta la transformación que se produce a partir de las relaciones dialécticas entre el discernimiento sónico y la comunicación de plurisignificados con síntesis en la comprensión del texto cinematográfico.

La evaluación como procedimiento facilita la comprobación del nivel alcanzado por el estudiante espectador, durante el proceso de comprensión del texto cinematográfico, verificar los aciertos y detectar las fallas que facilitarán reorientar pistas para mejorar la aprehensión de mensajes y de hecho, del aprendizaje. Como se aprecia este proceder es común, por ello se propone que se realice en un proceso participativo,

con un carácter reflexivo, flexible y a partir de los mecanismos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

En general, puede significarse que los procedimientos vehiculan el proceso de comprensión del texto cinematográfico a fin de percibir el papel de los diferentes códigos empleados, los que luego se sintetizan en la declaración de los plurisignificados a partir de la creación de un texto diferente que puede ser oral, escrito, gráfico, etc.

Para que la comprensión del texto cinematográfico se realice de la forma más objetiva posible, se debe asociar la presencia de los códigos (significantes) con los plurisignificados (significados) como resultado de la percepción semiocinematográfica. De hecho, en este proceso el estudiante espectador debe partir de reconocer que el texto cinematográfico es una estructura narrativa susceptible de ser afectada, tanto desde el punto de vista expresivo como artístico, por otros textos de diversa naturaleza sígnica o sea desde la intertextualidad.

Posteriormente, el estudiante espectador podrá acceder al montaje del texto, en un proceso de "lectura" semiótica que lo conduce a conocer cómo y por qué funciona como texto y a evitar alteraciones e incoherencias textuales cuando llegue a la resignificación plural del nuevo texto desde el proceso de verbalización.

Es preciso destacar que la utilización de estos procedimientos, ha facilitado el estudio de los niveles de comprensión del texto cinematográfico y la adquisición de un aprendizaje didáctico-profesional cualitativamente superior.

El orden que se establece en principio no es estricto, sin embargo, gran importancia requiere la utilización de los mismos por su carácter analítico - sintético; en tanto el seguimiento de estos procedimientos ha aportado a la eficacia en la aplicación del método, el cual preside todo el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico como dominio cognitivo en la formación del profesional de la educación.

Como experiencia en la utilización del método se desarrollaron varios talleres variados dos de los cuales se ejemplifican a continuación:

Taller de diagnóstico

Objetivo: Organizar desde el punto de vista metodológico el tratamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico como dominio cognitivo.

Para la consecución del objetivo declarado se determinaron indicadores que guiaron la aplicación de instrumentos y facilitaron la obtención de datos cuantitativos para la valoración cualitativa.

- Posibilidades didácticas y prácticas de los docentes para contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico
- Expectativas del estudiante espectador con relación a la temática planteada.
- Conocimiento del estudiante espectador de las características del texto cinematográfico.

Este taller pautó el conocimiento de las potencialidades y necesidades de los estudiantes, se desarrollaron las acciones didáctico-metodológicas en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico desde el nivel alcanzado en el ejercicio de las operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización) en las habilidades intelectuales como (observar, interpretar, analizar, comparar, valorar, entre otras)

También se constataron los problemas profesionales como el de la comunicación a través de diferentes lenguajes y la utilización de los diversos recursos tecnológicos en el proceso educativo para la consecución de uno de los objetivos generales declarados en el Modelo del profesional: Dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación, que se manifieste en la comprensión de lo todo que se lee o escucha.

Se es del criterio de que la comprensión hay que dirigirla como un proceso de interactividad permanente, con una orientación comunicativa y dialógica y que propicie la construcción del conocimiento, que se exprese con un lenguaje propio del sujeto que se relaciona con el autor (sujeto) a través del texto (objeto) y que intercambie con los miembros del grupo y el docente (sujetos)

Acciones del docente

- Revisar los programas para constatar cómo se le da tratamiento a la enseñanza de la comprensión de textos.
- Caracterizar los recursos materiales y humanos para el diagnóstico.
- Explorar las barreras y potencialidades de los estudiantes para la asimilación del contenido: El proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico.

- Analizar los resultados a partir de las insuficiencias y potencialidades fundamentales que poseen los estudiantes en relación con el aprendizaje de la comprensión de textos en general y en particular del texto cinematográfico.

Acción del estudiante espectador

- Participar en las actividades de clases y entrevistar a docentes para constatar las causas que interfieren en la inserción del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión del texto cinematográfico como contenido en el currículo, durante la formación inicial.

Taller práctico

El texto cinematográfico. Sus generalidades. Variantes.

Objetivo: Explicar los rasgos esenciales del texto cinematográfico

Método: Comprensión cinematográfica plurisignificativa

Procedimiento. Orientación explícita de la guía, valoración

Sugerencias metodológicas

El docente explicará las características del texto audiovisual en general y particularizará en las del texto cinematográfico. Se precisará el por qué de la necesidad de la inserción de este contenido como vía para el desarrollo la cultura de la audiovisualidad y se relacionará con el proceso de enseñar y aprender la comprensión textual como dominio cognitivo.

Es importante aclarar que la audiovisualidad se presenta de varias maneras: teatro, teatro musical, danza, ballet, videoclip, etc. En esta estrategia solo se trabaja con el audiovisual cinematográfico.

Una forma de lograr que el estudiante espectador comprenda las intenciones que subyacen en un texto cinematográfico, es desde la orientación de la recepción de manera crítica y consciente, aspectos que se logran a través de la utilización de estrategias cognitivas como:

- Observar el texto cinematográfico en su totalidad.
- Detallar la imagen cinematográfica y los componentes que la forman.
- Declarar, cuál es el espacio en el que se destacan las imágenes audiovisuales. (Si es físico o artificial)
- Destacar la composición de la escenografía: vestuario, objetos que se destacan en las escenas, tratamiento de los colores ambientales, entre otras.

- Señalar los elementos que denotan y connotan la época representada: Locuciones, giros lingüísticos que se emplean, el vestuario, los medios de transporte, el tratamiento a la familia, modo de presentar las noticias, relaciones de producción, entre otras.
- Subrayar la presencia del signo en sus manifestaciones: indicial, simbólico, e icónico ¿qué comunican?
- Atender la actuación de los personajes en general: protagonistas, secundarios, referidos, relación entre ellos, etc.
- Conformar el sumario a partir del cuestionamiento siguiente: ¿Cuál es el mensaje que se revela en el texto cinematográfico?

Evaluación: Se utilizaron los procedimientos de autoevaluación y coevaluación

Como resultado de la introducción en la práctica, del método declarado, se ha podido constatar que el estudiante espectador se involucra en el proceso desde la autoevaluación cuando es capaz de responder a los cuestionamientos: ¿cómo llegó, cómo se sintió durante la actividad y cómo concluyó?

El estudiante espectador fue capaz de desarrollar la coevaluación y heteroevaluación en cada uno de los talleres como formas de organización de la actividad docente.

En este proceso de evaluación, el docente utilizó la guía explícita para favorecer el intercambio con y entre los estudiantes espectadores. Ase significa que las guías se convirtieron en modelo de cómo aprender a enseñar a partir de la doble intencionalidad en el proceso de formación del profesional de la educación.

Durante la práctica del proceso, los estudiantes espectadores expresaron sus experiencias, juicios y valoraciones acerca del contenido de los textos. En los intercambios se logró que los otros miembros del grupo escucharan de manera atenta para emitir sus opiniones evaluativas desde la crítica - reflexiva, siempre con la garantía de destacar lo positivo.

Se condujo la heteroevaluación a partir de la propia guía orientadora, con indicaciones precisas que inician al estudiante espectador inicia en el contacto con el texto cinematográfico; se evaluó el despliegue de capacidades y el desarrollo de habilidades asumidas durante todo el proceso de aprendizaje a partir de indicadores. Estos indicadores ubicaron al estudiante espectador en uno de los niveles de comprensión, por ejemplo:

- Dominio del lenguaje que se corresponde con la temática de la cinematografía con fines educativos (códigos esenciales, secuencia, el trabajo con los planos, la escenografía, tratamiento de las categorías espacio/tiempo, contenido/forma; empleo de la banda sonora en sincronía con el tratamiento de las imágenes; entre otros. Creativo
- Identificación del signo en sus variantes. Reproductivo
- Explicación de las funciones del signo dentro del texto desde la relación sintagmática. Reproductivo
- Caracterización de texto cinematográfico (a partir de 3 características) Reproductivo
- Proyección de los estudiantes al manifestarse con dominio de los códigos esenciales para el ejercicio de la crítica y la toma de decisiones respecto al tema tratado. Creativo
- Comunicación de los plurisignificados desde una visión inteligente, crítica o creadora. Según la proyección. Creativo
- Establecimiento de relaciones intertextuales, con las vivencias contextuales. (a partir de 2 textos, personajes, pasajes de la vida, etc.) Creativo
- Apreciación de la importancia de la función expresiva de los códigos semióticos en el texto cinematográfico. Creativo

CONCLUSIONES

El método que se propone favorece la operación perceptiva del texto cinematográfico desde una visión sistémica que atiende lo sígnico. Exige que como acción privilegiada, se oriente la observación de las relaciones que se establecen en la estructura textual en relación dialéctica con el contenido. De ello se deriva la necesidad incondicional de que, el estudiante espectador, enfoque el texto cinematográfico como un sistema plurisígnico lo que corrobora que el dominio de una base fundamentalmente lingüístico-literaria, en este campo, resulte insuficiente, como también lo es el centrar el interés únicamente en el canal visual, independiente del canal auditivo.

Desde el punto de vista didáctico, el método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa sugiere el estudio de temas complementarios pertenecientes a otros campos de la cultura como requisito previo para la percepción del texto plurisígnico:

investigar acerca de las adaptaciones de obras literarias al cine, acerca de acontecimientos y personalidades de la historia de la humanidad, evolución de la audiovisualidad, acerca de la semiótica como disciplina que estudia el signo y sus referentes, acerca del guion literario como antecedente, entre otros.

El método de la comprensión cinematográfica plurisignificativa se constituyó en la vía didáctica para el desarrollo de la comprensión del texto cinematográfico como aprendizaje desarrollador en la doble intencionalidad del proceso de formación: aprender para enseñar en los niveles de enseñanza.

Las experiencias, en la praxis, dan cuenta de la factibilidad del método en su totalidad en tanto ha facilitado la orientación de los procesos de construcción de significados a partir de la visión plural de los diferentes códigos que intervienen en el texto plurisignífico como el cinematográfico.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F y García Batista G.(2004). Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en Temas de Introducción a la formación pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Álvarez de Zayas, C. (1999). Didáctica, la escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Figueroa Corrales, Eufemia (2014). La comprensión de textos desde una perspectiva audiovisual. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Fuentes González, H., y otros. (2004). La diversidad en el proceso de investigación científica: reto actual en la formación de investigadores. Santiago de Cuba.
- García Batista, G. (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Klimberg, L. (1972). Introducción a la Didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Isaac, R. (2011). Estrategia didáctica para el establecimiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la escuela multigrado. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas . Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García".
- Silvestre Oramas, M. (2000). Concepción didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje en Enseñanza y aprendizaje desarrollador. [s.l.]: Ediciones CEIDE.
- Silvestre Oramas, M. (2000). Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y educativo en Enseñanza y aprendizaje desarrollador. [s.l.]: Ediciones CEIDE.
- Rodríguez Fernández, C. A. (2009). Modelo pedagógico de la formación de la competencia comunicativa de los futuros licenciados en educación, desde la extensión universitaria. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas . Santiago de Cuba.
- Zilberstein Toruncha, J., y Silvestre Oramas, M. (s/f). Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador. La Habana. ICCP.

**Título: La integración de recursos de aprendizaje en los entornos virtuales:
Reflexiones pedagógicas en torno a la superación del docente.**

Autores: Lic. Felipe Manuel León Cáceres

Dr. C. José Raúl Morasen Cuevas

Dr. C. Ana Norvis Caballero Rodríguez

Institución: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano – Ecuador.

Email: manuel_leonc@hotmail.com

RESUMEN

Los entornos virtuales de aprendizaje constituyen una expresión del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el campo pedagógico, toda vez que se han convertido para la educación en una necesidad e imperativo para contextualizarla en correspondencia con el desarrollo de la científico técnico, pues no es posible que un profesional y dentro de ellos los docentes de la educación superior, no aprovechen y dominen el uso de la tecnología y dentro de ella, los entornos virtuales como medio y recurso de aprendizaje. Por tanto, resulta de gran importancia desde la ciencia pedagógica y didáctica, promover una superación profesional a los docentes con irregularidades en el uso de las TIC, de forma que asuman con responsabilidad y desempeño su profesión, pues los futuros egresados requieren de utilizarlas en sus puestos de trabajo y ellas se han convertido en una fuente inagotable de dominios cognitivos. A partir de estas consideraciones el presente trabajo tiene como propósito ofrecer algunas reflexiones pedagógicas entorno al modelo de superación profesional del docente para que pueda integrar los recursos de aprendizaje en los entornos virtuales, a partir de una investigación doctoral que se desarrolla en esta dirección.

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos y la sociedad deben prepararse para afrontar los grandes retos científico- tecnológicos de la globalización, las comunicaciones y el manejo de la información. La sociedad actual denominada por algunos Sociedad del conocimiento, reconoce la importancia cada vez más creciente de la información como fuente para el

desarrollo, constituyéndose así la sociedad de la información en una parte importante de ese proceso.

Muchas investigaciones en estas últimas décadas han ofrecido aportes científicos referidos al uso de las TIC,s y su impacto en la educación, así como su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Se destacan en el plano internacional: Chadwich (1987), Salomón (1987), Vaquero (1997) Perez Marqués (2008- 2010- 2014) este último investigador europeo, destaca la necesidad de utilizar las TIC,s desde un enfoque didáctico y pedagógico, lo cual ha tenido un impacto extraordinario en la educación superior.

En la región con énfasis en Cuba, los investigadores Castellanos, D (2000), R +L Martínez (2003, García, F. (2005), G Cervantes (2006), Zilverstein, S (2007) García, O (2010), Torres, A (2014) estos últimos en la región santiaguera.

Estos autores ofrecen diferentes concepciones, modelos teórico -metodológicos del aprendizaje con el uso de las TIC,s, ellos coinciden en destacar la importancia de la eficiente dirección del proceso de enseñanza aprendizaje al emplear la tecnología como instrumento mediador y medio de enseñanza, así como la necesidad del diseño de diversos entornos virtuales, que se visualizan en los paradigmas de programación visual en la que confluyen la programación orientada a objetos y guidas por eventos en una interfaz gráfica para el usuario.

En Ecuador se connotan los estudios de Samaniego, F Giovanni (2009) y en Cuenca Flanklin Miranda Realoe quien ofreció en la universidad donde trabaja una maestría online acerca de cómo integrar didácticamente las NNTT en os entornos de cualquier carrera universitaria.

Los criterios abordados por dichos autores respecto al uso de las TIC,s evidencian la necesidad de profundizar en el enfoque de los recursos de aprendizaje en los entornos virtuales, en función de aprovechar de forma eficiente sus potencialidades en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, a través de la formación de una cultura tecnológica.

Por consiguiente la realidad educativa apunta hacia la necesidad de promover una correcta actualización de estos recursos por los docentes, desde lo teórico, pedagógico

y didáctico, pues no todos dominan las TIC,s y logran interactuar con ella en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para ello, se requiere de una superación permanente y continua que posibilite transformaciones en sus modos de actuación, con énfasis en la Educación superior, de forma que accedan a una contextualización en correspondencia con la carrera.

Los entornos virtuales se han convertido en una vía integradora y didáctica para ofrecer tratamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje en los centros educacionales con énfasis en la educación superior, donde el estudiante requiere nuevas alternativas para su profundización en cada una de sus asignaturas.

En este sentido la carrera de Técnico Superior de enfermería que se estudia en el Instituto Superior Tecnológico de Tecnología de Guayaquil, requiere retomar las TIC,s como recurso indispensable para lograr una mejor formación profesional de sus egresados.

Al revisar los documentos de la carrera y su perfil se destaca la necesidad de dominar este recurso para acceder a los cambios tecnológicos que operan en la sociedad y en los centros laborales donde trabajarán, de modo que se constata la necesidad de transformar este campo tan importante para la Educación Superior.

Estas razones posibilitan la aplicación del diagnóstico fáctico a través de algunas técnicas empíricas, que corroboraron las siguientes situaciones problemáticas.

1. La malla curricular no incluye la integración didáctica de los entornos virtuales como una necesidad de la formación y sus potencialidades para la motivación y estimulación del aprendizaje.
2. Pobre preparación teórico metodológica de los docentes en los entornos virtuales desde su interpretación, como contenido esencial en la formación de los tecnólogos.
3. Insuficiente orientación y control del trabajo independiente mediante el uso de los entornos virtuales.
4. Insuficiencias en la concepción de los docentes para la integración didáctica de los recursos de aprendizaje desde los entornos virtuales.

Las problemáticas reveladas posibilitan expresar la contradicción científica expresada entre la objetividad de los entornos virtuales como vía de una enseñanza aprendizaje

desarrolladora y el desconocimiento en el uso y manejo de estos como recursos de aprendizaje didácticamente integrables por los docentes en la formación del TSE en el Instituto Superior Tecnológico. Estas razones manifiestan las potencialidades de las nuevas tecnologías en el Ecuador y el pobre uso que estas tienen por los docentes en sus clases.

El **objetivo** del presente trabajo se expresa en ofrecer algunas reflexiones pedagógicas relacionadas con el modelo de superación profesional del docente para que pueda integrar los recursos de aprendizaje en los entornos virtuales.

DESARROLLO

Las premisas epistemológicas en la construcción del modelo, permiten el despliegue del desarrollo teórico de la investigación y así cimentar la ciencia desde la teoría. En este sentido, se impone adentrarse en los aspectos que determinan estructuralmente al objeto, y soportan el constructo teórico de la investigación. A partir de aquí, se determinan los presupuestos para la construcción del modelo, y las conceptualizaciones que se asumen en esta investigación.

Los principales fundamentos teóricos tomados en consideración como referentes que presentamos a continuación, los cuales acceden a dar solidez a la propuesta desde diferentes contornos y ámbitos de la ciencia.

La dialéctica materialista y la teoría de la actividad y sus aplicaciones a los procesos formativos.

El modelo ha tenido en cuenta investigaciones precedentes, relacionadas con la tecnología de la información y el desarrollo de entornos virtuales. Se significa como fundamento esencial la interpretación dialéctica materialista de la relación del hombre con la naturaleza, con la cultura y los seres sociales conscientes.

La concepción sistémica estructural es fundamento del modelo en la interpretación de los procesos pedagógicos y didácticos que se dan en el TSE y el estudio de los procesos de entornos virtuales como competencia didáctica del docente, se revela el modelo como una totalidad sistémica según Fuentes, H. (2009) y sus consideraciones acerca del paradigma sistémico.

La Pedagogía de la Educación Superior, es fundamento teórico que sustenta el modelo, se asume de Fuentes, Homero (2009, 2011) desde las posibilidades trascendentes de incursión y cambios del profesional en el entorno social.

La concepción del proceso formativo del docente, y los recursos de aprendizaje en los entornos virtuales se vislumbra entonces como una totalidad, que se desarrolla en los escenarios socio cultural al interior y en el entorno del ITB.

La filosofía del buen vivir en el contexto ecuatoriano

Esta se erige como ideas filosóficas en construcción, pero que sustentan la forma de vida en países del sur de América, y especial en Ecuador, connotándose de ella: nuevo modelo de vida; reintegración de la naturaleza en la historia, como inherente al ser social; rescate de la idea de la vida como eje y categoría central de la economía; rescate del sentido de la vida y la ética; el espacio comunitario; la convivencia comunitaria, la igualdad social, la equidad, la reciprocidad, la solidaridad, la justicia, la paz. Se asume al reconocer y valorar la contribución del contexto social al profesional y mejoramiento de la calidad de vida de este.

Teoría del Aprendizaje sociocultural de Vigotsky

A partir de la concepción de este, de su Modelo de aprendizaje Sociocultural, en la que los procesos de desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo y forma de socialización. Así, el hombre es una construcción más social que biológica, y donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Es base en este análisis las consideraciones de Vigotsky en torno al conocimiento, concebido, no como objeto que se pasa de uno a otro, sino como algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social, es decir, existe una relación entre desarrollo intelectual del individuo-medio social en el que está inmerso.

El proceso educativo como proceso cultural

En este sentido se asume de Rivas Herrera, Patricio (2013) el Rol de la Universidad en el siglo XXI, el que especifica que el mismo está en:

- Pensar, proponer y motorizar un proyecto alterno de mundo.

- Reflexionar y sugerir respuestas a los grandes problemas de la humanidad que afectan las formas de vivir juntos y nuestras posibilidades como especie.
- Orientar la implementación de un Proyecto Cultural al servicio del desarrollo humano.
- Forjar un sentido de identidad propio que no se base en el anhelo de la reproducción mecánica de un saber que perpetúa las asimetrías

Es a fin de cuentas consolidar la relación cultural entre la universalidad y su entorno, donde los recursos de aprendizaje a partir de considerar entornos virtuales resultan significativos.

La pedagogía como la ciencia de la educación

De forma integradora en sus diferentes momentos de concreción, propicia el desarrollo holístico del ser humano, ya que el proceso educativo y la dinámica de sus eslabones integradores son la expresión del acto pedagógico como un proceso formativo por esencia con una amplia orientación cultural para alcanzar el nivel de impacto en el proceso de transformación socio-cultural humano.

La concepción de la formación del TSE en el ITB, entendida como el proceso que de modo consciente se instrumenta en el ITB con el encargo de formar un técnico, *dentro de su práctica social y comunitaria que contribuya a aportar a la sociedad una atención de calidad y calidez a la población.*

La educación como hecho social concreto

Al tener en cuenta las peculiaridades de la sociedad y el sistema educativo ecuatoriano, específicamente la educación superior y los institutos técnicos y tecnológicos como instituciones sociales

Además de considerarla en su carácter de proceso y resultado y componente esencial de la praxis social, en la cual participa toda la sociedad a través de sus diferentes agentes, conscientemente organizada y orientado a un fin social, en un contexto de desarrollo técnico que implica nuevos retos.

Desde el punto de vista sociológico por tanto, se fundamenta en la Sociología la cual permite explicar, desde los procesos de aprendizaje, las condicionantes sociales en las que se desarrollan los procesos educativos, así como las dinámicas de las diferentes

instituciones y grupos sociales. En un escenario de amplio impacto del desarrollo científico tecnológico.

En el caso específico de Ecuador se tiene en cuenta la LOES la cual regula el sistema de Educación Superior en la República de Ecuador, a los organismos e instituciones que lo integran.

Derivado de lo anteriormente planteado, se significa que los fundamentos que sustentan el modelo están sujetos al condicionamiento de las siguientes características.

1. Flexible a las diferentes circunstancias y necesidades de cambios, en función del contexto en el cual se aplica.
2. Sistemático, ya que se ajusta al sistema de categorías planteado para desarrollarse de manera efectiva, generando impactos progresivos y significativos en el desarrollo integral consciente del ser humano.
3. Progresivo y perfectible, ya que se perfeccionará constantemente en función de las exigencias contextuales favoreciendo un avance continuo en el desarrollo y apropiación del alcance del avance tecnológico

En las últimas décadas se observa, como resultado de estudios investigativos, la elaboración de modelos asociados al desarrollo intelectual, la enseñanza o el aprendizaje, considerado como herramienta teórica que ayuda a organizar estos procesos e incide en la formación integral de la personalidad del estudiante.

En este sentido, existen disímiles definiciones que revelan una gran cantidad de rasgos, así como una amplia tipología de los mismos (Nelson Núñez, 2003), motivo por el cual se hace necesario fundamentar la posición a asumir al respecto.

La modelación puede lograr una representación organizada de la realidad educacional, lo que permite operar de manera teórica y práctica con el objeto y campo de investigación, constituido, en este caso como modelo de superación.

El rumbo gnoseológico del sistema salud en Ecuador, a partir del propio contexto de enseñanza aprendizaje afronta, en la contemporaneidad, retos de extrema importancia, y donde se persigue que los estudiantes adquieran una concepción científica del mundo y desarrollen habilidades de la profesión que los inste a buscar causas, vías de solución a los problemas que se enfrentan en la práctica del técnico de enfermería, que los

prepare para la actividad laboral pues deben mantener una actitud comprometida, responsable ante los problemas que tienen que enfrentar

El modelo constituye el punto de partida para el establecimiento de una metodología que posibilite la integración de recursos de aprendizaje en los entornos virtuales como competencia didáctica de los docentes de la unidad de salud del ITB.

Al modelar este proceso se está en condiciones de ofrecer mecanismos prácticos a la comunidad universitaria del ITB capaces de favorecer la creación para la asimilación de saberes y sentidos de significación social de manera sistemática y metódica, además de diseñar mecanismos en la institución que permitan la integración de recursos de aprendizaje en los entornos virtuales que desde la determinación de las necesidades contextuales pueda contribuir a proponer soluciones y alternativas factibles de aplicación en el entorno, contribuyendo de esta manera con el avance de la institución y de la sociedad.

El modelo de superación para la integración de recursos de aprendizaje en los entornos virtuales como competencia didáctica de los docentes de la unidad de salud del ITB, cuenta con cuatro subsistemas:

- Orientador didáctico – profesional.
- Interactivo-tecnológico.
- Competitivo- integrador.
- Reconstructivo- desarrollador. (ver gráfico 1)

Estos cuatro subsistemas, expresan la totalidad del proceso de superación de los docentes, de manera que están estrechamente relacionados condicionándose mutuamente y caracterizando el sistema de superación.

El objetivo del modelo es representar desde un proceso de abstracción las características y regularidades esenciales que en el orden didáctico expresan la dinámica del proceso de superación de los docentes de la UASSS en el ITB de Guayaquil, orientada a la integración de recursos de aprendizaje en los entornos virtuales como competencia didáctica.

El primer subsistema orientador didáctico-profesional tiene como propósito esencial concebir el diagnóstico necesario de las carencias y potencialidades de los docentes e instancias institucionales para el desarrollo de la superación sobre entornos virtuales,

esta exploración está a su vez asociada a un necesario proceso orientador desde una intencionalidad profesional, o sea teniendo en consideración las exigencias y lógica de la profesión para la que se proyecta Técnico en enfermería. La orientación constituye un elemento que en el orden pedagógico propicia las ayudas y asistencia a los sujetos involucrados en el proceso y contribuye a la toma de decisiones respecto al modo en que se desarrollara la superación.

Constituye la base orientadora en el plano didáctico para conducir el proceso de superación desde la integración, parte de reconocer el papel protagónico del docente y de los entornos virtuales.

En este subsistema se da el primer nivel de síntesis de relaciones didácticas entre caracterización de necesidades didácticas profesionales, valoración proactiva-didáctica de los entornos virtuales, significación mediática-didáctica de los recursos de aprendizaje en los entornos virtuales todo lo cual conduce a revelar una nueva cualidad del proceso que se concreta en la dimensión orientación didáctica-mediática profesional. En esencia este subsistema se orienta a la determinación de las potencialidades y dificultades que en el orden didáctico limitan en desempeño de los docentes desde los entornos virtuales.

En el segundo subsistema interactivo-tecnológico, se expresa la correlación entre las potencialidades tecnológicas y las didácticas de los entornos virtuales a partir de un proceso valorativo de los docentes en superación, lo que conduce a la no absolutización como tradicionalmente sucede de los atributos tecnológicos de este recurso. Se revela la relación dialéctica entre las potencialidades tecnológicas instrumentales de los EVA y sus potencialidades como tecnología didáctica, lo cual exige un proceso constructivo del docente en superación y como resultado de dicha construcción se manifiesta un nuevo tipo de interacción mediática docente-estudiante que se sintetiza en el desempeño interactivo desde plataformas virtuales. De este proceso se revela una nueva cualidad asumida como la interacción comunicativa creadora, expresa un ascenso en el nivel de integración del sistema.

El tercer subsistema competitivo-integrador, constituye el núcleo integrador de la formación de la competencia integración didáctica de recursos de aprendizaje, lo cual se revela desde los niveles cognitivo, procedimental y axiológico. Es el nivel donde se

gesta la competencia, que en el contexto de superación expresa un complejo acto de integración didáctica por el docente que le permite valorar en el orden metodológico e instrumental todas las potencialidades de los entornos virtuales para generar recursos de aprendizajes desarrolladores y favorecer un desempeño cualitativamente superior de los docentes desde los entornos virtuales. Como resultado de este subsistema se revela una nueva cualidad expresada en la dimensión integración didáctica metodológica mediática.

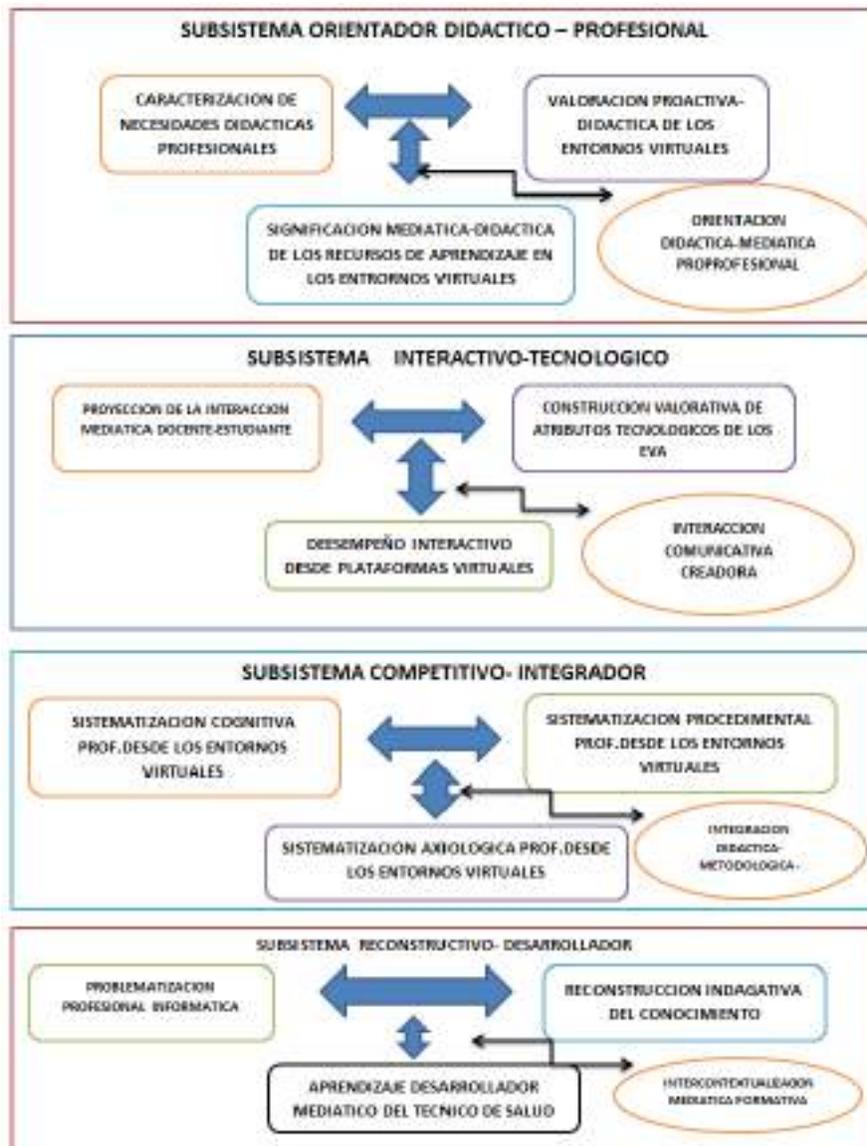
El cuarto subsistema, expresa el máximo nivel de integración didáctico que conduce a la reconstrucción del contenido de la formación profesional del técnico de salud, desde los entornos virtuales como recurso mediático y de aprendizaje. Este es expresión en esencia de un crecimiento profesional de los docentes que los habilita para concebir el tratamiento didáctico de los entornos virtuales desde la problematización profesional de la formación de los técnicos y tecnólogos y su solución problematización como un proceso de reconstrucción indagativa del conocimiento. Como cualidad emergente de este subsistema se concreta la dimensión intercontextualización mediática formativa.

En sentido general se promueve la innovación didáctica como modo de actuación para la solución de los problemas profesionales a través de los entornos virtuales por los tecnólogos y técnicos en formación.

CONCLUSIONES

1. Las TIC como recurso, producto y medio de enseñanza, se han convertido en el eje fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque la sociedad de hoy denominada sociedad del conocimiento, abre un mundo de significados y sentidos a la educación y formación profesoral gracias al desarrollo tecnológico que se ha producido en estas últimas décadas.
2. Por consiguiente, la superación profesional del docente para el desarrollo de una formación continua, posibilitará nuevos modos de actuación en el contexto áulico, y con ello un desarrollo de competencias profesionales, lo que presupone cambios cualitativos y cuantitativos superiores en la calidad de la educación y del estudiantado.

3. El modelo de superación profesional que se propone toma en consideración las relaciones que se han de producir entre las necesidades formativas de los docentes, la significación mediática de los entornos virtuales y el carácter cooperativo, participativo y proactivo de los docentes para que se produzca una apropiación activa y transformadora del uso de estos medios en el proceso de enseñanza – aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA ET AL. Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
2. _____ Principios para la Educación del proceso pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
3. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1994.
4. ALDAS MARIBEL ET AL. La educación a distancia y virtual en Ecuador: una realidad universitaria. Universidad Técnica particular de Loja. 1 edición. junio, 2013.
5. AÑORGA, J. Teoría de los sistemas de superación. La Habana: Editorial pueblo y Educación, 1995.
6. BRAVO RAMOS, JUAN LUIS. Los medios de enseñanza: Clasificación selección y aplicación. Consultado en http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/24_N_24art/2009.htm
7. BRICEÑO MAGALLY. El profesor y la integración didáctica en la enseñanza universitaria. Magally Briceño y Migdy Chacón. En Revista Paradigma. Vol. 29. Venezuela, 2008.
8. DÍAZ ELIANA. Los juegos como recursos didácticos. Video. Consultado 20 de mayo 2014.
9. FORGAS, J. 2001. Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de Competencias
- 10.-FUENTES, Homero (2002) "La formación por la contemporaneidad. Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior". Revista Esquemas Pedagógicos. ISSN 019-308. UDEC, 2002.
- 11.-_____ (2000) Didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba: CULTU-UO
- 12.-_____ (2009) Pedagogía y Didáctica de la educación Superior. Santiago de Cuba, CEES Manuel F. Gran; 2009.
- 13.-MENDOZA Pérez, Melquiades (2004) Alternativa para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2004

14. MIRANDA REALPE, JAVIER FRANKLIN. Formas de integrar didácticamente las NNTT a entornos digitales. Material de Maestría. Cuenca, noviembre, 2010.
<http://definicion.mx/integracion/#izz3CSisqcCgf>
15. MILIÁN VÁZQUEZ, PEDRO MIGUEL. Tesis doctoral en opción al Título académico. Cienfuegos, 2011.
16. MORÉN OLIVOS, TIBURCIO. Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. [www//monografía/](http://www.monografia.com) Universidad metropolitana/ México, consultado 21 de agosto 2014.
17. PEDROZA MARCOS, ANTONIO. Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. [Http://www. Centros/revistas/index.htm](http://www.centros.com/revistas/index.htm) 21 de agosto, 2014.
18. PEDRAZA GONZALEZ, XENIA. La superación profesional: una forma de superación permanente para los docentes.

Título: El enfoque divergente del trabajo metodológico. Una propuesta para la estimulación de la creatividad pedagógica.

Autores: Dr. C Hernán Feria Ávila Profesor

Dr. C Regina Venet Muñoz.

M.Sc. Redisber Polo Barrera.

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García - Cuba

Email: hferia@ucp.lt.rimed.cu

RESUMEN

El trabajo metodológico, es de gran importancia en el desarrollo de la creatividad pedagógica, sin embargo en la práctica formativa de los educadores no se ha reconocido lo suficiente en este sentido. El presente trabajo parte de reconocer la necesidad de realizar dicha investigación radica en la insuficiente sistematización teórico-metodológica de las cuestiones esenciales de la creatividad pedagógica y su tratamiento en las propuestas de trabajo metodológico y aborda una propuesta para dar cobertura e a esta insuficiencia en el orden teórico metodológico.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la actividad pedagógica profesional el trabajo Metodológico considerado como una labor de dirección didáctica y educativa que se desarrolla en las instituciones docentes, con el fin de hacerla eficiente y elevar la calidad en el logro de los objetivos

En el concepto dado, se puede apreciar que parte del contenido del Trabajo Metodológico está en la Didáctica General y las Especiales, lo que significa que en él están presentes, en primera instancia, los objetivos y los contenidos de la enseñanza, y en segundo lugar los métodos, medios, formas organizativas y la evaluación, de este modo se puede aseverar que el sistema didáctico constituye uno de sus fundamentos. Unido a esto, se encuentra la dirección de la labor educativa, que significa atender a elementos correspondientes a la formación de valores, cualidades, actitudes, etc. Esto conlleva a considerar, como función principal del Trabajo Metodológico, la elevación de la calidad del Proceso de Formación de Profesionales y su resultado: el egresado, sobre la base de una adecuada integración de la instrucción y la educación.

A pesar de este posicionamiento general desde la teoría y la práctica relacionada con la actividad pedagógica profesional, el trabajo metodológico ha sido escasamente abordado en el orden epistémico pedagógico e insuficientemente reconocido como polea para la activación de la creatividad en el ejercicio formativo de los profesionales de la educación.

DESARROLLO

El enfoque divergente del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica es la expresión metodológica de las complejas interrelaciones que se dan entre las cualidades esenciales del trabajo metodológico con finalidad creativa. Se erige como: la dirección metodológica con que se aborda y estudia el trabajo metodológico a partir del propósito de lograr el desarrollo de un profesional de la educación con capacidad para elegir de manera crítica, autónoma y original, diversas respuestas a los desafíos o problemas de la práctica educativa, removiendo supuestos, rompiendo esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones a través de la conformación audaz de conceptos, creencias y recursos profesionales disponibles.

Se reconoce como la célula didáctica estructurante del trabajo metodológico encaminado hacia la creatividad pedagógica, en tanto precisa el proceder metodológico del profesional de la educación en el establecimiento de las vías creativas para concebir y dirigir el proceso docente educativo; sin embargo, no se agota en este proceder metodológico, sino que requiere del conocimiento teórico de las complejas relaciones que tipifican a este proceso y de igual manera el desarrollo de un pensamiento teórico conceptual acerca del empleo de estas vías en el contexto del proceso en cuestión.

El enfoque divergente del trabajo metodológico da cuenta de cómo estructurar dicho proceso sobre la base de la relación entre la unidad y la diversidad, el disenso y el consenso y la diferencia y la analogía, como aspectos que tipifican la dinámica de la divergencia en el acto de prepararse para la mejora de la práctica educativa.

En la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación desde el enfoque divergente del trabajo metodológico se manifiestan:

- La interacción emocional e intelectual que el profesional de la educación establece con sus compañeros en la dinámica del trabajo metodológico.

- La concientización, acerca de la lógica creativo-pedagógica que ha de tener la profesión.
- La autodeterminación profesional, junto a la participación consciente, activa, crítica y protagónica en las tareas del trabajo metodológico.

Las particularidades del enfoque propuesto permiten articular experiencias previas, conceptos elaborados, demostraciones, representaciones, recursos didácticos, tecnológicos y educativos con una participación activa, crítica, problematizadora e innovativa de los profesionales de la educación mediante el trabajo en equipos.

A partir de los fundamentos teóricos asumidos en esta tesis, es posible penetrar en la esencia de las relaciones de naturaleza didáctico-creativa que definen el sistema de procesos que tienen lugar en el desarrollo del trabajo metodológico; a partir de la contradicción que se da entre el saber y el proceder didáctico que connota la mejora del proceso docente educativo, delimitando un nexo divergente, entre el proceso y el resultado alcanzable. El enfoque que se presenta tiene como componentes articuladores a:

- El sistema de procesos para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación.
- El método de conciliación metodológica innovativa del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación.
- Las tareas del trabajo metodológico como vía para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación.
- Los niveles de integración del trabajo metodológico con enfoque divergente para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación.

Desde esta perspectiva, el trabajo metodológico resignifica su carácter sistémico mediante el sistema de procesos del enfoque divergente del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación, y se explica su movimiento y la transformación en función del perfeccionamiento de la labor didáctica de dicho profesional, con el propósito de elevar la calidad del aprendizaje y la formación del estudiante, como totalidad

Se reconocen entonces, como características esenciales del trabajo metodológico con enfoque divergente, las siguientes: carácter complejo, carácter interdisciplinario, intencionalidad ideopolítica, relación entre lo conceptual y lo procedimental y su carácter innovativo.

El trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación se concibe como un proceso formativo profesional, que promueve la preparación integral, continua y sistemática del profesional de la educación para el desarrollo de su competencia didáctica a partir de situaciones metodológicas estructuradas desde los presupuestos de la creatividad, que sitúen al mismo en la necesidad de actuar de manera autónoma, divergente, original y flexible, a fin de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje con eficiencia y posibilitar una actuación pedagógica creativa en los estudiantes.

La identificación de las cualidades y rasgos del trabajo metodológico como vía para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación, es necesaria, ya que se requiere la cognición de los procesos particulares que integran este trabajo para comprender la lógica de la creatividad, no solo como proceso y resultado de este, sino también y sobre todo, como método que determina la dinámica de este espacio formativo. La lógica funcional estaría dada en el planteamiento siguiente: si se quiere que los profesionales de la educación sean creativos, se deben involucrar en situaciones de aprendizajes creativas.

Esta posición permite reconocer que en el trabajo metodológico como vía para la estimulación de la creatividad pedagógica, intervienen un sistema de procesos particulares, que facilitan su comprensión tales como: proceso didáctico conceptual; proceso didáctico valorativo; proceso didáctico procedimental, y proceso de conciliación didáctica diversificada.

El sistema de procesos del enfoque divergente del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación

El sistema de procesos típico del enfoque divergente que se propone se erige sobre la base de la integración orgánica entre la didáctica general, la didáctica específica de las asignaturas y la lógica esencial de la educación y de la creatividad; por lo que en él se sistematizan elementos que distinguen a esta última, tales como: la originalidad del profesional de la educación, la flexibilidad para la búsqueda de soluciones diferentes, la perseverancia profesional pedagógica desde ideas para encontrar respuestas a los problemas didácticos que permitan un aprendizaje creativo, y la elaboración e independencia profesional pedagógica. En fin, este sistema de procesos en sus relaciones internas tiene como premisa, procesos y resultados que lo distinguen: a la iniciativa de ellos, es decir, este sistema se despliega desde la iniciativa, para la iniciativa y a través de la iniciativa.

En la analogía de estos procesos se da la relación entre lo conceptual, lo procedimental, lo valorativo y lo conciliativo diversificado, donde se favorece el desarrollo del pensamiento creativo del profesional de la educación y, además, promueve su autonomía e independencia, articulando lo que se le orienta y lo que él mismo puede crear.

Estas nuevas relaciones en el sistema de procesos ya aludidos, es a lo que refiere el enfoque divergente del trabajo metodológico como vía para la estimulación de la creatividad pedagógica. Se trata, de explorar distintas alternativas, buscar diferentes posibilidades ante situaciones o preguntas, para que estas sean valoradas desde distintos puntos de vistas y permitan encontrar diferentes, nuevas e ingeniosas respuestas a los problemas pedagógicos presentes en el profesional de la educación.

Los procesos didácticos conceptuales del enfoque divergente del trabajo metodológico como vía para la estimulación de la creatividad pedagógica: son aquellos procesos mediante los cuales el colectivo de profesionales de la educación realiza un intercambio analítico-crítico de los conceptos, principios, leyes y categorías de especial importancia en el proceso docente educativo. Este análisis se realiza en tres direcciones fundamentales:

- Los conceptos que desde el trabajo metodológico requieren ser puestos en común.
- Los conceptos que desde el contenido de la asignatura en cuestión requieren ser dominados por el profesional de la educación a fin de facilitar su apropiación por parte del estudiante.
- Los conceptos que desde la creatividad y su estimulación a través del proceso docente educativo demandan ser socializados a través del intercambio profesional metodológico.

Los procesos didácticos conceptuales del trabajo metodológico con enfoque divergente tienen como finalidad promover el desarrollo del pensamiento conceptual metodológico en el profesional de la educación, tanto en el orden de su especialidad como en el del trabajo metodológico, sustentado en una didáctica creativa y desarrolladora. Dado que los conceptos constituyen la forma fundamental con que opera el pensamiento, con su formación se contribuye a la comprensión conceptual de significados de las disciplinas científicas que se utilizan en la asignatura y, por tanto, a la consecución del objetivo de esta.

Entonces, la comprensión conceptual de significados desde este enfoque facilita:

- La comprensión de las relaciones orgánicas que se dan entre la didáctica de las asignaturas y la didáctica de la creatividad.
- La aplicación de conceptos, métodos y procedimientos de forma creativa.
- El entrenamiento crítico constructivo en la preparación didáctica profesional.
- La formación de una ética de la creatividad, consonante con un profesional reflexivo, crítico y creativo.
- La dirección del aprendizaje desde un enfoque complejo, problematizador, interdisciplinar y transdisciplinar.

Entiéndase por pensamiento conceptual metodológico a: un tipo particular de pensamiento de carácter profesional, que permite la sistematización y empleo de diferentes conceptos, leyes, categorías y relaciones pedagógicas que condicionan la elección de las vías y enfoques más apropiados para dirigir pertinentemente el proceso de formación de la personalidad del educando.

Los procesos didácticos valorativos: son aquellos procesos de carácter continuo y sistemático de consideración, apreciación y estima de los aspectos que resultan particularmente significativos en el propósito de favorecer el desarrollo de un profesional de la educación crítico, reflexivo y creativo. Se estructuran a partir del análisis, reflexión e incorporación de los valores de la creatividad.

Desde el enfoque propuesto, las actividades metodológicas que se desarrollen han de pasar necesariamente por el análisis de estos valores y hay que tomarlos en cuenta como elementos que distinguen al modelo de hombre planteado en el proyecto social cubano y concretado en el proyecto educativo de cada educación.

Estos valores tienen que constituirse en reguladores socio-profesionales de las actividades metodológicas que se desarrollan, es decir, ellos pasan a ser la medida de la pertinencia y la adecuación de estas actividades metodológicas.

El propósito de estos procesos de valoración, es lograr a un profesional de la educación capaz de desarrollar una actitud comprometida con la formación del modelo de hombre que requiere la sociedad cubana actual (crítico, transformador, comprometido, resolutivo, innovador) y para ello requiere concienciar y apropiarse de estos valores.

Mediante estos procesos se posibilita:

- La congruencia entre los propósitos u objetivos del modelo educativo de cada educación y los del Proyecto Social Cubano.

- La necesidad de participación comprometida en la búsqueda de las mejores vías para satisfacer las demandas de un proceso de enseñanza aprendizaje más eficiente
- La relación sistémica entre los valores de la creatividad.
- La relación intrínseca entre los modos de actuación, los sentimientos, los valores y el pensamiento.
- La relación entre las actitudes, las cualidades y las motivaciones del profesional de la educación.

En los procesos didácticos procedimentales: se revelan las posibilidades de precisar y combinar armónicamente los métodos, procedimientos, metodologías y estrategias que permiten una instrumentación original y flexible del trabajo metodológico, a fin de desarrollar en el profesional de la educación determinadas habilidades de carácter didáctico instrumental que le permitan garantizar la calidad de las clases, y esta a su vez, los resultados en el aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de los contenidos más actualizados de las ciencias pedagógicas y las ciencias particulares correspondientes.

Estos procesos enfatizan en buscar nuevas alternativas e ideas que permitan explorar otras posibilidades y recursos presentes en el colectivo pedagógico. Se trata de ideas que estén fuera del patrón del pensamiento habitual, o sea, un pensamiento libre y asociativo que incentive el ingenio y la creatividad para diferentes propuestas de métodos, vías, procedimientos y formas organizativas.

Los procesos didácticos procedimentales representan una fuente de motivación y aprendizaje para el profesional de la educación, pues en su desarrollo brindan la posibilidad de resolver creativamente los problemas pedagógicos que se sistematizan en el trabajo metodológico. Ello conlleva a ser más propositivistas, optimistas y entusiastas, dado que bajo esta óptica, las denominadas “dificultades”, se transforman en oportunidades.

Los procesos de conciliación didáctica diversificada: son aquellos pasos encaminados a la integración armónica y unificación metodológica de conceptos, valores y procedimientos típicos del trabajo metodológico, que se articulan y sistematizan en las diferentes actividades metodológicas realizadas en contextos profesionales metodológicos, dinamizadas por un proceder problematizador.

Estos procesos integran y sintetizan las diversas ideas metodológicas proferidas en el intercambio llevado a cabo en las actividades metodológicas desde la divergencia, es

decir, en este proceso se reunifica lo que fue separado para su análisis y comprensión, así como ideas aparentemente contradictorias e incompatibles con la naturaleza de la didáctica de las asignaturas que aparecieron en un momento determinado del intercambio metodológico, con el propósito de buscar las mejores alternativas para abordar, desde el proceso de enseñanza aprendizaje, la formación de los estudiantes.

De esta manera, la conciliación didáctica diversificada, integra armónicamente los demás procesos que tipifican el enfoque divergente del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación, ellos son los conceptuales, los valorativos, y los procedimentales. Tiene como finalidad esencial, arribar a conclusiones metodológicas que sirvan de pautas u orientaciones metodológicas para estructurar la organización y dinámica que articula la sistematización de los contenidos de cada asignatura.

De lo que se trata es de completar y totalizar el todo (la actividad metodológica y su propósito) con sus partes (ideas y propuestas metodológicas de cada profesional de la educación), ya que cada orientación o visión personal presente en las ideas propuestas, suposiciones y postulados, contribuyen a corregir, transformar, renovar, fortalecer y complementar o integrar los datos o aportes de los restantes miembros del colectivo.

La conciliación didáctica diversificada así entendida, es la síntesis de una actitud problematizadora, crítica y divergente, que, partiendo del disenso, la contradicción lógica, la diferencia de criterios presentes en las variantes metodológicas ofrecidas, el profesional de la educación arriba a una visión propia y original que articula armónicamente la visión metodológica del colectivo y que como resultado supera, y trasciende cada una de las ideas por separado. Así, dotan de identidad propia al trabajo metodológico desarrollado con enfoque divergente que tendría como rasgos distintivos, el carácter contextualizado, interactivo y de sentido personal en la actividad metodológica que desarrollen los profesionales de la educación.

La conciliación didáctica diversificada promueve la adquisición de saberes metodológicos desde las perspectivas conceptuales, valorativas y procedimentales que tienen significación y relevancia para lograr la formación integral de los educandos desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la conciliación diversificada, los profesionales de la educación, a partir de las experiencias y las ideas de sus compañeros, forjan y enriquecen las suyas propias,

mediante la socialización y construcción interactivas que tienen lugar en las actividades metodológicas, de manera que la conciliación didáctica diversificada favorece e implica la fusión de las habilidades para adaptar el trabajo metodológico y sus acciones u orientaciones a las diversas situaciones concretas en que debe desarrollarse el proceso docente educativo; implica un saber escoger, seleccionar los medios, las formas, los propósitos didácticos y formativos, los métodos, así como la evaluación en el orden didáctico.

El método de conciliación metodológica innovativa para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación

El método de conciliación metodológica innovativa como uno de los componentes del enfoque divergente del trabajo metodológico tiene como propósito, flexibilizar los mecanismos defensivos, argumentativos y propositivos de cada uno de los sujetos en particular y del colectivo metodológico en general. Estimula la sensibilidad y las percepciones creadoras del profesional de la educación, desde la sistematización del sistema de procesos del enfoque divergente del trabajo metodológico (conceptuales, valorativas, procedimentales); de esta forma se amplían los puntos de vista para abordar la tarea profesional, su autopreparación y la vida cotidiana más creativamente.

El método de conciliación metodológica innovativa del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación, se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Carácter innovativo del trabajo metodológico.
- Carácter diferenciado del trabajo metodológico.
- Vínculo de los recursos metodológicos con la teoría y la práctica de la creatividad pedagógica.
- Vínculo de lo individual y lo grupal.
- Vínculo de lo vivencial y lo teórico-metodológico en el tratamiento del contenido y de los restantes componentes didácticos.
- El carácter interactivo y comunicativo del trabajo metodológico con enfoque divergente.

Este método permite al profesional de la educación contextualizarse en su medio, comprenderlo y transformarlo. En este sentido, el trabajo metodológico se caracteriza por la especialización y heterogeneidad, asume un enfoque

desarrollador, se sustenta en la actividad grupal que fomenta el estilo de trabajo, basado en la cooperación para generar aprendizajes colaborativos, a partir de su complejidad, que permitan la satisfacción personal y el mejoramiento profesional.

Para explicarlo se parte de los procedimientos que lo articulan, pero con propuestas originales, puede ser por medio de consignas, situaciones problémicas, técnicas participativas u otras acciones novedosas que ayuden a crear un clima de confianza y cordialidad lo que pone en marcha la realización de ejercicios para el entrenamiento de las aptitudes relacionadas con el pensamiento divergente.

De esta forma el colectivo pedagógico puede así empezar a recorrer el camino de la tolerancia a la ambigüedad, como un elemento necesario para producir respuestas creadoras. Se trata de respetar el tiempo y el ritmo que requiera cada profesional que en la actividad metodológica participa, para prepararse, para analizar, para valorar o emitir un criterio o sugerencia, es decir, tener presente que se trabaja con singularidades psíquicas, con personas portadoras de una historia, de una creencia, con sujetos de deseos, motivos e intelección, por lo tanto, también tienen montos de angustias variables, en función de la importancia de los deseos inhibidos que pueden bloquear sus producciones en distintas fases del proceso creador.

El referido método, tiene como perspectiva la diversificación, da respuestas a situaciones específicas desde el punto de vista metodológico y promueve el desarrollo integral profesional (teórico, práctico y metodológico); la cooperación y la satisfacción personal, suscita al perfeccionamiento de sus funciones (docente-metodológica, orientadora, creativa e investigativa), a partir de las relaciones que se establecen entre la intencionalidad y la apertura a nuevas experiencias; la flexibilidad y la indicación metodológica; la subordinación y la independencia metodológica.

Su perspectiva integral se evidencia en la relación que tiene el método con la autopreparación y preparación que recibe el profesional de la educación en el sistema educacional y con la problematización del vínculo de la teoría y la práctica, a la cual se puede llegar, como resultado del diagnóstico, para así lograr una síntesis de sus necesidades, intereses, problemas y potencialidades.

Procedimientos del método de conciliación metodológica innovativa

1. - Problematizar la didáctica de las asignaturas

El procedimiento referido a la problematización de la didáctica de las asignaturas en su perspectiva didáctico-metodológica, permite al profesional de la educación observar la práctica pedagógica y describirla, a partir de cómo lo han orientado y

cómo lo está haciendo, desde la teoría o desde la práctica. Es identificar las contradicciones en el proceso docente educativo lo suficientemente contextualizadas a partir de situaciones problemáticas que identifiquen la realidad del contexto escolar. Identificar las contradicciones dadas en lo que se le orienta al profesional de la educación y lo que hace, permite fundamentar la situación problémica y de ella, inferir las causas de las insuficiencias en el proceso pedagógico.

Observar la realidad y describirla a partir de cómo ha hecho lo que se le orienta, posibilita que su solución pueda ser viable y variada, de esta forma, la problematización permite establecer la dirección del trabajo docente metodológico y científico metodológico.

En la problematización se observa detalladamente la realidad, las contradicciones presentes en ella, para detectar insuficiencias o deficiencias que pueden resolverse mediante la aplicación de métodos científicos; este sencillo punto de partida abre el camino a la investigación, la indagación, la necesidad de búsqueda y estimulación para la autopreparación del profesional de la educación, lo que debe convertirse en un principio del trabajo metodológico.

Este procedimiento precisa las potencialidades y debilidades que poseen los métodos, metodologías, formas de organización y orientaciones que se desarrollan al interior de este proceso formativo. Se analizan además, las necesidades desde el punto de vista material, profesional y humano, para enfrentar este trabajo metodológico estimulador de la creatividad pedagógica.

En tal sentido, se realiza un análisis objetivo de búsqueda y descubrimiento de las necesidades, intereses y potencialidades del profesional de la educación con relación a los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos que necesita para el desempeño de sus funciones, los problemas y barreras que se presentan a través de su cumplimiento, lo que se refleja en el actuar diario y en el contexto en que se desempeña.

Otro nivel de esencialidad, que genera un movimiento ascendente, adecuado y consciente del proceso inherente al enfoque divergente del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación, es el que se integra a través de la interrogación, en el cual se toman como punto de partida: las necesidades profesionales, el problema didáctico-profesional a resolver y el sistema de habilidades a desarrollar con la actividad metodológica.

La problematización de la actividad docente en su perspectiva didáctico-metodológica se caracteriza por el flujo de información constante entre los implicados en el proceso, de donde emergen las acciones concretas a seguir como parte de la proyección didáctico-estratégica, que conjuga la pertinencia de lo divergente, respecto a lo análogo, a fin de garantizar la calidad del proceso educativo.

Además, se despliega una tarea de análisis a partir del autodiagnóstico de necesidades metodológicas, de manera que en ella se responda a las interrogantes: ¿Qué hago? ¿Cómo lo hago? ¿Quiénes intervienen en lo que hago? ¿Qué necesito para realizar mi trabajo? ¿Cómo quisiera que fuera lo que hago? ¿Qué impacto tiene en el contexto docente educativo mi trabajo? A partir de los elementos que aporta la problematización, se definen las ideas para planificar el trabajo metodológico.

2. - Planificar las actividades metodológicas de los problemas y contradicciones determinadas con la problematización

Desde la planeación del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación, se seleccionan los contenidos a trabajar, y se agrupan por líneas temáticas, para la elaboración del objetivo metodológico de la actividad. Este procedimiento permite el desmonte de los conceptos, leyes, categorías y principios que requieren ser analizados en su estructura interna, sus rasgos esenciales y los que no lo son.

Luego se precisan los métodos, la metodología a seguir y las formas organizativas del trabajo metodológico que se deben desplegar para el desarrollo del objetivo propuesto. Este paso brinda la posibilidad de intercambiar la diversidad de criterios, opiniones, críticas, sugerencias y nuevas propuestas organizativas y metodológicas de manera que el profesional de la educación pueda satisfacer las necesidades profesionales metodológicas que aparecieron en la problematización, eliminar las dudas y promover la búsqueda, la creatividad, el intercambio y el esclarecimiento de sus necesidades, intereses y problemas, sostenido por la necesidad que tiene para el mejoramiento de sus funciones.

También, en este procedimiento pueden ser seleccionadas las materias que se van a impartir en la preparación metodológica (ocho horas semanal, un día específico), así como las técnicas, la tecnología a utilizar y todos los materiales necesarios que pueden ser innovados por el colectivo de profesionales en su conjunto o en lo individual. Aquí se despliegan las tareas metodológicas del enfoque, encaminadas a

la búsqueda, la investigación, la elaboración y el análisis, que estimulan el desarrollo de su autopreparación.

3. - Sistematizar los procesos conceptuales, valorativos y procedimentales del enfoque

En este procedimiento, se orienta una actitud diversificada en torno a la búsqueda y argumentación de diversos criterios, respecto a los conceptos, leyes, categorías y principios seleccionados en el procedimiento anterior, de modo que cada profesional pueda argumentar desde sus consideraciones, cómo integrar estos conceptos en el próximo procedimiento.

La selección de las principales categorías que comprenden el contenido del trabajo metodológico a desarrollar en la etapa planificada, precisa desplegar una tarea de análisis respecto al dominio que deben poseer los profesionales de la educación en lo relativo a la didáctica general, la didáctica específica y el propio contenido de las asignaturas que imparten.

Este procedimiento permite la orientación consciente de los principales contenidos a sistematizar en el trabajo metodológico del mes. El tratamiento a conceptos, leyes, categorías y principios constituyen la esencia para la ejecución de los procesos conceptuales, valorativos y procedimentales del enfoque, lo que permite al profesional de la educación la apropiación de herramientas teóricas y metodológicas, para luego proceder a la elección de las mejores vías de solución a los problemas profesionales que enfrenta.

La sistematización de los procesos del enfoque, permite valorar las diferentes propuestas, elaboraciones, argumentaciones y posiciones que asumen los profesionales de la educación en relación a los problemas profesionales que fueron analizados en un momento de la problematización. Se valora la necesidad de actuar de manera flexible, original, independiente, innovativa y resolutiva; lo que se trata es de formar una actitud de compromiso ante la formación del modelo de hombre que requiere la sociedad cubana actual.

Desde esta actitud de compromiso, asumida por cada profesional de la educación, se valora cómo y qué procedimientos utilizar en cada grupo de estudiantes, en las propuestas de actividades docentes, en las acciones a desplegar para profundizar en el aprendizaje de los estudiantes, las actividades del sistema de valores, así como integrar acciones de carácter instructivas, educativas y formativas en los estudiantes.

4. - Integrar conceptos y procedimientos

La integración dinámica de lo conceptual y lo procedimental, posibilita el acceso del profesional de la educación al intercambio y transferencia de conocimientos a sus compañeros; se integra la complejidad de conocimientos para establecer un clima de búsqueda agradable, donde se propicie la comunicación entre en el grupo y así se revelan hechos, sugerencias y respuestas que estimulen su creatividad pedagógica, lo que requiere una actitud colaborativa y de compromiso.

5. - Evaluar las propuestas metodológicas

El procedimiento relacionado con la evaluación no puede ser considerado como un proceso aislado, sino en sistema como los demás componentes de un todo integrado, por lo que no se debe ver como un resultado y mucho menos como algo acabado, es necesario ver la evaluación del trabajo metodológico realizado y el que está por realizar, en movimiento, en correspondencia con su objetivo, que se extrae para analizarlo e interpretarlo, pero que al hacerlo, este puede ir sufriendo cambios sistemáticos simultáneos y en este caso por la propia intervención del colectivo de profesionales que en él participan.

Este procedimiento impide tener una actuación directiva o querer con buena intención recorrer parte del camino que debe explorar el profesional de la educación. Esto es muy difícil, es grande la tentación de querer formar réplicas del que demuestra en una actividad metodológica. Ceder ante esta tendencia es fatal, es convertirse en asesino de su espontaneidad y de su creatividad. La esencia es poner todos los recursos de búsqueda, indagación e interpretación de los problemas profesionales pedagógicos, al servicio del profesional de la educación como una guía solamente, ya que cada profesional realiza una excursión por caminos diferentes, nuevos y desconocidos.

En resumen, este procedimiento se basa en la no valoración de los productos con nota o asignando niveles comparativos; el resultado es simplemente “una respuesta expresiva de un proceso creador de un grupo o de un individuo creando en un espacio - tiempo histórico socio - cultural determinado”. Por el contrario, se estimula la libre expresión de los contenidos emocionales, sensoriales, imaginativos e intelectuales para la búsqueda de nuevas e ingeniosas respuestas a los desafíos de la práctica pedagógica.

Se precisa, que el método presentado propicia la combinación creativa de los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos, desde una perspectiva divergente y

diversa, favorece el desarrollo armonioso de la diversidad profesional, ofrece nuevas respuestas a los diversos tipos de necesidades metodológicas del profesional de la educación, mejora sus funciones para desarrollar un proceso formativo de calidad que potencie el aprendizaje desarrollador, de manera que se unan el saber y el enseñar en su quehacer metodológico.

CONCLUSIONES

- El enfoque divergente del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica del profesional de la educación da cuenta de cómo estructurar dicho proceso con base en la relación unidad-diversidad, disenso-consenso y diferencia-analogía, como aspecto que tipifican la dinámica de la divergencia en el acto de prepararse para la mejora de la práctica educativa.
- El enfoque divergente del trabajo metodológico, permite articular experiencias previas, conceptos elaborados, demostraciones, representaciones, recursos didácticos y tecnológicos con una participación activa, crítica, innovadora, problematizadora y creativa. Está dinamizado por el método de conciliación metodológica innovativa, las tareas metodológicas y sus relaciones esenciales en el sistema de procesos del trabajo metodológico.

BIBLIOGRAFÍA

- ADDINE, F.; GONZÁLEZ, A.M Y RECAREY, S (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. Págs. 80-101. Editorial Pueblo y Educación. La Habana,
- ALONSO, C. (1982). Autonomía afectiva y creatividad. Montreal. Universidad Complutense. Madrid,.
- CHÁVEZ, J. (1992). Libertad, Inteligencia y Creatividad en el pensamiento de José Martí. En Revista Educación. No. 81. Enero-Junio,.
- CEREZAL, J Y FIALLO, J. (2004). Cómo investigar en Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- DE LA TORRE, S. (1987). Educar en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar. Editorial Narcea. Madrid, 1982.
- _____. (1992). Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación. Editorial Nancea. Madrid.

Título: La formación pedagógica del docente de enfermería. Un imperativo para el tratamiento al contenido de atención primaria epidemiológica en la formación del Técnico Superior en Enfermería.

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Guayaquil

Autor: Od. Juan Carlos Contreras Pin

Email: carlos-contrerasp@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La práctica de enfermería se ocupa más allá del acto de cuidar, que une el "qué" del cuidado y el "cómo" de la interacción persona-enfermera, implica crear un cuidado que recurra a diversos procesos: la reflexión, la integración de creencias y valores, el análisis crítico, la aplicación de conocimientos, el juicio clínico, la intuición, la organización de los recursos y la evaluación de la calidad de las intervenciones. Desde esta perspectiva se trata de un cuidado innovador que une la ciencia y el arte de enfermería y que se centra en la persona, la cual en continua interacción con su entorno, vive experiencias de salud.

La prevención primaria se lleva a cabo eliminando los factores que puedan causar lesiones, antes de que sean efectivos. La intervención tiene lugar antes de que se produzca la enfermedad, siendo su principal objetivo el impedir o retrasar la aparición de la misma.

Según la OMS, uno de los instrumentos de la promoción de la salud y de la acción preventiva es la educación para la salud, que aborda además de la transmisión de la información, el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud. La educación para la salud incluye no sólo la información relativa a las condiciones sociales, económicas y ambientales subyacentes que influyen en la salud, sino también la que se refiere a los factores y comportamientos de riesgo, además del uso del sistema de asistencia sanitario.

El Técnico Superior en Enfermería se constituye en un profesional necesario para desarrollar la atención primaria epidemiológica en las instituciones hospitalarias con un carácter transformador; que le permita tomar decisiones en la solución de problemas de

manera multi e interdisciplinaria; convirtiéndose así en un profesional confiable para el equipo de salud. Aplicar y generar el auto cuidado, nuevos conocimientos y el uso de tecnología que incidan positivamente en la salud-enfermedad del individuo, familia y comunidad en las diversas etapas de la vida.

Es por ello que su formación inicial debe concebirse de manera gradual como básica, técnico y profesional, con solidez científica, habilidades, destrezas, actitudes y valores, preparados para desempeñar diversas funciones en los niveles de atención del sistema nacional de salud.

En las fuentes consultadas, el trabajo preventivo para Rivera Ferreiro, I y colectivo 2010; L Salleras, 1985, 1987 y 1994; Ferrara F, Acebal F; Paganini J M 1975 J. es asumido como parte de la medicina. En relación con la atención primaria epidemiológica, autores como J Gervás, 2003; M. Pérez (2005); B Ordoñez, 2006; aportan su fundamento clínico y social, así como su atención desde la especialización de los médicos generales. Desde la formación del Técnico Superior en Enfermería no es abordada con intencionalidad la atención primaria epidemiológica como contenido de su labor en las instituciones hospitalarias. En sentido general, se aprecia la existencia de referentes teóricos, variados y actualizados, no obstante, se advierte la carencia de un sustento teórico que permita orientar y fundamentar su tratamiento en el proceso formativo. La teoría pedagógica enfatiza en métodos generales que favorecen la instrumentación de este proceso, sin embargo, se precisa el desarrollo de conocimientos y habilidades relacionados con la atención primaria epidemiológica como contenido de la labor de este profesional en las instituciones hospitalarias. Lo anterior responde a insuficiencias relacionadas con:

- el tratamiento al contenido referente a la atención primaria epidemiológica como contenido de la labor del Técnico Superior en Enfermería desde las diferentes asignaturas.
- la integración entre las instituciones hospitalarias y el Instituto Tecnológico Boliviano de Tecnológico para el desarrollo de las prácticas profesionales desde lo cognitivo - actitudinal.

- la identificación del trabajo preventivo como conocimiento esencial para la atención primaria epidemiológica en el proceso de formación del Técnico Superior de Enfermería.
- el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y capacidades para el mejoramiento humano y el bienestar social desde la atención primaria epidemiológica.
- en el conocimiento teórico metodológico del claustro académico para la concepción y el desarrollo de la atención primaria epidemiológica con un enfoque transversal y preventivo.

CAUSAS

- Carencia en el claustro académico de conocimientos teórico metodológicos para la dirección del proceso formativo del Técnico Superior de Enfermería orientado a la atención primaria epidemiológica.
- No se concibe en las instituciones hospitalarias la atención primaria epidemiológica como contenido de la labor del Técnico Superior en Enfermería en el ejercicio de su profesión.
- Limitada comprensión en las instituciones hospitalarias del significado de la atención primaria epidemiológica en la calidad de vida y el bienestar social.
- No se intenciona desde el perfil del profesional la atención primaria epidemiológica como un problema profesional de un Técnico Superior de enfermería.

En el presente trabajo se ofrecen algunas reflexiones de naturaleza pedagógica en relación con la formación pedagógica permanente del docente para poder abordar la atención primaria epidemiológica en la formación del Técnico Superior en Enfermería.

DESARROLLO

Los docentes generamos teorías de manera consciente o inconsciente, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional y el reconocimiento de esta realidad constituye un nuevo referente para analizar la formación permanente del docente. Este estudio examina la formación docente desde dos de sus categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, las cuales se revelan en sus entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas cuando se indaga sobre el proceso formativo. Nuestra actuación no puede, ni debe estar limitada sólo a consumir conocimientos producidos por otros (Eliot, 1997), sino que debemos contribuir con el desarrollo real de un docente-investigador, pues, al reivindicar la condición de generador de teorías está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos, desde un proceso reflexivo, que deben socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad.

En Latinoamérica, se ha dado gran importancia a la formación pedagógica de los docentes universitarios desde los años setenta hasta la fecha. Organismos como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Formación de Profesores se han dedicado a impulsar programas para capacitar profesores (Ezcurra, 1995: 11). Debido a esto, se ha incrementado el número de maestros a nivel licenciatura, sin embargo, el reto no es sólo tener un mayor número de profesores, sino que tengan una formación tanto de la disciplina que imparten, como de la didáctica–pedagógica (Zarzar, 1988: 13).

Ante esta situación se hace necesaria la formación del personal académico de las diferentes instituciones de educación superior donde la docencia sea una actividad que requiere una preparación específica, porque lo que se busca (Reyes, 2004) es: el aprendizaje de los alumnos y no solamente la transmisión de conocimientos.

La formación docente según Chehaybar y Kuri (2003) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos,

psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

Al surgir la necesidad de profesionalizar a los docentes se dio una mejor atención a la sociedad y esto logró el progreso de la educación, como se menciona en el documento *La Situación del Personal Docente* (UNESCO, 1966: 4). En el punto cuatro dice que "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador".

Las implicaciones de la profesionalización del docente, como bien comenta Mota (2006), tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una carrera; de tal forma que el arquitecto, el médico o el contador, independientemente de su formación original, pueden hacer de la docencia una actividad profesional. Las universidades requieren de profesionales de la docencia, no sólo de profesionistas. Este trabajo se ha desarrollado fundamentalmente con programas de posgrado. Las maestrías y especialidades en el área de educación, principalmente las orientadas a mejorar la calidad de la docencia, han sido la principal herramienta para la profesionalización del docente. Asimismo, el autor agrega que la formación docente está vinculada directamente con la profesionalización de la docencia. Esta idea ha sido rescatada por muchas instituciones de educación superior con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje en el nivel universitario, y en consecuencia mejorar la calidad académica de los futuros profesionales que se integrarán a la comunidad.

Algunas de las cualidades definitorias de los maestros exitosos es un amplio repertorio de habilidades de enseñanza, así como un buen dominio del tema según Dunkin y Precians, (1992), citado por Luna, E. (2002: 72).

La formación del docente de Enfermería debe realizarse basada en y para los cambios vertiginosos de nuestros días, que lo lleve a tener una visión más amplia del proceso educativo y que le permite la ruptura con ciertas tradiciones educativas que no se adaptan a los tiempos actuales, como por ejemplo la formación individual, las rutinas y rigor no justificables en un proceso educativo como lo es el de Enfermería, donde se trabaja con un contexto cambiante y lleno de incertidumbre, en el cual el hombre como ente holístico es el principal protagonista. Este cambio o ruptura con los viejos

paradigmas no debe ser visto como una forma de desechar los esquemas de trabajo que se tienen en Enfermería y que de una u otra manera han sido efectivos a lo largo de la generación de conocimiento en el proceso educativo de Enfermería. A este aspecto Imbernon refiere que, a pesar de las críticas a los modelos de formación del profesorado basado en competencias, la adquisición de algunas competencias genéricas básicas sobre todo en la formación inicial del profesorado parece imprescindible.

Es decir, que estos cambios deben ser asumidos como nuevas estrategias que vienen a complementar o yuxtaponer estos saberes para lograr la contextualización e integración de una percepción global en el docente, que le permita abandonar actitudes rígidas y adopten una postura coherente y crítica en el proceso educativo. Para ello es importante lo planteado por Morin quien señala que el debilitamiento de la percepción global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la sociedad (dejar de sentirse el vínculo con sus conciudadanos).

Además de lo expuesto anteriormente también es importante destacar la formación desde adentro y el compromiso con el contexto de los docentes, para que pueda existir una adecuada compenetración con el medio social que les rodea, y les permita conocer la comunidad donde viven, e integrar en su proyecto educativo los valores, cultura, lengua, tradiciones que les caracterizan, disminuyendo de esta manera el divorcio entre la teoría y la práctica que existe actualmente, donde se observa que muchas veces el docente universitario desarrolla teorías que no se adaptan o se adaptan poco a la realidad de la práctica profesional. Esta formación desde adentro incluye conocimiento y compromiso con el contexto que va a influir sobre la toma de decisión a la hora de cambiar los proyectos curriculares y en la transformación del modelo o sistema educativo, los cuales deberían ser adaptados a las necesidades de los alumnos y el entorno.

A este respecto, Morín expone que el conocimiento de los informantes o datos aislados es insuficiente. Hay que situar la información y datos en un contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto, que es su propio contexto, y el texto necesita del contexto donde se enuncia². Esto refleja que la formación desde

adentro del docente debe estar unida a proyectos y situaciones problemáticas propias de un contexto determinado, con un enfoque multidimensional, donde el docente se sienta identificado o comprometido desde el punto de vista ético con los alumnos, la familia, la sociedad, y con otras disciplinas, ya que la función docente debe ser vista como una actividad grupal entre diferentes disciplinas, que persiguen un fin único como lo es una educación que promueva una inteligencia general, donde se trabaje con un enfoque complejo del contexto dentro de una concepción grupal.

En este mismo orden de ideas, autores como Morín² , Shon³ , Angulo⁴ , Medina⁵, consideran que: los procesos educativos se desarrollan en un clima de incertidumbre y de complejidad, codeterminado por los participantes (docentes- alumnos. Docentes- Docentes) y su contexto social en donde ocurre un intercambio de expectativas, motivaciones, valores, interpretaciones, a través del proceso de comunicación abierta que se mantiene, dando como resultado el análisis de la situación que origina juicios situacionales que van a intervenir en la acción, ocurriendo de esta manera el proceso reflexivo en la acción que es el elemento clave de la acción educativa como práctica.

Es entonces cuando podemos observar la intervención de elementos que establecen una diferencia crucial entre lo que el profesor hace cuando se encuentra solo y lo que realiza ante los alumnos, es decir, que existe diferencia entre la enseñanza interactiva y la preactiva, ya que en la primera el profesor debe valerse muchas de veces de espontaneidad y de irracionalidad en su conducta para resolver situaciones dadas en ese momento, lo que viene a significar que los planes por muy bien elaborados que estén no conducen de manera inexorable a una ejecución o realización asegurada ya que existe un alto grado de incertidumbre, imprevisiones e incluso confusión sobre los acontecimientos del aula.

Con lo antes expuesto queda reflejado que el formador del futuro debe promover la inteligencia general en sus alumnos a través de la cooperación, comunicación efectiva, para lograr la contextualización de los saberes, es decir; debe utilizarse el modelo del naufrago abandonando, el de astronauta, utilizar la dialéctica entre la teoría y la práctica, dejar a un lado el modelo tecnológico o positivista, y utilizar la racionalidad práctico-crítica, adquiriendo a la vez estrategias para que pueda realizar investigación en el aula que le permitan reflexionar sobre su práctica para ser analizada y evaluada

en común con otros compañeros y además que les permita tomar decisiones y saber qué hacer cuando se enfrente a situaciones reales y concretas, en un clima de incertidumbre, como lo es el aula, el hospital o la comunidad.

Particularmente a la formación del Técnico Superior de Enfermería, le corresponde enfrentar determinados retos, consecuentes con el papel de las ciencias, como vía para potenciar el desarrollo social desde la misma esencia del proceso formativo:

- Conocimiento de los adelantos de la Ciencia y la Tecnología aplicados a la medicina.
- Herramientas para investigar e innovar durante su desempeño profesional.
- Apropiación del sistema de valores de la profesión orientado a una utilización de la tecnología en función del bienestar social.
- Preparación para el desarrollo de la medicina preventiva y puntualmente en la atención primaria epidemiológica.

Sin embargo, desde la concepción del Proceso de Enseñanza Aprendizaje del TSE, no se intenciona suficientemente su utilización para favorecer el cambio educativo en la formación inicial de este profesional que hoy demanda la sociedad. Diversas son las manifestaciones del problema social, entre las que se significan:

- Limitada preparación del claustro académico para determinar qué va a presentar y cómo va a operar con el conocimiento científico técnico para satisfacer tanto la diversidad educativa en la formación del TSE como las demandas de la sociedad.
- Concepción tradicionalista en el proceso formativo del TSE con marcada tendencia hacia un aprendizaje reproductivo y poco reflexivo.
- La visión o imagen del impacto del desarrollo científico técnico en el perfeccionamiento del proceso de formación inicial del TSE.

Es por ello que la investigación que se desarrolla orienta su principal contribución a la teoría en la fundamentación teórica del proceso de enseñanza aprendizaje de la atención primaria epidemiológica como contenido de la labor del Técnico Superior de Enfermería con un enfoque transversal que contiene los presupuestos teóricos de partida para su concreción desde fines educativos y conceptos básicos dialécticamente relacionados. Se revelan relaciones generales, a partir de una lógica que permite explicar dimensiones, momentos y procedimientos para su comprensión y consecuente

atención en correspondencia con las exigencias y demandas de las instituciones hospitalarias.

Ello significa establecer bases teóricas que se constituyen en criterios sólidos para la argumentación y demostración de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la atención primaria epidemiológica como contenido de la labor del Técnico Superior de Enfermería para el trabajo preventivo en las instituciones hospitalarias.

En lo práctico se aportaría una metodología para orientar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la atención primaria epidemiológica como contenido de la labor del Técnico Superior de Enfermería sobre la base de la preparación teórica metodológica del claustro académico como premisa para un mejor desempeño del egresado en el ejercicio de su profesión desde el desarrollo del trabajo preventivo.

CONCLUSIONES

- Una propuesta para la formación pedagógica de los profesores de enfermería se concibe como un proceso continuo, integrador, holístico puede estar organizado en las siguientes etapas: iniciación docente, adiestramiento docente, formación pedagógica por niveles, formación académica investigativa.
- La propuesta de formación pedagógica de los profesores de enfermería se ha de caracterizar por: el uso del diagnóstico pedagógico, el carácter participativo de los profesores, el empleo del sistema de principios didácticos de la Educación Superior, la integración del trabajo individual al de grupo, el intercambio permanente de experiencias, una retroalimentación constante, la personificación de la profesión y el impacto del programa impartido.
- La formación pedagógica del profesorado de enfermería cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, F. (1994). Enfoque práctico del currículo. Ediciones Aljibe. Málaga-España.
- Medina, J. (2003). La pedagogía del cuidado. Editorial Alertes. Barcelona- España.
- AGUIRRE CÁRDENAS, JESÚS. Formación pedagógica y didácticas universitarias.http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL_1302_W.GIF.
- BARRIOS, R. OSCAR (2001). La formación docente: Teoría y práctica. Centro de Informaciones pedagógicas. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- CASCANTE, C. (1996). Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo. Inédito.
- Imberon, F. (1999). La formación del profesorado. Primera edición. Ediciones Paidós. Barcelona.

- Marin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ediciones Paidós. Madrid- España.

Título: Modelo para evaluar el desempeño del docente universitario con enfoque prospectivo.

Autor:

Dra. C. Judith Galarza López

Dr. C. José Luis Almuiñas Rivero

Institución: Universidad de La Habana - Cuba.

Email:

judith@cepes.uh.cu

almu@cepes.uh.cu

Introducción

En la actualidad fenómenos de diferentes tipos están cada día más afectando negativamente a la mayoría de los países del planeta, sobre todo a los pobres. El gran auge del proceso de globalización y de los conflictos regionales; el aumento de la crisis de valores; el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología; la presencia de mercados sin regulación han provocado en muchos de ellos la destrucción creciente del medio ambiente y efectos no deseables en el cambio climático, un aumento de los niveles de pobreza, hambre y desempleo, entre otros males. En los países latinoamericanos el impacto de estos fenómenos es una realidad. Grandes desigualdades y contradicciones limitan su desarrollo económico y social.

En este contexto son significativos los retos y desafíos de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región para contribuir a la construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria basada en un modelo de desarrollo humano integral sustentable. En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008), se expresan con claridad las altas exigencias a las que están sometidas dichas instituciones en la docencia, la investigación, la extensión universitaria, la gestión institucional, entre otras. Para enfrentar las mismas hay un elemento indispensable que es parte integrante del talento o factor humano que disponen, el cual no es uno más, sino el principal de los que interviene en los procesos universitarios. Nos referimos a los docentes. Sin ellos, no existen las IES, son su columna vertebral y sujetos claves en la sociedad. En dicha Declaración se señala:

“Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación” (*Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe*, 2008, 6).

De ahí se deriva la necesidad de elevar la calidad de la gestión del personal docente universitario para contribuir tanto a fortalecer su rol y elevar el profesionalismo en la labor que realiza, como lograr resultados pertinentes y cumplir su responsabilidad social. La gestión del personal docente incluye la evaluación como una vía para mejorar la calidad del desempeño, y formular las pautas de acción requeridas para su formación y desarrollo en función de las necesidades institucionales y del contexto social. Se reconoce además, que la formación de *buenos docentes*, capaces de desempeñarse exitosamente en espacios diversos (docencia, investigación, etc.) exige, entre otros, de una evaluación responsable de su práctica.

Es muy heterogéneo el escenario de enfoques, modelos y estrategias metodológicas utilizadas en las IES para evaluar el desempeño del docente. Autores relacionados con esta problemática han realizado valiosos aportes desde diferentes posiciones (Rizo Moreno, 1999; Ramírez Montoya, 2003; Stuart Rivero, 2008). El objetivo de este artículo es resaltar la utilidad que tiene el análisis prospectivo para evaluar el desempeño del docente universitario. En su contenido, se presenta una propuesta de modelo de evaluación simplificado y el procedimiento metodológico que lo sustenta, basada en el enfoque prospectivo.

Los retos de las IES latinoamericanas ante las exigencias del contexto.

Algunos fenómenos señalados del entorno cambiante ponen en juego el cumplimiento de la misión de las IES, e incluso su propia supervivencia. Entre los retos importantes que se plantean se destacan, por ejemplo, la formación de personas, ciudadanos y profesionales integrales y competentes con valores que respondan a las necesidades de la sociedad; el desarrollo de la investigación y la innovación en función de las demandas regionales y nacionales prioritarias, y bajo la perspectiva del desarrollo sustentable; la oferta de un postgrado más diversificado y de calidad y en nexo con la investigación; el incremento del trabajo comunitario; el

desarrollo de las TIC y de sistemas de evaluación y acreditación pertinentes. Son prioridades también la adopción de nuevos modelos educativos apoyados en diseños curriculares flexibles que orienten acciones para garantizar la preparación de los egresados vinculada estrechamente con las necesidades sociales, así como el desarrollo de habilidades en los alumnos en función del avance de la ciencia, la tecnología y la investigación.

Y precisamente en este ámbito, es importante asegurar un *cambio en el rol del estudiante y del docente*. Ello exige que el estudiante asuma un papel más activo, con fuerte compromiso con su propio aprendizaje bajo la dirección y guía del profesor universitario. A través de este proceso, los educandos, además de adquirir conocimientos relevantes y significativos, desarrollan la capacidad de investigar y aprender por cuenta propia. Además, el desarrollo del aprendizaje colaborativo y de la habilidad del trabajo en equipo, fortalecen su conducta ética y pueden ayudar a su formación futura como profesionales. Adoptar un modelo educativo no tradicional, implica cambiar procesos tanto pedagógicos, estructurales y de gestión, y producir transformaciones en el rol del docente, de forma tal que abandone la difusión oral de información e instrucciones -muchas de ellas rutinarias-, a uno de carácter profesional, que implica introducir una poderosa fuente de dinamismo en el seno de los procesos educativos. Así lo señala Ojalvo, al destacar el significativo papel de la educación como factor clave del desarrollo económico, político, social y cultural, y dentro del mismo, el rol y el profesionalismo del docente poseen crucial importancia (Ojalvo et. al., 1995, 1).

Por otra parte, los urgentes cambios en el entorno en diferentes ámbitos, demanda a los docentes diversas competencias: iniciativa, creatividad, uso de las TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo, etc., de forma tal que les permita crear el conocimiento preciso para un desempeño social exitoso, lo que implica también un cambio de su rol, así como de los estudiantes en los diferentes escenarios académicos.

El rol y profesionalismo del docente universitario.

Para poder entender el cambio de roles, presentamos las ideas de Ojalvo cuando señala: “Las relaciones sociales que se establecen al interior de las instituciones educativas, determinan la conformación de un sistema en el que docentes y

estudiantes ocupan posiciones específicas definidas con suma claridad. La posición o status que ocupan en el sistema escolar supone una serie de derechos, que definen todo lo que una persona puede esperar de los demás, pero además, esta posición le impone un conjunto de obligaciones de comportamientos que los demás esperan de ella, esto es lo que constituye el rol". (Ojalvo, 1992, 1). El rol del docente es en esencia complejo por las diversas funciones que comprende. La noción de función en ocasiones se identifica con la del rol y se refiere a las acciones del docente en el sistema escolar y social para obtener objetivos precisos. Estas funciones pueden ser variadas, como la de animador, consejero, especialista académico, pedagogo, educador, supervisor y miembro del personal docente y de la comunidad (Gimeno, 1992; citado en Ojalvo, 1992, 1). Stuart añade las de investigador de su práctica y pensador colaborativo (2008, 58 – 63).

También se exige que el docente alcance un verdadero profesionalismo, considerado, como el desempeño exitoso de las funciones y tareas a él asignadas, cumpliendo los requisitos inherentes a su condición y categoría. Se necesita que las mismas estén bien definidas y clarificadas, lo que unido a las condiciones personales requeridas, conforman la imagen del profesor. No sólo debe dominar su especialidad, sino también poseer conocimientos y habilidades psicopedagógicas, actitudes favorables hacia los estudiantes, proyección social, motivación por la investigación y comportamiento ético. "El profesionalismo del docente está influenciado por las condiciones institucionales, normativas y organizativas vinculadas con su labor, las cuales pueden afectar su desempeño si no son adecuadas" (Ojalvo, 1992, 12).

La imagen más actual del docente universitario es la de un profesional que toma decisiones, investigador de su aula y fuera de ella, alguien que resuelve los problemas que se le presentan con una actitud ética, humanista y solidaria, que opta por determinadas soluciones ante un dilema, y se preocupa y ocupa constantemente por su superación, entre otras. Su concreción en la práctica solo es posible cuando existan espacios y condiciones para que el mismo aplique exitosamente las capacidades adquiridas, es decir, para favorecer que sea competente. En este sentido, cada vez más se refuerza su rol como un *mediador* de los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación del desempeño del docente universitario.

El concepto de calidad es una síntesis de múltiples dimensiones y apela no sólo a componentes centrales como el talento y la calidad de los estudiantes, el impacto en el entorno o el uso de los recursos físicos y financieros de la institución; sino también a los procesos de gestión, que incluye la gestión del personal docente, entre otros. Es sabido además, que el talento o factor humano constituye un elemento clave para el logro de los objetivos estratégicos en las IES. Por ello, la relevancia de su gestión ha ido aumentando, al requerirse de personas altamente calificadas y motivadas para poder adaptarse a los constantes cambios del entorno y responder a las exigencias laborales. La misma incluye planificar acciones, organizarlas, establecer y controlar funciones, entre otras actividades.

De manera particular, la gestión del personal docente en las IES debe ser cada vez más científica, moderna y de rigor, para que sea favorecedora de nuevas transformaciones conducentes a estadios de calidad cualitativamente superiores. Se define como el proceso orientado al incremento de las potencialidades (conocimientos, habilidades, valores, etc.) de los docentes, de forma tal que tributen al cumplimiento de las metas y objetivos individuales y colectivos, de la propia organización y de la sociedad en general. Prestar atención a los docentes y a su gestión para promover el desarrollo continuo no es un costo, al contrario es una inversión que redundará en el logro de mayores niveles de eficiencia y eficacia de los procesos universitarios y en la satisfacción creciente de las demandas sociales. Se debe señalar que las estrategias relacionadas con la gestión del personal docente deben estar en completa armonía con el proyecto estratégico institucional, la cultura organizacional y la estructura, de ahí se derivan también importantes exigencias.

La gestión del personal docente comprende los procesos básicos siguientes: el diseño del perfil del profesor que se necesita en la institución; el reclutamiento, la selección, incorporación y preparación inicial; los procesos de formación y desarrollo, la organización y aseguramiento de las condiciones de trabajo, la evaluación de su desempeño y la atención, retribución y reconocimiento. El logro de una gestión de la calidad del docente está influenciado por los resultados de cada uno de dichos procesos y no únicamente por la evaluación del desempeño.

Específicamente, el perfil del docente constituye un aspecto esencial para gestionar el trabajo del docente e incluso, para diseñar el sistema de evaluación de los resultados de su labor. Su construcción debe abordarse con un enfoque integral teniendo en consideración las funciones de mayor relevancia que el mismo debe desarrollar y tomando como base las exigencias externas e internas en un contexto histórico - social determinado.

Otro proceso de la gestión del personal docente es la evaluación del desempeño, entendida como vía para la mejora (De Miguel, 1994; Pérez Juste, 1995; López Mojarro, 1999). Esto se pone en evidencia en algunas definiciones. “La evaluación es una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con base en este enfoque, la evaluación de los profesores debería trascender los procesos de ingreso y promoción” (Llerena, 1991, 22). “La evaluación del desempeño docente es un proceso permanente, enmarcado dentro de una concepción de calidad de la educación superior”. (Rizo Moreno, 1999,1). Los elementos más comunes en las definiciones consultadas son los siguientes:

- es un proceso continuo e integral que permite identificar los problemas y logros del desempeño docente, caracterizar la eficiencia y la eficacia de sus resultados, conocer cómo actúan y son los docentes, comprender sus potencialidades y apuntar a su perfeccionamiento. Se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente.
- sus resultados son ingredientes para diseñar planes de formación y superación continua, que funcionan como fuente de retroalimentación del proceso, así como contribuyen en el logro de otros propósitos vinculados con la atención y estimulación, la promoción, el mejoramiento salarial, la validación de la selección, contratación e inducción, la identificación del potencial para enfrentar otras tareas, el mejoramiento del clima organizacional y el perfeccionamiento de las normativas institucionales. Pueden utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes.

Una IES no puede adoptar cualquier modelo de evaluación del desempeño del docente ya que el mismo debe ser válido, objetivo, imparcial, confiable, efectivo y aceptado, así como permitir comparar los resultados en el tiempo desde diversos ángulos. Su esencia no está dada por la vigilancia jerárquica para ejercer el control de las actividades, sino favorecer el perfeccionamiento del profesorado y generar políticas que coadyuven a su generalización.

Existen diferentes tipos de modelos de evaluación del desempeño docente, por ejemplo: concordancia con los rasgos y características, según un perfil diseñado, de lo que constituye un profesor ideal. Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen directivos, profesores, alumnos y padres, sobre lo que es un *buen profesor* o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar cualidades importantes de los profesores que están relacionadas con los logros de sus estudiantes.

Modelos centrados en los resultados obtenidos: evalúan el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados de sus estudiantes. Se sustentan en el criterio de que para evaluar a los docentes, no hay que centrar la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los estudiantes como consecuencia de lo que el profesor hace.

Modelos centrados en el comportamiento del docente en el aula: evalúan la eficacia docente identificando aquellos comportamientos del docente relacionados con los logros de los estudiantes, fundamentalmente los que se relacionan con su capacidad para crear un ambiente favorable de aprendizaje en la clase.

Modelos centrados de la práctica reflexiva: evalúan para la mejora del docente y no para el control orientado a despidos o promoción. Se fundamenta en una concepción de la enseñanza como una secuencia de episodios para encontrar y resolver problemas prácticos, en la cual las capacidades de los profesores crecen (análisis de la actuación para ver éxitos, fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera.).

Estos y otros tipos de modelos se operacionalizan en procedimientos metodológicos diferentes, que definen, por ejemplo, los objetivos y los momentos del proceso

evaluativo, las variables e indicadores, así como las participan con sus valoraciones (estudiantes, docente evaluado y colegas, directivos, pares designados) y otras fuentes de información (análisis del rendimiento escolar como medida de competencia docente, exámenes de comprobación, los registros en video, observación del desempeño en el aula, etc.). Sin embargo, se reconoce que existen un conjunto de problemas vinculados con dichos procedimientos que afectan el proceso de evaluación del docente: subjetivismo, resistencia al cambio, desvinculación entre el perfil del docente y la evaluación del desempeño, mala interpretación y poca claridad de los propósitos y objetivos de la evaluación, inseguridad y temor, insuficiencias en la aplicación de las técnicas y dificultades para obtener consenso sobre los criterios para evaluar el desempeño.

La evaluación prospectiva: una vía para el análisis del desempeño de los docentes universitarios.

Los estudios prospectivos han tenido poco auge en la educación superior, a pesar de ser ésta un sector que exige tomar decisiones estratégicas basadas en una visión que trasciende el corto plazo por las características de los procesos que en ella se desarrollan. Se parte del principio de que a las IES les debe interesar proyectar su desarrollo futuro porque sobre él pueden incidir y provocar cambios en la dirección más conveniente.

La prospectiva tiene su origen desde la propia necesidad de subsistencia y desarrollo del ser humano que generaba una constante preocupación por prever el futuro (Jouvenel, 1966, 23). A lo largo de la historia ha tenido mayor interés en la medida que el hombre ha concientizado la naturaleza del futuro, su complejidad e incertidumbre. Etimológicamente, prospectar, viene del latín, *pro*, adelante y *spectare*, mirar: es mirar hacia delante. Su fundador es el filósofo francés Gastón Berguer, quien la definió como “una actitud del espíritu para vislumbrar el futuro con lo cual se obtiene más claridad para actuar en el presente” (Berguer, 1964; citado en Mojica, 1995,1). “La prospectiva es una manera de mirar, al mismo tiempo, a lo lejos y de lejos una determinada situación” (Decouflé, 1974, 5). Otros exponentes de esta disciplina han sido Godet (Prospectiva futuro, 1991), a los que se les reconocen valiosos aportes.

“Es la actitud de la mente ante la problemática del porvenir, viene del futuro al presente, es un acto creativo, que rebasa la exclusividad del trabajo con las tendencias, para diseñar y construir alternativas que permitan un acercamiento progresivo al futuro deseado” (Miklos y Olivo, 1972, 56). “Es un panorama de los futuros posibles, es decir, de escenarios que no son improbables teniendo en cuenta los determinismos del pasado y la confrontación de los proyectos de los actores...considera variables cualitativas, cuantificables o no..., resalta las relaciones dinámicas (nada sigue igual)..., concibe al futuro como la razón de ser del presente...el futuro es múltiple e incierto” (Godet, 1991, 30-31).

En la literatura consultada se hace referencia a diferentes tipos de futuros: *deseado* (estado ideal que se desea alcanzar, “hacia dónde queremos ir”); *tendencial* (continuación de las tendencias observadas, “hacia dónde vamos si no hacemos cambios”) y *factible o realizable* (lo posible de alcanzar teniendo en cuenta las restricciones existentes, “hacia dónde podemos ir”). Es decir, la prospectiva es una metodología de alcance medio que permite diseñar diferentes alternativas de futuros para construirlos desde el presente; su caja de herramientas es amplia (métodos cuantitativos y cualitativos). Propicia la vinculación del pasado, presente y futuro. Puede utilizarse para apoyar la planificación y la evaluación de situaciones actuales referidas a un estado futuro diseñado previamente, es decir, a una situación aún lejana. En la educación superior -aunque aún insignificantes- se han desarrollado algunos estudios prospectivos (exploratorios, normativos, etc.) en México, Cuba, Colombia y en otros países que tratan diferentes temáticas a nivel internacional, nacional o institucional. Algunos de ellos son: Futuros de la Universidad: UNAM 2025 (Martínez Fernández et al., 1996); Estrategia metodológica para la construcción del perfil de egreso del Ingeniero Agrónomo en México (Ysunza, 2002); Definición de las líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior (ANUIES, 1999); Determinación de posibles escenarios futuros de centros universitarios municipales adscritos a la Universidad de La Habana (Ortiz, 2008).

La aplicación de la prospectiva en la educación superior puede ser muy amplia por ejemplo, en el análisis de tendencias internacionales y nacionales de los problemas actuales y contradicciones que se avizoran en diferentes esferas y dimensiones, de los

fenómenos y actores que amenazan el desarrollo de la universidad, así como de aspectos específicos de la enseñanza de determinadas áreas del conocimiento. Particular relevancia tiene también en la planificación estratégica para el diseño de la visión de futuro, la conformación de escenarios, el análisis del cumplimiento de la misión y visión de futuro. Asimismo, puede apoyar la determinación del perfil del docente y la evaluación de su desempeño, y precisamente éste último aspecto constituye la esencia de las ideas básicas contenidas en este artículo.

La construcción prospectiva del diseño del perfil del docente universitario (enfoque de planificación) puede ser realizada siguiendo los pasos siguientes:

- a) análisis prospectivo del contexto externo (escenarios futuros) para determinar las exigencias que impactan a la IES, en particular, aquellas vinculadas con el desempeño de los docentes (principales variables de impacto, problemas y retos),
- b) análisis de políticas, lineamientos, normativas y objetivos estratégicos nacionales e institucionales relacionados con el desempeño del docente (docencia, investigación, extensión, gestión del factor humano, otros),
- c) caracterización del perfil tendencial del docente que se alcanzaría de mantenerse las tendencias institucionales actuales,
- d) determinación del perfil deseado del docente (ideal o teórico) en términos de funciones generales y tareas básicas que debe cumplir para lograr un buen desempeño,
- e) análisis de las restricciones y potencialidades institucionales existentes para alcanzar el perfil deseado (diagnóstico de la situación actual) y,
- f) determinación del perfil factible del docente (tránsito del perfil deseado al mejor dentro de los posibles según las restricciones y potencialidades identificadas).

Apoyan la construcción de dicho perfil, por ejemplo, la investigación documental y las técnicas prospectivas tales como: el Ábaco de Francois Regnier, el Análisis Estructural, la Matriz de Impactos Cruzados y el Método Delphi. La mayoría de éstas técnicas utilizan criterios de expertos, de informantes de calidad y miembros de la comunidad universitaria seleccionados.

Una vez definido el perfil factible, se formulan e implementan las estrategias y acciones iniciales para su consecución, a las cuales se les debe dar seguimiento. Más adelante se evalúa si dicho perfil se está logrando o no progresivamente aplicando el análisis prospectivo.

A partir de ésta lógica, se construyó *el modelo de evaluación prospectiva* que se presenta a continuación, el cual se ubica dentro de aquellos centrados en el perfil del docente.

Entendemos la evaluación prospectiva como un proceso estratégico, dinámico, continuo, participativo, creativo e innovador, sistemático, crítico y autocrítico, integral, flexible, sistémico, reflexivo y de aprendizaje. Se estructura en varios momentos interrelacionados entre sí. A través de ella se analiza, desde el presente una situación lejana diseñada, se conoce si se ha alcanzado o no en un momento determinado, o sea, la situación actual de un objeto con relación a un estado futuro deseado y/o factible definido previamente.

Los fundamentos teóricos del modelo propuesto se sustentan en el conjunto de *relaciones esenciales* existentes entre sus componentes, siendo la más importante aquella que se deriva del vínculo: contexto externo (exigencias) - evaluación prospectiva del desempeño del docente - mejoramiento de la calidad del perfil actual del docente. Otras relaciones importantes son las siguientes: planificación prospectiva del perfil del docente - evaluación prospectiva del desempeño del docente - mejoramiento de la gestión del personal docente; insumos – proceso de evaluación prospectiva – resultados e impactos en el perfil actual del docente.

Dicho modelo se diseñó sobre la base de un conjunto de *principios*: el vínculo entre la teoría del objeto a evaluar y la teoría para evaluar dicho objeto; el carácter multidimensional de la evaluación (social, técnica, cultural, política y económica); la consideración de las exigencias del entorno político, social y cultural en que se desarrolla, el proceso y el reconocimiento de que sus resultados influyen en la sociedad; el compromiso de la comunidad universitaria para el desarrollo del proceso evaluativo; la importancia de la relación sujeto- sujeto en el proceso; la necesidad de pensar y actuar más en función del análisis del futuro, y no solamente en el presente; la necesidad de incorporar dosis de innovación y creatividad en el proceso; la velocidad de

acción y la aplicación práctica y rápida de los resultados del proceso evaluativo; la evaluación prospectiva como un proceso de aprendizaje.

El *objetivo* del modelo es contribuir a la elevación de la calidad del desempeño del docente y por tanto, en la satisfacción de las demandas (docencia, investigación, etc.). Su aplicación está condicionada a un conjunto de *premisas* institucionales: la orientación hacia el mejoramiento continuo; la existencia del perfil del docente factible a alcanzar; la voluntad política de las autoridades académicas para asumir responsablemente el proceso de evaluación prospectiva y desarrollar procesos capacitantes orientados a los sujetos implicados. En el diseño del modelo se aplicaron los *enfoques* sistémico y estratégico, destacándose su concepción como sistema abierto. Sus principales *cualidades*: flexible y dinámico, objetivo, participativo, creativo e innovador y perfectible. Las *fases generales* son: a) el diseño e implementación del proceso de evaluación, b) la orientación y formulación de la transformación y, c) el seguimiento y evaluación del impacto de la transformación.

En el *esquema funcional* del modelo que se propone se aplicó el enfoque de “proceso” para representar con mayor claridad la articulación y coherencia entre los diferentes componentes. Su estructura básica es la siguiente: a) contextualización (análisis de las exigencias del contexto externo, lineamientos y políticas nacionales e institucionales relacionadas con el desempeño docente y su evaluación), b) entradas o insumos (perfil del docente factible, sujetos participantes, recursos y otros), c) gestión del proceso de evaluación (planificación, organización, implementación y control), d) resultados e impactos (nivel de logro del perfil del docente factible y formulación, implementación y seguimiento de las estrategias formuladas y, e) retroalimentación (reajustes de demandas y del perfil factible, perfeccionamiento del proceso evaluación, análisis de las condicionantes existentes, etc.).

El *procedimiento metodológico* propuesto comprende cinco etapas o fases que se integran armónicamente entre sí y las iniciales dan sustento y son referentes a las posteriores: a) planificación y organización del proceso de evaluación (fase inicial de preparación); b) identificación de la brecha existente entre el perfil factible y el perfil o situación actual del desempeño docente (fase del diagnóstico situacional donde se compara el “puede ser” y el “es” y se analizan posibles causas y efectos), c)

formulación de enunciados básicos para la transformación, y de las estrategias y acciones para lograr el perfil factible diseñado (fase de orientación y planificación del cambio para el acercamiento al perfil), d) socialización de los resultados de la evaluación (fase de concientización y compromiso con el cambio propuesto) y, e) seguimiento y evaluación del impacto de las estrategias y acciones formuladas, así como reajuste del perfil en función de las nuevas exigencias del contexto e internas (fase de retroalimentación).

En la mayoría de dichas etapas o fases se aplican técnicas prospectivas simples o complejas: el Ábaco de Francois Regnier, Grupos Focales, Tormenta de Ideas, el Análisis Estructural, el Método Delphi de tiempo real (simplificado), KJ, Árbol de Pertinencia y Compass y otras. Algunas se apoyan en procedimientos comunes (encuestas, entrevistas, investigación documental, observación, trabajo grupal) y otros más específicos. La selección de las técnicas estará en dependencia de los objetivos que se persiguen en el proceso y las condiciones existentes para su desarrollo (cultura, recursos, tiempo disponible, etc.). Preguntas típicas del contenido de los instrumentos prospectivos indagan sobre la probabilidad de ocurrencia de eventos, hipótesis o situaciones, así como su importancia, prioridad y relevancia; identificación de problemas relevantes actuales o en el futuro, entre otros aspectos.

Por ejemplo, para obtener las valoraciones de diferentes sujetos acerca de la visión que tienen sobre el “perfil ideal de un buen profesor” se puede diseñar un instrumento sencillo que tome como base una propuesta inicial - construida a través del análisis documental, criterios de expertos, trabajo grupal u otras vías - sobre las principales funciones o tareas que debiera cumplir para lograr un desempeño exitoso. Dicha propuesta puede ser estructurada tomando en consideración: el proceso de su formación, la planificación del proceso docente, las actividades docentes que debe realizar en el aula (incluye ejemplaridad de actuación y valores), la participación en proyectos de investigación y actividades de superación profesional y otras actividades vinculadas con la gestión institucional. Se pueden realizar otras valoraciones para conocer la brecha existente entre dicho perfil y el “perfil actual del docente” (rasgos que caracterizan su actuación actual), así como incluir otras preguntas relacionadas con las restricciones actuales para lograr el perfil ideal, con el diseño del perfil factible y con las

posibles estrategias de mejoramiento. Fuentes de información diversas son recomendables para fortalecer la triangulación y lograr una mirada más integral en el análisis.

Otros aspectos pudieran plantearse: a) cada IES debe diseñar la metodología de evaluación prospectiva para el análisis del desempeño del docente según sus exigencias y condiciones particulares, b) la evaluación prospectiva es propia de todos los niveles de la institución, c) los sujetos participantes en el proceso, así como las restantes fuentes de información pueden ser diversas en función de los intereses y condiciones institucionales, d) es necesario desarrollar cada cierto tiempo la metaevaluación (evaluación del proceso de evaluación prospectiva).

A manera de cierre: las exigencias futuras del desempeño del docente aporta elementos importantes para construir prospectivamente el perfil deseado (funciones o tareas), el cual se convierte en el fundamento para valorar criterios sobre las restricciones actuales (análisis de la viabilidad) y diseñar el perfil factible, determinándose más adelante las estrategias y acciones que son necesarias en el presente para su consecución progresiva, las cuales son objeto de seguimiento y evaluación aplicando nuevamente el enfoque prospectivo. Todo ello a través de un proceso reiterativo que vincula la planificación y evaluación prospectiva.

CONCLUSIONES

El desarrollo de nuevas condiciones en el entorno, su dinamismo y turbulencia creciente exigen a la educación superior la conformación de escenarios y visiones alternativas evaluables para fundamentar, sobre bases científicas, su orientación futura. La prospectiva es una herramienta de gran valor que contribuye a trazar el camino futuro a las IES. Su aplicación - tanto en el diseño del perfil del docente como en la evaluación de su desempeño - son ejemplos claros de su utilidad. Es importante motivar la reflexión de los docentes, investigadores y directivos en torno al tema para tratar de llegar a consensos significativos sobre la mejor forma de llevar a cabo procesos de planificación y evaluación, donde la prospectiva puede ser un ingrediente importante.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bertrand de Jouvenel (1966): El arte de prever el futuro político, Madrid, España, 23 p.
2. Decouflé, A.C. (1974): La prospectiva, Colección Qué sé?, Ediciones Oikus-tau, Barcelona, España, 5 p.
3. Godet, Michel (1991): Prospectiva y Planeación Estratégica, S.G., Editores S.A., España, pp. 30-31.
4. Instituto Internacional de la UNESCO. Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe, Colombia, IESALC, pp. 2 – 6.
5. Llerena de Thierry, R. (1991): Evaluación del personal académico, Revista Perfiles Educativos, num. 53-54, julio-diciembre. México, CISE-UNAM, pp. 18-29.
6. Marqués Graells, P. (2008): Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias y formación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. s/p.
7. Miklos, T. y Tello, Ma. Elena (1991): Planeación Prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro, Centro de Estudios Prospectivos, Fundación Javier Barros Sierra, a.c., Editorial Noriega Limusa, S.A. de C.V. ISBN 968-18-3848-3, México, 56 p.
8. Mojica, Francisco J. (1995): Aplicación de un modelo prospectivo al desarrollo de la institución educativa. Primer Taller Internacional sobre planeamiento de las IES, 24 al 30 julio de 1995, Ecuador, Universidad Técnica del Norte, Ecuador, 1 p.
9. Ojalvo Mitrany, V. (1992): Rol y profesionalismo del docente, Documento interno, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, pp. 1-12.
10. Ojalvo Mitrany, V. et al. (1995): Rol y profesionalismo del profesor universitario, Proyecto de investigación, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, UH. 1 p.
11. Ramírez Montoya, María S. (2003): Metaevaluación de las prácticas de evaluación del docente universitario, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México.

12. Rizo Moreno, Héctor Eli (1999): Evaluación del docente universitario. Una visión institucional, Revista Iberoamericana de Evaluación, ISSN: 1681-5653. OEI. 1 p.
13. Stuart Rivero, Alexis (2008): Evaluación de la actuación docente del profesorado universitario en el nuevo plan de estudio de la facultad de cultura física de Cienfuegos. Tesis de Doctorado, Cuba – Universidad de Granada. pp. 58-63.

Título: Autoformación y representaciones sociales de los formadores de docentes en la escuela normal. Estudio en caso

Autores: Mtro. Luis José González Varela, Estudiante del doctorado en educación

Dra. Citlali Romero Villagómez, Profesora-Investigadora

Dr. Alfonso Cruz Aguilar, Profesor-Investigador

Institución: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México.

Email: varelauaem@yahoo.com.mx

romerovillagomez@yahoo.com.mx

aca1980@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Tomar en cuenta las representaciones, valoraciones y expectativas de los formadores de docentes respecto a sus propias necesidades de formación, pudiera ser sustantivo para reorientar los programas de formación permanente, pues acercándose al pensamiento de estos, tenemos la posibilidad de reflexionar más allá del ámbito de la formación de adultos en el mundo del trabajo, derivado de la cultura neoliberal, que exigen a este colectivo una competitividad extrema y una obsesión por la eficiencia. En este trabajo, presentamos los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales de formadores de docentes en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional. Nos centramos en la propuesta teórica de MOSCOVICI (1961) y su concepto de representaciones sociales, así como algunos autores que han continuado teorizando sobre ello, particularmente la aproximación estructural de ABRIC (2004). Los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 6 formadores de una escuela Normal del estado de Morelos, México. El análisis estuvo centrado en la teoría fundada de la comparación constante de STRAUSS y CORBIN (2002). Este método, nos permitió identificar el núcleo central de las representaciones a partir de las diversas categorías emergentes y la conexión entre ellas.

PALABRAS CLAVE: AUTOFORMACIÓN, REPRESENTACIONES SOCIALES, FORMADORES DE DOCENTES

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países en América Latina, entre ellos México, se está implementando un modelo de desarrollo económico y social que supone una mayor cantidad de conocimientos, al igual que un mayor nivel de formación en cada individuo. Pensamos que requiere una perspectiva de formación más allá de un modelo individualista, que se basa en una lógica de conocimientos e instituciones; por uno que recupere una visión más social y global de los procesos laborales y de la vida, con una lógica que pudiera estar apoyada en los modos de acción que tienen lugar en el mundo de la vida y en el mundo laboral. Se trata de tener en cuenta que las relaciones de formación, tanto las que tienen por objeto una acción en lo profesional como las actividades personales, se vinculan unas con otras.

Estas ideas contrastan con la realidad, donde las políticas de algunos gobiernos latinoamericanos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, a su vez, la participación de los formadores en las reformas se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; en consecuencia, la formación docente sigue siendo una imposición *desde arriba* antes que un espacio donde participen los propios formadores como protagonistas de su plan de formación. Así, el proceso de formación queda regulado por los Estados, que parece imponerse sobre la autonomía de los formadores de docentes (FD)¹.

En este contexto, aparece otra vía de formación con un enfoque centrado en el desarrollo de procedimientos y métodos que permitan a los FD alcanzar un aprendizaje autónomo, sin que ello signifique en solitario, sino como sujeto de una colectividad, es decir, a través de procesos autoformativos. Desde esta óptica, el estudio de los procesos de formación de los FD se convierte en tema de interés, y los aspectos

¹ Acotamos el término de formador de docentes, siguiendo a MARCELO y VAILLANT (2001), y lo entendemos como aquellos académicos que indistintamente de su formación (universitaria o normalista), han decidido dedicarse a formar futuros docentes de educación básica, es decir, los académicos que han orientado su carrera profesional hacia la formación de otros adultos dedicados a la educación.

sociales y culturales en la formación de estos cobran importancia para comprender el sentido que tiene para este colectivo la autoformación como vía para su formación.

Si aceptamos que el FD juega un papel clave en las políticas de reforma educativa para hacer frente a las transformaciones de esta sociedad postmoderna; entonces, consideramos pertinente aproximarnos a las representaciones sociales (RS) en torno a la autoformación de un colectivo docente que labora en una escuela Normal superior del estado de Morelos, México. De tal modo, que nos permita identificar cuál es la estructura y el contenido que articulan dichas representaciones (ABRIC, 2004), y cómo se relacionan con el dispositivo institucional.

DESARROLLO

1. Representaciones, valoraciones y expectativas del formador de docentes y su formación

En la última década, han surgido diversas investigaciones que versan sobre el papel que juegan las representaciones, valoraciones y expectativas de los FD en relación a su propia formación. Una de las investigaciones más completas sobre este tema es la que realizó RIVERA (2012) en México con formadores universitarios; el propósito fue describir las percepciones y creencias sobre su formación, y qué significado e importancia le dan a estas en su trabajo cotidiano a partir de los cursos de formación permanente que reciben de la institución y los organismos públicos regionales. En las conclusiones, el autor manifiesta que estas percepciones y creencias, se convierten en elementos que limitan los procesos de formación, puesto que estos conciben la formación desde la exterioridad, al pensarla como la adquisición de técnicas y procedimientos, no como un proceso interno de reflexión que conlleve a la transformación de las creencias que limitan su accionar docente.

El tema de las creencias de los FD con respecto a la formación y el desempeño de la labor formativa es abordado por ALVARADO y FLORES (2010). En su investigación, los autores analizan cómo las ideas de los docentes-investigadores influyen en su formación. Se destaca la creencia de que un mayor nivel académico en relación a la comprensión de ciertas temáticas aporta elementos suficientes para llevar a cabo una

mejor tarea formativa; pues estos, consideran que el dominio de ciertos conocimientos es suficiente para garantizar una mejor comprensión de los estudiantes.

Otra investigación que aborda las creencias y su relación con la formación del FD es la de FÉLIX (2012); el autor parte del trabajo de GARCÍA (1997) quien afirma, que las creencias de estos actores no han sido tomadas en cuenta a la hora de diseñar propuestas de formación permanente, sino que responden a cuestiones de índole externo del pensamiento de estos. La investigación muestra que cuando las propuestas de formación no toman en cuenta las creencias de los actores, se corre el riesgo de que las vivencias formativas no correspondan con los propósitos establecidos, porque cada formador *filtra* desde sus creencias cada uno de los acontecimientos y situaciones experimentadas, las confronta, compara y decide rechazarlas o aceptarlas.

Por su parte, QUIROZ (2012) explica que conocer las creencias del FD permite identificar cómo influyen en sus motivaciones y aspiraciones formativas como docentes. Concluye, que las creencias de estos sobre la formación, implica un vínculo con acontecimientos condicionantes que actúan sobre el proceso de formación en dos sentidos. Por un lado, puede constituirse en obstáculo para resignificar sus conocimientos, y por otro, puede incidir en el desarrollo de la práctica educativa, la trayectoria profesional y la personal.

BAZÁN Y COLABORADORES (2010) destacan en su estudio que los cursos de formación que emprende la Secretaría de Educación Pública (SEP) no corresponden con las expectativas y necesidades de los docentes, y además, son poco relevantes para su práctica profesional. Los investigadores interpretan que esta valoración, se debe a que los cursos de formación no están recogiendo las necesidades particulares de este colectivo docente, y por otro lado, estos cursos formativos otorgan mayor peso a los contenidos teóricos, proporcionando escasa oportunidad a la reflexión crítica.

A este respecto, en una investigación de corte cualitativo y cuantitativo, MACÍAS y MUNGARRO (2009) pretenden describir las expectativas en torno a la formación del FD en una escuela Normal mexicana y el impacto que esta tiene en sus estudiantes. En cuanto a las expectativas de los formadores; el estudio muestra que 7 de cada 10 formadores, opinan que un mayor grado académico en su formación sí impacta en los procesos formativos que desarrollan con los futuros docentes. Mientras que los

estudiantes mencionan que el grado de estudios de sus formadores no determina que estos tengan un *buen desempeño*.

En México, en el estado del conocimiento de 1992 a 2002 elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), hay un conjunto de investigaciones que tocan el tema de las RS relacionadas con el ámbito de la educación superior. De tal manera, que permitan saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores desde el mundo de sus significaciones (MIRELES y CUEVAS, 2003). Sin embargo, se reportan pocos trabajos en torno a la formación del FD en la escuela Normal y su relación con las representaciones y valoraciones.

Al respecto, resulta interesante el trabajo realizado por DE LA PUENTE (2009), que muestra cómo la representación y valoración del docente y su relación con la formación está determinada por los años de servicio en la labor docente. La autora, siguiendo a HUBERMAN, THOMSON y WEILAND (2000), quienes plantean en su modelo cinco ciclos en el desarrollo profesional, señala que los docentes del primer ciclo (1 a 3 años de docencia) consideran fundamental los cursos de formación institucional. En contraste, los docentes de los ciclos III (7 a 18 años de docencia) y ciclo IV (19 a 30 años de docencia) valoran la formación no institucional y destacan la interacción entre colegas para el intercambio de experiencias.

En suma, las investigaciones que se han realizado, aunque pocas, evidencian en su mayoría que las creencias de estos formadores se reducen a privilegiar una formación centrada en la importancia del dominio de la disciplina, de técnicas y procedimientos para la enseñanza, dejando de lado la formación en colectivos, que se considere como esencial al propio FD a partir de sus competencias de base y sus motivaciones para la adquisición de nuevos saberes, y de ese modo, se apropie de su proceso de formación a partir de prácticas autoformativas.

2. La autoformación en el mundo laboral y el mundo de la vida

El auge de la autoformación en relación con los sistemas de formación ha ido creciendo en las sociedades de finales del siglo XX y principios del XXI, este desarrollo se infiere a partir de cuatro factores que destaca CARRÉ (1997): 1) el incremento de la competitividad entre empresas, que han visualizado promover entre los empleados que

se formen a sí mismos en su lugar de trabajo; 2) el desarrollo de nuevas tecnologías y dentro de estas, el auge del internet; 3) una creciente demanda de métodos alternativos en rechazo a los modelos heteroformativos; y 4) la emergencia de una cultura de la autonomía, que destaca al individuo como centro de la sociedad. De este modo, la autoformación está ligada, con enfoques económicos y laborales, asimismo, con alternativas de formación que han surgido en oposición al sistema educativo.

Apoyando el primer enfoque, FUJII y RUESGA (2004) han sintetizado algunos cambios a partir de la globalización de la economía e internacionalización de los mercados; así como la interdependencia entre las grandes empresas y entre los mercados de trabajo, de tal forma, que marcan un devenir en las rutas laborales que exigen del trabajador una constante actualización de sus competencias. Incluso, se llega a afirmar que los conocimientos hoy en día tienen fecha de caducidad y ello obliga, más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los profesionales actualicen constantemente sus competencias laborales. MARCELO (2002) hace notar, que hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación.

Paralelamente al enfoque laboral, el campo de la autoformación, que destaca CARRÉ, surge de la necesidad de entender a la autoformación en oposición a los enfoques de formación altamente heteroestructurados, cuyo pilar se basa en un modelo que guía y vigila todo el proceso formativo de un individuo, desde la fase del diagnóstico de las necesidades de formación hasta el tratamiento de esas necesidades, pasando por los espacios, tiempos y modos de la acción formativa. De esta manera, el proceso formativo viene establecido, adoptando un sistema de formación poco realista y escasamente acomodado a las necesidades formativas de los sujetos, de ahí que la autoformación aparece como un proceso por el cual las personas -individualmente o en grupo- asumen su propio desarrollo, se dotan de sus propios mecanismos y procedimientos de aprendizaje.

Sobre esta base, la autoformación adquiere una dimensión de formación informal y no formal vinculada con la formación de adultos, en la cual, estos se hacen cargo de la dirección de su formación, en donde la experiencia, según GALVANI (1995), sirve como

argumento para el aprendizaje. Alrededor de este punto nodal, gravita la reflexión, que para PINEAU (1989) juega un importante papel en el proceso de autoformación.

Lejos de limitarse a lo profesional, la autoformación se presenta como una perspectiva del desarrollo global de la persona, que se dota a sí mismo de una forma única y singular, que construye su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales. De este modo, la connotación del término autoformación en el contexto actual para ALBERO (1999), es orientada a un cambio paradigmático de la formación.

Grosso modo, podemos decir que la autoformación se presenta, por un lado, como una vía para incrementar la masa formativa que cada individuo requiere en este régimen de producción y, que se explica en el modelo económico que se está implementando en las sociedades actuales y, por otro, como vía del desarrollo humano que en su carácter de sujeto inacabado se transforma globalmente para constituirse como ser humano único y renovado.

3. Las preguntas de investigación y el método utilizado

En esta investigación se planteó como objetivo general, aproximarnos a las RS de los FD en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional. Para lograrlo, planteamos ciertas cuestiones centrales que tienen como propósito ubicar la investigación dentro de los contornos de la temática que nos interesa abordar, estas giran en torno a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las RS que prevalecen en los FD sobre autoformación a partir de su propia experiencia formativa?, ¿de qué forma las RS de los FD están condicionadas por el dispositivo institucional? y ¿de qué manera el dispositivo institucional favorece u obstaculiza la autonomía del FD en relación a su proceso de autoformación?

Los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 6 FD de una escuela Normal del estado de Morelos, México. El tratamiento de esos datos recopilados y posterior análisis estuvo centrado en la teoría fundada de la comparación constante a la manera de Strauss y Corbin (2002). Este método, nos permitió identificar el núcleo central de las RS a partir de las diversas categorías emergentes y la conexión entre ellas, lo cual ayudó a determinar cuáles son y cómo se estructuran las RS de la autoformación que han construido los FD que participaron.

Asimismo, inferimos la forma en que estas representaciones están condicionadas por el dispositivo institucional y finalmente, la manera en que el dispositivo institucional favorece, o en su caso, obstaculiza la autonomía del FD.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos permitió aproximarnos a las RS de los FD en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional, identificando los contenidos y la organización de estos alrededor del núcleo central. En lo que refiere a las RS que prevalecen sobre autoformación a partir de su propia experiencia formativa, identificamos elementos en el núcleo central que permiten señalar que las RS se estructuran y dan un significado a la autoformación en torno a enfoques laborales derivados de las modificaciones en el mundo del trabajo.

En cuanto a los elementos periféricos encontramos contenidos asociados a características individuales y al contexto cotidiano, otorgando significaciones particulares que muestran divergencias interindividuales que orientan conductas y acciones distintas que dan heterogeneidad al sistema representacional. Por un lado, buscan satisfacer necesidades relacionadas con el ámbito profesional; actualizando los conocimientos y técnicas mediante prácticas heteroestructuradas. Por otro, orientadas a satisfacer necesidades relacionadas con la autorregulación de los pensamientos y las conductas.

Desde la aproximación estructural, empleada en este trabajo, el estudio de las RS sugiere, tener en cuenta las diferencias interindividuales, pero también descubrir si esas diferencias son esenciales, relativas a su significación profunda y central, o si manifiestan aprehensiones del mundo diferentes, pero que no se refieren a lo esencial. Desde este planteamiento teórico, distinguimos dos RS distintas de la autoformación. El análisis de las dimensiones y sus propiedades, como de las significaciones, demuestran que esas dos RS difieren del punto de vista de sus contenidos. Esas diferencias están siendo traducidas a nivel de valoraciones, expectativas e intereses como guía para la acción. Por un lado, la autoformación como proceso de desarrollo individual centrado en la actualización de conocimientos y técnicas mediante prácticas heteroestructuradas para enfrentar las transformaciones del mundo laboral. La cual está condicionada a los

intereses institucionales y en la mejora salarial. Con lo cual se infiere, que las implicaciones de esta significación orientan la autoformación a concebirla desde la exterioridad, y al mismo tiempo, separar lo profesional de lo personal.

Por otro lado, la autoformación como proceso de desarrollo social centrado en transformaciones personales como medio de autorregulación de pensamientos y conductas que se canalizan en expectativas de compromiso social. Con lo cual, inferimos que las implicaciones de esta significación otorgan un sentido y valor a la autoformación desde la interioridad, al pensarla como un proceso vinculado con su capacidad y voluntad sobre sí mismo, responsabilizándose de los momentos subjetivos y objetivos para modificar y tomar el control de su propio proyecto de vida.

Sin embargo, en ambas significaciones, el dispositivo institucional juega un papel fundamental como condicionante de las conductas, valoraciones y expectativas de estos formadores entrevistados, que guían el sentido de estas representaciones. Estas condiciones que impone el dispositivo institucional, hacen visible, por un lado, el objetivo de movilizar subjetividades en un entorno cambiante y competitivo en donde no está garantizada la permanencia en el empleo, utilizando para ello, contratos pagados por honorarios y por tiempo o por hora determinada, amenaza permanente de términos unilaterales de contratos, descansos sin goce de sueldo, sin derecho a la seguridad social y organizaciones sindicales. De este modo, los entrevistados se encuentran sometidos al poder de dirección, organización y disciplina del dispositivo institucional.

Además, el dispositivo institucional ejerce una presión en estos formadores entrevistados para enfrentar toda la gama de *cambios* educativos y las situaciones novedosas que van presentando las reformas, planes y programas educativos, así la institución puede recurrir entonces a la flexibilidad de estos formadores entrevistados con una formación para la adaptabilidad. Lo que nos permite deducir que la percepción de inseguridad en la continuidad laboral y el perfil profesional que se percibe en desajuste con las demandas laborales, le atribuyen una significación específica a la autoformación. De este modo, el dispositivo institucional favorece condiciones que obstaculizan la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que otorgan un sentido trascendente como la autonomía de estos entrevistados; dicho de otro modo,

favorece condiciones que aumentan la posibilidad de vincular el trabajo con valores de carácter meramente instrumental, como el sueldo y la permanencia en el trabajo.

Así pues, las condicionantes que impone el dispositivo institucional refuerzan al núcleo central en su carácter económico-laboral. Esto, nos permite entender que existe una complementariedad entre los elementos periféricos y el núcleo central, lo que muestra que este último, es el que le otorga el sentido a la representación.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J: Metodologías de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques Sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores. Prácticas sociales y representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán, México 2004.

Albero, B: “La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía”. *Col. Eur. Autof.*, Barcelona, 1999.

Alvarado, E. y Flores-Camacho, F: Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de investigadores universitarios, 2010. En *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, No. 128, pp. 10-26. México. Recuperado el 04 de marzo de 2013 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13212456002>

Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. y Cruz, L: Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua, 2010. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol., 8 No. Recuperado el 25 de febrero de 2013 en: <http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol8num4/art5.pdf>

Carré, P: L’autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Presses Universitaires de France, 1997.

De la Puente, G: “Identidad y formación docente. El caso del CCH sur”. En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE; 2009.

Félix, V: Creencias y formación de profesorado. Una reflexión teórica. En Durán, (Coord.) *Creencias y concepciones del profesorado. Estado de la cuestión*. Juan Pablo Editor. México, 2012.

Fujii G. y S. Ruesga: El trabajo en un mundo globalizado. Ed. Pirámide, Madrid, 2004.

Galvani, P: Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l’autoformation. *Education Permanente*, (122), 1995.

Macías, C. y Mungarro, E. Expectativa de profesionalización y desempeño de los docentes del centro regional de educación normal "Rafael Ramírez Castañeda". Revista mexicana de investigación educativa. COMIE. X Congreso de Investigación Educativa. México, 2009.

Marcelo C: *El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación*. Disponible en: <http://prometeo.cica.es>

Mireles, O. y Cuevas, Y: Representaciones II. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo, (Coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*. Colección: La Investigación educativa en México, 1992-2002. México: COMIE.

Moscovici, S: *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF; 1961.

Pineau, G: *La formation expérientielle en auto. Eco, et co---formation. Education Permanente*, (100), 1989.

Quiroz, C: Las creencias de vocación docente generadas en el contexto Familiar y su carácter formativo. En Durán, E. (Coord.) *Creencias y concepciones del profesorado. Estado de la cuestión*. Juan Pablo Editor. México, 2012.

Rivera, E.: Creencias sobre la formación docente de los profesores de la licenciatura en Historia. En Durán, E. (Coord.) *Creencias y concepciones del profesorado. Estado de la cuestión*. Juan Pablo Editor. México, 2012.

Strauss A, y Corbin, J: *Bases de la investigación cualitativa: técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2002.

Titulo: Reflexiones sobre la profesionalización pedagógica.

Autores: Dr.C. Maribel Asín Cala. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dr. Daniel Fuentes Almaguer. Director de la Filial

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García - Cuba

Email: maribelac@ucp.sc.rimed.cu

daniel.fuentes@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Esta ponencia pretende reflexionar sobre algunos de los principales elementos teóricos que deben ser concebidos al abordar la profesionalización pedagógica de los claustros de los centros de educación superior, teniendo en cuenta que constituye un imperativo de la educación superior contemporánea con el fin de garantizar la formación de un hombre nuevo, capaz de aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, de aprender a aprender y aprender a enseñar. La profesionalización pedagógica les permitirá alcanzar el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para desarrollar con éxito su labor.

Palabras claves. Profesionalización, profesionalidad docente, profesionalidad pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La época nueva se caracteriza por el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica, generando un gran caudal de conocimientos, por tanto se necesita de un hombre capaz y altamente calificado. Al respecto Añorga, J. (1995; 4) expresó: “El avance de la Ciencia y la Tecnología, las transformaciones sociales y los problemas del medio ambiente; han acrecentado en los últimos años, la contradicción dialéctica entre educación y sociedad. Además, se hace cada vez más evidente el pobre nivel de utilización del potencial humano, justamente cuando las exigencias sociales han aumentado y se requiere un hombre más capaz, más pleno y más humano”

Papel relevante en este proceso lo ocupan los profesores, figura que a través de la historia de la humanidad ha sido altamente valorada por ser la persona que se encarga de manera consciente y sistematizada de transmitir a las nuevas generaciones el

acervo histórico-cultural del pasado a tenor de los intereses y necesidades de la clase económicamente dominante, como premisa para prepararlas para la vida y asumir una actitud transformadora en el presente y en el futuro.

Fidel Castro Ruz (1981:2), en el discurso pronunciado en Ciudad Escolar Libertad el 7 de julio de 1981 expuso ideas sobre el maestro, el educador que constituyen ideas rectoras para comprender la importancia, papel y tareas del profesional de la educación, entre ellas expresó que el educador debe ser “... un ejemplo de revolucionario, comenzando por el requisito de ser un buen profesor, un trabajador disciplinado, un profesional con espíritu de superación, un luchador incansable contra todo lo mal hecho y un abanderado de la exigencia. El educador no debe sentirse nunca satisfecho con sus conocimientos. Debe ser un autodidacta que perfeccione permanentemente su método de estudio, de indagación, de investigación. Tiene que ser un entusiasta y dedicado trabajador de la cultura...” y continuaba “... En la medida en que un educador esté mejor preparado, en la medida que demuestre su saber, su dominio de la materia, la solidez de sus conocimientos, así será respetado por sus alumnos y despertará en ellos el interés por el estudio, por la profundización en los conocimientos. Un maestro que imparta clases buenas, siempre promoverá el interés por el estudio en sus alumnos...”

La aspiración es tener maestros y profesores no solo bien preparados en las diferentes esferas de la cultura, la pedagogía, la didáctica, la psicología y otras ciencias afines al arte de educar, instruir, enseñar, desarrollar y formar a las nuevas generaciones y a la sociedad en general, como identificados con su profesión.

Sin embargo, en entrevistas realizadas a profesionales de la educación graduados y docentes en formación se han detectado insuficiencias, entre las que sobresale la insuficiente utilización de los contenidos del currículo y de otras vías durante la formación permanente para el desarrollo de la profesionalización docente, evidenciado en que:

- No todos los docentes (graduados o en formación) manifiestan motivación compromiso y permanencia en su puesto laboral.

- Carencias pedagógicas, científicas, metodológicas y contenidos en los docentes graduados.
- No aprovechamiento de las potencialidades de la práctica docente durante la formación inicial ni de las preparaciones metodológicas de las escuelas para elevar su preparación profesional.

A lo anterior se le agregan las demandas de la sociedad de egresados de los diferentes niveles de enseñanza altamente preparados, lo que demanda un cambio en la profesionalización de los docentes.

La ponencia propone analizar y reflexionar acerca de los elementos teóricos relacionados con la profesionalización pedagógica de los claustros de los centros de educación superior.

DESARROLLO.

La actividad pedagógica requiere del maestro determinadas cualidades positivas de su personalidad, no hay otra labor que requiera de tantas cualidades positivas para lograr los resultados a que aspira.

En la actualidad la profesionalización constituye uno de los principales retos en las diferentes esferas de la sociedad porque precisamente la sociedad en sus diferentes esferas tiene el propósito de brindar servicio de calidad. En tal sentido el sector educacional, en sus diferentes niveles, no escapa a esta exigencia. Lograr tal propósito posibilitará resolver otros problemas, particularmente los que tienen que ver con la calidad de la enseñanza y la estabilidad de los claustros de docentes con la calidad y sentido de pertenencia a la profesión requerida.

El concepto de profesionalización docente está vinculado con otros conceptos como profesión, profesionalidad, profesionalismo, profesional. En ocasiones se confunde y/o relaciona con otros conceptos como autopreparación profesional, superación profesional, desarrollo profesional, formación profesional, que tienen como común denominador los siguientes aspectos:

- Dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de la actuación profesional

- Reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño
- Crecimiento profesional
- Proceso colaborativo, dialógico
- Posibilitan al graduado la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docente con vista a su desarrollo cultural integral.
- Revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias

Lo anterior y el análisis de la bibliografía consultada sobre profesionalización permiten comprender la relación con los conceptos anteriormente planteados, su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido.

La profesionalidad es una cualidad de una institución o individuo que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para cumplir eficientemente su desempeño profesional. Se manifiesta en ejecutar sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y competencia. Se fundamenta en emplear los principios, métodos, formas y medios que corresponden a su actividad profesional, basada en una elevada preparación y experiencia. La profesionalidad se manifiesta en el dominio y empleo de los principios, métodos, formas y medios que corresponda en cada caso, sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia

En la Wikipedia se expresa que la profesionalización es un proceso social mediante el cual se mejoran habilidades con el propósito de hacerlas más competitivas en su profesión u oficio, es decir, la profesionalización tiende a establecer normas de conducta, de calificación y cualificación de manera que los miembros de esa profesión actúen en correspondencia con las mismas.

En la bibliografía consultada, de forma general, hay consenso respecto a que el docente graduado lograr la profesionalización a través de cursos, postgrados, diplomados, maestrías y doctorados

Resulta, entonces oportuna, la reflexión de Ruiz de Gaúna, (1997: 303) cuando dice, respecto a la profesionalización docente: "...no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio".

Como nos indica Pérez Gómez, (1998: 198): "Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión".

Chacón, N. (2004; 102) por su parte considera que la profesionalización docente "expresa la síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de la labor del maestro o profesor y el dominio de los contenidos de la enseñanza, de los métodos y de las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de su función, avalado por la experiencia práctica acumulada, los resultados y los logros obtenidos en su vida profesional".

Entonces, debe entenderse que la profesionalización docente está vinculada a la calidad de la educación, desarrollo y formación de la sociedad, en su sentido más general, y de los individuos en cada una de las edades, en lo particular y que en la misma inciden diferencias agencias educativas, los contextos de actuación del maestro. Lo anterior implica comprender que la profesionalización docente no se refiere solo a la formación de profesionales, sino que va más allá y llega a la calidad de la labor que se realiza traducida en los resultados alcanzados en la educación, sin instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo de la personalidad de los educandos. También es importante considerar el modelo del profesional a que se aspira, los contextos de actuación y el modo de actuación de los mismos.

A juicio de los autores de la presente investigación es pertinente referirse a profesionalidad pedagógica, ya que la labor del profesor de educación superior va más allá del proceso de enseñanza aprendizaje y llega hasta el proceso pedagógico (proceso que engloba al proceso docente educativo y al proceso de enseñanza aprendizaje).

Se asume el criterio de Castro Alegret, Pedro Luis y otros (2015:44-45)“ cuando afirman que la profesionalidad pedagógica, expresa la integración de la ideología, los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de la profesión, con los conocimientos pedagógicos, culturales y científico – tecnológicos necesarios para la labor educativa del docente, fraguados y avalados en el trabajo pedagógico, en la experiencia práctica acumulada, los resultados y logros obtenidos en su desempeño y modos de actuación, como concreción y desarrollo de sus competencias profesionales.” Y precisan que las dimensiones de la profesionalidad pedagógica.

1. Conciencia de los deberes pedagógicos que implica el compromiso social de la educación de las nuevas generaciones en las condiciones de la época, a partir del protagonismo como estilo de trabajo pedagógico y como modos de actuación de los estudiantes, lo que presupone una educación en y para la democracia del socialismo cubano, concibiendo como parte del proceso formativo los escenarios de las transformaciones del modelo económico cubano y la lucha ideológica que libra nuestro pueblo por mantener su independencia y soberanía nacional.
2. Concepción pedagógica más integradora, teniendo en cuenta el enfoque axiológico, para el tratamiento adecuado de la instrucción y de la educación, atendiendo a los componentes cognitivo, afectivo – volitivo, ideológico y actitudinal, así como la relación de la ciencia y tecnología con los valores y la ideología como parte de una cultura humanista, en la enseñanza aprendizaje (intencionalidad ideológica), dominio del contenido y empleo adecuado de la metodología para enseñar y educar.
3. Enfoques pedagógicos multidisciplinar e interdisciplinar de los conocimientos en la enseñanza y aprendizaje, para comprender problemas complejos de la ciencia, la tecnología, el medio ambiente y el mundo globalizado en que vivimos, lo que repercute en nuevos modos de concebir, relacionarse y de actuación en el trabajo pedagógico.

4. La utilización adecuada de los medios y recursos tecnológicos de que se disponen en el país para la labor educativa, los que no sustituyen el papel de la influencia educativa del docente con sus estudiantes, la familia y la comunidad.

5. Desarrollo de una Ética de la cooperación profesional, que supere la barrera de los celos profesionales, de “pocos amigos” o de “cada maestro con su librito”, que impiden, una comunicación franca e intercambio de ideas y experiencias profesionales con fluidez, receptividad y respeto, con el aporte de los diferentes enfoques a la solución de problemas comunes, sin subvalorar las posibilidades que tiene “el otro” para ello, la tolerancia, la amplitud y flexibilidad de pensamiento, entre otros, para practicar la ayuda mutua y la solidaridad en el trabajo .

Estos retos se transforman en las dimensiones de la profesionalidad pedagógica del profesor universitario, entendidas como los planos del contenido del trabajo pedagógico expresado en sus componentes internos y la correlación de estos componentes con las necesidades sociales, expresadas en formas de exigencias del desarrollo, la práctica o encargo social.

Otro elemento importante a considerar al abordar la profesionalización es lo relacionado con las tendencias que existen para abordar esta temática. En la revisión de la bibliografía relacionada con el tema se aprecia coincidencia al determinar las tendencias de la profesionalización, y se observan tres tendencias. La primera, interpreta la profesionalización como una categoría de máxima generalidad dentro de esta ciencia y que, por demás, se ve relacionada con otras ciencias sociales como las ciencias del trabajo, la sociología y las ciencias de la educación. Dentro de ellos se destacan Burbles y Densmore (1992); la UNESCO (1993), Abreu (1993), Torres Carrillo (2002) y Maury (2005).

Otro grupo significativo de autores consideran la profesionalización como proceso, dentro de los cuales se encuentran, Añorga Morales (1999), Pérez García (2001), Divine Fátima (s/f), González Gaudiano (1998), Giroux Lanksher y MacLaren (1996), Herrera Fuentes (2003), Poison (2000), Imen (2004), Martín A. (2004) y el Congreso del Perú (1993).

También se le precisa como principio. En ellas se destacan, MINED (1993), Fraga y Herrera (1998), Bermúdez y Pérez (1998), Feijoo Fernández (1999), Arias García

(1999), Correderas Molina (1999), Torres Martínez (1999), Corrales I, (1999), Patiño (1996), Sogari (2000), Pages Santacana (2000), Jiménez Vielsa (2000), Rumba (1992) y Vogel (2002), el Consejo Científico Superior de España (2004) y Popkewitz (2005). Estos aspectos, dada su amplitud y variedad de criterios puede ser objeto de otra investigación.

En el empeño de lograr la profesionalización pedagógica de los claustros de los centros de educación superior no se deben olvidar las siguientes condiciones:

- La existencia de políticas y estrategias nacionales e institucionales dirigidas a tal fin.
- Interrelación (articulación e integración) entre los centros formadores, instituciones, organismos y empresas (centros donde realizan la práctica pre profesional) y los organismos empleadores para dar, desde la formación inicial hasta la permanente, una respuesta que privilegie desde el pregrado el carácter vivencial de la profesión.
- Condiciones laborales: salario, estímulos, condiciones materiales del puesto de trabajo, clima comunicacional y organizacional, facilidades para la superación, etc.
- Calidad de la formación y superación inicial y permanente:
- ingreso a los centros formadores (calidad del ingreso-cualidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, rasgos y características de la personalidad-, motivación, orientación profesional, compromiso,),
- profesionalización de las actividades y tareas docentes, variedad, contextualización (currículo, permanente y postgraduado),
- correspondencia con sus necesidades y potencialidades,
- concepción y aplicación de un sistema de formación permanente que abarque desde la formación inicial hasta la formación científica que favorezca el tránsito continuo , sistémico y sistemático de los docentes,
- tutoría y/o acompañamiento,
- Evaluación de la calidad de la educación y del desempeño profesional.
- Gestión institucional de los diferentes procesos.

- Reconocimiento social de la labor profesional pedagógica y enaltecimiento de la profesión.
- Generar y privilegiar el conocimiento profesional colaborativo, crítico que favorezca la interpretación, comprensión y reflexión sobre la práctica pedagógica y su transformación

Atendiendo a todo lo anterior se hace necesario que en los centros de educación superior se elaboren estrategias que, considerando los contenidos necesarios para garantizar la valoración de cada una de las dimensiones declaradas y las condiciones necesarias, garanticen la profesionalización pedagógica de sus claustros.

CONCLUSIONES

La sociedad actual demanda una universidad cada vez más desarrollada, con un profesor culto, poseedor de métodos para renovar constantemente sus conocimientos, capaz de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje de manera científica y con cualidades que le permitan orientar a sus alumnos y a las personas que influyen en la educación de este, teniendo en cuenta las necesidades sociales, A lo anterior se le agregan las demandas de la sociedad de egresados de las diferentes carreras y especialidades altamente preparados, lo que demanda el desarrollo de la profesionalidad pedagógica de los claustros universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

ABRILE DE VOLLMER, MARIA INÉS (1996). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. En: Curso de Formación de Administradores de la Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

ADDINE FERNÁNDEZ, F. Y A. BLANCO PÉREZ, (s/f). La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. Dirección de Ciencia y Técnica del MINED.

AÑORGA, J. (1995): La Educación Avanzada: "Una teoría para el mejoramiento profesional y humano": Boletín del CENESEDA. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.

ASIN CALA, MARIBEL Y OTROS. El desarrollo de la identidad profesional pedagógica y de la profesionalización docente: necesidad de los educadores. Experiencias. Curso preventivo. Pedagogía Internacional. 2015. La Haban. Cuba

BALDERAS GUTIÉRREZ, IVONNE. (2013)ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA IDENTIDAD DOCENTE. CD Evento Internacional de Pedagogía

CASTRO ALEGRET, PEDRO LUIS, NANCY CHACÓN ARTEAGA Y LISSETTE MENDOZA PORTALES. (2013). La escuela y la formación de valores. Enfoques y experiencias. Curso Prevento. Pedagogía. 2013. En CD. Pedagogía 2013, Evento Internacional

CASTRO RUZ, FIDEL. Discurso en la graduación del Destacamento Pedagógico - Manuel Ascunce Domenechll. 7 de julio de 1981, en Ciudad Escolar Libertad. Periódico Granma. Tercera edición, 9 de julio de 1981. Año 17, No. 161,

CONTRERAS, S. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. Educación y Educadores. Consultado en abril 28, 2014 en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1732/2334>.

BARRIOS, OMAR (2005). La formación del profesorado. Consultado el 14 de septiembre de 2007 en: www.reduc/raes.nfs

ESCAMILLA TRISTÁN, SERGIO ANTONIO (2006). El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2006, página 479. Consultado el 25 de septiembre de 2010 en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-125929/saet1de1.pdf

FERNÁNDEZ, JORGE A. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Consultado el día 30 de mes septiembre de año 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA.(2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653),

POPKEWITZ, T. (2005). La profesionalización, gobierno del profesor y el conocimiento académico. Algunas notas comparativas. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. En <http://www.aufop.org/publica/index.asp>.

UNESCO, (1993). Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En Boletín No 31. Proyecto principal de Educación para A. Latina y El Caribe. S de Chile.

Título: la formación protocolar, competencia imprescindible en el profesional de la educación.

Autoras: Msc. Mariela Díaz Ojea

Lic. Karelía Díaz Jaime

Institución: Universidad De Ciencias Pedagógicas Frank País García - Cuba

Email: marielad54@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Cada día aumenta la preocupación por la conducta de las personas y su forma de conducirse en cada uno de los escenarios donde desarrolla sus actividades. La educación, por ende, propicia estas condiciones humanas, al implicar con ello valores educativos fundamentales, que deben surgir de la bondad y sabiduría de los educadores y reciprocarse en los educandos.

Con este tema proponemos reflexionar acerca de la importancia que cobra en la actualidad la imagen esta se ha convertido en la clave para el desempeño de personas, instituciones productos y servicios .La imagen es algo imprescindible en nuestros días , es el reflejo subjetivo de la realidad, pero la percibimos y nos permite realizar valoraciones hacia lo positivo o negativo.

El trabajo pondera el cumplimiento de las reglas del protocolo como parte del deber cotidiano que contribuye a la formación de una imagen interna y externa del profesional de la educación o institución, la educación se convierte en imprescindible en esta tarea. Se parte del protocolo como pilar trascendental en la formación inicial y posgraduada por lo que el mismo deberá constituir esencia del quehacer cotidiano y a su vez servir de modelo al futuro educador, pues él se constituye en el ejemplo a imitar por los estudiantes en su formación.

De ahí que se ha trabajado Protocolo desde la formación inicial a través de cursos de extensión y lectivos que abordan dichas temáticas así como en la superación de postgrado que ha permitido socializar estas temáticas de interés desde lo protocolar como parte imprescindible de la formación de competencia social.

INTRODUCCIÓN

En el mundo contemporáneo, es real la necesidad de formar profesionales de alta calidad, capaces de participar activamente en el desarrollo económico y social de las naciones, donde cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales idóneos no sólo para resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional, sino también que puedan lograr un desempeño conductual.

La labor del profesional de la educación es de gran responsabilidad y trascendencia, por estar vinculado a lo cotidiano de nuestras vidas no parece ser algo tan especial, sin embargo, existe todo un quehacer científico que respalda esta formación, pues se requiere de un profesional competente y calificado que sea un modelo de buena conducta, cortesía y comunicación entre otros que conforman la imagen individual e institucional.

A partir de la década de los años 50 en los EEUU básicamente y en América Latina se abordan estos aspectos relacionados con el comportamiento de los profesionales no sólo en el ámbito de la educación básica. Por lo que la ética y el protocolo deben constituir partes integrantes de la formación y actuación en la vida cotidiana de todo profesional, a partir de exhibir de forma consciente y sistemática una profesionalidad y ejemplaridad acorde a los principios de la sociedad en la cual se desempeña.

La vida de la escuela se estructura en esa relación constante entre el estudiante y el docente, en esa armonía de aceptación, en la cual deben primar elementos imprescindibles que permitan dar una imagen adecuada de la escuela como institución básica, por su responsabilidad ante la sociedad.

Si tenemos en cuenta el protocolo como “un conjunto de reglas preestablecidas que se aplican para el desarrollo y el realce de las actividades que se efectúan dentro de un grupo social determinado y que están fijadas a mantener la armonía dentro del mismo, así como asegurar a cada participante las prerrogativas a que tiene derecho”, entonces, las relaciones que se establecen en todos los ámbitos de su desempeño social, se realizan a través de la comunicación donde deben primar las reglas del protocolo, sobre una base del respeto del cumplimiento de reglas que permitan mantener una armonía en cualquier contexto teniendo en cuenta que el protocolo no es privativo de las relaciones diplomáticas, sino que este se extiende a las diversas formas de relaciones

sociales, que se establecen en las instituciones científicas, educativas, económicas, entre otras.

El protocolo está basado en el principio de la cortesía internacional, posee un conjunto de reglas, normas, uso y formalidades aceptadas internacionalmente, que resultan una guía útil para las relaciones sociales y regulan las conductas en las actividades que se desarrollan, el mismo pondera el orden y respeto manifestado a través de la comunicación e imagen que se manifiesta como una competencia necesaria e imprescindible.

Cesar Coll, considera que una competencia...es un conjunto de atributos que una persona posee y le permiten desarrollar acción efectiva en determinado ámbito.....es la interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes propias de cada persona que determinan y predicen el comportamiento que conduce a la consecución de los resultados u objetivos a alcanzar en la organización.

Por tanto, no se concibe un profesional competente, si no tiene una formación protocolar que le permita conducirse de forma adecuada ante la sociedad. No pocos especialistas consideran que los universitarios, aún terminando exitosamente sus estudios de pregrado, no están preparados suficientemente para manifestarse acorde a la formación académica que puedan lograr, ya que se aprecian fisuras en el orden comportamental en diferentes escenarios. Ya que su formación no contempla el conocimiento de las herramientas necesarias para actuar en consonancia a un profesional con una vasta educación que permita comportarse adecuadamente y de forma conductual , por tanto que sea competente al asumir que....competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado.(Vázquez Valerio Francisco Javier).

Se asume la necesidad de preparar a un profesional que no sólo tenga un desarrollo científico y tecnológico sino que el mismo sea capaz de interactuar de forma eficaz en los diferentes contextos de actuación. Toda persona que ejerza una profesión ha de tener la idea de permanecer en ella durante largo tiempo, buscar en ella los medios de sustentación de la vida y que esa profesión o trabajo sea duradero. No consiste

solamente en prestar un servicio, sino que implica la personalidad. No bastan los conocimientos almacenados y aprendidos durante toda una carrera si estos no se saben emplear y presentar ante el resto de la sociedad, es necesario disponer de recursos que en cierta forma sirvan para dar a conocer la propia capacidad del individuo y su facilidad para asumir y resolver los problemas a partir de la ética y el protocolo.

Diversos programas de estudio en España, contemplan la inserción en el currículo de ocho competencias básicas las cuales debe desarrollar un profesional en su formación tales como: competencia en comunicación, tratamiento de la información y competencia digital o informacional, competencia social y ciudadana. Los componentes del protocolo necesariamente devienen en esas competencias. Es un saber para actuar y cumple su finalidad cuando se incorpora en la conducta humana que se constituye en un aspecto imprescindible para el profesional de la educación. Aprender protocolo es aprender para la vida, dar normas de comportamiento correcto en diversos contextos, orienta la conducta práctica del hombre, dirige y encauza las decisiones libres para el desarrollo de las relaciones humanas que convergen en un punto esencial que es la comunicación.

Las competencias en el sentido de la comunicación, de la información, competencia social y ciudadana con el protocolo, se constituyen en el arte de hacer mejor a cada persona; es una evaluación constante de cada uno como individuo a través de las acciones; no es un hacer cosas hacia fuera sino que es un obrar inter e intrapersonal por lo que se sustenta en el proceso de la comunicación humana, del que va resultando la propia realización. Es por ello que un buen maestro o profesor ha de ser, sin duda alguna, un experto en su especialidad, pero al mismo tiempo, debe desempeñarse con un comportamiento que lo comprometa a manifestarse de forma competente y protocolar en cada momento de la labor cotidiana. Estos aspectos son por tanto un valor añadido que conforma la imagen del profesional de la educación y es imprescindible para el establecimiento de todas las relaciones internas del grupo social o con el exterior.

El protocolo en sus diversas tipologías tiene entre sus componentes: la comunicación, lo simbólico cultural, la imagen personal y la utilización de los medios de información y comunicación esta última dentro del componente logístico. La comunicación es el

componente y a la vez la competencia esencial que permite la viabilidad de los demás, en el ámbito de actuación profesional cualquiera que sea el contexto de actuación. Por tanto el rol que debe desempeñar todo profesional está basado en un conocimiento y práctica adecuada de la comunicación como forma fundamental de la actividad social.

La competencia comunicativa se define como el acto comunicativo, para ampliar la confrontación de significados y la capacidad de decisión en situaciones dadas, se relaciona con el habla y la ética. La interpretación domina un sistema de reglas para inferir expresiones posibles, se relaciona con la lectura, la semiótica de inigualable valor en la imagen que proyecta cada individuo. Así como el protocolo tiene una función de regulador dentro de un grupo social; en cuanto en todo grupo se constituye en un elemento imprescindible, la comunicación como un proceso socialmente compartido.

La vida de todo ser humano es una infinita red de relaciones: con la familia, la escuela, la sociedad y en estas interacciones se aprende y enseña, según las condiciones socioeconómicas en que vive basada en la comunicación a partir del diálogo fundamentalmente, los gestos, las informaciones que transmiten los medios de comunicación masiva, todos los cuales favorecen el intercambio entre los miembros de la sociedad.

En este sentido, toda persona representa una imagen a partir de la forma de comunicación ya sea verbal como extra verbal, su actitud ante cada uno de los escenarios donde actúa, el vestuario, las formas de proyectarse entre otros. El profesional de la educación, debe constituir un ejemplo de una imagen intachable de la sociedad donde vive, labora y establece sus relaciones sociales. Es el transmisor de los valores establecidos, con su labor contribuye a la permanencia del sistema social y esto se concreta en la formación de cualidades, valores, actitudes, normas y sentimientos.

En la vida práctica se ha observado una tendencia a preocuparse básicamente por lo que se dice y cómo se dice, centrando la atención en la emisión, sin tener en cuenta que la recepción es subestimada. Hay quienes ni siquiera se preocupan por lo que llega, pues lo importante es lo que tienen que decir. Los diálogos se convierten a veces en largos monólogos o en diálogos de sordos, por lo que es frecuente que ambos hablen a la vez, se interrumpan mutuamente y otras muchas manifestaciones que evidencian dificultades en la comunicación que hacen que repercutan negativamente en

la comunicación, afectando las buenas maneras que evidencian el no cumplimiento de las reglas de protocolo e incluso en el establecimiento de convenios y compromisos importantes que permitan el desarrollo de la institución.

En la actuación del profesional de la educación en cualquier nivel de enseñanza donde ejerza su labor, la comunicación se constituye en eje fundamental del protocolo y de la competencia comunicativa, debe llevarse a cabo de forma eficaz, a partir de una postura abierta entre el emisor y en el receptor para lograr un clima de mutuo entendimiento para que se produzca el proceso bidireccional que permita el flujo de los mensajes con una intencionalidad, donde prime las interacciones afectivo-emocional; el diálogo, la sensibilidad, que constituye la primera condición para un profesional exitoso por tanto está muy relacionada con la calidad humana, naturalmente se pone de manifiesto lo que se conoce en protocolo como la cortesía.

Si tenemos en cuenta que el lenguaje expresa quiénes somos, qué pensamos, de dónde venimos, hacia dónde vamos, ya que la delicadeza en el hablar es consustancial a la buena imagen personal y a la cortesía, entonces esta cortesía como forma de comportamiento tiene su mejor expresión en el uso práctico de las buenas maneras. ¿Qué son las buenas maneras? Gestos y ademanes, expresiones, lenguaje, postura, educación formal.....Es ese arte de demostrar a las otras personas mediante actitudes y palabras, la estima y consideraciones que se merecen. (3)

En la actividad que establece el docente intervienen innumerables signos no verbales que inciden en el establecimiento de buenas relaciones, en tal sentido, estas manifestaciones físicas que bien utilizadas ayudan al éxito de la comunicación como la mímica, gestos, la postura confieren un papel formidable dentro del contexto de toda la información transmitida, ayudan a una mejor comprensión de los mensajes, pero requiere desarrollar la observación y la expresión.

En este proceso comunicativo la seguridad y serenidad son elementos inseparables del comportamiento, pero sólo se ponen de manifiesto a partir del conocimiento profundo de la labor que realiza cada profesional y el desarrollo adecuado de la comunicación, que hace notorio la profesionalidad a partir del conocimiento profundo y científico de las informaciones con su interlocutor.

De la calidad de las comunicaciones depende que se potencie el trabajo en grupo y el valor de las comunicaciones formales e informales, que se mantenga el contacto, desarrolle la confianza, brinde ayuda, monitoree el desempeño y comparta la visión, el fortalecimiento de sentimientos de pertenencia como forma de crear relaciones dentro y fuera de la escuela con la familia y la comunidad. Pero a la vez interactúa con las competencias para la vida entre las que se encuentran: tener capacidad de decidir y actuar con juicio crítico, actuar con tolerancia hacia la diversidad cultural, induce a cada persona al respeto y a manifestar una conciencia de pertenencia a la cultura.

No hay nada que revele más la imagen de una persona que una conversación desde la inflexión de la voz, la dicción, la elección del vocabulario, la expresión del rostro, los movimientos del cuerpo, esta comunicación de ideas son elementos que permiten conocer el grado de educación que posee una persona, ya que no solo se es competente con el conocimiento de la profesión, la educación que se emana en cada acto proyecta una imagen del comportamiento y la educación obtenida en el transcurso de nuestra vida.

En el proceder del profesional es imprescindible además la cultura tecnológica que se demuestra en el conocimiento en todos los escenarios del modo de actuación que permite conducirnos en cada evento científico, docente o cultural. En su utilización como mediador de las informaciones que trasmite en los diferentes contextos sociales en que se desempeña, donde deberá primar las habilidades tecnológicas que permitirá dar una adecuada imagen del profesional.

Es por tanto en el desarrollo de la competencia tecnológica, que se da tratamiento a la información y competencia digital, no sólo desde lo técnico e instrumental sino también para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento a través de distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse. Pero esa competencia a desarrollar incluye la decodificación de los mensajes implícitos no sólo en el texto, sino también en las imágenes y el sonido, pues se debe formar un educador que no sea un consumidor pasivo de la información sino que a su vez esté en condiciones de preparar a los estudiante como receptores críticos

y reflexivos ante cualquier mensaje transmitido por los diferentes soportes de la comunicación.

El proceso de formación del individuo que deviene en un profesional competente, comienza cuando el mismo comprende la necesidad de una adecuada conducta a partir de la formación de intereses y motivaciones que muevan el comportamiento sobre la base de un sistema de relaciones acorde a las normas preestablecidas por la sociedad. Cuando una persona asume una actitud responsable este se representa idealmente en su conducta, a partir de las necesidades que le impone la sociedad en el desarrollo de la acción comunicativa, de comportamiento y cortesía; su concientización en forma de intereses, va a la búsqueda de las condiciones y los medios que favorezcan la acción. Por lo que cada profesional es responsable y necesita del conocimiento convirtiéndose en su obligación ante los estudiantes y para los demás miembros de cada grupo social, examinarse el porqué de sus actos y para qué se realiza a partir de un compromiso moral y consciente que no son más que las reglas que establece el protocolo en el ámbito social y laboral, que permita el realce de las relaciones dentro y fuera de un grupo social.

Por tanto la formación protocolar basado en competencias básicas como la comunicación, la vida social, favorecen la convivencia social a partir del desarrollo de orientaciones valorativas vinculadas a la disciplina, la colaboración, el deber, la cortesía, humanismo, colectivismo y la independencia, así como el respeto a sí mismo y hacia los demás. Esas normas de protocolo y cortesía, que devienen en competencias imprescindibles de un profesional de la educación se concretan al cultivar buenos modales o respetar las reglas de urbanidad y este se convierte en un rasgo de la personalidad que embellece y enaltece a quien la desarrolla.

En la actualidad en la educación es importante se desarrolle en el estudiante competencias que le permitan comprender el mundo e influir en él, relacionarse de manera armónica con quienes les rodean, que perfilen su proyecto de vida, saber dónde y cómo buscar y procesar conocimientos. Estas competencias que constituyen e implican a la profesión de educador, deben contribuir a su crecimiento como persona.

La imagen es tan importante, que en muchos casos, sin una buena imagen no se podrá llegar a demostrar una buena educación, un saber hacer, los conocimientos

profesionales. En este sentido el vestuario y el aspecto personal contribuyen al logro de esta carta de presentación, implica a la vez el reconocimiento de la posición del individuo en la sociedad, y permite conformarse la primera impresión que se tiene de una persona, su imagen.

El componente ceremonial usado en cada evento de la vida profesional se establece como herramienta de trabajo, es el referente de una gestión bien elaborada que deberá estar siempre presente en la vida cotidiana del profesional como reuniones, eventos científicos, culturales, deportivos donde se reúnen los profesionales de la educación y especialistas para el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias y por ende deben primar los detalles que permitan causar una buena impresión a partir de establecer una atmósfera en la cual puedan manifestarse las opiniones y actitudes pero sólo es posible con una adecuada comunicación que permita que fluya todo un caudal de experiencias.

En cada espacio debe reinar un clima de cordialidad, donde se observe la precedencia pues es un factor no sólo de jerarquía sino de respeto y de imagen en la institución, por lo que además se deberán evitar fricciones, mantener una atmósfera agradable, locales limpios, organizados, ventilados. Desde el espacio del aula como en la clase el profesional de la educación debe mostrar una imagen positiva a partir de la conducta que desempeñe en función del cumplimiento de normas y reglas reconocidas a escala mundial que son válidas para manifestarse correctamente a partir de la actividad que realiza.

La sociedad reconoce que no bastan los conocimientos almacenados y aprendidos durante toda una carrera si los profesionales no se desempeñan coherentemente ante sus miembros, es necesario disponer de recursos que sirvan para dar a conocer la propia capacidad del individuo y su facilidad para asumir y resolver los problemas.

La demostración de un adecuado comportamiento en el desempeño de las funciones profesionales no es algo que ocurre por casualidad, ni de manera espontánea; sino que es fruto de toda la historia del sujeto, de su desarrollo como persona, de su proceso educativo, de las normas y valores adquiridos y de la consolidación de su desarrollo profesional, en la inserción en un colectivo de profesionales que los propician y estimulan, que a juicio de la autora deberá reforzarse a través de la impartición de

cursos en sus diferentes modalidades que permitan el rescate de la imagen del profesional de la educación..

Los aspectos abordados en cuanto a la formación protocolar sobre la base de las competencias constituye un valioso aliado en el proceso docente- educativo, como pilar fundamental de la imagen del profesional de la educación, que nos exige repensar nuestras prácticas pedagógica en busca de una educación flexible, que entienda y atienda las potencialidades individuales, ajustadas a la época y necesidades de cada individuo. Todo esto exigió la realización de diferentes cursos para los estudiantes, así como implementarlos en las diferentes formas de superación posgraduada, donde se le dio tratamiento a los contenidos del Protocolo y la formación de competencias para la vida.

Estos cursos se desarrollaron con la aplicación de talleres vivenciales de forma mayoritaria que permitió no sólo que el estudiante se apropiara de los conocimientos a través de una amplia bibliografía en soporte digital e impreso así como el debate de materiales audiovisuales nacionales y extranjeros, sino que permitió que los cursistas en diferentes modalidades pusieran de manifiesto sus vivencias en los temas desarrollados.

Esto confirma que las instituciones educativas están en la obligación no sólo de la formación científica técnica, sino que hoy es un reto educar en función de ser mejores ciudadanos con un adecuado comportamiento y cortesía acorde a un profesional a partir del cumplimiento exitoso del protocolo como forma de actuación diaria, aspectos imprescindibles para toda la sociedad.

CONCLUSIONES

Partiendo de que el comportamiento social y la cortesía son parte fundamental de la imagen del profesional, los cursos de protocolo basados en competencias para la comunicación, la información técnica y digital así como para la vida permitió la implementación de cursos en la formación inicial y posgraduada en estos temas de tan importante para el desarrollo de la sociedad.

- Ha permitido impartir cursos lectivos a estudiantes de carreras como Preescolar de forma ininterrumpida por tres cursos demostrando impacto en su comportamiento revestido en la participación en eventos científicos con esta temática
- Los cursos de postgrados impartidos han tenido un impacto se constata en los modos de actuación fundamentalmente en eventos científicos y en su quehacer diario.
- La utilización de técnicas participativas en la impartición de los cursos en sus diversas modalidades ha motivado a los cursistas pero a la vez ha permitido desarrollar sus vivencias en función positiva de los temas para una mayor socialización

BIBLIOGRAFÍAS:

- Aranguren José Luis .Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa. Ed. Tecnos. Madrid, España, 1991. p.
- Egües Gladys E. Buenas maneras y algo más.... Del Folleto Mujeres. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Fernández González Ana María. La Comunicación extraverbal .Centro Iberoamericano para la Formación Pedagógica y la Orientación Educacional. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" Ciudad de La Habana.2002 .
- Huaquín Mora Víctor R .Ética y Educación Integral Universidad de Santiago de Chile.2010
- Magallón Mario. Ética y educación en tiempos posmodernos.2012
- Ojalvo Mitrany, Victoria .Rol y profesionalismo .Centro de Estudios Educativos ISPEJV.2000

Título. La oralidad una perspectiva de conceptualización pedagógica para la formación del maestro primario cubano.

Autores:

Dr. C María Luz Rodríguez Cosme.

MSc. Yudieslay González Quindelán.

MSc Sayuris Bandera Dominico.

Institución: UCP Frank País García - Cuba

Email. mariluz@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN.

La oralidad constituye el núcleo central de atención en la formación pedagógica y didáctica de la carrera Educación primaria en la Facultad de Educación Infantil, porque ella ofrece los fundamentos teóricos necesarios para brindar atención a la lengua materna desde los primeros grados de la escuela primaria. De modo que el objetivo de esta ponencia se concreta en: fundamentar epistemológicamente los elementos teóricos y prácticos para su mejor atención en el proceso pedagógico y didáctico, en aras de formar un egresado más competente en su especialidad. Para constatar las dificultades que se revelaron en este proceso, se realizaron entrevistas a directivos y maestros de este subsistema educativo general, de modo de poder comprobar las regularidades que se manifiestan en la escuela primaria con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna. No se olvide, que esta es la vía para apropiarse de los conocimientos en todo el proceso pedagógico.

ANTECEDENTES DE LA ORALIDAD

Para el análisis de los antecedentes, es necesario destacar que la oralidad ha sido la manifestación primaria de comunicación entre los hombres, convirtiéndose en una necesidad indispensable para la vida, lo que posibilitó que se desarrollara a partir de las necesidades y las relaciones que se establecían en la sociedad.

Posteriormente, la oralidad fue manifestándose a través de los cantos de alabanzas, poesías, proverbios, cuentos, leyendas que expresaban las tradiciones de la comunidad, porque constituían las formas de educar el individuo dentro y para su

comunidad. Surgieron refranes llenos de sabiduría, poemas breves, que provenían de la tradición oral popular. La temática de ellas abarcaba desde los consejos útiles y prácticos para la vida próspera, hasta las reflexiones acerca de la relación entre transitar por el camino de la sabiduría y obedecer a la ley de la divinidad.

La oralidad ha posibilitado desde sus postulados sociológicos fijar comportamientos humanos y comunitarios, características y estilos de rituales, creencias religiosas, fórmulas de curación y conservación de la salud, método de construcción de instrumentos, medios de trabajo, vivienda, organización del trabajo, formas de alimentación, de vestuario, de costumbres y la estructura jerárquica de la comunidad, todo lo cual trasciende de una época a otra gracias a la memoria de los hombres y que, por tanto, su conservación posibilita el sostenimiento de la identidad nacional, y al mismo tiempo, poder enfrentar los desafíos de la Globalización Neoliberal.

Como resultado, la transmisión logró conservar las historias gracias a los juglares en Europa y en África al Griot, estas narraciones se consolidaban a partir de la tradición y recreación colectiva, lo que corrobora que han llegado a la actualidad por la cadena de transmisión, apropiación, conservación, como rasgo dominante de la oralidad. (Afanasiev, V. 1988), (Vera, Ana. 1999) entre otros.

Visto de esta manera, se confirma que la oralidad fue durante mucho tiempo el único sistema de expresión de hombres y mujeres utilizado para transmitir conocimientos y tradiciones como parte de la cultura espiritual de las regiones, con mucho más fuerza en las zonas rurales. Incluso hoy en día, existen esferas de la cultura humana que operan oralmente en regiones y comunidades de los países americanos, pero también en países del tercer mundo como África y Asia.

En América y específicamente en el Caribe, la influencia ha estado marcada por un contexto favorecedor de cultura, al coincidir puntos comunes en la historia de los pueblos, matizada por un conjunto de rebeliones, cimarronajes y luchas contra la injerencia extranjera. En el nuevo contexto sociocultural, comenzaron a aparecer las tradiciones orales derivadas de los distintos troncos en cuanto a su origen, aunque coincidieron al resumir historias, costumbres, que en un proceso complejo y en el ámbito de la cultura tradicional, permitió el surgimiento de una cultura caribeña que

identifica a los pueblos no desde su lengua, sino a través de la cultura y las tradiciones orales, donde se mezcló lo europeo, africano y autóctono en la mayoría de las regiones. No es hasta la primera centuria de 1950, cuando se produce un aporte de gran valor a la cultura pues Vansina V, crea la metodología de la oralidad y determina no sólo sus funciones, sino la importancia que posee para su utilización en la historia y otras disciplinas. Bajo esta nueva mirada, analiza la oralidad desde los presupuestos etnológicos, lingüísticos y revela intrínsecamente la relación que guarda con lo sociocultural, porque profundiza en las raíces culturales como legado que deja a las nuevas generaciones. Sin embargo, en sus aportaciones no tiene en cuenta la utilidad para la Pedagogía y la Didáctica como ciencias favorecedoras de nuevos enfoques en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de la década de 1980, los estudios de oralidad crecen gracias a la influencia de la UNESCO, institución que promovió el interés de diversos especialistas en la investigación de este campo, debido a las presiones socioeconómicas y culturales externas que influyeron y debilitaron la identidad de los pueblos, para lo cual resultó necesario poseer un equilibrio en los elementos fundamentales de la cultura.

Por tanto, los estudios en Cuba a partir de ese momento posibilitaron recopilar, clasificar y conservar las tradiciones orales, no sólo desde la literatura oral; sino, también, desde aquellas tradiciones que forman parte de la cultura espiritual y que potencian los sentimientos de identidad regional y nacional. Gracias a la sistematización de estas investigaciones, se ha podido publicar el Atlas etnográfico de Cuba en su última edición de 1999.

Estos antecedentes demuestran que desde sus inicios la oralidad fue estudiada con enfoques sociológicos, antropológicos etnológicos entre otros, no considerándose de interés para otras ciencias. El triángulo producido entre ellas brindó la posibilidad a la oralidad de trascender gracias a la transmisión de los descendientes más directos de cada familia de boca en boca.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ORALIDAD

De acuerdo con la diversidad de enfoques en los estudios realizados por las referidas ciencias acerca de la oralidad, se han establecido variadas interpretaciones en cuanto a su denominación desde su surgimiento. En este sentido es oportuno señalar, que

muchos lingüistas durante varios siglos han dado una importancia capital al código escrito producto, a que los modelos de la lengua existentes en el mundo, primero tuvieron un enfoque tradicionalista y luego, estructuralista, afectando así el fin comunicativo de la lengua.

Al respecto Victori, destaca “que lo oral no debe circunscribirse a la narrativa de corte literario o a los espacios de la cultura tradicional, la oralidad es mucho más que eso, ella nos afianzó y afianza en nuestra condición humana al resultar la comunicación por excelencia, ya que comprende todos los espacios de la vida del hombre en colectividad.” (2004:23) Como se ha expresado, lo oral viene desde la antigüedad como primera y única forma de comunicación de los hombres en sociedad, sin olvidar el lenguaje gestual, por lo que resulta valioso su aporte para la subsistencia humana.

Los estudios filosóficos y psicológicos han demostrado, que el hecho de que la lengua oral sea anterior a la escrita, nos permite valorar que de acuerdo al contexto en que se da, está ligado estrictamente al desarrollo biológico (ontogenia) en la primera y al desarrollo cultural (filogenia) en el caso de la escritura, pues a través de la palabra, y durante el proceso de socialización del individuo, cobra gran relevancia la comunicación oral de los sujetos. (Vigotski, L. 1972: 75)

El mundo de lo oral merece ser apreciado por su estrecha relación con las actitudes, acciones, relaciones más consustanciales del ser humano, como lo propio de él. La oralidad encierra desde la palabra, como reguladora ética de los grupos humanos, hasta los matices de las expresiones, sus relaciones con los sentimientos, acciones, costumbres de los individuos, donde no se puede perder de vista los fenómenos de transmisión- apropiación, recepción- voz- silencio, gestos, ritmo, aspectos que no han sido estudiados por muchas disciplinas.

Por tanto, estos argumentos demuestran la relación que se establece entre la tríada transmisión- apropiación y cultura. La tradición atraviesa un largo proceso sociocultural que tiene un momento de aprendizaje y otro de utilización, lo cual permite que se asimile la cultura que se transmite de una generación a otra a través de la apropiación como categoría psicológica; todo lo que contradice los fundamentos de espontaneidad e inconsistencia que se le atribuyen a las tradiciones orales.

El conocimiento de la oralidad se conserva, gracias a la transmisión de la memoria histórica que trasciende de una época a otra, demostrando que es dinámica, porque se mueve, transforma y enriquece a través del tiempo y logra establecer lazos comunicantes entre los pobladores a través del intercambio comunicativo. Cordiés enuncia una definición al respecto “la tradición no es entendida por sus portadores como apropiación de hechos y situaciones que se repiten, sino también como comunicación de sentidos” (2007:12). De ahí, la asombrosa capacidad que muestran para mantener en equilibrio lo heredado y la asimilación de elementos nuevos por los sujetos quienes lo recrean y enriquecen.

Por consiguiente, es de vital importancia la búsqueda de las tradiciones orales, para poder enfrentar los desafíos de la tecnología y la influencia de los órganos de difusión masiva y la escritura, lo que demuestra su riqueza cultural, al preservar lo autóctono de cada región como elemento de la cultura espiritual que desarrolla los sentimientos de identidad regional y nacional.

Como reafirma Nancy Morejón acerca del tema, “la tradición oral es el vehículo esencial de grandes masas, de hecho propone y dispone de toda una riqueza de signos, leyendas, fábulas y folclore que ayudan no sólo a concretar una imagen legítima de nosotros mismos, sino que tiende a ser puente de salvación a la enajenación de la culturas ajenas” (1996: 56) Esta afirmación reitera la importancia de rescatar del supuesto olvido las tradiciones orales por su utilidad e importancia.

Como resultado de estos referentes epistemológicos tan significativos, la escuela primaria, como institución social trasmisora de la cultura heredada de los antepasados, no puede obviar la importancia que la tradición posee para el desarrollo de los sentimientos de identidad cultural y el conocimiento y protección de la cultura local de cada región.

Desde esta óptica, la apropiación debe ser comprendida como “las diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto de forma activa y en íntima interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, técnicas, actitudes, los valores e ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; y convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive.” Hurtado, J. (2002:8)

Como se observa, a partir de la apropiación, el sujeto asimila toda la información que se transmite primero por su familia, y luego a través del intercambio comunicativo en el proceso de socialización, fundamentos filosóficos de la teoría histórico-cultural; pero es el contexto escolar, quien tiene como objetivo instruir-educar en un clima afectivo que promueva los aspectos más relevantes de la cultura de la comunidad.

En consecuencia, estas relaciones completan su función al tener en cuenta la cultura, pues dentro de ella, se incluyen como cultura espiritual la tradición de costumbres, las tradiciones orales, y en este sentido, resulta oportuno asumir alguna de sus definiciones. Desde lo antropológico la definición de Clifford Geertz destaca: “La cultura es entendida como un proceso (o red, malla o entramado) de significados en un acto de comunicación, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados (la cultura en el interior de la mente) y un medio ambiente o contexto significativo (el ambiente cultural exterior de la mente, que se convierte en significativo para la cultura interior” (2008:14)

Como bien se expresa cada sujeto interpreta a través de la socialización cultural en relación con su mundo, un conjunto de sentidos, significados que revelan una interiorización en su conciencia y que manifiestan cómo él, ha sido capaz de interpretarla, recrearla y transformarla a partir de su universo cultural, por tanto, contribuye a modos de conductas diferentes en el mundo que le rodea.

Estos referentes antropológicos, sociológicos y psicológicos determinan la influencia que puede ejercer en los niños y las niñas desde edades tempranas cuando la familia es capaz de transmitir de generación en generación, los cantos, historias familiares y de la comunidad, como fuentes inagotables de saberes que se conservan gracias a la apropiación.

En ese proceso de enriquecimiento cultural y axiológico se marcan los aspectos de la identidad, los cuales están implícitos en las costumbres, tradiciones de los pueblos, de donde emanan los estilos de vida o los modos de vida analizados así por la sociología en sus estudios actuales. De ahí la importancia de volver a nuestras raíces como una manera de encontrar caminos, soluciones para salvar la cultura tradicional como símbolo de tradición.

Estas consideraciones, resultan de vital importancia transmitir las al maestro primario a través de las clases en la carrera de Educación primaria, pues le brindará los fundamentos de las diferentes Ciencias de la Educación, lo que revela su carácter interdisciplinario y multidisciplinario, aspectos esenciales para una formación pedagógica más integradora.

Un maestro primario debe poseer una vasta cultura y dominar el uso de la lengua de forma que posibilite modos de actuación cuando este se gradúa, de modo que en el proceso pedagógico la lengua materna u oralidad, se convierte en el centro esencial de su formación, gracias a ella se apropia de todos los contenidos en los diferentes años de estudio y con ello, promueve un desarrollo o adquisición de su competencia comunicativa, fundamental para su desempeño profesional.

Por tanto, el estudio del lenguaje y dentro de él la oralidad, es de gran valor como elemento conformador de una nación o de un continente. Desde esta óptica entonces se retoman los fundamentos de la oralidad, o tradiciones orales como conformadora de la identidad cultural y regional.

Entre los más grandes estudiosos del tema se encuentra Walter Ong quien en su obra Orality and literacy nombra a la oralidad como oralitura. Al definirla refiere que es intercambio vocálico y conjunto de mitos, cantos, leyendas, por lo que no se observa una contradicción en su definición, sino en el término que utiliza para nombrarla.

Otros investigadores de distintos continentes le asignan nuevas denominaciones como: oralitura o etnoliteratura. Zumthor, Paul (1970) Fall, Yoro. (1999) y Niño, Hugo (1993). Desde esta mirada para su denominación han existido variedad de criterios en todo el mundo. No obstante, en sus valoraciones se aprecia que el objetivo es equilibrar la oralidad con la literatura para que disminuyan las discrepancias existentes entre ellas, pues ella surge gracias a las manifestaciones de la oralidad.

A pesar de la diversidad de criterios para su definición, al profundizar en las tradiciones orales, se percibe que han adquirido características que las definen y al mismo tiempo, las diferencian de un texto literario, aspectos que han sido manejados por los investigadores. Beltrán L (1998) Calsamiglia, H (2001) entre otros, lo que demuestra que ha adquirido independencia de la escritura.

La investigadora coincide con el criterio de relevantes estudiosos de la temática, que apuntan que la oralidad es lo general y sus diversas formas de expresión en el contexto sociocultural representan lo particular del fenómeno. Con esta visión se precisan las dos variantes para el estudio de la disciplina oralidad.

Una primera como comunicación y la otra reflejada y conservada por la transmisión de los cuentos, mitos, leyendas, refranes entre otros, de generación en generación, sustentados por Graddol y Swann. (1989) Tusson (1998) Calsamiglia, B (1999). En África Ba H (1986), Cheikh A entre otros, quienes expresan de forma implícita la cualidad de la oralidad como hecho endocultural, aunque no utilicen el término para expresarlo.

En la década de 1970, el catedrático Paul Zumthor, se introduce en el estudio de la poesía oral y profundiza en sus distintas formas literarias. Como se observa, sus aportes se evidencian solo desde las tradiciones orales en versos. No obstante, al definir la oralidad coincide con Vansina al enunciar que los cuentos, refranes, adivinanzas constituyen las formas de manifestarse y transmitirse en el tiempo.

A juicio de la autora de la investigación, su mayor mérito reside en profundizar en el valor que adquiere la voz en el proceso comunicativo, con sus matices, revelándose la importancia que adquiere en la comunicación oral, el nivel fonológico, y dentro de él, la prosodia que incluye las pausas, el ritmo, la entonación como esencial para la transmisión y apropiación eficiente del mensaje que se comunica, coinciden con esos criterios Vera, (1985) Álvarez, A. (1998), Calsamiglia, B (1999)) entre otros.

En el contexto latinoamericano Adolfo Colombres (argentino), alerta en su libro Celebración del lenguaje sobre el hecho de que en la actualidad se desplaza la palabra viva por la influencia de la Tecnología de la información y la comunicación, lo que ha contribuido al intercambio comunicativo de las personas a larga distancia. Pero al mismo tiempo, ha producido un problema en cuanto al uso de las abreviaturas de la lengua que no siempre posibilita la adecuada comunicación.

Estos argumentos acerca de la denominación de oralidad desde lo general, permiten seleccionar las definiciones más acertadas para el trabajo que se realiza y lograr generalidad en los criterios. En este sentido, es oportuno retomar los estudios de Monsony, quien destaca. “la oralidad es el conjunto de usos culturalmente relevantes

del lenguaje gestual, hablado, corporal, representado por imágenes u otras percepciones, además de relacionarlo con valores, conductas y actitudes de los seres humanos, que solamente se dan ante manifestaciones del lenguaje articulado y de una voz con exclusión parcial o total de cualquier otro suceso.” Monsony, E (1998: 59)

A través de ella, se revelan los rasgos del intercambio comunicativo desde lo social donde aparece la unidad indisoluble entre la voz y los gestos como parte del lenguaje verbal y extraverbal (aspectos esenciales de la oralidad). De modo que la oralidad forma parte del proceso de socialización del niño y la niña en cuanto a la adquisición de la lengua materna, fundamentos que enriquecen la didáctica de la lengua materna en la escuela primaria. Además, se considera que a partir de las últimas décadas, las valoraciones realizadas acerca de la oralidad se tornan mucho más valederas para la investigación que se realiza.

Desde esta óptica la apropiación de contenidos a través de la comunicación está mediada por la relación que se establece entre el hombre y su realidad objetiva y desde este enfoque dialéctico, el sujeto se apropiará del contenido significativo del entorno sociocultural que le rodea. Todo ello, posibilita que el sujeto modifique la realidad y al mismo tiempo se enfatice en el logro de motivaciones, intereses, objetivos que estimulen a cambios conductuales en su personalidad.

En cada una de las valoraciones realizadas, no sólo se destaca la importancia de la oralidad, sino que se demuestra que ella emerge de las relaciones que se establecen entre los sujetos con su entorno sociocultural, de donde surge y se desarrolla el intercambio comunicativo en sociedad y la transmisión de las tradiciones orales de generación en generación como hecho endocultural.

Las valoraciones realizadas por el Centro Cultural Juan Marinello reafirman estas interpretaciones cuando refiere “oralidad como proceso que se produce en el intercambio de realizaciones concretas determinadas, a través de la transmisión, recepción de pensamientos ofrecidos por la voz convertida en palabra. También constituye la transmisión de un legado histórico o de una memoria” Victori, R (2004: 69).

Con esta apreciación se enfatiza en su función primaria que predomina como criterio generalizado de los especialistas del tema, destacándose la importancia de la escucha,

habilidad esencial para el desarrollo del habla. Además se coincide con el hecho de que la oralidad transmite saberes del entorno sociocultural devenido de una memoria histórica, la cual se conserva porque se ha trasladado de boca en boca y de oreja a oreja a través del **intercambio comunicativo**.

Por consiguiente, resulta necesario ofrecer una definición de oralidad que surge a partir de los estudios realizados desde otra mirada antropológica y sociológica. De modo que se entienda por oralidad.

“Oralidad no sólo implica cuidado en el uso de la lengua durante el proceso de intercambio comunicativo de los sujetos, sino un respeto al turno de la palabra, a la escucha activa, al cumplimiento de la entonación, las pausas, el ritmo, la intensidad, el silencio, que junto a los elementos no verbales posibiliten asimilar saberes lingüísticos, para el dominio del uso del habla.

Oralidad, vista también como hecho endocultural del entorno sociocomunitario que promueve a través de las tradiciones orales que los escolares se apropien de un conjunto de saberes históricos, sociales, ideológicos, que posibiliten la conservación, apropiación de un contenido significativo propio de la cultura en la región rural donde habita.” Rodríguez Cosme, M. (2008: 27)

Como se manifiesta se toma del texto, su importancia, y el valor que posee la oralidad por su contenido histórico. Además se tiene en cuenta como comunicación entre los sujetos a través del habla, no es posible olvidar que la lengua es el componente esencial de la cultura y la salvadora de las tradiciones regionales que estimulan el sentimiento de amor por la Patria y por tanto, la defensa de su identidad regional, con mucha más fuerza en las zonas rurales.

Todos estos fundamentos caracterizan a la oralidad en la investigación a partir de tres rasgos: intercambio comunicativo, hecho endocultural, y contenido significativo.

Sin embargo, los estudios pedagógicos y didácticos, no han percibido e implementado en el currículo la fuente de riqueza cognitiva y comunicativa que existe en los contextos socioculturales rurales, donde las tradiciones orales han llegado hasta nuestros días, gracias a la transmisión y apropiación de costumbres, historias primero de los aborígenes, luego los esclavos quienes narraban sus cuentos en barracones y

cañaverales, sino también aquellos que trabajaban en las casas urbanas, lo incorporaron al acervo de sus amos blancos; luego los criollos, campesinos, obreros, en fin, representantes de todos los sectores sociales.

Las razones expresadas corroboran la necesidad de su conservación en la comunicación humana a partir de la variante lingüística y la diversidad sociocultural que está presente en las distintas regiones del país, lo cual contribuye a la conservación de la cultura heredada de los antepasados, que han sido apropiadas, recreadas y transformadas a través de los siglos.

Consideraciones finales.

La oralidad es la fuente primaria de comunicación oral entre los sujetos sociales y cobra particular interés en la formación de maestros, por ser ellos, los que transmiten la herencia cultural de la humanidad y contextualizan los contenidos que requieren el alumno y la alumna para su profundización.

Por consiguiente ofrecer un fundamento pedagógico, didáctico, psicológico y sociológico acerca de la oralidad y las tradiciones orales que perduran como parte de la cultura de los pueblos, constituye una perspectiva interdisciplinaria para la atención a la lengua materna desde la educación primaria.

Bibliografía

Colectivo de Autores. Orientaciones Metodológicas de Lengua Española en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1993.

Colectivo de autores. Sociología General. Editora Félix Varela. Villa Clara. 2006.

Cordiés Jackson, Marta. Las claves de contextualización de la oralidad. En Revista Santiago octubre, 2008.

García Pers, Delfina. La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.

Roméu Escobar, Angelina. Cultura, educación, lenguaje e identidad: un proyecto educativo basado en una concepción discursiva de la enseñanza de la lengua. En Revista Educación. Vol 4 # 2. Septiembre. 2012.

Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2008.

Rodríguez F, Leticia. La comunicación oral. Orientaciones para la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2006.

Rodríguez Cosme, María Luz. La atención a la lengua materna desde un enfoque interdisciplinario en la carrera Psicopedagogía. En Revista. Cuadernos de Educación y desarrollo. Universidad de Málaga, 2012.

Rodríguez Cosme, María Luz et al. Estrategia Curricular de la lengua materna. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Frank País García. Santiago de Cuba, 2014.

Folleto Didáctico para el tratamiento a las tradiciones orales en la escuela primaria rural. ISBN 178- 468- 783 En Actas del Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba, 2007.

Título: Los Retos De Implementar Auténticos Procesos De Formación Inicial Y Continua

Autor: Lic. Nancy Marcela Cárdenas Cordero

Master en Ciencias de Educación Inicial

Institución: Directora de la Carrera de Educación Inicial y Parvularia de la Unidad Académica de Ciencias Educativas de la Universidad Católica de Cuenca, UCACUE. Sede de Azogues - Ecuador.

Email: nancarcor@hotmail.com/

ncardenasc@ucacue.edu.ec

Forma de presentación de los resultados: Ponencia o Poster Simposio al que tributa: Formación Inicial y Continua

RESUMEN.

En la actualidad el propósito de enfrentar los nuevos retos educativos, permitirá el mejoramiento del desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje del docente de Educación Superior, por lo tanto, es necesario implementar auténticos procesos, de manera que favorezca la formación constante y continua de los docentes que están inmersos en el quehacer educativo, para lo cual es imperioso trabajar de forma mancomunada con los estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN.

Como señalan Arregui, y otros (1999, págs. 70-72), la formación inicial es el primero de los acercamientos que tiene el profesorado con la realidad educativa de su país y de sus respectivas localidades. Es muy posible que los modelos pedagógicos por medio de los cuales se les ha transmitido a los futuros docentes ciertos conocimientos, las metodologías utilizadas o los valores educativos promovidos en estos centros de formación, sean los mismos o, al menos, muy similares a los observados al interior de las instituciones educativas. Esto ocurre porque tal como los futuros educadores han sido formados, ellos, a su vez, capacitarán a sus respectivos estudiantes. Se constituye un círculo que puede ser tanto virtuoso como vicioso.

Repetirán en sus salones de clase tanto lo pedagógico como lo antipedagógico, harán uso de los mismos recursos didácticos que sus formadores y en ciertos casos, recurrirán a similares subterfugios o "artimañas" educativas: el dictado, la repetición memorística, el autoritarismo, la intolerancia a la opinión de sus alumnos, la

improvisación, etc. En tal sentido, queda subrayada la importancia, en muchos casos, decisiva y definitoria, que posee la formación inicial para la configuración del futuro actuar docente y, a través de él, de todo el sistema educativo.

Justamente en razón de su importancia es que la formación inicial deberá cumplir ciertos objetivos específicos:

- a. Como punto de partida, proporcionará al educando conocimientos teóricos suficientes y acordes a su especialización, pero siempre con la precaución de dejar en claro que éstos pueden transformarse y evolucionar en el tiempo.
- b. Relacionar los nuevos saberes con los antiguos: El conocimiento no nace por generación espontánea ni es resultado de un borrón y cuenta nueva, sino que su desarrollo es producto de un continuo recurrir a las teorías anteriores y muchas de ellas a veces olvidadas por las nuevas generaciones
- c. Incorporar todos aquellos conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales que resulten funcionales a los fines educativos que se han establecido. De poco o nada sirve el plantearse metodologías novedosas o vanguardistas si los campos de acción en que serán ejecutadas están en una dirección diametralmente opuesta.
- d. Concebir a las actividades prácticas que se desarrollen durante la formación inicial como una oportunidad para establecer la relación que el futuro docente mantiene con la realidad escolar y colegial.
- e. Cultivar el respeto a la variedad de opiniones, valores, actitudes y posturas ideológicas o religiosas. El verdadero conocimiento sólo se genera al interior de espacios poco dogmáticos y acostumbrados a la disensión y los consensos.
- f. Promover el debate y la discusión sobre todos aquellos temas que lleven a elaborar, clarificar y precisar conceptos. A los conceptos no hay que entenderlos como proposiciones teóricas inmutables, sino como construcciones en continuo perfeccionamiento o depuración. Son aquellas experiencias educativas que se gestan en el día a día las que ayudan a reconfigurar los conceptos que los teóricos elaboran.
- g. Fortalecer proyectos investigativos enfocados en aspectos relacionados a los estudiantes, sus procesos de aprendizaje y el contexto. La gran dicotomía de la educación ecuatoriana se da entre la teoría con que se nos forma como docentes (la que muchas veces responde a realidades foráneas e

extemporáneas), y la realidad a la que nos enfrentamos en los salones de clase. La investigación, en tal sentido, debe servir para que el futuro docente profundice y se introduzca en una realidad educativa y social que posee características y dificultades propias.

DESARROLLO

Una formación inicial, por su condición de simple introductora, no es suficiente para dotar al actual docente de todos los conocimientos necesarios, ni de las herramientas didácticas y pedagógicas suficientes para enfrentar a una realidad educativa siempre cambiante. Sabemos, con asombro y estupor, que fenómenos como la globalización o la omnipresencia de las TIC están transformando diariamente el comportamiento y los gustos de la sociedad, así como la manera en que los seres humanos se interrelacionan entre sí. Si esto ocurre entre personas adultas, imaginemos lo que puede estar dándose entre los más jóvenes. A esto sumémosle la influencia que un consumismo exacerbado, promovido desde los centros del mercado y el capitalismo mundial, en complicidad con los medios de comunicación y publicidades manipuladoras y alienantes, está generando en las nuevas generaciones. Constataremos que los intereses y prioridades de los más jóvenes muchas veces difieren a las de épocas pasadas. Todo esto nos dice sobre la importancia de que los docentes estén continuamente capacitándose y para ello, una formación continua o también denominada permanente, resulta primordial.

Sin embargo, y como cabría suponer, hablar sobre la formación permanente es necesario recurrir a un término clave: complementariedad. La Complementariedad, tal como señalan Arregui y otros (1999) es el factor decisivo en razón de la incapacidad de la formación inicial para capacitar satisfactoriamente al docente para su práctica educativa. La complementariedad se da entre la formación permanente y la inicial; es decir, la formación continua se justifica debido a la insuficiencia de la inicial para la preparación integral del educador. La primera complementa, completa y consolida a la otra. Al interior de esto subyace un serio cuestionamiento por parte de la sociedad, de los individuos y de los docentes a la concepción de la formación inicial como el fundamento sólido sobre el que asientan todas las actuaciones posteriores. El educador, y en esto no se diferencia de otros profesionales preocupados por los retos de sus respectivos campos de acción, entiende lo primordial que es el asumir una actitud abierta a una formación

permanente que actualice los aprendizajes y abra los campos de práctica investigativa durante toda su vida laboral y profesional.

No obstante, detrás de este vocacional interés por estar debidamente capacitados, existen otras causas menos encomiables que llevarían a muchos docentes a la búsqueda constante de la formación constante. Cárdenas y otros (2000), refieren a la angustia que tiene el educador frente a la posibilidad de verse rezagados ante sus colegas o compañeros de instituto, quienes estarían más capacitados y con un nivel acorde para acceder a mejores puestos en el magisterio. Besnard y Liétard (1979), por su parte, subrayan el afán por el mejoramiento personal en los aspectos “profesional, social y financiero” (pág. 117), como la causa para una persecución desesperada por un título antes que por verdaderos conocimientos pedagógicos. Aquí sin duda influyen los imperativos de una sociedad competitiva que es poco tolerante con aquellos al margen de los conocimientos más funcionales.

En tal caso, es momento de analizar la formación permanente desde una visión pedagógica. En este sentido, este tipo de formación se alía a un enfoque desde la “revisión, reflexión y transformación de la práctica” (Perlo, 1998, pág. 74), lo que le otorga un matiz evidentemente constructivista. Así, el educador experimenta y participa en la construcción de su propio aprendizaje, lo que permite que pueda desarrollarlo inmediatamente con sus alumnos. La misma Perlo agrega que calificar a la formación como “permanente” implica “entenderla como un proceso intencional que se inicia en la formación de grado, y que continúa durante todo el ejercicio de la profesión docente” (pág. 77).

Por tal motivo, el docente que opta por integrarse en la formación permanente es consciente que se está desarrollando al interior de un proceso constante y siempre en evolución. Arregui y otros (1999), formulan una interesante reflexión al respecto: “si la profesión de enseñar implica ser un aprendiz permanente, se puede llegar a la conclusión de que la formación permanente del profesorado es un objetivo esencial en la carrera docente” (pág. 79), es decir, lo correcto sería concebir a la formación permanente, no como una imposición social, económica o política, esto es, influenciada por situaciones y condiciones coyunturales, sino como un elemento constitutivo de la vocación docente, como uno de los objetivos que dirigen el accionar de aquellos educadores convencidos del rol prioritario e irremplazable que tiene su profesión en la construcción de una sociedad mejor y más justa. Si la formación permanente deja de ser un mecanismo para alcanzar fines individuales y egoístas

(mejores remuneraciones, ascensos burocráticos, estatus social, becas, etc.), y pasa a convertirse en fin en sí mismo y parte sustancial de la profesión educativa, entonces se puede hablar de una verdadera educación del educador.

Pero, cabe una pregunta: ¿Cómo ha sido la formación que con la etiqueta de continua ha sido implementada en nuestro país? Rosa María Torres, citada por Cárdenas y otros (2000, págs. 61, 62), puede ayudarnos a responder a este cuestionamiento. Su caracterización, descrita en 28 puntos, puede ser sintetizada, a su vez, en 8 puntos claves. Los detallamos a continuación:

- a. Una formación que se la ejecuta mientras se extrae al educador fuera de su lugar de trabajo, lo que conlleva a desaprovechar las oportunidades que podrían generarse si dicha formación considerase las experiencias reales de los procesos educativos.
- b. Poseedora de una visión “homogeneizadora” de la actividad docente, concibiendo a los maestros desde la uni-dimensionalidad, olvidándose que en la diversidad de experiencias y de concepciones docentes podría encerrarse una de las mayores fortalezas.
- c. Enfocada en profesores, como sujetos individuales, y no a grupos de trabajo, desaprovechándose la efectividad que el trabajo comunitario y grupal podría tener.
- d. Una formación que prioriza a la enseñanza sobre los aprendizajes.
- e. Muy tendiente a lo teórico y lo academicista. Es el libro la única fuente de consulta.
- f. Concibe al educador como un sujeto que sólo recepta pasivamente. Su posición es la de simple destinatario.
- g. Profundamente contradictoria e incoherente con los modelos pedagógicos que supuestamente se desea transmitir a los educadores. Es criticable que, al mismo tiempo que se les conmina a los docentes que desarrollen con sus respectivos estudiantes clases dinámicas, críticas o lúdicas, las que ellos están recibiendo sean contrarias a lo promulgado.
- h. Finalmente, todo el bagaje de conocimientos con que se acercan los docentes a los centros de formación continua, resultan desdeñados por los capacitadores, desaprovechándose de tal manera una fuente rica en experiencias, a partir de la cual se podrían generar interesantísimos trabajos prácticos.

En tal caso, no conviene lamentarnos de la situación actual. Es ineludible que se planteen soluciones. En base a los postulados de Cárdenas y otros (2000, págs. 116, 117) y de Rojo (2005, pág. 53), se pueden establecer algunas directrices que hagan de la formación permanente un instrumento de mejoramiento educativo. En tal sentido habrá que entender a la formación permanente como:

- a. Un continuum con respecto a la formación inicial: Dándose una estrecha conexión entre los centros de formación inicial con los de formación permanente.
- b. La integración de la teoría y la práctica, considerándose a la práctica como el fin y reforzamiento de la teoría. Al respecto, Perlo (1998) también planteaba que "el aprendizaje de discursos teóricos no basta para el auto-reconocimiento y para emprender prácticas alternativas" (pág. 77), señalando lo imprescindible de un reformulamiento teórico- metodológico de la formación docente que permita el reconocimiento reflexivo de las prácticas.
- c. Una investigación-acción asumida de forma colectiva por los educadores, lo que se traduce en teorías originadas de su propia praxis.
- d. Donde la actualización y el mejoramiento del educador nazca del propio lugar real de trabajo, para lo cual se fomentarán todas aquellas estrategias de formación enfocadas en torno al centro educativo-lugar de trabajo y ubicadas en su contexto.
- e. Alejada de la paranoia 'meritocrática', es decir, del afán por acumular certificados, situación que ha terminado por degenerar en un mercado de títulos y cursos de postgrado representado por ciertos institutos de enseñanza superior inescrupulosos.
- f. Una formación que va del problema a la situación problemática: substituyendo progresivamente a la formación estándar por una formación que se adueñe de las situaciones problemáticas en su propio contexto, es decir, la práctica de las instituciones educativas. Para ello se requiere otorgar la palabra a los protagonistas de la acción, responsabilizarse de su propia formación y desarrollo en la institución educativa.
- g. Formación que pasa de la individualidad al trabajo colaborativo: Compartir dudas, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos, son elementos importantes en la formación de las personas y en su desarrollo profesional. Hay una serie de modalidades y estrategias formativas importantes y destacadas

en las que se puede basar la formación permanente en los contextos educativos: la potenciación de grupos colaborativos, las comunidades de formación, los grupos de proyectos, los grupos de intercambio de ideas o experiencias, los equipos autónomos de investigación sobre la práctica educativa, etc.

- h. Formación que se encamina del objeto de formación al sujeto de formación. En la formación permanente, el profesorado ha estado condenado a ser objeto de formación. Así, un individuo, a quien se le supone más conocimientos y saber, adoctrinaba a un profesorado sobre la base de su ignorancia y acatamiento. El cambio en el futuro de la formación permanente pasa por que el profesorado asuma ser sujeto de la formación y no un simple instrumento en manos de los otros. La formación debe pasar a ser parte intrínseca de la profesión si el profesorado quiere ser protagonista de su desarrollo profesional. Y este protagonismo es necesario, incluso, imprescindible para poder hacer innovaciones y cambios en la práctica educativa.
- i. Que pasa de la formación aislada a la formación comunitaria. De la misma manera que el profesorado debe asumir su papel en la estructura organizativa educativa, la comunidad y sus diversos componentes también deberán asumir el suyo. Será necesario compartir procesos educativos y formación, reflexionar conjuntamente sobre qué es necesario cambiar y cómo para disminuir y desterrar la exclusión social en las instituciones. La formación continua con la comunidad se perfila, en los diversos contextos educativos y sociales, como una de las alternativas a la difícil problemática de exclusión social de una parte de la humanidad.
- j. Que vaya de la actualización a la creación de espacios: La estructura organizativa de la formación y el papel de los formadores también deben cambiar. Se deben convertir, por un lado, en dinamizadores diferentes y, por otro, en una estructura flexible. La práctica educativa cambia solamente en el momento en que los educadores realmente buscan transformarla, y no cuando el formador lo dice o lo pregona. (Rojo, 2005, pág. 53)

En tal sentido, únicamente por medio de la aplicación de los pasos y acciones apuntadas con anterioridad, se podrá transformar a la formación continua y permanente en una herramienta que fortalezca y potencialice auténticas prácticas

educativas y no, como ha ocurrido con demasía, en una expresión recurrente y cansina de los similares defectos, generalmente atribuidos al sistema educativo ecuatoriano en general.

Lo que fundamentalmente habrá que evitar, es caer en el error señalado alguna vez por Day (2005), cuando apuntaba que:

En vez de desarrollar a unos profesionales reflexivos que sean capaces de comprender, cuestionar y transformar su práctica, la educación estimulará la formación de unos docentes que vean su mundo en términos de unos fines instrumentales que puedan alcanzarse mediante las recetas de unas prácticas probadas y ciertas, legitimadas por una experiencia indiscutida o unos descubrimientos de investigación aceptados acríticamente. (pág. 169)

Y esto podría ocurrir, al momento en que las estrategias metodológicas empleadas durante la formación continua desdeñan las etapas de desarrollo de los docentes, sus objetivos morales básicos, así como sus prioridades de desarrollo intelectual y emocional. En dicho caso, es "difícil que refuercen su capacidad de compromiso experto durante un período más largo" (Day, 2005, pág. 173).

CONCLUSIÓN.

Finalmente, siempre es fundamental considerar los principios que Knowles (1982), citado en Rojo (2005), estableció como los criterios a considerar en cualquier proceso de formación del profesorado con experiencia docente: a) El autoconcepto del adulto, como persona madura, el cual recorre desde la dependencia hacia la autonomía; b) el adulto aglutina en sí, un gran cúmulo de experiencias que podrían significar una gran fuente de recursos para el proceso de formación; c) su disposición para el aprendizaje sólo está relacionada con la transformación de las tareas que representa su social; d) el educador está más interesado en aprender a partir de problemas y experiencias que en base a simples contenidos; e) la motivación se origina a partir factores internos en lugar de por factores externos.

El no considerar cada uno de los condicionantes aquí señalados trae consigo que, al final del día, tengamos al interior de nuestras instituciones educativas, estudiantes y docentes que se contaminan mutuamente con procesos de enseñanza-aprendizaje reiterativos, aburridos y poco efectivos.

BIBLIOGRAFÍA.

- Arregui, M. Á., Cassal, N., Joancomartí, R., Pérez, J., & Villalba, J. (Edits.). (1999). Enciclopedia general de la educación. Barcelona: Océano.
- Besnard, P., & Liétard, B. (1979). La educación permanente (1a ed.). (A. Vives, Trad.) Barcelona, España: Oikos-Tau s.a ediciones.
- Cárdenas Colmener, A. L., Rodríguez Céspedes, A., & Torres, R. M. (2000). El maestro, protagonista del cambio educativo. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Day, C. (2005). Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea ediciones.
- Perlo, C. (1998). Hacia una didáctica de la formación docente. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Rojo, E. (2005). La formación en centros: Un modelo de formación permanente para equipos docentes. Valencia: Nau Llibres.

TÍTULO: Estrategia pedagógica para la preparación de la reserva de cuadros de la Educación Técnica y Profesional. Una experiencia en el municipio Boyeros.

Autores: DrC. Odalys de las Mercedes Portela López

DrC. Gisela Torres Pérez

DrC. Carlos Cuevas Casas

Instituto: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar”- Cuba

Email: oportela@ucpetp.rimed.cu

odaportela@gmail.com

RESUMEN

La preparación de la reserva de cuadros educacionales, constituye un factor de importancia estratégica para dar continuidad al sistema educacional creado por la Revolución, lo cual cobra gran significación en el subsistema de la Educación Técnica y Profesional (ETP), a partir de las exigencias sociales actuales y el modelo económico al que se aspira. Este trabajo es parte de los resultados de una investigación que busca contribuir a que la preparación de la reserva de cuadros, responda a lo establecido en la Política de Cuadros y a las exigencias que se plantean en el perfil del desempeño del cargo para el que se preparan, en los Centros Politécnicos del Municipio Boyeros, en La Habana, Cuba. Se exponen los resultados de la sistematización realizada a través de la implementación de métodos teóricos y empíricos sobre estrategia pedagógica y de la aplicación de la misma, a partir definición realizada sobre la preparación de la reserva de los cuadros de la ETP.

INTRODUCCIÓN

La preparación de la reserva de cuadros, atendiendo a las nuevas concepciones y exigencias de la Educación Técnica y Profesional, constituye en la actualidad un reto. El hecho de preparar a las reservas para que en el momento que asuman el cargo logren el desempeño deseado de acuerdo al perfil, es una problemática latente.

En congruencia con las ideas antes expresadas y como resultado de indagaciones empíricas realizadas se detectó que: los planes de desarrollo no siempre se corresponden con las necesidades de la reserva y con el perfil del desempeño para el cargo que se prepara, teniendo en cuenta las exigencias del contexto; que en ocasiones no se cumple lo indicado en los documentos normativos de la política de cuadros en cuanto a la preparación de la reserva; no se ha alcanzado un equilibrio armónico entre las actividades teóricas y prácticas de preparación de la reserva; no se ha logrado

sistematizar la preparación con la reserva ni su evaluación entre otras dificultades, por lo que las vías utilizadas para tales propósitos aún no responden a las necesidades que demandan los Centros Politécnicos en Boyeros, pues no tienen totalmente en cuenta el contexto y el enfoque personalizado.

El análisis del diagnóstico realizado, permitió concretar la necesidad de una estrategia pedagógica, que se fundamenta desde la teoría, en el análisis dialéctico materialista del desarrollo teórico práctico de la dirección educacional, con basamentos científicos y un marcado carácter pedagógico.

DESARROLLO

En el estudio de la estrategia, se debe partir del análisis etimológico de la palabra, que permite conocer sus antecedentes en la voz griega *estrategos* (general), y que aunque en su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego se empleó para nombrar habilidad, destreza y pericia para dirigir un asunto.

Al analizar el concepto de estrategia, diferentes autores como Rivero, T (1981), Hayes, R (1990), Brian Quinn, J. (1995), Mintzberg, H (2003) entre otros, la conciben como patrón, plan, método, medio como resultado de un proceso, para obtener los objetivos de la organización.

Aportes sustantivos al estudio de estrategia como propuesta de solución a problemas en los sistemas educativos y los diferentes tipos, ha sido aportada por investigadores de las Ciencias Pedagógicas, entre los que se encuentran: Añorga, J (1999), Sierra, R (2004), Marimón, J y Guelmes, E(2005), Lamas, M (2006), Consuegra, P (2007), Alonso, S(2009), Valle, A (2010), entre otros, que la definen como conjunto de actividades, acciones, proyección o procedimientos para la transformación de un estado actual a uno deseado de una institución, un objeto, proceso o la personalidad del sujeto.

De la sistematización realizada puede extraerse que las estrategias son políticas que se diseñan con el fin de resolver determinados problemas de la práctica, y vencer dificultades en el menor tiempo con ahorro de recursos; estas permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema, a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado e implican una planificación en la que se produce el establecimiento de acciones encaminadas hacia un fin a alcanzar, para lograr bienestar y/o mejor desempeño, y que de acuerdo al fin que persiguen, se clasifican en educativas, pedagógicas, metodológicas, de aprendizaje, de superación, entre otras.

En correspondencia con los fundamentos de partida, se define como Estrategia Pedagógica para la preparación de la reserva de cuadros de la Educación Técnica y

Profesional (ETP) a: La proyección del sistema de acciones secuenciales y de procedimientos teórico prácticos, que posibilitan dirigir la preparación de la reserva de cuadros de la ETP, en correspondencia con las exigencias de la Política de Cuadros y del perfil del desempeño profesional del futuro cargo.

Para lograr la conceptualización de la estrategia pedagógica propuesta, se parte de la definición de preparación de la reserva cuadros de la ETP que plantea ser: al proceso pedagógico dirigido al desarrollo personal de la reserva, en correspondencia con las exigencias sociales a su futuro desempeño profesional, que se expresa como resultado y se distingue por su carácter contextualizado, personalizado y sistémico.

En consecuencia para elaborar la propuesta se tuvo en cuenta como fundamento filosófico, la filosofía marxista-leninista, teniendo como base teórico metodológica el método materialista dialéctico, el cual permite el análisis y la interpretación de los procesos, en su desarrollo y concatenación.

Otro aspecto a valorar, es la necesidad del aprendizaje consciente del sujeto como resultado de sus interacciones sociales, precisando el estado real y actual que manifiesta la reserva en su preparación, así como la unidad de la teoría con la práctica y el perfeccionamiento del sujeto en el desarrollo de su actividad práctica y transformadora, considerando a la reserva como centro de las acciones que se planifican en cada etapa, lo que debe manifestarse en el mejoramiento de su preparación en conocimientos, habilidades y actitudes, que conlleven a un futuro desempeño deseado.

Desde el punto de vista sociológico se asume el vínculo entre sociedad y educación, lo que se define en el proyecto social cubano como educación para todos, y tiene como punto de partida lo relativo a la socialización, entendiendo esta como algo que no ocurre de modo abstracto para dar lugar al desarrollo del individuo, sino que es la condición material que caracteriza el entorno social que envuelve al sujeto, resultando imprescindible para transformarse como ser humano, distinguiéndose su papel activo, en el que la responsabilidad individual y su compromiso de prepararse como miembro de la reserva de cuadros, juega un papel importante en su formación como dirigente educacional.

En lo psicológico, se fundamenta en el enfoque histórico-cultural, representado por las ideas de Vigotsky y sus seguidores, donde se tiene en cuenta el resultado del contexto histórico en que se desarrolla todo el proceso, así como las situaciones a las que tenga que enfrentarse producto de la actividad que realizará, la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, donde ambos factores ejercen influencias transformadoras recíprocas, mediadas por la práctica histórico – social, y en el que se refleja el rasgo humanista en

toda su proyección y que se manifiesta en cada tarea que realiza como miembro de la reserva. Esta fundamentación permite estructurar la estrategia, de manera que posibilite el desarrollo de la reserva, mediante la realización de tareas individuales y colectivas que potencian la interactividad entre el colectivo, condicionado por lo motivacional- afectivo. Además tiene en cuenta los procesos metacognitivos, a partir de las posibilidades de cada sujeto, con el empleo de la autoevaluación, coevaluación y evaluación, de apreciar el conocimiento que tienen de sus avances, qué falta y qué hacer para lograrlo, como mecanismo esencial de la autorregulación consciente de la actividad humana que sustenta la necesidad de conocimientos y motivaciones que regulan su modo de actuación para poder asumir el cargo.

Desde el punto de vista de la pedagogía, la fundamentación parte de la consulta entre otras, de las obras de: Abreu, R (2004), donde se definen los principios y regularidades que rigen la Educación Técnica y Profesional como proceso continuo, conscientemente dirigido de educación técnica y profesional de un obrero competente, portador de una cultura general, político - ideológica, económico - productiva y científico - tecnológica que permita su mejoramiento y la integración al proyecto actual del país; Torres, G (2004), en el Modelo de capacitación para los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional, aborda como está condicionado el desempeño profesional del dirigente de la ETP y el modelo y metodología para su capacitación; de Bermúdez, R y Pérez, L (2004), se tiene en cuenta las características del Aprendizaje formativo (personológico, consciente, transformador, responsable y cooperativo) , y la metodología para su facilitación con sus etapas y fases para el aprendizaje grupal, todo lo cual permitió el diseño de las etapas y acciones de la estrategia.

Es oportuno resaltar que, como señalan Sánchez, P y Alonso, S (1994), la concepción estratégica exige tres enfoques que se complementan: el de sistema, de cambio y de contingencia, los cuales se concibieron al diseñar la estrategia que se propone.

Siendo consecuente con los fundamentos abordados para la estrategia, se explica su estructura, asumiéndose como base los componentes planteados por Valle Lima¹.

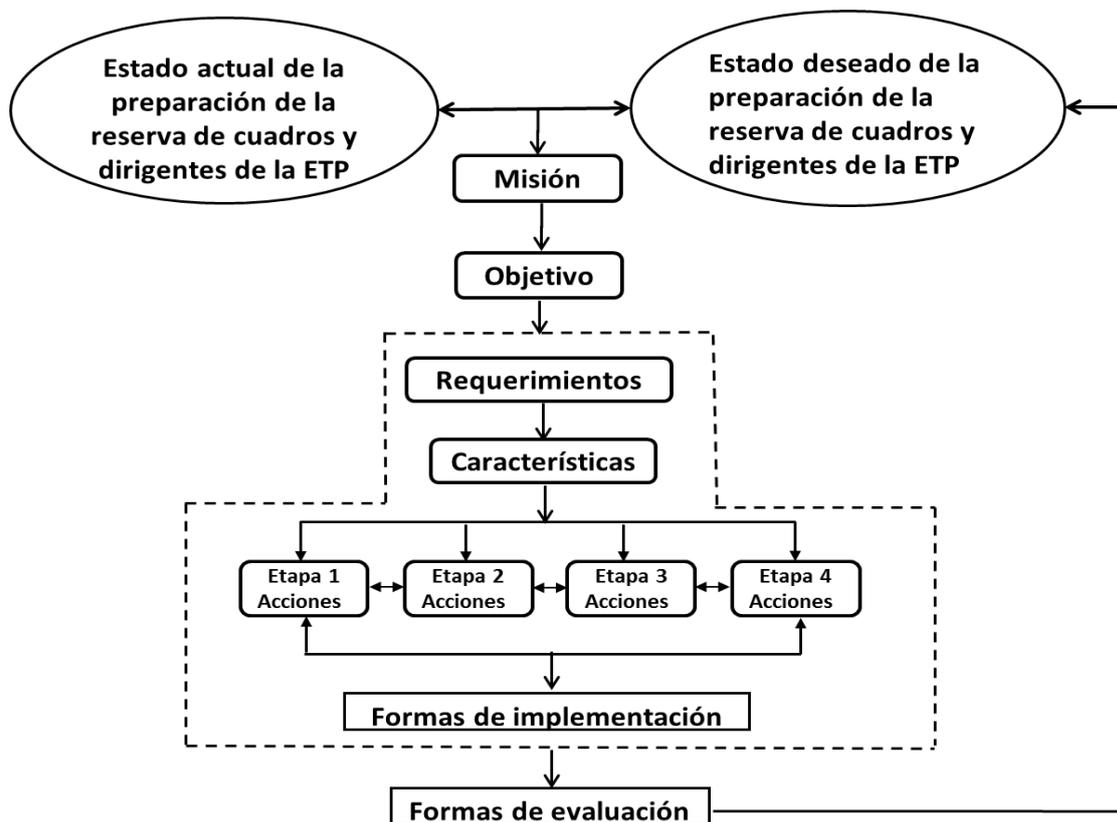


Figura 1 representación gráfica de la estrategia pedagógica para la preparación de la reserva de cuadros de los Centros Politécnicos de Boyeros.

Se parte del diagnóstico de la preparación de la reserva, valorando potencialidades y limitaciones, lo que facilitó establecer la comparación con el estado deseado o modelo al que se aspira, y permitió plantear la misión, trazar el objetivo general, analizar qué características y requerimientos debían cumplirse para el logro de lo que después se propone como etapas con sus diferentes acciones y las formas de implementación y evaluación. También como elementos se tienen en cuenta los recursos, formas de organización y métodos empleados, que permitieron darle cumplimiento a los objetivos de las diferentes etapas y el desarrollo de las acciones que se proponen.

La estrategia pedagógica planteada tiene como misión preparar a la reserva de cuadros teniendo en cuenta lo establecido en la política de cuadros y las exigencias de su futuro desempeño en la sociedad actual.

En correspondencia con los fundamentos de partida y la misión enunciada, se define como objetivo general, contribuir a la preparación de la reserva a través de acciones concatenadas que vinculen la teoría y la práctica con el fin de que le permita la apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades, motivaciones y actitudes necesarias para su futuro desempeño como dirigente.

La estrategia propuesta se caracteriza por:

- ❖ Flexibilidad: El carácter flexible de la estrategia de preparación se manifiesta en el ordenamiento y secuencia de las acciones y el contenido; es susceptible a cambios en correspondencia con las necesidades de la reserva y características del contexto.
- ❖ Objetividad: La estrategia de preparación ha sido concebida de acuerdo a las particularidades, vivencias y perspectivas de desarrollo de la reserva, la proyección de sus acciones constituye una respuesta de solución al diagnóstico de sus necesidades teórico-prácticas esenciales, se tiene en cuenta las indicaciones de la Política de Cuadros, la estrategia del territorio e institución y las exigencias del perfil del desempeño del cargo para el que se prepara.
- ❖ Diferenciadora: Se establece un sistema de acciones generales para todas las reservas y otras acciones de carácter personalizado, a partir de las exigencias del perfil del cargo para el que se prepara y de las carencias y potencialidades de la reservas.

En las etapas y acciones se ha de considerar la función social de este subsistema, las particularidades de estas instituciones y de su proceso de dirección educacional, las características psicológicas de la edad adulta, las propias del sujeto como personalidad única, y sus necesidades específicas, en tanto son ellas, factor determinante de su motivación y su actividad.

También debe considerarse que el sujeto que es objeto de la preparación tiene un determinado nivel de experiencia y desarrollo profesional, con un ritmo de aprendizaje propio, y con un potencial de desarrollo también propio que no debe perderse de vista.

- ❖ Asequibilidad: Está dada por la posibilidad de comprensión de cada una de las acciones y su aplicación por parte de reservas y cuadros comprometidos con el cambio en su propia dinámica. Se tienen en cuenta las características de quienes realizan la aplicación de los instrumentos, así como la interpretación de sus resultados, la proyección de objetivos y acciones, la delimitación de recursos, así como su aplicación.

A partir de las características de la estrategia y el objetivo para el que fue concebida, se propone tomar en consideración como requerimientos para su implementación los siguientes:

- ✓ Disposición e interacción de los participantes: este requisito es fundamental porque garantiza el éxito de las acciones que se desarrollarán como parte de la implementación, la motivación por la preparación y el conocimiento de sus

potencialidades y limitaciones por cada reserva, así como el grado de prioridad con que los cuadros asuman esta tarea.

- ✓ Protagonismo del colectivo pedagógico: este aspecto se considera muy importante, sobre todo en el entrenamiento en el rol profesional, al considerarse esencial el ambiente afectivo y la cooperación, para la obtención de habilidades
- ✓ y actitudes en las funciones del cargo para el que se prepara la reserva.
- ✓ Atención al carácter sistémico de las acciones: este requerimiento debe partir de concebir las acciones propuestas dentro del sistema de trabajo del centro, teniendo en cuenta en cada etapa planificada, el respeto y cumplimiento del horario establecido para la realización de las actividades.
- ✓ Condiciones de aseguramiento: se considera necesario que los elementos que forman parte del aseguramiento material estén garantizados. Estos pueden ser: libros, folletos, documentos normativos y otros materiales de consulta. Además, dentro de estas condiciones, deben estar previstos los momentos en que se realizará la rotación por el cargo.

Para darle cumplimiento al objetivo general, la estrategia pedagógica se estructura en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

Etapas de la estrategia propuesta:

Diagnóstico.

Objetivo: Determinar el estado actual de la preparación de la reserva y las vías para el logro del desarrollo deseado al asumir el cargo.

En esta etapa se retoman los fundamentos de la concepción teórica descrita, donde se hace alusión a las condiciones que debe reunir la preparación de la reserva y el lugar que ocupa el autodiagnóstico, en cuanto a su nivel de conocimiento actual sobre los temas relacionados con las funciones del cargo para el cual se prepara. A continuación se proponen las acciones a seguir en esta etapa:

- Entrevista a cuadros y a reservas a través de talleres de intercambio y reflexión sobre el estado de preparación de la reserva, se escucharán criterios a partir de las necesidades de preparación y los elementos a evaluar de la misma.
- Encuesta a cuadros y reservas para determinar las fortalezas y debilidades de la preparación de la reserva y las necesidades.
- Revisión a planes de desarrollo y observación a actividades individuales y colectivas, para conocer si están concebidas acciones que permitan la preparación en correspondencia con el diagnóstico o caracterización que se tiene de cada

reserva, sus necesidades, los componentes que aparecen en los documentos de la política de cuadros que norman la preparación de la misma.

Planificación.

Objetivo: Diseñar el sistema de acciones a partir de la determinación de los ejecutores, el sistema de objetivos, contenidos, formas organizativas y de evaluación.

La planificación se realiza teniendo en cuenta el carácter flexible de la estrategia, pues aunque en ella se definen acciones que no pueden faltar en la preparación de un cuadro educacional, se concibe de acuerdo al contexto en que se desarrolla y a los resultados del diagnóstico, lo que permite realizar cambios necesarios durante su ejecución.

En esta etapa se proponen como acciones:

- Coordinaciones para la ejecución de la estrategia
- Establecimiento de los momentos en que se desarrollarán las diferentes acciones
- Selección de los ejecutores
- Preparación de los ejecutores para que estén en condiciones de enfrentar la tarea.
- Determinación de los contenidos y formas de la preparación.

Etapas de ejecución.

Objetivo: Desarrollar todas las acciones planificadas para la preparación de los reservistas, tanto desde el punto de vista grupal como individual, a partir de la posibilidad que ofrece la utilización de las acciones dentro y fuera del puesto de trabajo, propiciando se apropien de conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer), las motivaciones (deseos de hacer), las actitudes (saber ser), encontrándose dentro de las acciones:

- Curso básico de preparación de la reserva
- Autopreparación
- Talleres
- Asesorías
- Entrenamiento y rotación por el cargo.
- Intercambio con especialistas en Dirección de la UCP.

Etapas de evaluación.

Objetivo: Valorar el desarrollo alcanzado en la preparación de la reserva a través de los resultados obtenidos en las diferentes formas de organización del proceso, a partir de las siguientes acciones:

- Análisis de los resultados de la evaluación sistemática.
- Valoración con la reserva del desarrollo de las diferentes acciones realizadas en la preparación.

- Taller final de evaluación.

Formas de implementación de la estrategia.

La implementación de la estrategia comprendió un grupo de acciones, como:

- Reunión con cuadros para determinar los elementos que debe dominar la reserva para considerarla preparada, según lo planteado en los documentos normativos.
- Confección y aplicación de instrumentos para actualizar el diagnóstico.
- Realización de un taller con los implicados para motivarlos, a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, de mejorar la preparación de la reserva en correspondencia con las exigencias actuales.
- Identificación de los recursos materiales y humanos para la aplicación de la estrategia.
- Preparación y desarrollo de Consejo Técnico para el análisis y aplicación de la propuesta, ajustando los plazos de ejecución de cada etapa y condiciones de la institución
- Preparación de los facilitadores para aplicar las diferentes acciones de la estrategia, a partir de los objetivos y la metodología que la guían.
- Compilación de los materiales bibliográficos que sirven de apoyo.
- Confección y aprobación de un plan de visitas, para controlar la ejecución de las diferentes acciones, fundamentalmente la rotación o entrenamiento en el cargo del que se es reserva.
- Análisis en los diferentes espacios que permitan evaluar el cumplimiento de las diferentes etapas y acciones

Formas de evaluación.

Las formas de evaluación de la estrategia pedagógica son de gran significación, pues permiten hacer juicios valorativos sobre el desarrollo de cada etapa y acciones, así como del avance obtenido en la preparación de la reserva, y el crecimiento profesional y humano alcanzado de acuerdo al perfil del cargo para el que se prepara. Para lo cual, se realizaron un conjunto de acciones, tales como:

- Aplicación de entrevista grupal a reservas para obtener información sobre la aplicación de la estrategia

Derivado de las intervenciones que se produjeron en el debate sobre la aplicación de la estrategia pedagógica, se llegó por consenso expresado por los participantes a las siguientes conclusiones:

- ✓ Las etapas y acciones ejecutadas fueron planificadas y realizadas en el tiempo previsto, lográndose una estrecha interrelación entre estas y con la calidad requerida.
- ✓ Consideran que las formas organizativas utilizadas en la estrategia contribuyeron al logro de los objetivos propuestos en la preparación, argumentando que son variadas, permiten una mejor apropiación de los contenidos y satisfacen las expectativas que tenían al inicio de la aplicación.
- ✓ Argumentan que es muy necesaria la conjugación de las acciones teóricas con las prácticas, pues permiten elevar su nivel de preparación con más facilidad, fundamentalmente el entrenamiento en el rol profesional, lo que consolida el dominio de las funciones del cargo y obtener experiencias de la práctica educativa.
- ✓ Manifiestan que es necesario que se ejecuten acciones fuera y dentro del puesto de trabajo, argumentando que en el puesto de trabajo es donde se materializa su desempeño, pero que antes es importante apropiarse de la teoría, por lo que acciones como: el curso y conferencias con especialistas en temas de dirección, son muy importantes.
- ✓ Argumentan que los contenidos tratados en el curso de dirección efectuados como parte de la estrategia, resultaron necesarios, interesantes y asequibles, pero que debe dársele a las actividades presenciales más tiempo.
- ✓ Señalan que después de aplicada la estrategia, se sienten más motivados por mantenerse como reserva y asumir el cargo cuando sea necesario.
- ✓ Manifiestan que la preparación de los cuadros, facilitadores y demás profesionales que trabajaron con ellos en la aplicación de la estrategia es muy buena.
- ✓ Plantean dentro de las sugerencias para enriquecer la estrategia, está que: se incrementen acciones donde se profundice en la dirección participativa, la planificación y el liderazgo; se aumente los momentos de entrenamiento y rotación por el cargo.
- Entrevista grupal a cuadros, para conocer sus opiniones sobre los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica y su influencia en la preparación de la reserva.

Conclusiones derivadas del debate grupal en consenso por parte de los participantes:

- ✓ Los cuadros plantean que las etapas, acciones y formas de organización utilizadas lograron el objetivo propuesto, partiendo que desde la planificación de

las etapas y sus acciones, se logra sistematicidad e interrelación entre ellas, lo que permitió insertarlas en el sistema de trabajo de la institución, además se logró un crecimiento en conocimientos, habilidades y actitudes de la reserva, aumentando la motivación y compromiso por la preparación.

- ✓ Consideran que la variedad de acciones teórico-prácticas ayudan a que sea más efectiva para lograr la elevación del nivel de preparación de la reserva al estado deseado.
 - ✓ Consideran que la estrategia es objetiva, porque está elaborada sobre la base de las orientaciones emanadas de la política de cuadros, las condiciones actuales de los centros de la ETP y parten de las necesidades de preparación de la reserva obtenidas como resultado del diagnóstico.
 - ✓ Manifiestan que si se caracteriza por ser flexible, diferenciadora y asequible, pues durante su aplicación se fue ajustando a las necesidades y características de la institución, se logró insertar las acciones en el sistema de trabajo, respondiendo a su estructuración.
 - ✓ Señalan que se cumplió con el carácter contextualizado, personalizado y sistémico de la preparación, pues las actividades diseñadas tuvieron en cuenta, las características del subsistema de la ETP y las de la institución en los momentos actuales y el diagnóstico realizado a la reserva, así como se trabajaron en sistema.
 - ✓ Los participantes en el debate consideran, que la estrategia utilizada para la preparación de la reserva contribuye a la solución de este problema ya que en ella se tienen en cuenta los elementos necesarios para lograr el nivel de preparación inicial a que se aspira.
 - ✓ Manifiestan que la estrategia es viable y pertinente, logrando la preparación de la reserva, sin la inversión de recursos materiales extras, lo que se aprecia en las transformaciones individuales, que influyen en el resto del colectivo.
- Elaboración del informe final de los resultados de la aplicación de la estrategia.
 - Análisis y discusión con todos los implicados del informe de los resultados de la aplicación de la estrategia.

La aplicación parcial de la estrategia, puso de manifiesto su viabilidad y pertinencia, a partir de constatar que se logró: aumentar el conocimiento de la política educacional sobre el papel de la ETP en el desarrollo socioeconómico del país, la misión y objeto social de la institución, a partir de la preparación recibida a través de diferentes modalidades y el intercambio de experiencias; una atención más integral a la reserva por parte de cuadros,

derivadas de un diagnóstico más personalizado, la confección adecuada de los planes de desarrollo y una evaluación más sistemática y objetiva; mayor compromiso de la reserva por prepararse y ocupar el cargo, a partir del fortalecimiento del conocimiento de las funciones del mismo y mayor entrenamiento en el rol profesional; así como el dominio de sus potencialidades y carencias que les permite proyectarse hacia un futuro desempeño.

CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica elaborada, aborda lo establecido por la política de cuadros y las exigencias que se plantean en el perfil del desempeño del cargo para el que se prepara la reserva, a partir de la integración de sus elementos, en función del mejoramiento de la preparación de las reservas de cuadros de los Centros Politécnicos del municipio Boyeros, obteniéndose resultados positivos en su aplicación parcial, lo que se constata en la opiniones emitidas por los sujetos que participaron en ella, así como en los resultados obtenidos en la preparación de la reserva.

También se debe resaltar que la estrategia se diferencia de otras, por sus características de: flexibilidad, objetividad, diferenciadora y asequibilidad desde el diagnóstico, donde se tiene en cuenta las características pedagógicas del subsistema, el contexto donde se encuentran los centros y de cada reserva, teniendo entre sus premisas, las investigaciones y resultados de proyectos desarrollados por el departamento de Dirección de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A Pineda Zaldívar”, lo que conllevó a establecer una relación lógica entre los fundamentos teóricos y metodológicos que la sustentan y las características, requerimientos, etapas, acciones, formas de implementación y evaluación, considerando que es la primera vez que se proyecta una estrategia para la preparación de la reserva de cuadros de este subsistema, a partir de su diagnóstico específico y el contexto donde se aplicó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹Valle, A. La investigación pedagógica otra mirada. La Habana: ICCP; 2010. p.189-191.

Bibliografía

- Abreu Regueiro R. Un modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba. [Tesis doctoral]. Ciudad de La Habana: ISPETP; 2004.
- Afanasiev V. G. Dirección Científica de la Sociedad. Moscú: Editorial Progreso; 1975.
- Alonso Rodríguez S. El sistema de trabajo del MINED. [Tesis doctoral]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana; 2002.
- Añorga J (comp). Glosario de términos de Educación Avanzada. [Soporte digital]. La Habana, Cuba; 2000.
- Bermúdez Morris R. El aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal en el proceso de enseñanza aprendizaje. [Tesis doctoral]. Universidad de La Habana; 2001.
- Hayes R. L. Planteamiento Estratégico. . México: Editorial Trillas;1990
- Lamas González T. Estrategia pedagógica para contribuir a la dirección del proceso de formación de docentes de la Educación Técnica y Profesional en condiciones de microuniversidad. [Tesis doctoral] . UCP Héctor Pineda Zaldívar”, La Habana; 2013.
- Marimón JA, Guelmes E. La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En De Armas N, compiladora. Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Villa Clara, Cuba: UCP “Félix Varela”; 2008. P 20-72.
- MINED. Estrategia Nacional de Superación de los Cuadros y Reservas del MINED hasta el curso escolar 2009-10. [Soporte digital]. La Habana Cuba; 2006.
- Mintzberg H, Ahlstrand B, Lampez J. Safari a la estrategia. Buenos Aires, Argentina: ediciones Granica SA; 2003.
- Portela O. La preparación de la reserva de cuadros y dirigentes de la Educación Técnica y Profesional, una actividad pedagógica profesional. Pedagogía Profesional; 2012; 10(1).
- Pérez Viera O. Un sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la enseñanza técnica y profesional. [Tesis doctoral]. Ciudad de la Habana: ISPETP; 2006.
- Rivero Gonzalo T. Taller de planeación estratégica. UAT. GAMCAX-Dc. Victoria. México.1989.
- Sierra Salcedo RA. Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. [Tesis doctoral]. Departamento de Dirección Educacional ISPEJV, Ciudad de La Habana; 2004.
- Torres Pérez G. Propuesta de un Modelo de Capacitación para los Dirigentes de la Educación Técnica y Profesional.[Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias de la Educación ISPEJV, ISPETP. Ciudad de la Habana; 2004.

Título: Metodología para el rediseño curricular de las carreras de la facultad de ciencias de la educación, humanas y tecnologías en la universidad nacional de Chimborazo.

Autores:

Santiago Alonso García

Yosbanys Roque Herrera

Adalberto Fernández Sotelo

Digna Dionisia Pérez Bravo

Gisela Consolación Quintero Chacón

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador.

Email:

salonso@unach.edu.ec

yosroque@hotmail.com

afernandez@unach.edu.ec

dperez@unach.edu.ec

gquintero@unach.edu.ec

RESUMEN

Se realizó una investigación descriptiva prospectiva con el propósito de elaborar una metodología para los diseños curriculares de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo. La investigación fue eminentemente cualitativa en toda su naturaleza de proceso. Para lo cual se trabajó con la totalidad de la población compuesta por los documentos rectores que norman los procedimientos a nivel macrocurricular en la política educativa ecuatoriana. La metodología diseñada fue valorada como pertinente por los directores de proyectos de rediseño de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo. El análisis de la política educativa a nivel macro curricular permitió identificar las variables a tener en cuenta para el rediseño curricular. Las etapas del proceso y la estructura metodológica en formato de marco lógico quedaron diseñadas y fueron valoradas como

adecuadas por las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo.

Palabras clave: innovación curricular, metodología, educación superior

ABSTRACT

An applied, descriptive prospective research in order to elaborate a methodology for the curriculum designs at the Faculty of Educational Human and Technological Sciences at Chimborazo National University was carried out. The investigation was eminently qualitative in all the nature of the process. It was worked up with the totality of the population composed by the ruling documents that establish the procedures at the macro curricular level in the Ecuadorian educational policy. The designed methodology was evaluated as pertinent by the projects directors for the redesign of the different careers at the Faculty of Educational Human and Technological Sciences at Chimborazo's National University. The analysis of the educational policy at the macro curricular level allowed to identify the variables to be considered in the curricular redesign. The stages of the process and methodological structure in format of logical framework were designed and evaluated as adequate at the Faculty of Educational Human and Technological Sciences at Chimborazo National University.

Key words: curriculum innovation, methodology, higher education

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo del contexto social derivado de la evolución científico-tecnológica redirige a la Universidad hacia una renovación en la que juegan un importante papel las TIC y las Redes Sociales en el proceso de transformación y adaptación, en el cual el alumno y el docente son dos de los actores principales (Alonso et al, 2014)[1] como parte del ecosistema educativo a las Instituciones Educativas donde se forman profesionales y el requerimiento cambios sustanciales en los procesos y modelos educativos para la formación de aquellos que les posibiliten desempeñarse exitosamente en la actividad educativa.

Así pues en el presente proceso en el cual está inmerso el país y la Universidad, el rediseño curricular aborda la pertinencia para revitalizar los currículos de la UNACH y

concretar la aspiración de integrar teoría y práctica, Universidad y sociedad, Plan Nacional del Buen Vivir y Matriz Productiva, Constitución de la República y Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, sumándose la ley de Educación Superior como parte de la creación del nuevo perfil laboral del profesional de nuestros días.

La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) es una institución que ha ido implementando cambios en su estructura curricular en otros procesos de rediseño tales como los llevados a cabo 2006-2007 y del 2012. Lo más preponderante ha sido la aprobación del modelo pedagógico en el año 2008 “Aprender investigando para el desarrollo humano sostenible”, el cual fue debidamente socializado por el Centro de Perfeccionamiento Docente (CPD) y evaluado por la Unidad de Planificación Académica (UPA) en el año 2014; cuyos resultados más relevantes indican que aún subsisten prácticas pedagógicas de corte conductista en el ejercicio de la docencia universitaria.

Frente a lo expuesto y con la visión de responder a las necesidades de la globalización, la Universidad Nacional de Chimborazo plantea un nuevo currículo fundamentado en la transformación del conocimiento, organización académica y de aprendizaje, integrando los ejes de docencia, investigación, vinculación y gestión con pertinencia social, contextualizado y solidario para las diferentes carreras documentado en los siguientes aspectos legales desarrollados a continuación:

- Constitución de la República Art. 26 La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. [2]
- Carta Magna Art. 27 prescribe que la educación es indispensable para el conocimiento y el ejercicio de los derechos y de la construcción de un país soberano y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. [2]
- Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe Art. 2 -3 -6 -7 -8, en donde se detalla la educación integral e intercultural que deben tener todos los ciudadanos del país. [3]

- Plan Nacional del Buen Vivir Objetivo 4 – 5 y 10. [4]
- Política Nacional de Ciencia, Innovación y Tecnología en su numeral 4. [5] Impulsar la creación y el fortalecimiento de academias de ciencias, comités de ética, propiedad intelectual, comunicación, cultura científica, y demás actores y organizaciones, promoviendo la coordinación de sus acciones.
- Matriz Productiva - Áreas de Intervención en las orientaciones de las Políticas Públicas nos acogemos a la innovación y la sociedad de la información, como parte de la Planificación de la Zona 3. (6)

La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) es una institución de Educación Superior con personalidad jurídica, autónoma y de derecho público, domiciliada en la ciudad de Riobamba, creada por la Ley No.98 publicada en el Registro Oficial No. 771 del 31 de agosto de 1995, la cual se rige por la Constitución del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior. Ésta cuenta con 4 Facultades, 32 carreras (CC. De la Educación con 12, CC. De la Salud con 7, Ingeniería con 8 y CC. Políticas y Administrativas con 5), 644 Profesores (231 titulares) y 7.838 Estudiantes. En lo referente a infraestructura la UNACH cuenta 4 Campus (La Dolorosa, Edison Riera, Centro y Guano), y diversos centros y laboratorios.

En este contexto, la Universidad Nacional de Chimborazo, siente la necesidad de realizar un rediseño y diseño de las carreras basado en competencias que respondan realmente a los contextos de su sociedad, formando profesionales e investigadores, con capacidad de liderazgo interesados en el bienestar humano y comprometidos con la matriz productiva y el cambio social, cuyos conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores le permitan desempeñarse de manera eficaz, pertinente y ético en los campos de la docencia, la investigación, del trabajo preventivo, asistencial y social, en definitiva garantizar la formación integral de sus egresados empoderados de un cambio social, interpersonal, comunicativo y del buen vivir.

En este punto, Alonso-García, [7] establece la necesidad de analizar los programas para intervenir en su continua mejora, hecho que revierte de forma directa en la calidad de la formación del alumnado universitario.

Atendiendo a lo cual se planteó el siguiente problema científico:

¿Cómo llevar a cabo los diseños curriculares de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo?

Objetivo general:

Elaborar una metodología para los diseños curriculares de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo.

DESARROLLO

Se realizó una investigación descriptiva prospectiva con el propósito de elaborar una metodología para los diseños curriculares de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo. La investigación fue eminentemente cualitativa en toda su naturaleza de proceso.

Para lo cual se trabajó con la totalidad de la población compuesta por los documentos rectores que norman los procedimientos a nivel macrocurricular en la política educativa ecuatoriana:

- Estructura de presentación para los proyectos de rediseño de la oferta académica vigente y nuevas ofertas a nivel de grado del CES.
- Plan nacional del Buen Vivir.
- Ley Orgánica de la Educación Superior.
- Modelo Pedagógico Nacional.
- Reglamento de Régimen Académico de los CES.

Métodos, técnicas e instrumentos:

Métodos del nivel teórico

- Analítico sintético: al analizar las teorías modernas sobre el diseño curricular y la elaboración de metodologías, para luego arribar a una síntesis que se avenga al contexto en el que se desarrollará la investigación.
- Lógico práctico: al organizar todo el proceso investigativo de manera que este sea viable en la práctica.
- Lógico abstracto: al abstraer de los documentos rectores los elementos esenciales para el rediseño curricular.

- Inductivo deductivo: al analizar los el fenómeno educativo ecuatoriano desde sus diferentes componentes y vgciceversa.

Técnicas

- Revisión de documentos: cuando se analizaron los documentos rectores del proceso a nivel macrocurricular

Instrumentos

- Guía de revisión de documentos.: para llevar a cabo la revisión de documentos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se partió de los presupuestos teóricos que la metodología a seguir durante el proceso investigativo, se fundamentaría a partir de la experiencia investigativa precedente de los autores donde justamente constituye el objetivo y resultado científico principal del proceso investigativo. A tales efectos se emiten entonces los criterios principales asumidos que constituyeron la guía del proceder investigativo para la elaboración de la metodología para el rediseño curricular de los programas en la Facultad de referencia, según Fernández A. (2014) [8]

El término metodología es uno de los más recurrentes en la práctica y la teoría de la gestión universitaria, sin embargo no siempre resulta claro el alcance del mismo, ni su connotación en el marco de la actividad científico-investigativa y la gestión en las Instituciones de la Educación Superior (IES).

Un análisis en la literatura científica del concepto de metodología, revela que ha tenido múltiples definiciones, que varían en dependencia del plano desde el cual se establecen. En este sentido puede ser entendida en un plano general, particular o específico en cualquiera de los cuales, se vincula a la utilización del método.

Así se aprecia que en el plano más general, el término metodología se refiere a una disciplina filosófica, relativamente autónoma y destinada al análisis de las técnicas de investigación adoptadas en una ciencia o conjunto de ellas y se define: como el estudio filosófico de los métodos del conocimiento y transformación de la realidad, la aplicación de los principios de la concepción del mundo, al proceso del conocimiento, de la creación espiritual en general, o a la práctica.

Por otro lado la metodología vista en un plano particular es elaborada al interior de una o varias ciencias e incluye el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que

responden a las características de esa(s) ciencia(s) y permiten conocer más y mejor al objeto de estudio.

En un plano más específico significa un sistema de métodos, procedimientos y técnicas, que regulados por determinados requerimientos, permiten ordenar mejor el pensamiento y forma de actuación para obtener determinados propósitos cognoscitivos.

En relación con esto, resulta de interés, que según el diccionario filosófico, método significa: “camino hacia algo”, por tanto, en su sentido más general, es la manera de alcanzar un objetivo, y constituye, desde una perspectiva operacional, un procedimiento que ordena la actuación para lograr el conocimiento del objeto que se estudia, por lo que cada método utilizado está ligado a la teoría que describe, explica y permite la transformación de un objeto determinado.

Desde esta perspectiva, el término metodología se asocia a la utilización de los métodos de la ciencia como herramientas para abordar el objeto de estudio, se utiliza como objetivo general y resultado de la investigación, lo que implica que está ligado al proceso de obtención de conocimientos científicos sobre un objeto.

Por tanto se infiere que una metodología dirigida a conocer un determinado objeto, deberá constituir un reflejo de su naturaleza y esencia, que contiene por tanto la precisión acerca de cómo cumplir el propósito, lo que tiene una significación especial para la investigación en la gestión universitaria y en particular para la investigación-acción, en tanto incide en la transformación de la realidad por parte de los actores.

En el caso específico de la gestión universitaria, la metodología como un resultado científico puede ser usada con los propósitos de:

1. Acceder al conocimiento del objeto de investigación.
2. Dirigir el proceso de identificación y solución de problemas.
3. Perfeccionar el desempeño comprometido del capital humano en diferentes funciones y procesos.
4. Aplicar tecnologías de gestión que garanticen la excelencia organizacional.

2. Estructura y rasgos distintivos de una metodología como resultado científico

Con relación a la estructura en la concepción de una metodología, este autor coincide con otros en el sentido de que “... ésta se compone de dos aparatos estructurales: el

aparato teórico o cognitivo y el metodológico o instrumental.” (Fernández, A., 2010). [9]

Consideraciones para la obtención de una metodología como resultado científico

El aparato teórico o cognitivo está conformado por el cuerpo categorial que a su vez incluye las categorías y conceptos y el cuerpo legal que se compone de leyes, principios o requerimientos. Los conceptos y categorías que forman parte del aparato teórico cognitivo de la metodología son aquellos que definen aspectos esenciales del objeto de estudio.

El cuerpo legal se refiere a las normas que regulan el proceso de aplicación de los métodos, procedimientos, técnicas, acciones y se expresa a través de las exigencias o requerimientos que se tuvieron en cuenta para su diseño y/o aplicación práctica.

Por su parte el aparato metodológico o instrumental, está conformado por los métodos teóricos y empíricos, las técnicas, procedimientos y acciones que se utilizan para el logro de los objetivos para los cuales se elabora la metodología; en resumen, la interrelación entre estos componentes presupone concebir la metodología en dos dimensiones: como proceso y como resultado.

Como proceso, la aplicación de la metodología presupone una secuencia de etapas y cada etapa es a su vez una secuencia de acciones o procedimientos, por ello se requiere de la explicación de cómo opera la misma en la práctica, cómo se integran las etapas, los métodos, los procedimientos, medios y técnicas y como se tienen en cuenta los requerimientos en el transcurso del proceso.

Por otra parte, como resultado, el investigador debe ser capaz de expresar mediante algún recurso modélico la conformación de la metodología como un todo y las interrelaciones que se producen entre los elementos de su estructura.

El análisis de los aspectos supra mencionados, en consonancia con los criterios asumidos por autores de otras ciencias, permite asumir como rasgos que caracterizan a una metodología como resultado científico en investigaciones sobre gestión universitaria, los siguientes:

- a. Es un resultado relativamente estable que se obtiene en un proceso de investigación científica.
- b. Responde a un objetivo de la teoría y/o la práctica de la gestión universitaria.

- c. Se sustenta en un cuerpo teórico (categorial y legal), de las diferentes Disciplinas que conforman la Ciencia de la Dirección, las Ciencias de la Educación, así como de otras ciencias y ramas del conocimiento que se relacionan con el objetivo para el cual se diseña la metodología.
- d. Es un proceso lógico conformado por etapas y/o pasos interconectados, que ordenados de una manera particular, permiten el logro del objetivo propuesto.
- e. Cada una de las etapas incluye un sistema de procedimientos que son dependientes entre sí y que se ordenan lógicamente de una forma específica.
- f. Tiene un carácter flexible aunque responde a un ordenamiento lógico.

3. Elementos que integran la metodología

A partir de este análisis y en correspondencia con las ideas aportadas por las recomendaciones del (y la experiencia investigativa personal (Fernández, A. 2008), [10] se considera pertinente asumir como elementos que integran una metodología como resultado científico en investigaciones sobre gestión universitaria, los siguientes:

1. Declaración de la necesidad percibida.
2. Fundamentación categorial y legal.
3. Requerimientos para su aplicación.
4. Características generales que la distinguen.
5. Etapas y pasos que la componen.

Explicación de los procedimientos y recomendaciones para su aplicación

La confección de la metodología para el diseño y rediseño curricular de las carreras en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías requirió de un análisis de los documentos rectores del proceso de enseñanza aprendizaje que norman el macro currículo:

- Estructura de presentación para los proyectos de rediseño de la oferta académica vigente y nuevas ofertas a nivel de grado del CES.
- Plan nacional del Buen Vivir.
- Ley Orgánica de la Educación Superior.
- Modelo Pedagógico.
- Reglamento de Régimen Académico de los CES.
- Modelo Pedagógico de la UNACH.

Dicho análisis permitió establecer las etapas, actividades y variables a considerar en la metodología, quedando estructurada de la siguiente manera:

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DISEÑADA PARA LOS REDISEÑOS CURRICULARES

Tras una profunda revisión de la literatura referente a la investigación en el campo de las ciencias sociales, y más concretamente, en el terreno educativo, no es difícil comprender a esta disciplina, como una actividad intelectual, organizada, meticulosa y rigurosa, que, concretada en el marco del método científico, trata de describir, comprender, explicar y transformar la realidad educativa. Esta simple definición del concepto de investigación educativa puede ser ratificada, que la concibe como “una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores”, o que la entienden como una “aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos”.

Con ese elevado sentido de la filosofía científica surge el presente punto del proyecto de investigación, en el cual se recogen las especificaciones metodológicas que confieren la objetividad necesaria a este estudio para que pueda ser consagrado como científico.

La metodología de este proyecto de investigación se incardina dentro del paradigma socio-crítico cuyos principales rasgos son los siguientes:

1. Interés por conocer y comprender la realidad como praxis.
2. Unidad de la teoría y la práctica: conocimiento, acción y valores.
3. Orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre.
4. Implicación del docente a partir de la autorreflexión.
5. Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cualitativa / participativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, etc.

En consecuencia y, superando así el eterno debate sobre la dicotomía metodológica se recurre a una metodología holística (descriptiva, analítica, integradora) y basada en una triangulación de metodologías que concluyen asumiendo que la conjunción de las metodologías cuantitativa, cualitativa y analítica aporta más beneficios que

inconvenientes a la investigación. Se planifica utilizar diferentes herramientas para la toma de datos, especificados en la matriz de marco lógico, y para cuyo análisis y tratamiento se emplearán diferentes actividades previstas en dicha matriz.

La revisión de los documentos rectores del proceso de enseñanza aprendizaje a nivel nacional y universitario, además de la bibliografía especializada, permitió establecer una primera aproximación a las variables necesarias para el rediseño curricular de las diferentes carreras de las Ciencias Humanas y de la Educación. Luego de revisar las exigencias de información, por parte del CES, para la aprobación los proyectos curriculares, fueron adaptadas estas variables de manera que la investigación arroje resultados que culminen con un resultado práctico fundamental: la aprobación de las propuestas curriculares de las carreras.

El Ecuador está enfrascado en la armonización de los diseños curriculares nacionales basados en principios sólidos y coherentes la su realidad nacional e internacional. Esta tarea está fundamentada en 5 elementos: sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; basado en tres niveles de formación de la Educación Superior; currículos flexibles basados en competencias genéricas y específicas; Sistema Ecuatoriano de Transferencia de Créditos SETC; y la evaluación y aseguramiento de la calidad de los programas. [11]

La matriz de marco lógico resulta el instrumento de trabajo que el investigador deberá seguir para el cumplimiento de los objetivos mediante el cumplimiento de las actividades planificadas al efecto, luego de que se planifiquen las acciones concretas que se llevarán a cabo en cada actividad y que dependen totalmente de los ejecutores; de la misma manera, facilita a los gerentes de los procesos docentes investigativos controlar la marcha de la ejecución del proyecto. [12] Los objetivos y actividades fueron diseñados teniendo en cuenta la teoría manejada por la Dra. Larrea (Consultara de CES).

CONCLUSIONES

- La metodología diseñada fue valorada como pertinente por los directores de proyectos de rediseño de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo.

- El análisis de la política educativa a nivel macro curricular permitió identificar las variables a tener en cuenta para el rediseño curricular.
- Las etapas del proceso y la estructura metodológica en formato de marco lógico quedaron diseñadas y fueron valoradas como adecuadas por las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, S.; Alonso, M.M. Las redes sociales en las universidades españolas [en línea] Madrid: Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI). [Fecha de consulta: 20/10/2014]. Disponible en: <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/553/93>, 2014.
2. Asamblea_Nacional. Constitución de la República del Ecuador. s.l. : Registro oficial N° 449, 20 de Octubre de 2008.
3. Ministerio_de_Educación. Ley Organica de Educacion Intercultural. [En línea] Gobierno Nacional de la República del Ecuador, [Fecha de consulta: 20/10/2014]. Disponible en: www.educación.gob.ec 2013.
4. SENPLADES, Secretaria_Nacional_de_Planificación_y_Desarrollo. Plan Nacional Buen Vivir. Quito : s.n., 2013. 978-9942-07-463-8.
5. SENACYT, Secretaria Nacional de Ciencia y Tecnología -.Plan Nacional Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales. Quito : s.n., 2010.
6. Asamblea_Nacional. Transformación de la Matriz productiva. Quito : ediecuatorial, 2012.
7. Alonso, S.; Palomares, A. Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM - España). [En línea] Albacete: Journal for Educators, Teachers and Trainers, [Fecha de consulta: 22/10/2014]. Disponible en: [http://www.ugr.es/~jett/pdf/JETT_vol_04\(2\).pdf#page=157](http://www.ugr.es/~jett/pdf/JETT_vol_04(2).pdf#page=157), 2013.
8. Fernandez, A. Consieraciones para la obtencion de una metodologia como resultado científico en investigaciones sobre gestion universitaria. Actas de I IV

- simposio internacional de investigaciones multidisciplinarias. Universidad tecnica de Manabi puerto viejo ecuador. 2014
9. Fernandez, A. Consideraciones para la obtencion de una metodologia como resultado cientifico en investigaciones de las ciencias administrativas V.3, año XV folletos gerenciales. Ministerio de Educacion superior La habana Cuba,2010.
 10. Fernandez, A. Metodologia para gestionar el progreso del potencial humano de las SUM en La Habana. Tesis Dortoral Universidad de La Habana (Cuba) 2008.
 11. Vertebralcue Ecuador. Propuesta de armonización curricular en Ecuador. Fortalecimiento de las redes conformadas por instituciones de Educación Superior en América Latina, el Caribe y la Unión Europea. [Online] Alfa, FLACSO, Universidad Técnica Particular de Loja, 2014. [Cited: 11 20, 2014.] http://www.flacsoandes.edu.ec/vertebralcue/index.php?option=com_content&view=article&id=150&Itemid=80.
 12. CEPAL. Metodología del Marco Lógico y Matriz de Indicadores. Curso-Taller. Ciudad de México (México). [En línea] (2008) Disponible en: http://www.cepal.org/ilpes/noticias/noticias/9/33159/matriz_de_indicadores.pdf.

Título: El uso de las TIC en el proceso pedagógico; un contenido necesario para la formación de los docentes.

Autores: M.A.E. Tatiana Yeobanka Tapia Bastidas

Dr. C. Elsa Iris Montenegro Moracén, Profesora Titular.

Dr. C. María Luz Rodríguez Cosme, Profesora Titular.

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador.

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. - Cuba.

Email: ttapia@bolivariano.edu.ec

elsairis@ucp.sc.rimed.cu

mariluz@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El presente trabajo se realiza a partir de las insuficiencias que presentan los docentes que desarrollan su labor profesional en la carrera de Técnico Superior en Enfermería en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnologías, en relación con el uso de las Tic en el proceso formativo. Para ello se propone una estrategia dirigida a la formación continua de los docentes en función del uso óptimo y racional de estas tecnologías. Los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias permiten aseverar su validez y pertinencia toda vez que se aprecia un paulatino mejoramiento en la preparación de las clases y otras actividades educativas con el empleo de las diferentes potencialidades que ofrecen las tecnologías, fundamentalmente: aulas virtuales, bibliotecas virtuales, almacenamiento en la nube y laboratorios virtuales.

Palabras claves: formación, formación continua, formación continua sostenible, formación continua sustentable

INTRODUCCIÓN

La ciencia y la tecnología han impactado en la educación gracias al desarrollo científico tecnológico contemporáneo. Por tanto estos cambios han abierto enormes posibilidades y potencialidades al perfeccionamiento de los procesos y sistemas educativos, pero también promueven grandes retos a los profesionales de la educación desde la investigación educacional.

Obtener una educación de calidad a través de la formación continua, implica la programación de eventos, talleres que actualicen los conocimientos de los docentes familiarizarlos con el uso de medios o equipos modernos, de multimedia, porque no existe la menor duda que en cualquier proceso educativo pueden utilizarse métodos pedagógicos o sistemas de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a desarrollar de una mejor manera el proceso.

La aplicación de las TIC en la enseñanza, implica la movilización de una diversidad de estrategias y metodologías que favorezcan un aprendizaje activo, participativo y constructivo. Estas se consideran como un complemento de la enseñanza y un instrumento para enriquecer el aprendizaje.

Sin embargo, no siempre aprovechan las potencialidades para el envío de materiales como encuestas, el almacenamiento en la nube al cual podrían acceder los estudiantes para seleccionar información relacionada con los conocimientos que requieren alcanzar a través de textos dirigidos a cuestiones de salud de relevancia regional e internacional; los docentes del Instituto Tecnológico Bolivariano (ITB) no se ocupan de prepararse sistemáticamente para favorecer su desarrollo profesional, lo que incide en que:

- Los docentes poseen limitaciones teórico metodológicas en los aspectos básicos de la informática, relacionados con: la navegación y búsquedas en internet, el uso del procesador de palabras WORD, el EXCEL, aulas virtuales, blogs, bibliotecas virtuales; siendo más utilizado el Power Point.
- Insuficiente intercambio profesional y actualización de los docentes del ITB a nivel nacional e internacional en relación con las materias que imparten.
- No aprovechan las potencialidades del sistema educativo SGA implementado en el ITB, por sus limitaciones en el uso de las TIC.
- Limitada utilización de los puestos de trabajo asignados, bibliotecas virtuales, correo electrónico institucional para potenciar el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes.

Connotándose sus insuficiencias en el uso de las TIC, que limita su desempeño profesional pedagógico en el ITB, de ahí que este trabajo tenga como objetivo exponer algunas ideas relacionadas con la formación continua sostenible y sustentable, para los docentes que imparten clases en el ITB en el área de salud.

DESARROLLO

Para el perfeccionamiento de la formación continua de los docentes, resulta significativo el dominio de los contenidos de los distintos Syllabus, de modo que reconozca las variadas asignaturas que se imparten en los distintos niveles, que posibilita ofrecer los conocimientos contextualizados a partir de las potencialidades de la tecnología.

Para ello el docente que trabaja en esta carrera debe conocer las competencias cognitivas, propositivas, argumentativas, comunicativas e indagativas, para las cuales necesita utilizar e incorporar las TIC en aras de contribuir al perfeccionamiento del proceso pedagógico, además de incentivar el trabajo de investigación científica en los estudiantes con métodos y procedimientos científicos.

Las formación, instrucción, educación y desarrollo cobran particular importancia en la superación continua de los docentes, teniendo en cuenta que dominar los recursos tecnológicos de modo que luego puedan acceder a su utilización en el proceso pedagógico demostrará la preparación alcanzada por los docentes para su superación continua.

No obstante, debo recalcar que la formación no termina nunca y que el individuo, si quiere continuar su desarrollo, necesita actualizar sus conocimientos y abrirse a las nuevas realidades que, a cada instante, presiden el desarrollo de la civilización. Además, es muy importante destacar que el aprendizaje permanente individual y personalizada en la cual nadie nos puede sustituir a la vez que requiere dedicación y tiempo razonable para actualizar los conocimientos.

Las necesidades que tiene el docente para una adecuada preparación pedagógica se convierte en una motivación como parte de la esfera inductora que le incita a encontrar vías para su superación continua.

La Estrategia pedagógica se fundamenta en el modelo pedagógico de formación continua de los docentes del ITB, contenido del perfil en TIC del profesional que se desempeña como docente para las carreras de salud en el ITB, los principios pedagógicos y didácticos que sustentan la sistematicidad del conocimiento, el uso de métodos y medios para la asequibilidad del conocimiento, las leyes de la Didáctica que sustentan las relaciones entre los diferentes componentes del proceso pedagógico; así

como su vínculo con la vida; entre otros., la LOES del Ecuador, la filosofía del Buen Vivir que sostiene la política ecuatoriana, para el beneficio de todos sus ciudadanos, etc.

Las diferentes acciones y actividades que se proyectan en las diferentes etapas de la estrategia pedagógica, están dirigidas a favorecer la formación docente desde los aspectos metodológico – formativo, instructivo – educativo y tecnológico – desarrollador, sin separar en cada momento uno de los otros. La separación realizada en la modelación ha sido puramente metodológica, para lograr revelar cuáles son las relaciones que predominan en cada momento; pero en la dinámica ellas se presentan de manera integrada. El primer indicio de lo metodológico, está en la demostración de la lógica y estructura de las diferentes actividades, la metódica para su desarrollo respondiendo a las exigencias que la este exige y a la ética, como elemento consustancial a la formación. Lo instructivo y educativo, se revela en los elementos del conocimiento asociado a las TIC, a los métodos para desarrollar las actividades de intercambio y socialización, al respeto del conocimiento del otro y a la convocatoria a su participación como elemento socializador del saber de cada cual, lo que es representativo de lo educativo. Y lo tecnológico desarrollador, se convierte en la línea de formación, en el eje que permite estructurar la formación continua, desde la planificación que se desarrolla como pauta, para que todos proyecten su autoformación continua.

Objetivo: Contribuir a la formación continua de los docentes en TIC y desde las TIC para el perfeccionamiento de su desempeño profesional en el ITB, mediante su uso como medio tecnológico para la formación continua sostenible y la formación continua sustentable.

La estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes consta de 4 etapas:

Primera etapa: Diagnóstico y sensibilización

Tiene como objetivo conocer el estado real de la formación de los docentes de enfermería del ITB, para determinar sus insuficiencias y carencias, y en consecuencia diseñar las acciones que conducirán a la realidad deseada en el uso de TIC y desde las TIC.

Esta etapa es dedicada inicialmente a la determinación de las particularidades del estado actual de los docentes para ser protagonistas del proceso de formación continua, tratando de precisar el uso que hacen de TIC para la impartición de los syllabus y los conocimientos previos que poseen en relación con el uso de TIC como medio de enseñanza.

Posteriormente se trata de sensibilizar a los docentes de la importancia de la formación continua en el uso de las TIC para el perfeccionamiento de su desempeño profesional.

Esta etapa permite comprender la realidad intrínseca de los docentes de salud, como premisa para el desarrollo de una adecuada y coherente labor en la función que ejercen.

Dentro de esta etapa se prevé la realización de **acciones** como:

1. Observación por parte de la Directora de TIC en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnologías del estado actual de los docentes de las carreras de salud, para el uso de las TIC como medio en la impartición de sus clases. Esta actividad se realizará por medio de una guía de observación.
2. El diseño y aplicación de instrumentos para constatar la observación realizada a los docentes.
3. Realización de encuentros de auto reconocimiento de sus insuficiencias y/o limitaciones para la realización de la labor pedagógica que se requiere en la carrera de enfermería.

En este encuentro es importante realizar una caracterización del claustro en TIC, lo que lleva implícito la recogida de información.

Realización de un encuentro de sensibilización.

Contenido: El perfil del docente que trabaja en el ITB en TIC

Objetivo: Mostrar la necesidad de su formación como exigencia y demostrar algunas de las potencialidades para el desarrollo del proceso docente; de modo que se motiven a recibir la capacitación en TIC.

Responsable: Directora de TIC en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnologías

Condiciones para el desarrollo del encuentro: Contar con la participación de los docentes que trabajan en el área de enfermería, un laboratorio de TIC, el perfil del docente del ITB en TIC, la LOES y el Plan del Buen Vivir.

Tiempo de duración: 1 hora

Valoración de la actividad: recogida de criterios mediante la técnica del PNI (positivo, negativo e interesante)

Una vez desarrolladas estas actividades de diagnóstico y sensibilización, se debe proyectar la superación para algunos y para otros, la alfabetización.

Segunda etapa: Proyección y planificación de la formación en TIC

Comprende las acciones que con carácter de sistema permitan transformar el estado inicial en el uso de TIC, para perfeccionar el proceso pedagógico, incluyendo la formación continua. Estas acciones deben ser flexibles y contextualizadas.

A partir de los resultados del diagnóstico inicial y la caracterización realizada obtenido en la etapa anterior, y que permiten determinar las necesidades de formación continua de los docentes, se planifican las acciones para contribuir a contrarrestar las carencias y limitaciones arrojadas en el diagnóstico.

Objetivos: Diseñar acciones que integrarán el sistema de relaciones para la formación continua de los docentes para el uso de las TIC y desde las TIC

Dentro de esta etapa se prevé la realización de acciones como:

- Taller de alfabetización en TIC
- Análisis y discusión de las potencialidades de las TIC para la gestión de información que les permita la búsqueda y actualización de los contenidos, para el desarrollo de investigaciones, preparación de sus clases, elaboración de tareas para sus estudiantes, la preparación metodológica, la elaboración de presentaciones, artículos, etc.(carácter participativo de los integrantes con preparación en TIC)
- Taller para fortalecer el conocimiento teórico y metodológico del uso de las TIC como elemento mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Elaboración de planes individuales de autoformación profesional basados en sus potencialidades profesionales para corregir las limitaciones en este orden, haciendo uso de las TIC.

- ❑ Taller de valoración de la significación pedagógica del uso de las TIC como instrumento de mediación para la formación continua sostenible y sustentable.
- ❑ El diseño de investigaciones para resolver problemas pedagógicos y profesionales relativos a sus especialidades.
- ❑ Organizar la impartición de conferencias especializadas, talleres, cursos, relacionados con sus materias, con el uso de las TIC, para favorecer su formación continua.

Tercera etapa: Ejecución de la formación continua.

Es importante retomar los fundamentos considerados desde el proceso de búsqueda de información, en el que se puntualiza que la formación continua es para toda la vida, de modo que las acciones y actividades que se desarrollan son pautas, para despertar en los docentes el interés y la motivación por la formación de todos los días y para toda la vida, donde las TIC tienen un papel relevante.

En esta etapa se desarrollan las actividades y acciones previstas en la etapa anterior; para lo cual se debe hacer una convocatoria a nivel del ITB, expresando el propósito de las acciones; es decir, debe desarrollarse la primera etapa de manera exitosa, de ello depende el éxito del proceso de formación que se inicia desde esta perspectiva.

Las actividades deben desarrollarse de manera secuenciada, respondiendo al diagnóstico y caracterización inicial realizados para que no pierdan el interés de los docentes. No debe mediar mucho tiempo entre una y otra. Deben ser actividades donde se caracterice por la calidad y profesionalidad de las ejecuciones, para las que el que coordina debe prepararse adecuadamente, para lograr el impacto deseado.

Después de la caracterización y sensibilización, a la actividad de alfabetización, solo debe asistir el que necesite ser alfabetizado, pues si se les impone a todos, perderán el interés.

Es recomendable la divulgación del plan de actividades y la convocatoria a su participación y de ser posible acreditar la participación en las actividades como capacitación, para la autoproyección de la formación continua de cada docente del ITB.

Cuarta etapa: Evaluación y perfeccionamiento de la concepción y las acciones de formación continua.

La evaluación de la formación continua de los docentes a partir de esta estrategia, se desarrolla de manera sistemática, valorando en cada momento la reacción y el impacto causado por cada una de las actividades; así como la calidad de las intervenciones de cada participante en la medida que avanza el nivel de profundidad de las mismas; por cuanto se han estructurado de manera sistematizada, de modo que se transita de una a la otra, incorporando nuevas exigencias a las propuestas que se hacen.

El criterio valorativo general, se debe lograr con la observación de la proyección individual acerca de su formación continua del uso de las TIC que realiza; así como de la intencionalidad para desarrollar algunos proyectos relacionados con investigaciones, participaciones en eventos, publicaciones, etc.; aspectos que dan cuenta de la formación continua de los docentes. Se puede evaluar desde el desempeño profesional pedagógico, la sostenibilidad y sustentabilidad de la formación continua, como rasgos de la sistematicidad en esta formación.

Por otra parte se puede aplicar algún tipo de instrumento valorativo, que permita obtener criterios de los usuarios, acerca de cuánto les sirvió o no, de cuánto aprendieron o no, para saber si hay algunas otras actividades que quisieran incorporar o si consideran que se debe perfeccionar las planteadas o eliminar alguna. Estos criterios pueden contribuir al perfeccionamiento y evaluación de la estrategia como resultado científico.

La evaluación no es final, como acto; sino sistemática como proceso, con funciones que debe cumplir.

CONCLUSIONES

- La formación continua del docente, hoy no se concibe sin el uso de las TIC, revelando la importancia de la continuidad en su formación desde una perspectiva sustentable y sostenible.
- La estrategia pedagógica dirigida a la capacitación de los docentes para el uso de las TIC toma en consideración el diagnóstico permanente como herramienta que permite planificar y estructurar actividades de superación en correspondencia con

sus necesidades y el acelerado desarrollo de las tecnologías de manera general y en el campo educativo en particular.

- El desempeño profesional debe asegurar la calidad en el desarrollo del proceso pedagógico, lo que implica la formación del técnico superior, con habilidades y actitudes relativas a su actuación profesional, que en el momento histórico – concreto de Ecuador, requiere del uso de las TIC. Esto es el perfeccionamiento del desempeño del docente del ITB, implica el aumento sostenido de la calidad del egresado; lo cual cualifica la institución para la acreditación de sus procesos de formación, otorgándole pertinencia a la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Correa Delgado, R. (2013). Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES.
- Correa, R. (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 (2da. ed.) (2da ed.). Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES.
- Escudero, J. (1998). La Formación Permanente del Profesorado (Septiembre-Diciembre ed., Vol. 317). Madrid, España: Revista de Educación.
- Fernández Muñoz, R. (s.f.). COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. EL PERFIL DEL PROFESORADO DEL SIGLO XXI. Recuperado el 16 de Febrero de 2014
- Finocchio, S., & Legarralde, M. (2006). Modelos de formación Continua en America Latina. Recuperado el 17 de Noviembre de 2013, de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Modelos-de-formaci%C3%B3n-continua-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- La Escuela de Formación Continua sobre el Buen Vivir Ecuatoriano del Ministerio de Relaciones Exteriores, C. e. (2012). Alternativas de desarrollo sostenible: cómo cambiar el paradigma social con énfasis en la centralidad del ser humano y la naturaleza., (pág. 7). Quito-Ecuador. Recuperado el 30 de Enero de 2014
- La formación inicial de las educadores y de los educadores: profesores y profesoras. (2012). Instituto Paulo Freire de España. Recuperado el 12 de Marzo de 2014
- Lidón Moliner, M., Jaume, I., Castellón, C., & le. (2009). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Recuperado el 29 de Enero de 2014
- Majó, J., & Marqués, P. (Noviembre de 2001). La revolución educativa en la era Internet. Recuperado el 2013, de <http://www.peremarques.net/libros/revoledu.htm>
- Marqués, P. (2000). PERE MARQUÈS & TECNOLOGIA EDUCATIVA. Recuperado el 2013, de <http://peremarques.pangea.org/>
- Marqués, P. (2003). Memoria de la Investigación COMPETIC.

- Marqués, P. (2007). 5 claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes. Madrid: Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. Obtenido de <http://dewey.uab.es/pmarques>
- Mellado Duran, E., & Talavera Serrano, M. (2011). Las TIC como herramienta fundamental de la formación permanente en la Universidad de Sevilla. *Revista de Medios y Educación*, 39.
- Mora Solórzano, M. (2009). La educación: única vía hacia la igualdad (Vol. (Tomo I y II)). Quito , Ecuador: Colección educativa Tiempos de aprender # 3. Recuperado el 16 de Febrero de 2014
- Moreno, J. (2012). LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. España: CONSEJO DE UNIVERSIDADES. Recuperado el 15 de Enero de 2014
- Navio Gámez, A. (2002). La Formación Continua. En *Las competencias del formador de Formación Continua*.
- Pulido Bermejo, J. P., & López Blanco, F. (2015). Guía para el buen uso educativo de las TIC. Mérida: Secretaría General de Educación-Consejería de Educación y Cultura Gobierno de Extremadura. Recuperado el Marzo de 2015, de http://enmarchaconlastic.educarex.es/conectadoyseguro/pdf/guia_BPTic.pdf
- Rodríguez-Arana Muñoz, J., Moya Pérez, I., & González Gómez, A. (2002). *Formación continua y aprendizaje permanente*. (V. C. Pública, Ed.) Lisboa.
- S. Q. , E. (2010). El impacto de las TIC en la Educación. Conferencia Internacional de Brasilia Center for History and New Media., Brasilia.
- Tobón Lindo, M., Arbeláez Gómez, M., Falcón Tomé, M., & Bedoya Sánchez, J. (2010). *La Formación Docente al incorporar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje- Una propuesta para la Universidad Tecnológica de Pereira*. (V. A. Virtual, Ed.) Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. doi:<http://www.slideshare.net/misabell/>
- UNICEF. (2012). *Formación Docente Inicial y Continua Trabajando por la calidad de una educación con Identidad propia*. (E.-E. I. Bolivia-Ecuador-Perú, Ed.) Quito, Ecuador: Unai Sacona. Recuperado el 30 de Enero de 2014

Título: Descripción de la investigación histórica en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la UNACH

Autores:

MSc. Yosbanys Roque Herrera^{1*}

MSc. Luís Gonzalo Granja Robalino²

MSc. Rómulo Arteño Ramos³

Institución:

Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Guayaquil - Ecuador

Email:

yosbroque@hotmail.com

siloc2012@gmail.com

romulo05@hotmail.com

RESUMEN

Se realizó una investigación aplicada de tipo descriptiva, con el propósito de diagnosticar el estado de la investigación histórica en el contexto educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la UNACH. Se empleó la estadística descriptiva para el análisis de los datos, se confeccionó una base de datos en Excel para mejor manejo de los datos. Los principales resultados obtenidos fueron: La Carrera de Ciencias Sociales mantiene un alto nivel de ingreso a la misma, y la mayoría de sus estudiantes manifiestan tener interés por el estudio de la Historia; Los niveles de investigación histórica en el universo estudiado es insuficiente, siendo el tema de historia local el más investigado por ellos, encontrando en la biblioteca de la facultad tres de ellas con una metodología investigativa que muestra insuficiencias; Los estudiantes declaran que la mayoría de las veces han investigado temas históricos como parte de tareas docentes encargadas por sus profesores, mas casi siempre en forma de revisiones bibliográficas; Profesores y estudiantes de la población coinciden en que el acceso a fuentes de información documentales primarias es muy difícil, utilizando mayormente los recursos disponibles del internet; Predominaron los miembros de la población que manifiestan necesitar capacitación sobre metodología para la investigación histórica.

ABSTRAC

An applied research of the descriptive type was developed with the aim of diagnosing the state of the historical research in the educational context of the Faculty of Sciences of Education, Human Sciences and Technologies at the UNACH. Descriptive statistics was used for the analysis of data, an Excel data base was designed for a better management of data. The main results obtained were: The Social Sciences Career keeps a high level of admission, and most of its students report to be interested in the study of History, the levels of historical research in the study universe is insufficient, being the theme of local history the most investigated by them, finding at the faculty library three of them with a research methodology that shows insufficiencies. The students report that most of the times, they have researched historical topics as part of their school tasks assigned by their teachers, mostly as books reviews. Professor and students from the population coincide that access to the primary document sources of information is very difficult, using mostly the resources available on the Internet. There was predominance of the members of the population that reported to need upgrading on methodology for historical research.

Key words: historical research, Faculty of Sciences of Education, Human Sciences and Technologies

INTRODUCCIÓN

La Historia es una de las ramas más importantes del conocimiento humano, base fundamental de la cultura de todo profesional sin importar cuál sea su especialidad, y sobre todo, fuente imprescindible para la formación ideológica de los ciudadanos de cada país. No es posible concebir un miembro de una comunidad social sin el conocimiento preciso de su historia. Esto, indiscutiblemente, le permitirá amar sus raíces, comprender el presente y ayudar conscientemente a forjar el futuro de su país y de la humanidad. (García, 2010)

Al decir de Adys Cupull y Froilán González, asesores históricos del Museo de la Revolución en Cuba, la Historia no siempre es lo que se ve. Ella tiene mucho de alma, de magia inesperada, de confrontación y análisis. Volver al pasado es la forma mejor de dibujar el futuro. Y ese es el misterio que encanta, que pone en guardia todos los sentidos, que apasiona y da continuidad a las horas sin descanso en busca de la verdad (a veces no definitiva, sí de su posibilidad cierta)... (Rodríguez, 2008)

El mayor peligro para la Historia está dado hoy por la resurrección del seudomaterialismo histórico como forma de oportunismo intelectual que puede confundir fácilmente a las masas, sobre todo a las nuevas generaciones. Verdades parciales o medias mentiras tuercen hechos y tergiversan la trascendencia de determinadas personalidades en beneficio de la clase social con el poder político o de otros sectores de poder. En este mundo globalizado, donde los importantes medios de difusión de la información están, mayoritariamente en manos y al servicio de los poderosos, es común que la Historia sea contada para su propio provecho. (Moreno, 2001)

Los recursos para volver al pasado y documentar un lugar particular son casi ilimitados. La documentación puede consistir en un reconocimiento del sitio, Historias orales, y registros creados por las oficinas del gobierno, empresas, instituciones, individuos y organizaciones. Reconocimientos de la tierra, registros de censo efectuados, directorios de la ciudad, registros del departamento de agua, correspondencia, fotos, folletos de compañías de bienes, todos ellos proveen valiosa información sobre los cambios en el vecindario. Los investigadores tendrán que consultar algunos de esos recursos para recolectar toda la información existente. (Alí, Fernández, González, Rodríguez & De Zayas, 2007)

Los pueblos deben luchar por la preservación de su memoria histórica. Esta es constituye uno de los valores patrios principales. Cada ciudadano debe conocer la historia de su pasado, de los hombres y de sus hechos sobre los que descansa la responsabilidad del hoy y la posibilidad de proyectarse hacia un mañana.

Los profesores de la Carrera de Ciencias Sociales, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), durante reunión de colectivo docente correspondiente al mes de noviembre de 2013, analizaron la debilidad acerca de la insuficiente cantidad y calidad de investigaciones de este tipo. Por lo que se asignó la tarea a un grupo de investigadores de realizar un trabajo en este sentido, por lo que se planteó el siguiente problema científico:

¿Qué acciones deben ser implementadas para la elevación del rigor científico y cantidad de investigaciones históricas en el contexto educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la UNACH?

DESARROLLO

Se realizó una investigación aplicada de descriptiva, con el propósito de diagnosticar el estado de la investigación histórica en el contexto educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la UNACH. Se trabajó con el total de la población que estuvo constituida por todas las investigaciones de tipo históricas registradas y archivadas en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías en la UNACH, además de los profesores y estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales.

Se emplearon métodos empíricos tales como: revisión de documentos, entrevista, triangulación de fuentes, y encuesta. Para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva.

El análisis de los resultados de los instrumentos aplicados, para la realización de un plan de acciones con el propósito de potenciar la investigación histórica en el contexto estudiado, permitió establecer un diagnóstico certero sobre las características del entorno en que se desarrollará, en busca de que responda a las necesidades y potencialidades reales.

El estudio se centró en la Carrera de Ciencias Sociales por su obvia relación con este campo de investigación, con la hipótesis de que la situación de esta, respecto a la investigación histórica, debe ser superior al resto de las carreras de la Facultad.

Más del 80% de los estudiantes encuestados manifiestan que les agrada mucho el estudio de la Historia, y solo el 16,45% lo hacen con poco agrado. La búsqueda del conocimiento, máxime cuando este es del área en la cual se especializa, es algo que los estudiantes deben desear, de lo contrario no tendrán la necesidad de aprender; motivarlos en ese espíritu es fundamental para lograr un aprendizaje significativo.

Las experiencias de aprendizaje deben procurar que los deseos sigan activos. Atribuirle un significado a lo que se aprende implica una movilización a nivel cognitivo (Benejam, Pagés, Comes, y Quinquer, 1997). El proceso de aprender supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por una necesidad de saber (Solé, 1993). Sin embargo en las instituciones educacionales se presta poca atención a esa necesidad.

Tabla 1. Realización de investigaciones históricas por los estudiantes de la muestra previamente a la aplicación del instrumento.

SEMESTRES									
	1ero	2do	3ero	4to	5to	6to	4to año	total	%
SI	11	12	5	0	4	4	10	46	30,26
NO	21	20	14	19	14	7	11	106	69,73

Fuente: encuestas a estudiantes de la muestra.

De los estudiantes encuestados, el 69,73% declaran no haber realizado investigaciones históricas previamente a la aplicación del instrumento. La mayoría de ellos plantearon que las mismas fueron realizadas en forma de revisiones bibliográficas, sin emplear los diversos métodos que se emplean para la investigación científica histórica.

La calidad de la educación superior, está asociada con la práctica de la investigación. Ahora bien, cuando se habla de investigación en este contexto se hace referencia no sólo a hacer investigación, sino también se refiere a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel, más que al solo hecho de vincular productos de investigación a la docencia. (Restrepo, 1999)

Los temas de investigación, tratados por los estudiantes encuestados, sugieren una preferencia por los temas de historia local, y una coincidencia en otros casos con las asignaturas que reciben en su formación profesional. Lástima que los métodos empleados sean eminentemente reproductivos, no coincidiendo con la una investigación científica de rigurosa donde se incorporen datos nuevos o evidencias que indiquen puntos de vista histórico novedosos.

La orientación de una tarea constituyó la principal vía para originar una investigación por los encuestados, seguido por la participación en proyectos institucionales, las cuales son perfectamente factible, pero debe generalizarse más la investigación en la mas de estudiantes y como método de trabajo docente del profesor, además de incentivar esa curiosidad científica y profesional de querer entender mejor a la sociedad.

En Walker (1992) aparece el término de investigación formativa referido a la investigación-acción o a aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios.

Las asignaturas relacionadas directamente con la Historia fueron las que más promovieron la investigación histórica como es lógico, pero todas las áreas del conocimiento tienen su propia historia que permite analizar sus orígenes y evolución, además de otras que ofrecen las herramientas necesarias para la realización de investigaciones históricas, y de la modalidad de evaluación final mediante informe de investigación realizada en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2. Fuentes de información empleadas durante experiencias de investigación histórica por los estudiantes de la muestra.

FUENTES	1 ^{er}	2 ^{do}	3 ^{er}	4 ^{to}	5 ^{to}	6 ^{to}	4 ^{to}	total
	Semestre						año	
LIBROS DE HISTORIA	3	4	--	--	1	2	1	11
INTERNET	3	8	2	--	--	2	--	15
PIEZAS DE MUSEO	1	--	--	--	--	--	--	1
MATERIAL DE BIBLIOTECA	--	2	--	--	--	--	1	3

Fuente: encuestas a estudiantes de la muestra.

La prevalencia del uso de internet y de los libros de historia confirma que la mayor parte de la investigación realizada tiene carácter de revisión bibliográfica, siendo los materiales de archivo los menos usados. Todo lleva hacia una necesidad manifiesta de fortalecer la investigación histórica rigurosa que permite conocer un ámbito de la historia de manera más profunda y desde una óptica crítica utilizando todas las fuentes bibliográficas confiables disponibles. Aunque el grado de dificultad para acceder a estas fuentes parece ser bien complicado atendiendo a los criterios recogidos como muestra la tabla 3.

Tabla 3. Nivel de dificultad para acceder a las fuentes de información para la investigación histórica.

ESCALA	SEMESTRES						4to	TOTAL
	1ero	2do	3ero	4to	5to	6to	año	
ALTO	2	2	--	--	2	1	3	10
MEDIO	8	8	5	--	2	3	3	29
BAJO	1	1	4	--	--	--	3	9
TOTAL	11	11	9	--	4	4	9	48

Fuente: encuestas a estudiantes de la muestra.

Los estudiantes encuestados, manifestaron que la información impresa en la biblioteca institucional no es suficiente y que el acceso a fuentes verídicas primarias se hace muy complejo. Muchos de los materiales bibliográficos disponibles no pasan los recursos de revisión por pares disminuyendo la confiabilidad y credibilidad de la información, muchas veces basados en opiniones y no en evidencias con un grado aceptable de veracidad.

La insuficiente utilización de técnicas y métodos de investigación histórica que permitan efectuar un trabajo con un rigor científico, aparenta estar relacionado con el desconocimiento de los mismos por los estudiantes encuestados. Un 89,47%, coincidieron en decir que necesitan capacitación acerca de este tópico. Sin duda este sería un punto que fortalecería la realización efectiva de este tipo de investigación, además de elevar su nivel profesional una vez egresado.

Prevalcieron los estudiantes dispuestos a participar en capacitaciones sobre metodología de la investigación histórica, demostrando que mantienen una actitud consciente con su papel social y autocrítico ante las falencias de su preparación.

El verdadero concepto de democracia y ciudadanía implica fortalecer los vínculos horizontales entre ciudadano–ciudadano y requiere de un lenguaje de posibilidad en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra orientada a la construcción de un nuevo orden social. El reto es educar para construir una ciudadanía responsable, formar a las nuevas generaciones para que participen activamente en la vida pública. Joànn Pagés (2007) plantea que la escuela no forma matemáticos, ni físicos, ni historiadores, forma (o debería formar) ciudadanos que logren pensar la realidad en términos científicos para que puedan enfrentarse, de esta manera, a los distintos retos que nos presenta la vida.

Tabla 4. De acuerdo con la significación de la investigación histórica en la formación del profesional.

	SEMESTRES						4to	TOTAL
	1ero	2do	3ero	4to	5to	6to	año	
SI	28	31	19	16	17	11	19	141
NO	4	1	--	3	1	--	2	11
TOTAL	32	32	19	19	18	11	21	152

Fuente: encuestas a estudiantes de la muestra.

Los maestros deben asumir su responsabilidad pedagógica y formar a un individuo apto para desenvolverse y aportar a su contexto social. El conocimiento sobre la

historia le permitirá al futuro profesional inmiscuirse en el proceso de socialización adecuadamente. Las escuelas deben ser espacios de discusión y debate que generen una comprensión de la sociedad y de los fenómenos que llevaron a las condiciones de la actualidad que se viva. (Giroux, 1993: 305–306).

La enseñanza de la historia debe enfrentar nuevos desafíos. No es posible que los estudiantes sigan planteando que la historia sólo estudia el pasado, que ésta es su única función. La enseñanza de la historia debe ayudar a formar ciudadanos que piensen por sí mismos, que desarrollen actitudes de solidaridad frente a la violencia, frente al dolor de las otras personas, frente a la discriminación.

El diagnóstico de la revisión de las investigaciones catalogadas como históricas.

Hasta donde los autores pudieron revisar, se preseleccionaron 19 informes de investigaciones (los cuales se encuentran recogidos en la biblioteca del Campus “La Dolorosa” de la UNACH), de ellas solo se seleccionaron 3 que por su contenido y naturaleza investigativa fueron clasificadas como históricas, las cuales se relacionan a continuación:

- Pensamiento filosófico revolucionario de Monseñor Leonidas Proaño y su influencia para la formación de líderes indígenas en la provincia de Chimborazo desde 1950 hasta 1991.
- Estudio de dos personajes indígenas de la provincia de Chimborazo, no reconocidos por la Historia, entre el período de 1940 al 2000 y su aporte a la sociedad.
- El Camino de Inca y su incidencia en el desarrollo turístico de la Provincia de Chimborazo, Cantón Alausí, Parroquia Achupallas-Ingapirca en el año 2009-2010.

Luego de aplicar la guía de revisión confeccionada al efecto quedaron los siguientes resultados:

Como se puede observar las investigaciones sobre la Historia son muy escasas y Los problemas de tipo metodológicos son prevaletentes en ellas. Se denotan insuficiencias en la redacción y concreción de los resultados. La investigación sobre el pensamiento de Monseñor Proaño resultó la mejor calificada, pero con las insuficiencias propias de las falta de preparación para la realización de investigaciones de este tipo.

Se practicó una entrevista a los docentes de la carrera en cuestión para triangular resultados de otros instrumentos y fuentes, para obtener sus características y

critérios. Todos los docentes entrevistados poseen títulos de tercer y cuarto nivel. Solo uno de ellos posee certificación en áreas indirectamente relacionadas con el estudio de la historia, el resto es graduado de ciencias consideradas con una relación directa con la historia, siendo esta una situación muy conveniente para el desarrollo de actividades investigativas referentes a dicha ciencia, aunque resulta contradictorio con respecto a los resultados que se muestran en cuanto al número, rigor científico y tipo de investigación que se ha constatado en la carrera.

En la muestra de profesores prevalecen los que tienen menos de 5 años de experiencia en la educación superior, siendo este un factor que pudiera influir en la baja productividad científica en cuanto a investigaciones históricas se refiere, por la poca o ninguna experiencia en la educación superior.

Los docentes de cualquier ciencia deben estar relacionados con el pasado de esta y de la humanidad en general, procurando formar a sus estudiantes en la exaltación de la importancia de estos conocimientos. La orientación de actividades que les permitan explorar en el pasado permitirá al estudiante una mejor comprensión de lo estudiado de la inserción en el contexto social de su ciencia.

Tabla 5. Orientación de actividades investigativas históricas por los docentes.

Orientación de Investigación histórica a estudiantes	Nro.	%
Sí orientaron	5	71,43
No orientaron	2	28,57
Total	7	100,00

Fuente: entrevista a profesores de la Carrera de Ciencias Sociales en la UNACH.

En la muestra predominan los docentes que orientan actividades investigativas históricas, aunque la mayor parte de docentes manifiestan haber orientado tan solo revisiones bibliográficas.

La investigación correspondiente a la orientación universitaria (Maus y Medinas, 2007) Coincide que la gestión universitaria se orienta a las necesidades sociales y estas no se dan sin una motivación que constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y del rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante.

La totalidad de los encuestados afirmaron que utilizan temas históricos en su clase, para una mejor comprensión de los contenidos, aunque cabe resaltar que la Carrera

de Ciencias Sociales posee un currículo que depende eminentemente del conocimiento de la historia para alcanzar el perfil de egresado planteado.

Una estrategia pedagógica desde una óptica histórica, es el camino o la vía que el docente debe emplear para que el aprendizaje sea más efectivo en los educandos, a través de acciones que permitan la construcción de conocimientos en el ámbito escolar y comunitario.

Los profesores entrevistados consideran que existe una gran dificultad para acceder a las fuentes primarias principalmente, por lo que se ven obligados a utilizar con mayor presencia a las existentes en la Internet. La mayoría coincidió en que el acceso al archivo local y nacional es limitado, por lo que la Internet es la fuente más utilizada.

Los encuestados coinciden en que la investigación Histórica es insuficiente, ellos opinaron que no se le presta la debida importancia a esta área del conocimiento, unido a la falta de conocimiento sobre las vías para realizar este tipo de investigación, siendo necesario incentivar mediante capacitación sobre el manejo de fuentes, métodos y técnicas e instrumentos apropiados.

El estudio de la Historia, busca la formación del ciudadano responsable, competente y comprometido que la sociedad actual necesita, es sólo posible desde una nueva concepción del profesor como persona que acompaña al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores; en él asume nuevas funciones que se expresan en su condición de gestor de información, guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y que se resumen en su condición de modelo educativo.

Tabla 6. Temas históricos investigados por los docentes de la muestra.

Temas Investigados	Nro.	%
Historia Colonial Ecuatoriana	6	85,71
Historia Local	1	14.29
Total	7	100,00

Fuente: entrevista a profesores de la Carrera de Ciencias Sociales en la UNACH.

Para llevar a cabo un proyecto histórico la mayor parte de los encuestados coinciden, que hace falta capacitarse en técnicas y métodos con énfasis en investigación histórica conociendo los tipos de fuente y la necesidad social

El término información historiográfica parece el idóneo para expresar adecuadamente la problemática actual de las fuentes históricas. La expresión debe

ser distinguida de la de información histórica. Esta última puede entenderse en su acepción escrita, elaborada, del producto de la historiografía, que llega al público en forma de libros, textos diversos, colecciones gráficas u otras obras o soportes (video, cine, etc.). La expresión información historiográfica puede recoger con menos dificultad y con menos posibilidad de equívocos la idea de las informaciones primarias, los testimonios, los materiales de observación a partir de los cuales el historiador establece la síntesis histórica. (Colectivo de autores, 1980)

La investigación histórica potencia su formación profesional al permitir aprender los hechos del pasado para así comprender el presente y vislumbrar el futuro. Los ejes principales de la Historia son el tiempo y el espacio, ya que los hechos históricos una vez encontrados en el tiempo deben ser localizados en el lugar donde ocurrieron y registrados geográficamente. El conocimiento histórico nos ayuda a entender que los seres humanos siempre se han organizado en grupos, tribus, pueblos y naciones en busca de solidaridad e identidad. Destaca la naturaleza social de los seres humanos y nos invita a conocer las lenguas, los rasgos étnicos, el territorio, las relaciones familiares y la organización política.

CONCLUSIONES

- La Carrera de Ciencias Sociales mantiene un alto nivel de ingreso a la misma, y la mayoría de sus estudiantes manifiestan tener interés por el estudio de la Historia.
- Los niveles de productividad científica en cuanto a investigación histórica en estudiantes y profesores del universo estudiado es insuficiente, siendo el tema de historia local el más investigado por ellos, aunque solo se encuentran recogidas en la biblioteca de la facultad tres de ellas con una metodología investigativa que muestra insuficiencias.
- Los estudiantes declaran que la mayoría de las veces han investigado temas históricos como parte de tareas docentes encargadas por sus profesores, mas casi siempre en forma de revisiones bibliográficas.
- Profesores y estudiantes de la población coinciden en que el acceso a fuentes de información documentales primarias es muy difícil, utilizando mayormente los recursos disponibles del internet.

- Predominaron los miembros de la población que manifiestan necesitar capacitación sobre metodología para la investigación histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alí, J. Fernández, C. González, A L. Rodríguez, &. De Zayas, M. R. (Diciembre 2007) Algunas reflexiones sobre la importancia del Archivo y el Archivero como eslabón para el conocimiento. Rev. Elect. "Ciencias Holguín" (4) Recuperado en: 5 de diciembre de 2010 de: <http://www.ciencias.holguin.cu/2007/Diciembre/articulos/ARTI3.htm>.
- Benejam, P.; Pagés J.; Comes, P. y Quinquier, D. (1997). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació–Universidad de Barcelona/ Horsori Editorial.
- Colectivo de autores. (1980). Metodología de la investigación histórica. Sus fuentes y las ciencias auxiliares de la historia. La Habana: Ed. Estarcida.
- García, G D. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. Rev. Cub. de Salud Pública 36(1)9-18. Recuperado en: 5 de diciembre de 2010, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662010000100003&script=sci_arttext.
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó.
- Maus, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de psicología, 23(1), 17-24
- Moreno, M. (7 de junio de 2001). La historia contada como arma. La Jiribilla. Recuperado en: 5 de diciembre de 2010, de: http://www.lajiribilla.cu/2001/n7_junio/187_7.html.
- Mosquera, G. (2006). La sociedad del conocimiento y su impacto en el mundo del trabajo. Ponencia presentada en el taller sobre Gestión Tecnológica, organizado por el Vicerrectorado de Extensión, UPEL, Caracas, Venezuela.

- Pagés, J. (2007). "Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos ", Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, núm. 52.
- Pereyra, C.; Villoro, Luis; González, Luis; Blanco, José Joaquín; Florescano, Enrique; Córdova, Arnaldo; Aguilar Camín, Héctor; Monsiváis, Carlos; Gilly, Adolfo; Bonfil Batalla, Guillermo. (1980). Historia, ¿para qué? México: Siglo XXI Editores.
- Restrepo, B. Maestro Investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula. En: Cuadernos Pedagógicos No. 14, Universidad de Antioquia: Medellín. (1999).
- Rodríguez, R. (16 de abril de 2008). Entrevista a Adys Cupull y Froilán González. UNEAC Recuperado en: 5 de diciembre de 2010, de: <http://www.uneac.org.cu/index.php?module=entrevistas&act=entrevistas&id=20>.
- Sell, G. R. Using Technology and Distance Instruction to Improve Postsecondary Education. University of Northern Iowa. (1996).
- Solé, Isabel (1993). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en C. Coll; E. Martín; T. Mauri; J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala. El constructivismo en el aula. Colección biblioteca del aula. Barcelona: Graó.
- Walker, D. F. Methodological issues in educational research. In: Jackson, Philip W. (1992).

Título: Procedimientos para la evaluación de impacto de la superación de los directivos educacionales.

Autores: Dr. C. Roberto Pérez Rosell. P.T.¹

Lic. Ileana Márquez Fabré. Prof. Aux.²

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" - Cuba

Email: rperezr@ucp.sc.rimed.cu

ileanamf@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN.

La evaluación del impacto de la superación profesional específica de los directivos educacionales se valora como un proceso sistemático y complejo que relaciona la transformación formativa que producen las acciones de superación y la repercusión que se origina en el desempeño directivo, en la organización y en lo social, para revertir las limitaciones que aún subsisten en dicho proceso. En este trabajo se presentan los procedimientos para evaluar el impacto de la superación profesional de los directivos educacionales de la provincia Santiago de Cuba, contenido de estructura general, fases y etapas funcionales: los procesos de análisis y registro, seguimiento y gestión de nuevos impactos, interpretados como eslabones del proceso, que garantiza de forma sostenida el perfeccionamiento del proceso de dirección que desarrollan.

Palabras claves: Evaluación de impacto, superación a directivos educacionales.

SYNTHESIS

The valuation of the impact of managers of education specific professional upgrading is valued as a systematic and complex process that link the training transformation the actions of upgrading produce and the repercussion that are originated in the managing performance, in the organization and in the social , so as to revert the handicaps that still present in such a process .In this piece of work it is presented a methodology to valuate the impact of managers ´of education specific professional upgrading in Santiago de Cuba province, it contains a general structure, phases and functional steps : the processes of analysis and registers, follow up and managing of new impacts, interpreted as links of the process, that in a sustained way guarantee the perfection of the process of managing that it develops.

Key words: valuation of impact, managers´ educational upgrading

INTRODUCCIÓN

En la actualidad resulta imprescindible abordar un tema tan crucial y controvertido como es la superación de los directivos educacionales, dada la necesidad de lograr la calidad en la educación que, que exige el desarrollo social.

El propósito esencial de de este trabajo es presentar los procedimientos para evaluar el impacto de la superación profesional de los directivos educacionales de la provincia Santiago de Cuba, elaborada como parte de la producción científica de los autores en el proyecto: "Perfeccionamiento del proceso de dirección de las instituciones educativas".

Se reseñan los trabajos de otros autores que han considerado necesario partir de los fundamentos de la evaluación, del impacto y de la superación. En este sentido, se asume que el proceso de evaluación de impactos de la superación de directivos se debe estudiar en su integralidad, en nuestro caso, desde la Dirección de la Educación a fin de revelar sus rasgos esenciales a partir de las aportaciones de las investigaciones anteriores.

DESARROLLO

I.- Antecedentes teórico-metodológicos:

En este trabajo se comparte con el análisis realizado por los doctores Pedro Valiente Sandó y María Alicia Álvarez Reyes de la UCP de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín, que consideran la función de la evaluación para valorar en qué magnitud y con qué profundidad se han producido los cambios del comportamiento inicial al estado deseado previsto en los objetivos.

La evaluación ha sido entendida desde diferentes ángulos y sentidos en el tratamiento conceptual y en la práctica educativa. Autores como Adriana Putggross y Carlos Pedro Krotsch (1992), Lucas Achig (1997), coinciden en sus valoraciones respecto a la evaluación llegando a las conclusiones siguientes:

- ✓ Es un proceso sistemático
- ✓ Presupone la emisión de un juicio de valor. Sin juicio de valor no puede hablarse de evaluación.
- ✓ Se sustenta en la información (rigurosa, fiable, válida).
- ✓ Permite realizar un análisis científico de la realidad educativa.
- ✓ Se pondera la pertinencia social o el valor cultural de la educación.

- ✓ Se encamina a la mejora y elevación de los niveles de desarrollo de la institución y los sujetos que forman parte de ella.

El concepto impacto ha sido objeto de múltiples definiciones en la literatura referida a los problemas de la formación y superación de los recursos humanos.

El término impacto, de acuerdo con el *Diccionario de uso del español* proviene de la voz “ *impactus* ”, del latín tardío y significa, en su tercera acepción, “impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso”; y el *Diccionario de la Real Academia Española* consigna una cuarta definición del vocablo, asociada a la cuestión ambiental, que dice “...conjunto de posibles efectos negativos sobre el medio ambiente de una modificación del entorno natural como consecuencia de obras u otras actividades”.

A partir de las definiciones dadas por investigadores como Ortiz (2003), Rabazza (2003), Cabrera Rodríguez (2003) se revelan de forma sintética que cuando se refiere a impacto de la superación o capacitación se limitan a considerar la existencia, entre otros, de los rasgos siguientes:

- Expresa una relación causa – efecto entre la (s) acción (es) de superación y:
 - el comportamiento en el desempeño profesional de los participantes en las mismas
 - los resultados organizacionales.
- Los cambios tienen un carácter duradero y son significativos.

Los estudios realizados sobre la definición de impacto permiten resumir que no es más que la impresión o efecto dado en un objeto (personas o cosas) por cualquier acción de un sujeto (hecho, fenómeno, proceso o resultado).

La Asociación Internacional de Evaluación de Impacto, en los Principios Internacionales de la Evaluación del Impacto, ofrece una definición que engloba algunos de los conceptos empleado por distintos autores que han trabajado en esta temática y consigna que “...La evaluación del impacto social (EIS) comprende los procesos de análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias sociales, voluntarias e involuntarias, tanto positivas como negativas, de las intervenciones planeadas (políticas, programas, planes, proyectos), así como cualquier proceso de cambio social, invocado por dichas intervenciones...” (Abreu Pérez Y, Plasencia Molina M. La lectura en reclusos del Centro Penitenciario Provincial de Sancti Spíritus. 2004.

La evaluación de impactos puede considerarse como un proceso que integra los procesos de análisis, seguimiento y gestión de los impactos de un hecho, fenómeno, proceso o resultado.

Acerca de los modelos de evaluación de impactos existentes.

De acuerdo a la literatura estudiada, en su generalidad, existen diferentes modelos de evaluación de impacto que van encaminados a la formación, programas, proyectos, en el campo de la salud, turismo, medio ambiente, y otros áreas de la sociedad.

El Modelo de Evaluación de Programas de Formación que plantea Kirkpatrick (1959),

Reacción, Aprendizaje, Comportamientos/conductas y Resultados. En cada una de estos niveles, el autor, propone una serie de condiciones e indicadores que facilitan y estructuran la evaluación.

El modelo planteado por Chang (2000), desde un punto de vista práctico como material de apoyo a los responsables de planificar, impartir y evaluar la formación, describe cada una de las fases del *Modelo IDEAMS* de forma pormenorizada.

El modelo de Cervero y Rottet en 1984 y posteriormente Dimmock lo completa en 1993, tiene como propósito fundamental enlazar la formación continua con el desarrollo profesional de los sujetos. El modelo de Cervero y Rotter (1984, 1986) se constituye en base a una serie de constructos o bloques que se consideran variables independientes.

El modelo de Grotelueschen, 1980 tiene en cuenta tres dimensiones a la hora de evaluar un programa formativo: *propósito* de la evaluación (esta dimensión debe estar claramente especificada y definida a priori), *elementos* del programa y *características o componentes* del programa.

Los modelos de evaluación existentes tienen como finalidad crear un camino particular aplicable a cada caso para desarrollar el proceso de evaluación de impacto de la capacitación de forma específica; algunos autores han hecho una separación de niveles de evaluación, otros han organizado el proceso de la implementación según las dimensiones y sus correlaciones, pero de forma general el objetivo de todos es poder evaluar el impacto que ha tenido la aplicación, ya sea de algún programa, de la capacitación o de otro proceso que pretenda lograr una mejoría en el componente o factor humano de cualquier sector.

En los estudios realizados se ha podido apreciar las aportaciones de modelos y metodologías para evaluar el impacto de la formación académica del desarrollo de las

maestrías, como parte de la superación profesional del personal docente, de la Educación de Jóvenes y Adultos, específicamente en la alfabetización, y otras aportaciones encaminadas a la superación de los cuadros educacionales; ésta última por el colectivo de investigadores del departamento de Dirección científica de la UCP de la provincia Holguín.

En este último caso, los autores de este trabajo reconocen la necesidad de concebir la evaluación del impacto de la superación profesional que realizan los directivos de escuela y en su concepción toman en cuenta el desempeño directivo luego de las acciones de superación. Sus limitaciones radican en que:

- está sustentada en el análisis de las relaciones conceptuales de la evaluación, impacto, y la superación, pero no revela la integralidad del proceso.
- no se revela un tratamiento a los impactos desde lo personal, organizacional y el efecto en el entorno comunitario, o sea en lo social.

II.- Consideraciones teóricas para la evaluación de impacto de la superación profesional de los directivos educacionales.

Se entiende como evaluación de impacto de la superación específica del directivo educacional al proceso de evaluación sistemático e integrador, que en su dinámica expresa la relación dialéctica entre la transformación formativa que produce el proceso de superación profesional específica y la repercusión que origina, con manifestación personal en el directivo, en la organización y en el contexto social.

No es la evaluación de la superación del directivo que se diseña y desarrolla en cada forma de superación; tampoco es la evaluación del proceso de superación lo que se lleva a cabo a través de su validación en el trabajo metodológico de la planta de profesores. Se trata de un proceso de evaluación con tres direcciones de desarrollo o dimensiones espaciales en las que se proyectan los impactos de la superación del directivo:

Dimensión personal: aborda las repercusiones originadas de las transformaciones que la superación produce en el desempeño del directivo; así como el crecimiento profesional mediante el desarrollo de la Cultura Integral de Dirección.

Dimensión Organizacional: Abarca las repercusiones originadas de las transformaciones que la superación produce en el proceso de dirección así como en los procesos objetos de la dirección que se desarrollan en las instituciones docentes y de las estructuras territoriales del sector.

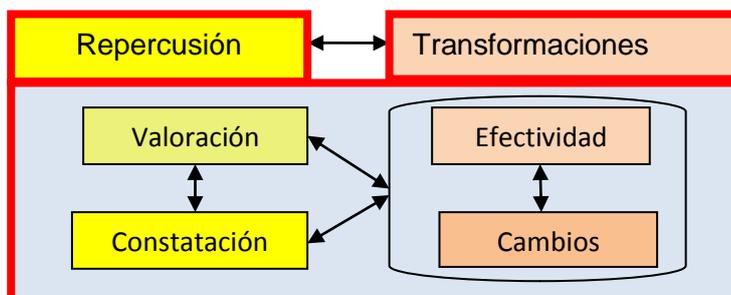
Dimensión Social: Abarca las repercusiones de la superación profesional en la calidad de la educación que se desarrolla en el territorio, así como la repercusión social de las transformaciones en las relaciones de dirección que se revelan entre cuadros, instituciones docentes, la familia, las organizaciones y entidades del entorno socio económico.

Se toma en consideración que el proceso de evaluación de impacto de la superación específica del directivo educacional en su desarrollo tiene como eslabones a los subprocesos de registro y análisis, seguimiento y gestión de nuevos impactos

El registro y análisis comprende las acciones antes y durante el desarrollo de la superación para garantizar que ese proceso sea eficiente; en este momento se registran los impactos, a partir de las transformaciones iniciales que producen los aprendizajes asimilados; la gestión de nuevos impactos abarca las acciones encaminadas a la generación de nuevas repercusiones para hacer duraderos y activos los impactos de la superación con un alto grado de relevancia; y el seguimiento comprende las acciones en las tres etapas del desarrollo de la superación (antes, durante y después), tiene en cuenta los impactos derivados del análisis y gestión registrados, enfocado a establecer los planes de mejora en las instancias organizativas que diseñan, ejecutan, y evalúan la superación. Es decir, abarca las acciones para lograr un alto grado de eficacia.

Este proceso de evaluación es sistemático pues se hace corresponder con los eslabones de impacto, lo que requiere de ir a la búsqueda de los efectos que se producen en cada momento o etapa de la superación profesional. Lo integrador se revela a partir de la finalidad de dicha evaluación, al ir a la búsqueda de los efectos que se originan en las tres dimensiones: personal, organizacional y social.

Luego en la célula del proceso de evaluación de impactos de la superación profesional de los directivos están las relaciones que se muestran:



Relaciones internas de la evaluación de impacto de la superación profesional de los directivos educacionales.

El desarrollo de la superación profesional produce transformaciones que son de índoles culturales, concretándose en el crecimiento de: la cultura integral de dirección en el directivo, la cultura directiva organizacional en el proceso de dirección tanto en el nivel de escuela como en el nivel de municipio, así como de la cultura social en el entorno de la escuela, en particular en las relaciones directivas de la escuela con las organizaciones comunitarias, la familia y otras instituciones.

En la dinámica del proceso de superación profesional del directivo emergen las transformaciones culturales en sus dimensiones personal, institucional y social como factor del cambio directivo y base del desarrollo con mayor efectividad de la dirección educacional en que participa el cuadro.

De esta manera apropiarse y aplicar todas las dimensiones de la cultura integral de dirección, dígase, cultura económica, cultura de gestión, cultura científica pedagógica laboral, cultura artística, cultura moral, cultura jurídica, cultura político-ideológica (incluye la defensa) en el desarrollo de la superación y su resultado, provoca un cambio en el directivo, que es transmitido al colectivo de trabajadores y estudiantiles con manifestación en la cultura organizacional, al ofrecer formas definidas de pensamiento, sentimiento y reacción que guían la toma de decisiones y otras actividades de los participantes en la organización. Se refiere a un sistema de significado compartido entre sus miembros y que distingue a una organización de las otras, y constituyen una cualidad de la organización.

La cultura organizacional recoge concepciones fundamentales de sus integrantes, sus presunciones creencias constituidas y aprendidas durante el proceso de desarrollo de la organización. Organización que también aporta y le aportan las costumbres, modos de actuación, al estar dentro del entorno comunitario, mediados por las relaciones de trabajo, el ambiente educativo creado, el lenguaje utilizado; en sentido general, se concretan esta interrelación entre la cultura organizacional y cultura social atendiendo a las particularidades de dichas agencias socializadoras.

Todas estas relaciones entre las diferentes culturas se sintetizan en una categoría llamada transformaciones culturales, entendidas como aquellos cambios que se producen en el proceso de superación profesional de los directivos educacionales, vistos en las dimensiones personal, organizacional, y social.

La identificación y tratamiento de los problemas directivos esenciales constituyen la base para la búsqueda de soluciones a través de la actividad científica educacional, insertada en el proceso de superación profesional que se desarrolla, lo que requiere, por parte del directivo, de una mayor proyección científica en su quehacer, al aprovechar todo el potencial científico con que cuenta y ponerlo en función de los intereses de la organización, la difusión y socialización de los resultados científicos, así como, potenciar las investigaciones en función de los intereses de la organización.

La utilización de la introducción de los resultados científicos que se van consiguiendo posibilita en la labor directiva un mayor perfeccionamiento en los procesos que se dirigen, en tanto le resulta más certera la toma de decisiones para la solución de los problemas existentes, le ofrece las posibilidades para la creación, en su práctica directiva, de nuevos enfoques, puntos de vistas, modos de ejercer influencia ante el colectivo laboral, de ahí la innovación directiva.

La innovación directiva, da lugar a una mayor eficiencia en la labor que realiza, al incorporar la actividad científica educacional, de ahí emerge la categoría transformación del desempeño directivo.

Se resume entonces que la transformación formativa del proceso de superación profesional de los directivos educacionales, incluye la relación dialéctica entre la transformación cultural y la transformación del desempeño directivo, vista como los cambios que se reflejan en él a partir de lograr eficiencia en los procesos que dirige.

Es necesario considerar que a la hora de evaluar impacto de la superación no se puede plantearla sólo a nivel de la transformación formativa, se debe tener en cuenta además la repercusión del proceso de superación profesional de los directivos educacionales que logra en su interior dos categorías la repercusión objetiva que tiene como unidad a la constatación, y la repercusión subjetiva expresada en la valoración como núcleo.

La repercusión objetiva emerge de la síntesis de la planificación prospectiva, los resultados educacionales y la evaluación de la efectividad, en tanto se verifican los resultados que se logran en cada etapa del curso, en correspondencia con lo previsto según se enmarcó en la planificación, constatar que aspectos permitieron o no cumplir con los objetivos fijados en la misión y visión del centro.

La repercusión subjetiva queda sintetizada en la relación entre las expectativas motivacionales la significación de los logros y la satisfacción de los retos; al

valorarse que en el proceso de superación profesional las motivaciones y necesidades de los directivos queden satisfechas, manifestadas en los logros que van alcanzando, al tener un significado en su labor directiva, expresadas en la organización y en el entorno comunitario; por lo que constituye un reto el proceso de superación que se lleva a cabo.

Es preciso significar que, tal y como se observa en el esquema, la evaluación de impacto de la superación profesional específica del directivos educacionales tiene como eje dinamizador central, la dinámica de la relación dialéctica entre la transformación formativa que produce el proceso de superación profesional de los directivos educacionales y la repercusión que se origina, cuya sistematización se expresa por los momentos o eslabones de análisis o control de los impactos durante el desarrollo de la superación, que a su vez va alcanzando nuevos estadios, por lo que surgen nuevos impactos, donde su gestión se hace imprescindible al propiciar que se mantengan activos, positivos y duraderos estos impactos, sin dejar de tener en cuenta las correcciones necesarias y oportunas como seguimiento.

A nuestro juicio, este proceso de evaluación de impacto de la superación se convierte en una herramienta valiosa por el carácter integrador que posee al estar encaminado en las tres dimensiones declaradas: social, organizacional y personal; que se concreta en los procedimientos que se proponen.

III.- Procedimientos para la evaluación de impactos de la superación profesional.

Objetivo del proceso de evaluación de impactos:

Constatar el efecto de la superación profesional específica para los directivos educacionales, a partir de las valoraciones de las transformaciones formativas que la misma produce en el directivo, en el Sistema de Dirección de la organización educacional y la influencia de la institución educativa en la comunidad donde radica, que propicie la toma de decisiones dirigidas a la corrección de dicho proceso de superación profesional.

Estructura por las dimensiones, devenidas en variables del proceso de evaluación.

- Contexto de las relaciones de la Educación con la Sociedad,
- Nivel de Dirección Educacional,
- Desarrollo personal del directivo.

Estructura por eslabones del proceso: Etapas funcionales

-Registro y análisis de impactos.

-Gestión de nuevos impactos

-Seguimiento de los impactos

En el interior de cada uno de ellos se declaran los procedimientos.

Registro y análisis de impactos. Procedimiento general.

- Precisar las subdimensiones e indicadores.
- Elaborar los instrumentos y procesamiento de los resultados
- Registrar las transformaciones formativas y repercusiones antes y durante el proceso de superación.
- Tomar decisiones para los ajustes correspondientes, tanto en la planificación como en el desarrollo de la superación a los directivos educacionales.

Gestión de nuevos impactos. Procedimiento general.

- Constatar acciones para la producción o generación de nuevas transformaciones y repercusiones.
- Sistematizar las nuevas repercusiones que aparecen producto de las transformaciones iniciales y las otras nuevas que surgen.
- Registrar los nuevos impactos.
- Elaborar indicadores para esta etapa y procesar los resultados.
- Detectar vías para la propagación de las transformaciones y repercusiones a otros directivos educacionales.
- Tomar decisiones para ajustes correspondientes en el desarrollo de la superación a los directivos educacionales.

Seguimiento de los impactos. Procedimientos.

- Conciliar los impactos registrados en las etapas de análisis gestión.
- Consolidar las valoraciones y ajustes a la superación declarados.
- Elaborar el plan de mejora en torno al proceso de superación, con vista al perfeccionamiento del proceso de superación de los directivos educacionales.

Fases del proceso de evaluación:

Expresan la dinámica del proceso de evaluación de impacto. Reflejan el movimiento y desarrollo del PEI como un todo.

1. Caracterización y diseño del proceso de evaluación de impacto.
2. Capacitación de los implicados.

3. Precisión de los procedimientos para el análisis, gestión, y seguimiento de los impactos.
4. Ejecución (abarca completamiento de indicadores, confección y aplicación de los instrumentos)
5. Validación de los resultados del proceso de evaluación de impacto de la superación a directivos educacionales.

Caracterización y diseño del proceso de evaluación de impacto.

- Estudiar toda la documentación relacionada con el objeto de la evaluación.
- Diagnosticar las condiciones objetivas para la ejecución de la evaluación.
- Selección del grupo evaluador, así como responsable.
- Crear comisiones de trabajo, así como designar responsables.
- Determinar las variables, dimensiones y subdimensiones.
- Intercambio de información con la máxima dirección de la institución donde se desempeñan los directivos que asisten a la superación: importancia y expectativas del proceso de evaluación de impacto de la superación. Decisiones respecto a: Aseguramientos organizativos y técnicos materiales; plazos de entrega de resultados; participación institucional y del personal necesario.

Capacitación de los implicados:

- Preparación teórico-metodológica al grupo evaluador
- Concebir el plan de evaluación de impacto para la superación.
- Delimitar funciones y tareas para cada grupo de trabajo.
- Planificar y organizar la evaluación para lograr el compromiso de cooperación de los participantes.
- Establecer cronograma de trabajo.
- Perfilar y contextualizar los aspectos a evaluar.

Precisión de los procedimientos para el análisis, gestión, y seguimiento de los impactos.

- Registrar las transformaciones formativas y las repercusiones que surgen en el proceso de superación.
- Sistematizar los nuevos impactos que aparecen como resultado de la aplicación de los aprendizajes logrados.

- Tomar decisiones para lograr los ajustes pertinentes antes, durante y después de la superación.
- Elaborar plan de mejora

Ejecución

- Determinar indicadores que se van a evaluar.
- Elaborar los instrumentos a aplicar
- Recoger información y procesar datos.
- Socializar los resultados ante el personal objeto de evaluación.
- Elaborar el informe final a partir de la triangulación de los impactos evaluados en cada dimensión, o sea, a través de la información obtenida en cada variable.
- Presentar los resultados ante la máxima dirección de la organización.
- Toma de decisiones en el desarrollo de los planes de mejora, que posibiliten las correcciones necesarias en la planificación, organización y desarrollo de la superación de los directivos educacionales.

Validación de los resultados del proceso de evaluación de impacto de la superación a directivos educacionales.

- Valorar el cumplimiento del objetivo propuesto en la evaluación de impacto.
- Calidad del desarrollo del proceso, así como del trabajo de los participantes.
- Efectividad y pertinencia del proceso de evaluación de impacto. Validar los procedimientos aplicados y derivar ajustes al PEI.
- Evaluar la lógica con la que se diseñó e implementó el proceso de evaluación de impacto.

El diseño de los procedimientos para la evaluación del impacto de la superación profesional de directivos educacionales fue socializada en diferentes talleres con los directivos del órgano de cuadros de los (9) municipios de educación en la provincia y especialistas del órgano de cuadros de la provincia de educación, los multiplicadores de las escuelas de cuadros territoriales, así como en las preparaciones de las plantas académicas dirigidas por el departamento Dirección Científica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Esta propuesta continuará en desarrollo y aplicación durante el año 2015 con la participación de los multiplicadores seleccionados y los coordinadores de los curso de superación, y demás compañeros que conforman la planta académica.

CONCLUSIONES

En el presente resultado se expresan los argumentos teóricos para la comprensión de la evaluación de impacto de la superación profesional a los directivos educacionales, entendida como el proceso de evaluación sistemático e integrador, que en su dinámica expresa la relación dialéctica entre la transformación formativa que produce el proceso de superación profesional específica y la repercusión que origina, con manifestación personal en el directivo, en la organización y en el contexto social.

Las consideraciones planteadas sobre la evaluación de impacto de la superación se convierte en una herramienta valiosa por el carácter integrador que posee al estar encaminado en las tres dimensiones declaradas: social, organizacional y personal; que se concreta en los procedimientos propuestos.

La aplicación de estos procedimientos les resulta útil a la dirección del sector educacional de la provincia Santiago de Cuba, pues le posibilita corregir, reajustar los procesos de superación en aras de lograr el perfeccionamiento del proceso de dirección de las instituciones educacionales.

BIBLIOGRAFÍA:

1. AÑORGA MORALES, JULIA: Educación Avanzada. — Centros de Estudio de Educación Avanzada, ISPEJV.—La Habana. 1995. ---- 4libros.
2. ----- . Glosario de términos de avanzada/ Julia Añorga Morales.-- [et. al]. — Centros de Estudio de Educación Avanzada, ISPEJV.—La Habana. 1995. – 35 p.
3. BIENCINTO, CHANTAL Y CARBALLO, RAFAEL. Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. (2004). Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v.10, n.2. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.htm.
4. CABRERA RODRIGUEZ, JULIO ALBERTO. Seguimiento y evaluación de la capacitación y su impacto en el desempeño individual y organizacional. Artículo en soporte magnético. Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”; 2003.
5. GONZÁLEZ PÉREZ, MARICELA, Y MARÍA DE LOS ÁNGELES ALONSO GONZÁLEZ. Metodología para la evaluación del impacto de la superación en el desempeño profesional pedagógico de los docentes en las filiales universitarias.

Revista Congreso Universidad. Vol. I, No. 1, 2012. Universidad de Pinar del Río. Cuba.

6. QUEVEDO, VITO. Midiendo Impacto. Vito Quevedo, Jesús Chía, Armando Rodríguez. Ministerio de CITMA, La Habana. Soporte Magnético, 2004.

7. QUINTERO SILVERIO, ARELYS Y FELIX LEDO BABARRO. Propuesta de indicadores para la evaluación del impacto de la capacitación en las distintas figuras de postgrado”. (Programa gucid), CIGET Pinar del Rio vol. 9 octubre-diciembre 2007 (trimestral) ISSN 1562-3297. Pinar de Rio.

8. MÁRQUEZ FABRÉ, ILEANA Y OTROS. Particularidades de la evaluación del impacto de la superación de los directivos educacionales. Revista Electrónica Cuadernos Educación y Desarrollo. ISSN:1989.4155 indexada en IDEAS-ReREc y alojada en www.eumed.net/rev/ced No. de enero del 2011.

9. ORTIZ ORDAZ, FIDEL Y OTROS. Análisis de los indicadores más frecuentes para medir el impacto de la capacitación de los directivos (Universidad de Pinar del Río). Ponencia presentada en Evento sobre la Evaluación de Impacto de la capacitación, Matanzas, Cuba, 2003.

10. RABAZZA PEÑALVER, FRANCISCO Y OTROS. La medición del impacto de la capacitación: El caso de un Diplomado. (Filial Universitaria “ Jesús Montané Oropesa “ Isla de la Juventud). Ponencia presentada en Evento sobre la Evaluación de Impacto de la capacitación, Matanzas, Cuba, 2003.

11. SOLORZANO BENITEZ, MA. ROXANA. Modelo para la evaluación del impacto de los programas de alfabetización. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2008.

12. VALIENTE SANDÓ, PEDRO. Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2001.11. VALIENTE SANDO, PEDRO. El proceso de enseñanza – aprendizaje de los dirigentes: Características y exigencias. En Folletos Gerenciales, Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, Año V, No. 4 (abril 2001), La Habana, Cuba, 2001.

Título: Formación Académica y la Sensibilidad Artística en los Practicantes del Grafiti en la Ciudad de Riobamba.

Autores: Yosbanys Roque Herrera

Claudia Fernanda Silva Cazco

Máster en Educación Superior en Ciencias de la Salud, Profesor Auxiliar, Investigador Agregado.

Egresada de la Carrera de Cultura Estética en la UNACH.

Institución: Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador.

Email: yosbroque@hotmail.com

RESUMEN

Se realizó una investigación aplicada, de tipo analítica longitudinal prospectiva con el propósito de un plan de acciones para elevar la formación académica y la sensibilidad artística en los practicantes del grafiti en la Ciudad de Riobamba durante el periodo 2013-2014. La población estuvo constituida por los 23 artistas del grafiti identificados en la Ciudad de Riobamba, de la cual se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional en base a criterios de 14 artistas urbanos, predominando entre ellos los de edades comprendidas entre los 15 y los 25 años, aproximadamente la mitad de ellos no han recibido ningún tipo de preparación académica; Aunque las obras de los representantes de la muestra no siempre exponen la carga sentimental implícita en la idea que se quiere transmitir, la mayoría de ellos manifiestan tener la capacidad de canalizar sentimientos y que les ayuda a dominar el estrés de la vida cotidiana. Prevalece la opinión de que las autoridades municipales que dirigen el sector cultural no brindan apoyo a esta manifestación cultural; Los miembros de la sociedad se manifiestan de manera negativa en cuanto al sentido que le dan al grafiti al asociarlo con actos vandálicos y no reconocer en todos la voz de los jóvenes; se propusieron siete acciones principales para paliar la situación existente respecto a este arte urbano y se puso en marcha un taller exploratorio para verificar la aceptación de algunas de estas teniendo resultados muy positivos al respecto.

Palabras clave: Graffiti, Arte urbano, Formación académica, Sensibilidad artística, Plan de acciones

ABSTRAC

An applied investigation, of prospective longitudinal analytic type was carried out with the purpose of proposing an actions plan to elevate the academic formation and the artistic sensibility in the practitioners of graffiti in the City of Riobamba during the period 2013-2014. The population was constituted by the 23 artists of graffiti identified in the City of Riobamba, an intentional, non-probabilistic sample, based on 14 urban artists' approaches was selected, prevailing among them those between the 15 and the 25 years of age, approximately half of them have not received any type of academic training; Although the works of the representatives of the sample don't always expose the implicit sentimental load in the idea that is intended to transmit, most of them manifest to have the capacity to express feelings and they state that this helps them to control their daily life stress. The opinion that the municipal authorities that direct the cultural sector don't offer support to this cultural manifestation prevails; The members of the society manifest in a negative way as for the sense that they give to the graffiti when associating it with vandal acts and do not recognize in the voice of the young people. Seven main actions were proposed in order to palliate the existent situation regarding this urban art and an exploratory workshop was started to verify the acceptance of some of these actions having very positive results in this respect.

Words key: Graffiti, urban Art, academic Formation, artistic Sensibility, Plan of actions

INTRODUCCIÓN

Los jóvenes de la ciudad de Riobamba que practican el arte del grafiti lo hacen empíricamente y no cuentan con una formación artística adecuada para desarrollar este arte. Es necesario por ende implementar un proceso de capacitación en torno a la formación de elementos y sensibilidad artística, mediante el cual podrán mejorar sus técnicas.

La tradición de esta expresión artística es casi nula en Riobamba, por lo que se hace necesario concientizar a las autoridades, ciudadanos y a la sociedad en general sobre este arte innovador, ya que sus practicantes necesitan un espacio adecuado para poder desarrollarlo.

El grafiti, como forma de expresar los sentimientos, emociones y sensaciones, conserva la huella de las pictografías primitivas, anticipadoras de dos actividades emparentadas y a la vez distintas: la escritura y la pintura. Pero en nuestro contexto no ha sido concebido como algo artístico sino más bien como un acto vandálico por la forma de apoderarse de las paredes y pintarlas sin el consentimiento de los propietarios, por ello es necesario hacer un gran énfasis en la razón por la cual sus practicantes realizan sus obras con el fin de representar los problemas de la sociedad.

La presente investigación caracterizará los elementos expresivos de los artistas del grafiti que se encuentran en la ciudad de Riobamba, donde mucha gente está indignada por esta práctica realizada comúnmente sobre las paredes, pues temen ser objeto de actos vandálicos. Sin embargo esta problemática se torna compleja al existir sujetos que desarrollan el grafiti como una expresión de su sensibilidad artística y otros como una expresión sin sustento artístico alguno, más emparentada con lo marginal y anti-artístico.

Por medio de este tipo de arte sus autores comunican a diversos receptores mensajes políticos, cívicos, educativos o culturales en el escenario, las calles, donde muchos jóvenes conviven.

En el mismo sentido el contacto físico estrecho de numerosos individuos introduce indefectiblemente un cambio en los medios de que nos servimos para orientarnos en el ámbito urbano, que indiscutiblemente fomenta la identificación visual. Cuanto mayor es el número de personas en estado de interacción mutua, menor es el índice de

comunicación y mayor la tendencia a que la comunicación se realice en un nivel elemental, es decir, en base a las cosas que se consideran comunes a todos o por las que se interesan todos.

Formulación del problema

¿Qué acciones deben ser diseñadas para elevar la formación académica y la sensibilidad artística en los practicantes del grafiti en la Ciudad de Riobamba durante el periodo 2013-2014?

Objetivo general:

Diseñar un plan de acciones para elevar la formación académica y la sensibilidad artística en los practicantes del grafiti en la Ciudad de Riobamba durante el periodo 2013-2014.

Objetivos específicos:

- Determinar el nivel de formación artística de cada uno de los practicantes del grafiti.
- Identificar el grado de sensibilidad artística de los practicantes del grafiti en la ciudad de Riobamba.
- Elaborar acciones para la superación artística de la población estudiada.
- Establecer las acciones más adecuadas para trabajar en la sensibilidad artística del universo de estudio.
- Valorar el plan de acciones diseñado

Desarrollo

Metodología

Se realizó una investigación aplicada, de tipo analítica longitudinal prospectiva con el propósito de un plan de acciones para elevar la formación académica y la sensibilidad artística en los practicantes del grafiti en la Ciudad de Riobamba durante el periodo 2013-2014.

La población estuvo constituida por los 23 artistas del grafiti identificados en la Ciudad de Riobamba, de la cual se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional en base a criterios, teniendo en cuenta los siguientes:

De inclusión:

- Aquellos de acuerdo con participar en la investigación.

De exclusión:

- Practicantes sin obras reconocidas como tales en la Ciudad de Riobamba.

Para garantizar los objetivos planteados se emplearon métodos del nivel teórico tales como:

- Inductivo - deductivo: al analizar la salud del grafiti en la Ciudad de Riobamba de manera general, para luego estudiar los factores de formación y sensibilidad en el arte de los integrantes y de ahí confeccionar un plan que vuelve a mirar el fenómeno de manera integral.
- Hipotético – deductivo: al establecerse la hipótesis de investigación, así como la forma de comprobarla.
- Lógico – práctico: al planificar y ejecutar el proceso investigativo de manera que fue factible su realización.
- Sintético – analítico: al sintetizar los resultados en gráficos y tablas y darle una significación en el contexto investigativo a los mismos.

Técnicas e instrumentos:

<u>Técnicas</u>	<u>Instrumentos</u>
Entrevistas: a autoridades del sector de la cultura en la Ciudad de Riobamba y a profesores de la Escuela de Cultura Estética de la UNACH.	Guía de entrevista.
Observación: a las obras de los practicantes y a momentos durante los cuales laboran.	Guía o ficha de observación.
Encuesta: a miembros de la sociedad que se benefician de este tipo de arte en las paredes y muros de sus viviendas.	Cuestionario.

Las variables del estudio:

Dimensiones	Concepto	Indicadores
Formación artística.	Sistema de habilidades adquiridas por las vías formales de superación académica o similar.	Edad. Tiempo dedicado al grafiti. Formación académica o similar. Habilidades demostradas. Necesidades de superación.
Sensibilidad artística.	Forma en que el sujeto canaliza sus emociones a través de la expresión artística.	Personalidad. Características actitudinales. Simbología en las grafías. Expresión de su psiquis en su obra.
Plan de acciones.	Acciones planificadas de manera coordinada para elevar la formación académica y la sensibilidad artística en los practicantes del grafiti en la Ciudad de Riobamba.	Pertinencia. Factibilidad. Sistema de objetivos. Integración de las actividades.

Implicaciones éticas

Se tuvieron en cuenta los principios éticos de la investigación científica, respetando la autodeterminación de los sujetos, a través de la emisión de un consentimiento informado de los involucrados y las respectivas autorizaciones pertinentes a los diferentes niveles.

Resultados

La aplicación de los correspondientes instrumentos aportó la información requerida para la confección del respectivo plan de acciones. Resultó importante que más del 90% de la población entrevistada en las calles considera que el grafiti no es una manifestación artística, sino una forma vandálica de comportamiento de algunos jóvenes en la sociedad.

La voz de los jóvenes busca constantemente espacios donde ser escuchada cuando la sociedad le niega o reduce estos. El grafiti se ha convertido en la Ciudad de Riobamba en el medio de comunicación de los jóvenes, es una forma de revelarse contra lo viejo, aun cuando lo hagan de la peor manera muchas veces. No es de extrañar entonces que más del 85% de la muestra sean jóvenes menores de 25 años como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Edad y género de una muestra de los practicantes del grafiti de la ciudad de Riobamba.

SEXO EDAD	Masculino		Femenino		TOTAL	
	#	%	#	%	#	%
15-20	5	35.71	2	14.28	7	49.90
20-25	5	35.71	-	-	5	35.71
25-30	1	7.14	-	-	1	7.14
30-35	-	-	-	-	-	-
35-40	1	7.14	-	-	1	7.14
TOTAL	12	85.70	2	14.28	14	100.00

Fuente: encuesta a los practicantes del grafiti de la ciudad de Riobamba.

El número de hombres superó al de mujeres seis veces en la muestra, lo que sugiere que los patrones socio-culturales que aun predominan en la sociedad influyen en este resultado.

Tabla 2. Superaciones académicas recibidas por la muestra para realización de grafitis.

CATEGORIAS	#	%
MAS DE 5	----	-----
MAS DE3	1	7.01
UNA VEZ	6	43.00
NINGUNO	7	50.00
TOTAL	14	100,00

Fuente: Encuesta a los integrantes de la muestra.

La mitad de los encuestados no ha recibido curso alguno sobre superación artística para la realización del grafiti, siendo esta una situación que debe influir en cuanto a la calidad artística de las obras que las paredes de la ciudad muestran al transeúnte.

Tabla 3. Capacidad de expresar sentimiento e ideas a través de su obra por los miembros de la muestra.

Expresión de ideas y pensamientos	#	%
DE MANERA CLARA	10	71.40
IMPRECISA	2	14.29
CONFUSA	1	7.14
NO LO LOGRO	1	7.14
TOTAL	14	100.00

Fuente: Encuesta a los integrantes de la muestra.

La mayoría de los practicantes del grafiti opina que logran plasmar sus ideas y sentimientos de una forma clara en sus obras, pero la población entrevistada no logró descifrar en toda su magnitud el mensaje que se intentaba transmitir en las obras mostradas.

Tabla 4. Opinión de la muestra con respecto al apoyo por las entidades gubernamentales.

ESCALA	#	%
si	1	7,14
no	13	92,86
TOTAL	14	100,00

Fuente: Entrevista a los practicantes del Grafiti.

Los artistas de la muestra sienten que no poseen apoyo de las autoridades gubernamentales para desarrollar su manifestación artística. Ellos coinciden en que

esta puede contribuir significativamente al crecimiento social y a tornar el ambiente ciudadano más agradable en las áreas propicias para este arte urbano.

Tabla 5. Nivel de desestrés que manifiestan los miembros de la muestra al realizar sus obras.

DISMINUIR ESTRÉS	#	%
MUCHO	9	64.28
POCO	4	28.57
NADA	1	7.14
TOTAL	14	100.00

Fuente: Entrevista a los practicantes del grafiti.

La canalización de ideas, sentimientos, emociones es una vía para desestresar al ser humano, por lo que resulta lógico que más del 90% de la muestra manifiesta lograr algún nivel de desestrés, que les permite asumir posturas más serenas y maduras al tomar decisiones.

TABLA 6. Categorización del grafiti acuerdo a la opinión de los practicantes del mismo.

CATEGORIAS	#	%
vandalismo	2	14.55
arte	5	35.45
artesanía	-	-
Arte urbano	7	50.00
otro	-	-
total	14	100.00

Fuente: Entrevista a los practicantes del grafiti.

La forma en que la sociedad percibe esta manifestación artística parece incidir en la concepción que tiene la muestra de ella. Dos de los practicantes entrevistados consideran que lo que realizan viola las leyes de la sociedad y por tanto la catalogó de acto vandálico. El grafiti como forma de arte urbano que sirve de medio de comunicación se impone aunque no sea aprobado por un sector de la sociedad que intenta acallar a quienes intentan hacernos un llamado de atención.

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico y la teoría que aparece al respecto se elaboraron seis acciones principales que constituyen el centro del plan de acciones diseñado:

Difundir esta manifestación artística entre las féminas jóvenes que sienten inclinación por las artes plásticas.

- Diseñar talleres artísticos para la superación académica según las necesidades identificadas en los grupos de artistas interesados.
- Invitar a las autoridades del sector gubernamental cultural para que se unan a una campaña potenciación del grafiti, de una manera responsable por el papel que juega este arte urbano en la comunicación y expresión social.
- Abrir espacios para el desarrollo responsable del grafiti en los ambientes urbanos que sean pertinentes por su naturaleza arquitectónica y características sociales.
- Realizar una campaña de divulgación de las mejores obras que realzan el arte urbano, así como de crítica a aquellas que le denigran ante la sociedad.
- Divulgar la verdadera naturaleza del grafiti como una manifestación artística que tiene raíces tan antiguas como la humanidad misma.

BIBLIOGRAFÍA

- *Del Águila Gómez J. M. (2005). Las ideas estéticas de Baudelaire. A Parte Rei. Revista de Filosofía, 39, 1-11.*
- Bolaños F. (2012). Dejando huella en el grafiti. Recuperado 12 de febrero de 2014 desde <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/1926>.
- Calle Guerra A. M. (1998). El arte y su función comunicativa: una propuesta de interpretación. Recuperado el 15 de marzo del 2014 desde <http://www.panoramadelarte.com.ar>.
- Beckett W. P., Camarasa R. C. (1995). Historia de la pintura. Guía esencial para conocer la historia del arte occidental. Recuperado el 15 de marzo del 2014 desde <http://www.panoramadelarte.com.ar>.
- Ferreira L. (2006). Sensibilidad Musical, Religión y Política: una reflexión interpretativa sobre dos casos en el Distrito Federal, XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Recuperado el 23 de febrero del 2014. desde

- http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/02_Com_Etno/sessao01/02COM_Etno_0101-086.pdf.
- Gombrich E. H. (1992). Cuatro teorías de la expresión artística. Recuperado el 23 de febrero del 2014 desde <http://www5.uva.es/ega/wp-content/uploads/teorias-de-la-expresion-ega.pdf>.
- Jiménez. L. Aguirre I. (2005). Educación artística, cultura y ciudadanía. Recuperado el 13 de marzo del 2014 desde <http://www.oei.es>.
- Herrera J. C. (1997). El eslogan publicitario y los efectos comunicativos del juego de la ambigüedad semántica. Recuperado el 15 de febrero del 2014 desde <http://www.paremia.org/wp-content/uploads/P6-53.pdf>.
- Ganz N. (2004). Grafiti: arte urbano de los cinco continentes. Recuperado el 5 de marzo de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=302756>.
- Narváz F. & BriceidaL, J. (2013). La técnica del modelado como medio de expresión plástica en el curso quinto de la concentración escolar Alfonso Montoya Pava en el Municipio de Granada, Meta. Recuperado el 18 de febrero de 2014 desde <http://hdl.handle.net/10818/5718>.
- Moreno González A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. Recuperado el 13 de marzo del 2014 desde <http://www.rieoei.org/expe/3422Moreno.pdf>.
- Moreno González, A. (2010). Encontrar una voz propia (iii): el arte y la educación. La mediación artística. Recuperado el 21 de marzo del 2014 desde <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9711/fuentes.pdf?sequence=1>.
- Silver J. (2007). Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. Recuperado el 15 de marzo del 2014 desde: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.685/pr.685.pdf.
- Ortega A. (1999). La ciudad y sus bibliotecas: El grafiti quiteño y las crónicas costeñas. Recuperado el 18 de abril del 2014 desde: <http://repositorio.uasb.edu.ec/.../1/T0017-ML-Ortega-Entre%20la.pdf>.
- Vallado (2001). La galería de arte de [cylcultural](#). Recuperado el 9 de mayo del 2014 desde <http://www.valladolidwebmusical.org/graffiti/historia/06influencias.html>.

- Walls E. G. (sf). Grafiti, hip hop, rap, breakdance. Las nuevas expresiones artísticas. Recuperado el 15 de mayo del 2014 desde <http://www.eduinnova.es/monografias09/graffitirap.pdf>.

**Título: Sistematización sobre la inclusión educativa en la educación superior.
Retos para la formación en la universidad laica Vicente Rocafuerte.**

Autores: PhD. Juana E. Bert Valsdespino

MSc. Marco F. Moreira Argudo

MSc. Lorena Bodero Arziaga

Instituto: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil - Ecuador

Email: jbertv@ulvr.edu.ec

mmoreiraa@ulvr.edu.ec

lboderoa@ulvr.edu.ec

INTRODUCCIÓN

La comprensión de las concepciones y tendencia de los procesos inclusivos de los estudiantes universitarios con discapacidad impone un análisis histórico de esta problemática, a fin de contribuir a construir una plataforma teórica consistente para el fortalecimiento de los procesos inclusivos en el ámbito universitario.

En la actualidad la educación superior asume la filosofía de la inclusión como parte de su misión histórica en la sociedad. Hoy la universidad está llamada a liderar y conducir las mejores prácticas inclusivas desde la investigación científica; como centro de recursos para todos los niveles de educación y prácticas educativas que se desarrollen en esta línea.

Es innegable el desafío que implica la formación universitaria de excelencia en un contexto inclusivo, por lo complejo y multifactorial que resulta la atención a la diversidad de capacidades intelectuales y en particular cuando una discapacidad afecta y limita el desenvolvimiento en determinada área del desarrollo de la personalidad.

Las mejores prácticas en educación superior inclusiva se han sustentado en una alta sensibilización de los implicados, de una toma de conciencia, del desarrollo de importantes investigaciones que devienen en herramientas, recursos y apoyos para perfeccionar mejorar el proceder metodológico y la atención formativa, y en particular ha sido la voluntad de los jóvenes con discapacidad y sus familias los mayores impulsores de tan humana experiencia, en la búsqueda y rescate de sus inalienables derechos.

En este marco, y como parte de la formación, los estudiantes universitarios con discapacidad se preparan para su inserción socio laboral, encontrándose en mejores condiciones que aquellos que no lograron prepararse en estas casas de altos estudios. No obstante, aún no están creadas las condiciones necesarias, ni se toman las medidas adecuadas para que se incorporen al mundo laboral y social plenamente.

Para un mejor estudio de los procesos inclusivos educativos, sociales y laborales de las personas con discapacidad, se requiere del análisis de esta problemática

Sin dudas, uno de esos desafíos está en la búsqueda de una postura coherente en la teoría desde las concepciones que guían la práctica educativa de la universidad. El acceso a la universidad, la permanencia, el egreso y la inserción en un empleo de jóvenes con discapacidad forma parte de una problemática social, que remite a las oportunidades de formación profesional que poseen actualmente los sectores de la población históricamente excluidos. Se trata hoy de democratizar el conocimiento, reconociendo la diversidad como valor social, y determinante para el mejoramiento humano y de la calidad educativa.

La sistematización desde el punto de vista científico constituye un proceso de integración y creación de conocimientos que implica un primer nivel de teorización sobre la práctica, una forma de producción de saberes que permite a los sujetos apropiarse de la propia experiencia. Desde el punto de vista metodológico posibilita un mayor acercamiento entre la teoría y la práctica por lo que la realización de un estudio de sistematización acerca de la inclusión educativa debe servir para una mejor orientación de la política y de la práctica educativa.

En aras de lograr una postura teórica coherente desde el proyecto Inserción laboral e inclusión social de los jóvenes con discapacidad de la Parroquia Tarqui, que se desarrolla en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte se han realizado acciones para la sistematización, cuyos resultados se vienen presentando en diferentes eventos científicos. En este momento se retoman ideas anteriores que se elevan a nivel superior a partir de los últimos resultados obtenidos en las tareas de investigación. Precisamente el problema que se aborda se relaciona con tal situación: ¿Cómo fortalecer la coherencia de una postura teórica que integre antecedentes, concepciones y enfoques

los procesos de inclusión educativa, para una orientación más acertada de la inclusión social y laboral de los jóvenes universitarios con discapacidad de la ULVR?

Siendo consecuentes con esta situación es que se propone como objetivo:

Elaborar una sistematización teórica sobre la inclusión educativa que resulte orientadora para las prácticas educativas inclusivas en la ULVR.

DESARROLLO

Los principios básicos que orientan la política educativa para los jóvenes con discapacidad tuvieron sus primeras expresiones legales a escala internacional en la Convención sobre los Derechos del Niño (1948), ratificada universalmente, cuyo eje medular está en concebir a todas las personas, como sujetos de derecho.

Las primeras inquietudes de la humanidad a favor de la inclusión de las personas con discapacidad se presentan en 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a partir de la cual se iniciaron políticas que transitaron por diferentes momentos. La Convención de los Derechos de la Infancia (1989); el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (1982), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades (1993); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en Salamanca - UNESCO (1994).

No obstante, las complejidades de este proceso, la enorme repercusión social y económica que implica, no han permitido superar hasta hoy las carencias científicas para consolidar un marco de referencia lo suficientemente potente que guíe las prácticas educativas y laborales inclusivas de los jóvenes universitarios con discapacidad. De ahí que confluyen diferentes maneras de formar profesionales con discapacidad, impulsando procesos que responden a la filosofía de la inclusión desde sus propias realidades. “En este punto, nadie duda de la necesidad de un cambio de paradigma en la mentalidad y en la propia identidad de los centros educativos en relación a la educación inclusiva, que todavía persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión” (López Melero, M. pág 18).

A escala internacional en la actualidad se fortalecen en la actitud humanista y optimista sobre el desarrollo y participación de estas personas, y el compromiso con la atención a

la diversidad educativa en su contexto natural, en igualdad de oportunidades y de justicia.

Particularmente en el contexto Latinoamericano en las últimas décadas las políticas inclusivas cobraron mayor auge, a partir del desarrollo alcanzado por las ciencias y el aporte que todas realizan a la Pedagogía, así como las condiciones económico-políticas y sociales a favor de la integración de los pueblos y de la inclusión social. En este marco se fortalece el enfoque humanista y justo de las organizaciones y leyes que refrendan los derechos humanos. “América Latina se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de bienes materiales y simbólicos y por tener sociedades altamente segmentadas. Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque si bien la educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales es también necesaria una mínima equidad social que asegure las condiciones básicas para el aprendizaje y para que la educación sea exitosa” (Tedesco, J.C. 2004, pág. 59). La Organización Mundial de la Salud, en América Latina plantea que más de 100 millones de personas poseen algún tipo de discapacidad, sea física, visual, auditiva o mental, es decir el 15% de la población general, y según el Banco Mundial, cerca del 90% está desempleado, dado, entre otras razones, por la falta de estudios. En tal sentido, en América Latina y el Caribe se efectuó en el 2005 el primer Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior, donde se propuso que la accesibilidad para personas con discapacidad debe ser un requisito para obtener la acreditación universitaria.

En Ecuador, de acuerdo al censo realizado por la Misión Manuela Espejo (2009-2010) existían 293 743 personas con discapacidad, un 2.08% por cada 100 habitantes; en el último registro estadístico de CONADIS (mayo 2013), aparecen 361 511 discapacitados, lo que describe un incremento de 67 768 casos en solo 3 años. En tal sentido, se revelan diversos logros alcanzados en la política social, plasmados dentro de la Constitución de la República, el Plan Nacional del Buen Vivir, la Ley orgánica de discapacidades y su concreción en el funcionamiento de diferentes ministerios, instituciones y en especial en el Consejo Nacional de Discapacidades y las organizaciones no gubernamentales para personas Ciegas, sordas, con Deficiencia intelectual y con discapacidades físico-motoras.

Las universidades de Ecuador siendo consecuentes con los artículos 27 y 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades (septiembre 2012), se encuentran en un proceso de cambio y encaminan sus esfuerzos a dar respuesta a la política de inclusión, sustentando sus acciones en los principios de normalización, integración, equiparación de oportunidades e inclusión, dirigidas a impulsar proyectos, programas de formación y capacitación de recursos profesionales para la atención educativa e inserción laboral de estas personas, la producción científica, y el establecimiento de medidas de protección social, económicas y jurídicas.

Aun cuando se realizan algunos trabajos sobre esta temática, resultan insuficientes los resultados científicos que se revelan como referentes. De ellos resultó de interés la tesis realizada por Montaña D, C. (2013), en la que recomienda investigar para comprender mejor el tema de la inclusión laboral de las personas con discapacidad y fundamentar la ley, desde un análisis científico de esta realidad.

En particular, la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil (ULVR), consciente de que la provincia de Guayas posee la mayor población de personas con discapacidad 80 698 (CONADIS 2013) equivalente aproximadamente al 22 % de todo el país impulsa proyectos que tratan esta problemática, los que evidencian la necesidad de fundamentar mejor el proceso de formación, orientado hacia el fortalecimiento de las bases teórico-metodológicas del enfoque inclusivo en el ámbito universitario, desde la perspectiva del futuro desempeño profesional de los jóvenes con discapacidad. Se trata de asumir, promover y enaltecer los valores que forja el enfoque inclusivo de la diversidad estudiantil, derecho inalienable de los pueblos.

Si bien hoy se asume como una aspiración la inclusión educativa desde las universidades se presentan algunas problemáticas, unas dadas por el insuficiente dominio de elementos de orden teórico e histórico, además de las maneras de hacer la inclusión desde dentro de la universidad y hacia fuera en esa labor extensionista tan importante que esta debe asumir en el Ecuador de hoy.

Materiales y Métodos

La primera parte del estudio fue de corte teórico, se empleó como métodos fundamentales el análisis histórico lógico y la sistematización con el objetivo de determinar los antecedentes de la inclusión educativa y su influencia en el desarrollo de las posturas actuales sobre la inclusión de los jóvenes universitarios y el rol de la universidad en la conducción de este proceso a nivel social, además de la integración de conocimientos al respecto.

Para el estudio de los antecedentes se emplearon métodos de investigación de corte teórico como análisis y síntesis, histórico-lógico, inductivo-deductivo y análisis-documental que implicó la revisión de diversas obras de autores internacionales y nacionales (420) entre ellos: Documentos legales y jurídicos relativos al tema, Registros del Instituto Nacional de Estadísticas y del Consejo Nacional de Igualdad y Discapacidades, libros, revistas, tesis de cuarto nivel, proyectos y programas, entre otras producciones que tratan el objeto de estudio y se encuentran accesibles.

Como resultados fundamentales se obtuvo una monografía de corte teórico donde se resalta un estudio de tendencias a partir de diferentes invariantes, lo que se resume a continuación:

Los métodos teóricos se emplearon fundamentalmente para el estudio de los antecedentes, a partir de la profundización y reflexión de la obra de autores como: Castro, P.L; López, R; Echeita, G; Gaile M, A; Aismcow, Cobas, CL; Guerra I, S; Blanco, R; Borges, S, entre otros. Unido a ello, constituyeron un importante recurso metodológico el análisis del recorrido histórico-lógico realizado por Guerra (2010) sobre los antecedentes de la educación especial, devenida en inclusiva en el contexto internacional, y la reseña histórica presentada por la vicepresidencia de la República de Ecuador en el Módulo 1 de (2011).

Ambos estudios coinciden en los hitos que declaran, marcados esencialmente por los acontecimientos histórico-sociales, científicos y el entramado de relaciones que históricamente se ha discutido en torno a esta problemática, entre los que se destacaron los preceptos acerca de los conceptos, términos, definiciones, que como referentes que contribuyen a enriquecer el constructo teórico y metodológico, que

guiaron los estudios, las prácticas educativas y los acuerdos internacionales que se fueron sucediendo y actualizando en el devenir histórico.

Concepciones y Enfoques sobre la atención educativa de las personas con discapacidad que prevalecieron desde la década de 1960 hasta la actualidad.

Para este trabajo se considera el término Concepción: como un sistema de ideas rectoras que sustentan y fundamentan las investigaciones y la práctica educativa de los jóvenes con discapacidad; y como Enfoque: el punto de vista, de partida, la mirada que tiene una comunidad científica para estudiar y comprender la educación de estos jóvenes. A partir de estas, y de los métodos descritos se presenta el siguiente análisis.

Década de los años 60

Concepción: Prevalece la concepción Biologicista del desarrollo de las personas con discapacidad, centrada en el daño orgánico. Los países asumen la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.

Deficiencia: Pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, anatómica o fisiológica en el individuo.

Discapacidad: Restricción o ausencia debido a la deficiencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal.

Minusvalía: Situación de desventaja que surge como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso.

Enfoque: Médico, clínico, terapéutico basado en equipos multidisciplinario centrado en el papel del médico como experto y la persona con discapacidad y su familia como receptores pasivos.

En correspondencia con la influencia de este enfoque, en Ecuador la atención estuvo dirigida a cuidar la salud, proveer alimentación, custodia, protección y, en lo posible, realizar actividades lúdicas y muy pocas pedagógicas, “atendiendo” en un mismo centro a la población con todo tipo de discapacidad.

Concepción: Psicológica basada en los principios de normalización centrada en la atención educativa y rehabilitación psicológica de los educandos y sus familias. El informe de Warnock de (1978), se convirtió en referencia teórica y práctica para la integración, que devino en el movimiento integracionista. Cambia el concepto de “defectos”, por necesidades educativas especiales (NEE), producto del análisis del

dilema terminológico y estigmatizante, lo que se esclarece por expertos en el Informe WARNOCK (1978). Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Enfoque: Psico-rehabilitativo basado en equipos de carácter multidisciplinario que incorporan a los padres como co-terapeutas. Extiende los servicios terapéuticos al hogar. Coherente con este enfoque y concepción en Ecuador se crearon escuelas de educación especial pública y privada que tenían como objetivo fundamental la rehabilitación de las personas con discapacidad, en los aspectos psíquico, social, profesional y ocupacional.

Década de los años 80

Concepción: Integracionista que proporciona a los niños con discapacidad la posibilidad de participar junto a los demás en las escuelas comunes, a partir del funcionamiento de equipos multidisciplinarios que suministran servicios y apoyos especiales paralelos. Contrapuesta a la Educación especial. La Ley Española de Educación LOGSE (1990) enfatiza en el enfoque pedagógico del término NEE. La Integración, se concibe como el conjunto de medidas para que los niños con NEE puedan escolarizarse en el sistema regular y garantizar servicios especiales en esos escenarios (Gaile, 2005). Esta concepción tuvo su marco legal fundamentalmente en el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad de (1982), y en la Convención de los Derechos de la Infancia declarada en las Naciones Unidas (1989).

Enfoque: Psicopedagógico direccionado hacia los servicios y apoyos, a partir de la relación diagnóstico-intervención para la atención educativa. Se orienta a la familia.

Para esta década se crea la Dirección de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, para asesorar, programar y evaluar las atención que se ofrecía desde las escuelas especiales, las que funcionaban de forma y diferente aislada a la educación general. Se empleaba el término de personas “excepcionales”, aunque se comenzaban a reconocer los referidos a las necesidades educativas especiales y la integración educativa.

Década de los años 90

Concepción: Se fortalecen las ideas de la integración, de las condiciones de la sociedad, las herramientas posibles y apoyos técnicos para la vida en común de estas personas. Se defiende la estimulación temprana, el carácter intersectorial con óptimas condiciones sociales, familiares y comunitarias. Normalización versus Educación Especial. La evaluación del Programa de Integración en España (1990) arrojó que el rendimiento de los niños con NEE era similar al de otros. Se fueron construyendo, las acepciones del término Inclusión desde una postura más avanzada y humanista en la comprensión del lugar de estas personas, sus derechos y el papel de la educación. En tal sentido, se realizan algunas precisiones de ambas posturas.

Tabla 2. Alguna muestra de las diferencias entre los términos Integración e Inclusión.

Integración	Inclusión
<p>La persona con discapacidad debe:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Adaptarse a las prácticas educativas que ya existen.➤ Insertarse con los otros estudiantes que son considerados los más aptos.➤ La escuela especial los prepara para ingresarlos en la escuelas regular.➤ Se mira hacia la escuela y no hacia la sociedad donde deben ser incluidos.	<p>El centro educativo por su excelencia debe:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Ofrecer a todos lo necesario para su pleno desarrollo.➤ Reconocer el derecho a una educación de calidad independientemente de su desarrollo.➤ Ofrecer condiciones para que todos disfruten y accedan en igualdad de oportunidades.➤ Satisfacer las necesidades de todos con educación de calidad.

La integración y la inclusión educativa no son procesos contrarios. El proceso de integración bien orientado favorece la inclusión, y ésta impone que se vayan forjando las condiciones para el alcance de la calidad con equidad como demanda la educación inclusiva. Se trata de considerar la diferencia genuina al ser humano.

Fue una década de importantes eventos y congresos que fomentaron la base legal internacional como la Conferencia de Jomtien UNESCO (1990), la Conferencia Mundial de Salamanca (1994); las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para

las Personas con Discapacidad (1993); Conferencia Mundial sobre (NEE) UNESCO-España, Salamanca (1994).

El término Inclusión educativa es concebido por algunos autores como una filosofía, por otros como un enfoque que orienta el proceso educativo a preparar a las personas con discapacidad para la vida y profesión futura, en un contexto lo más representativo de la sociedad y promover al máximo posible su desarrollo social sin estigmatizarlos.

Enfoque: Psicopedagógico y preventivo para evitar las consecuencias negativas de los ambientes segregacionistas y restrictivos.

En Ecuador se asume para entonces la integración de los escolares en las escuelas generales en un sistema educativo tradicional, donde se les ofrece una atención individualizada en un currículo descontextualizado a sus necesidades y potencialidades.

Primera década del Siglo XXI hasta la actualidad

Concepción: Biopsicosocial con énfasis en los factores sociales y educativos. Interpretación del concepto "necesidades educativas especiales" en el binomio unidad-diversidad. La inclusión, implica transformar los entornos educativos, el pensamiento, la práctica social y pedagógica para responder a la diversidad en un contexto donde todos se sientan cómodos. La inclusión como un reto y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender en un ámbito educativo que satisfaga las necesidades de todos los que se encuentran en él (Cobas, 2005).

Los fundamentos jurídicos que sustentan esta concepción se fortalecen y contextualizan en sinergia entre los logros de la ciencia y la respuesta política educativa internacional. A partir del Foro Mundial de Educación para Todos DAKAR (2000), se suceden otros acuerdos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (2008), entre otros, todos con un basamento legal potente a favor de los procesos de inclusión de las personas con discapacidad. Convención de Derechos de las personas con discapacidad, Nueva York 13 de diciembre 2006. Ecuador fue el país número 20 en adherirse a la Convención el 30 de marzo de 2007 (Vicepresidencia de la República de Ecuador, 2011)

(UNESCO, 2005) "La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de

edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa. Entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa” (p.56) ´

Enfoque: Socio psicopedagógico, preventivo e inclusivo. La mirada dirigida a lograr la igualdad de oportunidades, en correspondencia con la diversidad de peculiaridades en el desarrollo físico y psicológico de los estudiantes, desde lo intersectorial y la unidad del sistema de influencias.

El enfoque inclusivo tiene su impacto en Ecuador, provocando que actualmente se encuentre en un proceso de transformación en el ámbito educativo. En este marco se aprueba en el 2006 el Plan Decenal de educación que cuenta con 8 lineamientos políticos para asegurar el desarrollo de tal enfoque. En el (2008) se incluyeron en la Nueva Constitución los Derechos de las Personas con Discapacidad, (Art. 47, 48, 49).

En tal sentido, en los últimos años se evidenciaron importantes avances desde el Ministerio de Educación en la reestructuración y organización del currículo para dar respuesta a la diversidad educativa en un contexto inclusivo (2010), y en el 2011 se crea la Ley Orgánica de Educación Intercultural que por su naturaleza enfatiza en la política de inclusión, donde se significan los derechos de igualdad de oportunidades y la respuesta educativa de calidad de las personas con discapacidad en los contextos educativos naturales.

El estudio documental y el análisis realizado evidenciaron que las inquietudes por la problemática de la inclusión de los jóvenes con discapacidad en las universidades se fueron quedando a la saga, no estaba presente en las agendas de análisis, ni en las políticas, por la propia naturaleza electiva de estas instituciones. No obstante, fue significativa la influencia de los cambios que en esta dirección se comenzaban a dar desde la década del 90 a escala internacional; y de especial importancia fueron las prácticas inclusivas particularmente en Iberoamérica, donde se destacan países como España, Venezuela, Brasil, Cuba, Méjico, Argentina, y Colombia; así como la producciones científicas que las orientaban, mediante la obra de autores como:

Ainscow; Echeita, C; Machín, R; Vargas, M; Molina, R. Alfonso, S; Godoy, P; Sánchez, M. E; entre otros.

Ecuador cuenta actualmente con un importante basamento jurídico que constituye el marco legal que fundamenta los procesos de inclusión en las universidades, como la Ley orgánica de discapacidades y la Ley Orgánica de Educación superior (Art. 358). Se transita hoy en la educación superior, igualmente, de la perspectiva de la integración a la inclusión educativa sustentada en los preceptos del Plan Nacional del Buen Vivir en sus objetivos (2, 3, 4, 6), impulsores de los procesos de formación profesional con enfoque inclusivo que hoy se gestan.

Para adentrarse en ésta problemática y conducir un proceso de inclusión educativa, social y laboral en la universidad, es oportuno realizar algunas precisiones acerca de las regularidades psicopedagógicas de los jóvenes universitarios con discapacidad desde la perspectiva biopsicosocial, ya que en las obras revisadas no quedan esclarecidas. Las leyes que regulan su desarrollo son las mismas, pero no se puede desconocer el impacto de una discapacidad. Por la pertinencia en este estudio se hacen algunas precisiones sobre las condiciones y variabilidad de su desarrollo.

Los jóvenes universitarios con discapacidad como condición esencial que afecta el desarrollo de algunas capacidades, pueden presentar un daño o lesión que afecta el funcionamiento de sus órganos, ya sea a nivel sensorial (auditivo, visual), o físico, que devienen en sordera, hipoacusia, debilidad visual, ceguera, trastornos en la comunicación y el Lenguaje, y limitaciones físico-motoras; los que pueden ser más o menos graves, y en algunos casos complicarse al concomitar varios a la vez.

No obstante, la variabilidad del desarrollo y las particularidades psicopedagógicas de estos jóvenes, está condicionado en mayor medida por la situación socio educativa en que transcurrieron sus años de vida. De modo que, no es necesario centrar la mirada en el daño biológico o neurofisiológico, sino en qué discapacidad se instauró, qué capacidades conserva y cuáles son sus potencialidades. Otro aspecto a tomar en cuenta es la temporalidad, ya que pueden ser permanentes, transitoria o presentarse en cualquier momento de la vida, lo que tiene un impacto según la situación de desarrollo y las condiciones de cada caso.

Para Ibáñez, B.C. (1994) la educación superior es la formación de profesionales competentes, que resuelvan creativamente, de manera novedosa, eficiente y eficaz problemas sociales.

Actualmente la universidad transita por profundos cambios estructurales, en su funcionamiento, procesos y funciones sustantivas. En este marco, asume responsablemente la inclusión educativa como parte de su naturaleza, liderazgo y misión en las transformaciones sociales. Le corresponde hoy problematizar, investigar y solucionar creativamente los problemas sociales relacionados con la inclusión de los jóvenes con discapacidad, para superar la inaccesibilidad del conocimiento, brindar las oportunidades de formación profesional con calidad a la diversidad para su participación protagónica en la construcción de saberes, de su aprendizaje basado en vivencias y experiencias de éxito, a fin de insertarse plenamente al mercado laboral, todo lo cual contribuirá a su inclusión social.

Para Bernald, C. (2014) “Los cuatro aspectos esenciales para construir una educación Superior Inclusiva son: Llevar a cabo procesos de toma de conciencia en la comunidades universitarias; generar y explicar experiencias exitosas; aplicar el índice de inclusión en las instituciones de educación superior; minimizar barreras y potenciar facilitadores” (p. 83).

El análisis realizado permitió una definición operativa de la Inclusión educativa de los jóvenes universitarios con discapacidad en la ULVR, como un proceso formativo profesional de calidad común para todos los estudiantes, que responde a la diversidad de sus necesidades y estimule al máximo sus potencialidades, a partir de su participación protagónica y el papel activo de la comunidad universitaria, para el logro de su inserción laboral e inclusión social.

Esta definición reconoce que la inclusión educativa de los estudiantes universitarios con discapacidad es un proceso que demanda de etapas de sensibilización, concientización, investigación, ejecución y evaluación de metodologías, para una transformación paulatina pensada y bien planificada, que asegure el éxito y participación activa de todos los estudiantes; donde la calidad es inherente a las condiciones de accesibilidad, a los recursos y apoyos, a la preparación de los docentes, a un proceso formativo desarrollador de potencialidades, a partir de satisfacer las

necesidades educativas de todos, y en particular los que tienen discapacidad, en el reconocimiento de que la diversidad es la norma.

La respuesta a las necesidades educativas y la estimulación de las potencialidades postula el diagnóstico de los recursos, ayudas y apoyos que necesita el joven con discapacidad en todas las áreas de desarrollo, de las condiciones de todos los sujetos y contextos implicados en ese proceso, de la preparación de los docentes, de la familia, de su comunidad y de las entidades laborales donde se vincularía y se insertaría laboralmente.

La **inserción laboral de los jóvenes con discapacidad** considerada como la actividad práctica del estudiante egresado en un empleo común ajustado a sus potencialidades, a partir de un proceso de formación profesional inclusiva, que implica el dominio de los contenidos, procedimientos, y habilidades de la profesión, el ser y saber hacer en correspondencia con la independencia y autonomía lograda, su participación activa, y con el apoyo y seguimiento inicial de la universidad, la familia y las entidades laborales. La inserción laboral plena orienta la necesidad de la preparación también de todos los involucrados, el fortalecimiento desde la ciencia, lo legal y la práctica de las relaciones internas de la universidad y externa hacia las entidades laborales; implica la unidad de acciones con el resto del sistema de formativo: familia, comunidad, entidades laborales y sociedad.

La **inclusión laboral de los jóvenes profesionales con discapacidad**: La actividad y participación en un empleo común en igualdad de oportunidades y beneficios, a partir de un proceso, que implica etapas de preparación, inserción, seguimiento y monitoreo, caracterizado por los recursos y apoyos necesarios para la accesibilidad, permanencia, autonomía y participación, para el desarrollo de competencias profesionales que le permitan solucionar problemas laborales mediante la actividad creadora, en correspondencia con sus potencialidades, en un constante mejoramiento profesional y humano.

La otra parte del estudio en su carácter empírico resultó un estudio descriptivo, de corte empírico (encuesta y entrevista); La muestra estuvo conformada por un total de 105 personas, dentro de las cuales se encontraban 16 profesores de la ULVR, 75 estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la ULRV y 14 directivos del Cantón

Guayaquil. En el caso de los 16 profesores y 75 estudiantes se usó un muestreo intencionado. Para los directivos de las empresas seleccionadas se empleó un muestreo aleatorio estratificado donde los estratos estaban conformados por las diferentes parroquias del Cantón Guayaquil, los datos para codificar los elementos muestrales fueron obtenidos del Directorio Empresarial que aparece en la web del Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Criterios de inclusión de los grupos de estudio:

Muestra de profesores.

1. Tener no menos de 3 años de experiencia como docentes en la ULVR.
2. Tener al menos titulación de Master en Ciencias de la educación.
3. Tener alguna experiencia en el trabajo docente con jóvenes con discapacidad.

Muestra de estudiantes.

1. Pertenecer a la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULVR.
2. Haber compartido o estar compartiendo grupo de clases con estudiantes con discapacidad.

Muestra de directivos.

1. Director del departamento de Talento humano.

Desde estas posturas es que, se aplicó una entrevista a docentes, una encuesta a estudiantes, y una a directivos de entidades laborales, para enriquecer el análisis desde una mirada a la práctica.

Análisis de la Entrevista a los 16 docentes:

A partir del estudio realizado hasta aquí se exploraron los siguientes indicadores:

- Necesidades educativas y las potencialidades de los jóvenes con discapacidad.
- Condiciones, accesibilidad, recursos, ayuda, apoyos y preparación de los docentes.
- Participación en lo académico, investigativo, vinculación, cultura y deporte.
- Fortalezas y debilidades de las entidades laborales para la inserción.

Se realizó un análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas y se presenta una síntesis a continuación de los criterios dados regularmente por los docentes:

- I. Sobre las **necesidades educativas especiales y las potencialidades** de estos jóvenes.

En el orden de las potencialidades fueron: Desarrollo de la actividad volitiva de su personalidad para vencer obstáculos. Se expresan motivados, interesados, disciplinados ante las actividades académicas. Buenos resultados académicos algunos. Adecuadas relaciones interpersonales, para el trabajo en grupo y de amistades. Independencia y autonomía en correspondencia con sus posibilidades. Desarrollo de las capacidades cognoscitivas. Algunos muestran habilidades para reflexionar, valorar, expresar sus criterios.

Dentro de las necesidades: Algunos presentan dificultades en la autoestima, por inseguridad, miedo a fracasar, frustraciones. Altos esfuerzos para demostrar sus potencialidades. Necesidad aceptación. Algunos reflejan mayores dificultades y esfuerzos para obtener resultados de aprendizajes adecuados, ciertas carencias en las habilidades intelectuales desde los niveles de escolaridad anteriores que le permitan tener mejores bases cognitivas.

2. Sobre las **condiciones, recursos, ayuda y apoyos y preparación de los docentes.**

Se comienzan a realizar algunas adaptaciones de acceso al currículo en la universidad, disposición de las autoridades, recursos económicos destinados. Los docentes les toman cariño, les aceptan, pero que falta conocimiento acerca de las particularidades de estos estudiantes, de sus necesidades de recursos técnicos, metodológicos y de los apoyos, no están lo suficientemente preparados para ofrecer la atención diferenciada que todos requieren, lo que ha determinado que en algunos casos logran culminar los estudios bajo grandes esfuerzos y en otros no se logra, fracasan. Todos los entrevistados consideran que la falta de preparación del docente es una de las causas que interfieren en el éxito de la verdadera inclusión, falta mayor preparación por los docentes en el orden científico, técnico y metodológico; por ejemplo para realizar adaptaciones curriculares, entre otras alternativas. No todos tienen trato directo con estos estudiantes, desconocen sus necesidades y potencialidades. Los estudiantes necesitan mayor asistencia técnico legal. Falta sensibilización, apoyo y divulgación por los medios de difusión. Aún existen barreras arquitectónicas que limitan la accesibilidad. Algunos de los compañeros se muestran solidarios, atentos, les prestan la ayuda oportuna.

III. Sobre la **participación en las actividades** y procesos de la vida universitaria.

Algunos estudiantes muestran preocupación por lograr mayor participación en actividades de vinculación, culturales y deportivas. Se evidencia que es una fortaleza tenerlos como parte del grupo clase por las muestras de voluntad y valores ante el resto, lo que contribuye al desarrollo de sentimientos humanistas y mejores actitudes; los estudiantes sin discapacidad del grupo clase se muestran solidarios. Generalmente no los toman en cuenta para las actividades de vinculación, de investigación y extracurriculares en general.

IV. Sobre las **fortalezas y debilidades de las entidades laborales** para la inserción.

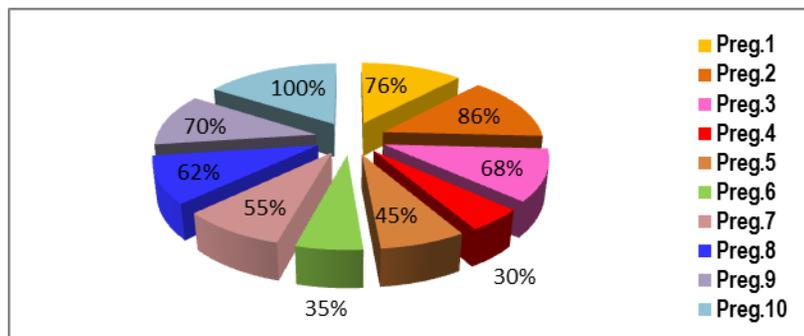
Barreras psicológicas por parte de las personas involucradas en los procesos de inserción laboral en las entidades y en otros contextos de participación social. Los perfiles y puestos laborales aún no se ajustan a sus particularidades psicopedagógicas; las ocupaciones ofertadas no se corresponden regularmente con sus potencialidades. Necesidad de concertar, coordinar y establecer convenios con las empresas para asegurar el éxito de su inserción; así como de ofrecer asesoramiento y capacitación a las entidades laborales.

Grupo de estudio 2: (75) estudiantes.

Para este estudio se exploraron los siguientes indicadores:

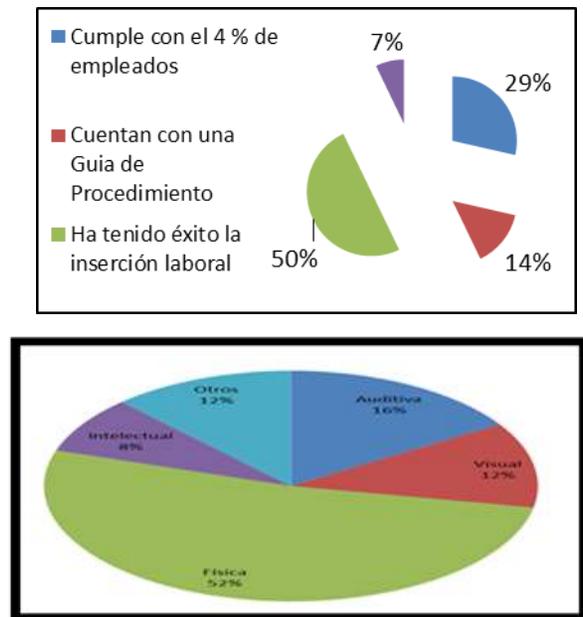
1. Cultura sobre el tema discapacidad.
2. Disposición de ayuda y apoyo a sus compañeros estudiantes con discapacidad.
3. Aceptación de los estudiantes con discapacidad en las actividades universitarias
4. Conocimiento sobre las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad.

Figura 1. Resultado de la Encuesta a los estudiantes



Como se ilustra en el gráfico el 76% conoce sobre el tema discapacidad. El 86% opina que los estudiantes con discapacidad necesitan ayuda y apoyos de los docentes y de los demás estudiantes. Al 68% le parece bien tener en su grupo clase estudiantes con discapacidad. Solo el 30% declara que se relaciona o comparte alguna actividad con algún estudiante. El 65% considera que los estudiantes con discapacidad graduados en la universidad pueden desempeñar su profesión con éxito. Solo el 35% conoce los derechos y las leyes que amparan los derechos de las personas con discapacidad. El 65% opina que los estudiantes con discapacidad pueden participar en todas las actividades (de vinculación, culturales, deportivas, otras). Al 62% le parece bien tener en su grupo clase estudiantes con discapacidad. El 70% de los estudiantes con discapacidad tienen éxitos en los estudios. Y consideran que el 100% de los estudiantes con discapacidad están limitados para seguir el ritmo de los estudios universitarios.

Figura 2. Respuestas de los directivos. Figura 3. Tipo de discapacidad.



Grupo de estudio 3. (14) directivos de Talento humano de Empresas del Cantón Guayaquil.

Para este estudio se tomaron en cuenta indicadores relativos a las disposiciones de la Ley Orgánica de Discapacidad.

En la figura 2. Se evidencia que solo el (20 %) de las empresas encuestadas con el número de personas contratadas según lo estipulado en la Ley, en correspondencia con el (4%); que la mayoría de los directivos señaló no contar con una guía de procedimientos para contratarlas, pues solo el (14%) respondió poseer este recurso; el (50 %) de los directivos opinan que ha tenido éxito la inserción laboral; y solo el (7%) señala que han tenido alguna capacitación.

En la figura 3. Del total de personas con discapacidad empleadas que tienen las empresas encuestadas, el mayor por ciento (52%) presenta discapacidad física y el menor (8%) intelectual.

El análisis histórico-lógico realizado mediante el empleo de métodos teóricos en el estudio e interpretación de las concepciones y enfoques, su singularidad en la educación superior de Ecuador, permite una aproximación a la identificación de la tendencia y perspectiva para la inclusión educativa de los jóvenes universitarios con discapacidad en la (ULVR). Para ello, se asume como Tendencia la ofrecida por Sánchez, M.E. (2005) "Dirección u orientación probable que asume la teoría en su desarrollo, resultante de la conjugación de las condiciones, factores, leyes externas e internas asociadas a este fenómeno" (p.23).

Se evidencia que en el marco histórico actual existe la tendencia a situar a la universidad como el primer contexto de inclusión de la diversidad estudiantil, que coloca en el centro de atención a los jóvenes con discapacidad, entre otros que han sido históricamente discriminados, coherente con el enfoque psicopedagógico y biopsicosocial del desarrollo humano, que fundamenta las concepciones pedagógicas en la actualidad, en las que se expresa la necesidad de consolidar desde la ciencia y la práctica educativa los fundamentos de los procesos de inclusión; teniendo como perspectiva el papel rector de la universidad ante las transformaciones de la sociedad en la potenciación y desarrollo de los recursos científicos, metodológicos y profesionales para contribuir al logro de consolidar la política inclusiva social, educativa y laboral, refrendada en un estamento potente de leyes, cuyas bases se encuentran en la propia constitución de la república, coherente con las leyes internacionales fundamentadas en genuinos principios de igualdad, oportunidades y justicia social, que hoy impone el desarrollo de la humanidad.

CONCLUSIONES:

1. Los procesos de inclusión educativa de las personas con discapacidad en el devenir histórico, fue transitado de concepciones y enfoques centrados en el defecto, estigmatizante, clasificador, hasta las centradas en el entorno, en los ambientes educativos y socializadores, desde la perspectiva biopsicosocial del desarrollo y el enfoque socio-psicopedagógico.
2. Los elementos teóricos y empíricos contribuyeron al logro de una mejor comprensión de la tendencia y perspectiva de los procesos de inclusión educativa social y laboral de los jóvenes universitarios con discapacidad de la (ULVR), basados en los ideales de igualdad y equiparación de oportunidades y refrendados en un potente cuerpo de leyes de Ecuador.
3. Los procesos de inclusión que se gestan en la universidad y en entidades laborales demandan de la preparación y capacitación de todos los involucrados y crear las condiciones de accesibilidad en correspondencias con las Normas internacionales establecidas.
4. La ULVR tiene la misión y el reto de asumir la problemática de la inclusión, e impulsar los cambios como centro de recursos científicos, profesionales y metodológicos, cuya práctica formativa debe constituir un referente de los procesos inclusivos en la sociedad ecuatoriana.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Propuestas, ideas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Disponible en <http://books.google.com.ec/>
- Bernal Castro, C.A. (2013). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. Disponible en <http://www.rinace.net/>
- Bert, J; Estévez, I; Boderó, L; Moreira, M (2014). Una aproximación al estudio de la inclusión educativa, social y laboral de los jóvenes con discapacidad en la universidad

laica vicente rocafuerte de guayaquil. Ponencia, evento Primer Congreso Internacional de Educación. UNEMI. Guayas, Ecuador.

- Borges Rodríguez, S. (2004). Educación y Diversidad. En Congreso Internacional de educación especial. La Habana, Cuba. Disponible en <http://scholar.google.es/>

- Echeita, S G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones <http://books.google.es/books>

- Ainscow, Mel. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Disponible en <https://repositorio.uam.es>

- Guerra, S. (2006). Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba. <http://scholar.google.es/>

- Gayle Morejón, A (2005). Una aproximación a la concepción teórico-metodológica del proceso de tránsito en la especialidad de retardo en el desarrollo psíquico. Ponencia presentada en Pedagogía. La Habana. Cuba.

- Leyva, Olivencia, J. La educación inclusiva en la universidad del siglo xxi: un proceso permanente de cambio. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 8, Julio, 2012, 41-62. <http://www.revistareid.net/revista/8/>

- López Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, 11-52.

- López Machín, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba

- Marín (2009). Atención Educativa en Contextos Interculturales. Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Universidad de Salamanca, España. Disponible en <http://scholar.google.es/>

- Molina, R. (2012). Lineamientos de una institución de educación superior inclusiva. Red Colombiana de Universidades. Educación Inclusiva. Disponible en <http://scholar.google.es/>

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Medellín, Colombia.
- Samaniego, P., Porras, R. & otros (2008). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación. Colección CERMI. Número 39. España
- Sverdlick I., Ferrari P. y otros (2005). Desigualdad e Inclusión en la Educación Superior. Un Estudio comparativo en cinco países de América Latina. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad. Universidad de Salamanca. España. Disponible en <http://scholar.google.es/>
- Sánchez Toledo, M.E. (2005). Enfoques, Corrientes y Tendencias educativas. Revista Varona. No 40. Enero-Junio. Editorial Memoria. Ciudad de la Habana.
- Tedesco, J.C. (2004): "Igualdad de oportunidades y política educativa" en Políticas educativas y Equidad. Refl exiones del seminario Internacional. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO, pp.59-68.
- UNESCO (2009). O.N.U para la Educación, la ciencia y la Cultura. La Educación Inclusiva: Fundamento y Evolución. Disponible en <http://educacion/inclusive>.
- (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París. Disponible en <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Vargas, M. & otros (2011). La Universidad Manuela Beltrán, Evolucionando hacia una Universidad más Inclusiva. Revista Umbral Científico, núm. 18, junio, 2011, pp. 39-44. Universidad Manuela Beltrán. Bogotá, Colombia.
- Vicepresidencia de la República de Ecuador. Ministerio de Educación. Módulo 1.

Título: La orientación profesional: Un reto para las Universidades de Ciencias Pedagógicas Cubanas.

Autores:

Esp. Ada Yunia Oliva Feria.

Esp. Héctor Luís Gainza Moreira.

Est. Yolanda Clotilde M. Tyimona

Institución: UCP Frank País García - Cuba.

Resumen

La orientación profesional pedagógica constituye una tarea de gran envergadura y de trabajo sistemático en las Universidades de Ciencias Pedagógicas Cubanas, dada esta por las insatisfacciones e incertidumbres que muestran los estudiantes al llegar a estos centros universitarios; quedando evidente que la orientación profesional en los centros precedentes aún es insuficiente al igual que el proceso de otorgamiento de las carreras pedagógicas. Lo anterior repercute en los comportamientos de los estudiantes y en el sentido de pertenencia y responsabilidad ante las diversas tareas del proceso formativo. Las manifestaciones declaradas hacen que el profesor busque diferentes vías y herramientas interventivas para destacar la labor del maestro como educador profesional al que se le ha asignado la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y de garantizar una preparación que responda a los intereses de la sociedad actual.

Introducción

La formación inicial de los estudiantes de la educación superior pedagógica se realiza desde nuevas condiciones y exigencias; se trata de prepararlos para que se impliquen en su proceso de formación con sentido pertenencia, responsabilidad y compromiso social de manera que los conocimientos, habilidades y valores adquiridos les permitan desarrollar eficientemente su rol profesional.

Para lograr la implicación de los estudiantes en este proceso es fundamental que estén correctamente orientados hacia la profesión. Siendo la orientación profesional pedagógica una de las direcciones del trabajo educacional presente en todos los niveles de educación del país, ocupando un lugar importante en las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP).

Los resultados de las diferentes investigaciones dirigidas a esta dirección destacan que la orientación profesional hacia las carreras pedagógicas es aún insuficiente, por tanto el trabajo con los jóvenes que ingresan a las UCP requiere de un tratamiento más profundo en el orden teórico y metodológico, así como la contextualización en el abordaje del mismo.

En consecuencia con lo anterior es de gran importancia que el colectivo pedagógico concientice la necesidad de buscar vías y alternativas que promuevan de forma sistemática e intencional la orientación profesional pedagógica desde los diferentes componentes del proceso de formación.

Es por ello que la ponencia que se presenta está dirigida a brindarles herramientas tanto teóricas como prácticas al colectivo pedagógico para que desde la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje pueda estimular y desarrollar el amor, entrega y nivel de satisfacción por la carrera seleccionada.

Desarrollo

En los momentos actuales se han realizado cambios en el modelo económico del país, trayendo consigo transformaciones en la enseñanza técnica; de ahí que la Educación Técnica y Profesional (ETP) tenga un papel protagónico en la formación de los jóvenes, precisamente porque se han incrementado nuevos oficios en correspondencia con las necesidades de cada territorio.

En consecuencia con lo anterior se hace ineludible que los estudiantes que se forman como docentes en la UCP tengan un nivel de compromiso social según contexto dado desde formación inicial en el primer año, por tanto tienen que estar conscientes sobre cuál es el objeto de su profesión y qué la sociedad espera de ellos. El diagnóstico realizado en el presente curso escolar en las carreras técnicas corrobora la necesidad de aunar esfuerzos para lograr que los estudiantes se motiven por su carrera e incorporen niveles de satisfacción por la labor pedagógica.

Para lograr sentido de pertenencia en los estudiantes que se forman para laborar en los centros politécnicos y escuelas de oficios es imprescindible que estén adecuadamente orientados sobre la profesión elegida de ahí que la orientación profesional pedagógica sea una de las prioridades a trabajar en el contexto universitario actual.

La orientación profesional pedagógica por la pertinencia e importancia que tiene para la formación de profesionales de la educación ha sido objeto de estudio de

varios investigadores entre ellos tenemos: Mariño Castellanos, Teresa 2001; Caballero, Ana María (2001); Paz, Irela 2003; González Maura, Viviana 2010; Del Pino Calderón, Jorge Luís 2011; McPherson, Margarita (2011); entre otros.

Los diferentes investigadores de una forma u otra plantean que la Orientación Profesional es concebida como un proceso que transcurre a lo largo de la vida del sujeto y constituye un proceso complejo y atraviesa varias etapas según edades y niveles de educativos.

La Dra Teresa Mariño Castellanos considera que "la orientación profesional pedagógica es cuando el maestro teniendo en cuenta esa unidad de objetivos, contenidos, principios, métodos y formas organizativas, como un proceso continuo, dinámico y gradual, ayuda, guía, recomienda al educando teniendo en cuenta sus potencialidades para la profesión pedagógica (cualidades, conocimientos, capacidades lo estimula a alcanzar un nivel superior, arribando este a sus propias decisiones". (2001)

Esto evidencia que el profesor desde sus accionar pedagógico debe propiciar en todos los espacios de interacción con los estudiantes la forma adecuada de guiar y recomendar a los mismos sobre las mejores vías para el desempeño del rol profesional, enfatizando en aquellas cualidades, habilidades y capacidades que deben formar parte de su preparación para el cumplimiento exitoso de la profesión en correspondencia con las exigencias sociales.

Por su parte la Dra Viviana González Maura expresa que como resultados de las investigaciones realizadas sobre la orientación profesional pedagógica permiten afirmar que los estudiantes que logran niveles superiores de desarrollo de sus intereses profesionales evidencian una mayor calidad en su actuación profesional que se manifiesta no sólo en la obtención de altos rendimientos en la ejecución de tareas profesionales sino también y fundamentalmente, en la iniciativa, flexibilidad, persistencia, creatividad y actuación reflexiva que manifiesta en el enfrentamiento y solución de problemas de la práctica profesional.

Luego esta misma autora plantea que la OPP se conforma si el docente desde su asignatura aprovecha todas las potencialidades que esta ofrece para cambiar la forma de pensar del estudiante en relación a su objeto de trabajo para el que se está formando, en este sentido propone algunas consideraciones en el orden metodológicos para instrumentar de forma coherente y paulatina el interés y el agrado por la carrera pedagógica.

- ✚ Vinculación del contenido de la asignatura con la profesión.
- ✚ Establecimiento de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que propicien la realización de actividades dirigidas a la formación de intereses, habilidades profesionales y de una actuación profesional responsable.
- ✚ Utilización de métodos de enseñanza y aprendizaje que propicien la participación del estudiante como sujeto de su formación profesional.
- ✚ Concepción de la evaluación como recurso metodológico para la educación profesional del estudiante.
- ✚ Establecimiento de una comunicación profesor-alumno sustentada en la aceptación y el respeto mutuo y la concepción del docente universitario como modelo profesional.
- ✚ La vinculación coherente y oportuna del contenido con las mejores vivencias de los profesores.
- ✚ La elaboración de situaciones pedagógicas modeladas en correspondencia con la realidad de la práctica educativa.
- ✚ Si en la medida que se adquiere conocimientos el estudiante logra una autovaloración adecuada de su actuación, enfrentamiento y búsqueda de solución a los problemas de la práctica profesional.

Por su parte el Doctor Jorge Del Pino Calderón plantea, que en el proceso de orientación profesional pedagógica se deben buscar alternativas que favorezcan el trabajo de orientación hacia la profesión, de crear valores profesionales, despertar el interés, la autoconciencia de la profesión, así como la implicación del estudiante en su actividad profesional. También plantea que se contribuye con ese proceso, cuando en la UCP las actividades diseñadas en los componentes de su formación reflejan en gran medida los intereses y necesidades de los estudiantes. (Del Pino, Jorge Luis 2011).

Este autor deja claro hacia qué dirección debe estar encaminada el proceso de orientación profesional pedagógica y qué se debe tener en cuenta para lograr transformación y con ello la motivación profesional.

Por las vivencias y experiencias prestando servicio en las carreras técnicas en la UCP se declara que los docentes poseen gran experiencia tanto en el orden técnico como metodológico ya que todos proceden de la enseñanza politécnica y otro elemento de gran relevancia es la estabilidad impartiendo las asignaturas de la

especialidad. Todo lo abordado son argumentos que facilitan la orientación profesional pedagógica.

Independientemente de lo anterior es pertinente esclarecer que le corresponde al profesor de la formación pedagógica general ayudar, asesorar y orientar a todos los miembros del colectivo pedagógico para que de forma intencional, planificada y oportuna puedan prepararse en el orden didáctico y metodológico para estimular y desarrollar la orientación profesional desde sus asignaturas.

El profesor universitario se convierte en un orientador cuando desde sus modos de actuación es ejemplo a seguir. Cuando desde su asignatura diseña situaciones y tareas de aprendizaje que constituyan problemas profesionales que potencien al mismo tiempo en el estudiante, el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores así como de una actuación profesional ética y responsable en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.

El profesor desde la misma planificación de la clase debe buscar vías o alternativas que le permita aprovechar las potencialidades educativas del contenido para de manera paulatina ir estimulando cambios afectivos relacionados con la profesión.

En el caso específico de primer año en las carreras de Eléctrica y Mecánica se puede trabajar la OPP diseñando situaciones modeladas con vivencias de los centros politécnicos, esta situación debe conducir al desarrollo de intereses profesionales manifestada en la flexibilidad y actuación reflexiva que muestren los estudiantes ante las problemáticas de la práctica profesional, se va creando las pautas para que interactúen con los valores asociados al desempeño como la responsabilidad y conciencia sobre su correcto accionar como formador de técnicos.

La correcta orientación hacia el objetivo como función didáctica también contribuye de manera efectiva al desarrollo de la OPP ya que les permite diferenciar los aspectos de mayor importancia lo cual favorece el amor hacia la profesión. La orientación hacia el objetivo debe distinguirse por su carácter intencional y el profesor ha de asegurarse de que los estudiantes están verdaderamente orientados hacia el fin declarado.

Cuando el profesor orienta las bibliografías y materiales docentes para el autoestudio con un nivel de profundidad, científicidad y declara el uso no solo para la formación inicial sino también para la posgraduada contribuye con la OPP.

Por otra parte si el docente universitario en la medida que le da tratamiento a las tareas de aprendizajes vincula la misma con el modelo del profesional precisando

objetivos por años, cualidades a formar y objeto de la profesión está contribuyendo a que los estudiantes vayan creándose una idea sobre cuales metas deben trazarse y que habilidades profesionales tienen que incorporar en el proceso formativo.

El orientar trabajos investigativos que obliguen a los profesores en formación a visitar escuelas donde realizaran las posibles prácticas o el desempeño laboral luego de graduado crea buenas expectativas ya que promueve la socialización y comunicación con los profesores en ejercicio.

En este mismo orden de ideas los trabajos investigativos que se orienten para que sean realizados con la ayuda de los profesores de la carrera, propicia una comunicación afectiva y se transmiten experiencias y vivencias profesionales.

El docente universitario no debe perder de vista la interrelación armónica de las actividades diseñadas para el proceso formativo, por tanto tiene que ser capaz de articular actividades curriculares con las extracurriculares, estas propiciarán un acercamiento afectivo sobre la profesión y con ello se estimula la autodeterminación.

Otra forma de establecer la integración de las actividades es cuando se modela una feria cultural pedagógica con todos los equipamientos y materiales que serán utilizados en la formación como profesionales de la enseñanza técnica. De igual forma el docente debe en los procesos de interacción convocar a los estudiantes a que participen en eventos científicos, festivales de clases, se les puede invitar a que interactúen y socialicen experiencias con los egresados noveles y con los jubilados de experiencias.

Como se puede apreciar estas son algunas de las vías que se pueden utilizar para estimular y desarrollar la orientación profesional pedagógica en el contexto universitario.

El desarrollo de la orientación profesional pedagógica en el contexto de la formación inicial de educadores se expresa principalmente a través de :

- Sentido de pertenencia ante las diversas tareas de su formación.
- Compromiso social según contexto dado.
- Responsabilidad ante el ejercicio de la profesión.
- Autorreconocimiento hacia la profesión.

Conclusiones

La orientación profesional pedagógica es una necesidad en las universidades cubanas, una vez que el estudiante está orientado hacia su profesión mostrará mayores empeños en la obtención de metas, el sentido de pertenencia será consciente, desarrollará las tareas con responsabilidad y motivaciones. La orientación profesional se debe estimular desde los primeros años de la carrera e ir sistematizando durante todo el proceso formativo para que se concrete con mayor profundidad en el ejercicio de la profesión. Para lograr un profesional como exige la sociedad contemporánea los docentes universitarios tienen que exponer desde sus modos de actuación profesionalidad y maestría pedagógica.

Bibliografía

Aulet Álvarez, Omar: Estrategia curricular Orientación Profesional Pedagógica. 2011-2012 UCP Frank País García.

Del Pino, Jorge Luís y Silvia Recarey: Textos básicos para la disciplina Orientación educativa. 2008.

González Maura, Viviana: Perspectivas teóricas de la orientación profesional: una visión crítica desde el Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano. S/a.

González Maura, Viviana la orientación profesional en el nivel superior Ciudad de La Habana: Revista Varona No. 12.

Del Pino Jorge Luis. Orientación profesional pedagógica; Su inserción en el proceso docente educativo del centro escolar. MINED. Seminario nacional IX.

González Maura, Viviana (1989): "Niveles de integración de la motivación profesional". Ciudad de La Habana. Tesis de Doctor en Ciencias Psicológicas.

Martínez Isaac, Roger y Tamayo Roca Carlos (2011) Concepción metodológica de las estrategias curriculares en las asignaturas de la disciplina Formación Pedagógica General. Material Impreso.

Título: Formación ciudadana y atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación. Una mirada desde sus valores vinculantes.

Autora: Dra. C. Regina Venet Muñoz.

Institución: UCP Frank País García - Cuba

Email: rreginavenet@yahoo.es - reginavm@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Se aborda una concepción de formación ciudadana como resultado de una investigación desarrollada en el último decenio, vinculada estrechamente con la atención a la diversidad. El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida para el desarrollo de la formación ciudadana y su elusión conduce a los despropósitos de dicha formación en el profesional de la educación como persona y como profesional. Ante este reto el formador de formadores, no siempre sabe qué hacer y la institución universitaria, en sentido general se puede convertir en una institución educativa que, lejos de contribuir a la formación integral del estudiante, desde una visión humanista, centre su accionar educativo en una perspectiva técnico instrumental, donde no se valora en su exacta trascendencia el adecuado tratamiento a la diversidad en la formación de sus alumnos y su condición de sujetos ciudadanos.

El presente trabajo tiene por propósito esencial ofrecer una propuesta de alternativas en el orden práctico y teórico- metodológico, respecto a la necesidad de identificar los valores que articulan la formación ciudadana y la atención a la diversidad en el proceso de formar a un educador que responda a la visión humanista, aspecto de trascendental importancia en el desempeño de su rol.

INTRODUCCIÓN.

En el contexto de la globalización neoliberal como escenario del S. XXI se han globalizado sobre todo, la insolidaridad, las guerras, la indiferencia ante el sufrimiento masivo de sus víctimas, la enajenación, el egocentrismo, la tendencia al hedonismo a través de la búsqueda incesante de los placeres mundanos, la búsqueda de beneficios individuales, el existencialismo presente en la tendencia al consumismo, a la diversión fácil e inmediata “El gozo del momento se está convirtiendo en la primera y la última

ambición y en la tierra bandea un lema poderoso pero peligrosamente vacío de futuro: Carpe Diem, vive el momento, vive y consume: vivencias, bienes, ¿personas?”¹

Se han legitimado y extendido el maltrato y la violencia como mecanismos de interacción entre las personas y lo que es peor, - aunque muchas veces de manera velada-entre educadores y estudiantes.

Esos modelos de comportamiento y de relación interpersonal se trasladan a todos los ámbitos de convivencia de las personas (la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad) Aunque en Cuba esa realidad tiene otras connotaciones y es menos abrumadora, se requiere admitir que existen manifestaciones como las descritas; es necesario detener cuanto antes esa dinámica destructiva de la esencia humana.

El presente trabajo tiene por **propósito esencial** ofrecer una propuesta teórico metodológica para estructurar procesos reflexivos que propendan a una formación ciudadana que permita enfrentar los desmanes relacionados anteriormente desde una formación de los valores vinculantes que articulen la atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación.

Desarrollo

En las ideas, concepciones o nociones de la formación de los educadores, abundan los diversos tratados de formación con énfasis en el aprendizaje y la enseñanza de modelos profesionales de naturaleza cognitivo instrumental, es así como en los diversos modelos y teorías de la formación docente se abordan, funciones, competencias, habilidades, capacidades, que perfilan el rol profesional de los educadores y las pautas de acción que se ofrecen apuntan a estos aspectos. Existe en esta literatura pedagógica una exigua, casi ausente referencia al desarrollo y educación de los valores vinculantes entre la formación ciudadana y atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación

La tendencia teórico práctica y metodológica, en el proceso formativo del profesional de la educación, se arraiga en la intención de controlar, evaluar y valorar el comportamiento de los alumnos sin atender de manera consciente e intencionalmente planificada a la esfera de dichos valores, ni siquiera para abordar su efectividad e

impacto en la formación cognitivo instrumental, se declara la necesidad de tomar en consideración la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, que ha sido concebido como principio de la educación de la personalidad, la presencia y condicionamiento de lo motivacional respecto al proceder ejecutor, pero no se explica y considera cómo lograr un comportamiento sustentado en , la autoconfianza, la autoestima, la inteligencia emocional, la justicia pedagógica, el diálogo, y la educación cooperativa.

El desarrollo futuro de la sociedad dependerá en buena medida de la calidad con que la escuela y la comunidad se articulen en un proceso cuya meta fundamental es la integración social y el desarrollo personal del escolar, como aspectos esenciales de su formación integral. La formación ciudadana es un elemento distintivo dentro de este proceso de formación integral del escolar desde la relación escuela comunidad, se considera un proceso esencial de la formación integral del sujeto, a través del cual, éste desarrolla sus potencialidades como participante activo, dinámico y creativo de la comunidad.

Se concibe la **formación ciudadana** como un proceso continuo y sistemático de apropiación individual de un sistema de saberes y valores que determinan la posición vital activa y creativa del sujeto ante la vida pública y se expresa en las relaciones que establece en los espacios sociales de convivencia. Supone la promoción y defensa de una manera de vivir cotidiana y de crecer como personas, que implica:

- La autonomía personal y las capacidades del sujeto, que le permitan resistir las presiones externas e impedir la enajenación de su comportamiento, defendiendo su estado de derecho;
- El cultivo de la identidad cultural y nacional;
- La tolerancia activa y crítica sustentada en el decoro, la espiritualidad, la decencia y la capacidad para solucionar conflictos;
- La solidaridad en la participación social, asentada en la dignidad, la equidad, la tolerancia y la justicia social.

Gran parte del mundo contemporáneo se construye hoy sobre los fundamentos del odio, la intolerancia, la injusticia, el autoritarismo, la competitividad, el egoísmo y la violencia. La propuesta de formación ciudadana de esta investigación se inscribe dentro de la estimulación de los opuestos dialécticos de estas actitudes, en la búsqueda de

una educación para la paz. Se enmarca, por tanto, entre las contradicciones equidad-inequidad, tolerancia- intolerancia, justicia- injusticia, solidaridad- competitividad, cooperación- competitividad y violencia- no violencia, aceptación –intolerancia, educación emocional- educación racionalista, diálogo-monólogo, en un continuo que determina la dinámica de las relaciones a nivel interpersonal, intergrupala, nacional y global.

Se asume entonces la formación ciudadana como un proceso de formación para la paz. La relación entre los sujetos según esta perspectiva se resuelve en una dialógica que legitima lo individual, y reafirma la importancia del otro. Se trata de respetar las diferencias, reconocer el derecho de los demás como una característica estratégica del presente. Cuando nos descubrimos en otros, afirmamos nuestra propia personalidad y cultura.

La formación ciudadana, entonces, se sustenta y expresa en un ejercicio de respeto a la diversidad. Esta formación ciudadana configura sujetos capaces de lograr una inserción oportuna en los intensos procesos de cambio de su entorno, de dialogar activamente en espacios de dirección para ejercer sus deberes ciudadanos a través de la participación. Este enfoque plantea las cuestiones éticas, jurídico-constitucionales y económicas que se relacionan con los procesos en curso a escala nacional, el respeto a la diversidad sociocultural, el funcionamiento de las instituciones, la tolerancia, la aceptación de la diferencia y la vocación por la solución civilizada y pacífica de los conflictos.

La finalidad de la formación ciudadana es formar personas sensibles y éticas, situadas crítica y creativamente en la sociedad humana como un todo, para contribuir a su perfeccionamiento.

La ciudadanía encuentra en la escuela un espacio de construcción, pero su ejercicio no se agota aquí, en su tránsito por la comunidad los estudiantes, interactúan con lo que han aprendido en la escuela y viceversa, por ello, la mejor didáctica de la ciudadanía es la que se construye desde el proceso de relación escuela – comunidad, sólo escuelas y comunidades democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos, oportunidad y recursos para el diálogo y la búsqueda de información) pueden desarrollar en los futuros ciudadanos los aprendizajes básicos para una ciudadanía activa y creativa. Los procesos formativos estudiantes y los

comunitarios son aspectos complejos del mismo proceso de construcción de la ciudadanía, ambas instituciones ofrecen relevantes aportaciones para la adquisición del conjunto de conocimientos, sentimientos, valores y destrezas, necesarios para participar constructivamente en la vida pública y desarrollarse productivamente en la sociedad.

La formación para la ciudadanía es hoy una condición para cualquier empresa de aprendizaje exitoso, por las implicaciones del diálogo, la colaboración, la capacidad de escucha y la autorresponsabilidad en un aprendizaje desarrollador, y por otro lado, por la necesidad de proteger la identidad cultural frente a los embates de la globalización neoliberal

Es preciso experimentar de manera práctica la lógica de la convivencia ciudadana para la paz mediante reglas que concienticen al estudiante sobre el papel que le corresponde asumir en la vida social a través del ejercicio de los valores que posibilitan esta convivencia. Los estudiantes deben tener la posibilidad de vivir la experiencia plenamente, desde la creación de la regla hasta su implementación, a través de mecanismos de socialización que integren y sintetizen las experiencias estudiantiles y comunitarias.

La ciudadanía es un proceso que comienza en los albores de la humanidad, no es algo acabado. Es un proceso de conocimiento y conquista de los derechos humanos. Se comprometen en ella, la educación, la familia, la escuela, las instituciones sociales, en busca del perfeccionamiento del modo de vida. Sólo con comportamientos ciudadanos podemos establecer una convivencia armónica, en grupos sociales comprometidos en un proyecto de vida común, que da valor a la ética, a la idea del “otro” y su bienestar, que ama la verdad y la defiende; por ello se plantea que no basta el desarrollo tecnológico y científico – técnico para el mejoramiento de la vida en sociedad.

La ciudadanía es un proceso a través del cual se atribuye a todos los individuos el derecho a participar conscientemente en la vida política y cultural, el derecho a trabajar y a la participación en la riqueza producida por el trabajo, este autor emplea el término con-ciudadanía, siendo ésta comprendida como ciudadanía participativa, vivida por los movimientos sociales, por la cual ciudadanos se unen a otros ciudadanos para luchar

por sus derechos. La ciudadanía define la posición del ciudadano con referencia al estado. La con-ciudadanía define al ciudadano delante de otro ciudadano.

Una actitud ciudadana se expresa en el celo por la vida pública, que va desde el cuidado y la limpieza de la calle pasando por el respeto a las señales del tránsito, hasta la capacidad de asociarse en organizaciones que se enfrentan a la injusticia y contribuyen al bien común.

Entre el individuo y el ciudadano se encuentran las diversas organizaciones que estructuran la vida social; la organización mayor es teórica: el conjunto de normas legales, establecidas por las diversas instancias políticas desde La Constitución, como ley de leyes, hasta las normativas y regulaciones comunitarias. La ciudadanía es un aprendizaje y una conquista, la revolución cubana, ha transparentado esto”.... ha cambiado la naturaleza de las masas populares y la persona. Las ha elevado a la familiarización con los asuntos culturales más profundos y con la actividad política, las ha ido convirtiendo de objeto de la actividad de dirección también en su sujeto.

El propósito esencial de la formación ciudadana es lograr que el futuro profesional de la educación ponga sus actividades al servicio de la comunidad – familia, grupo profesional, municipio, estado – que ellos mismos constituyen y la preparación del sujeto para la defensa de la justicia e igualdad social, como valores morales.

Por ello la formación ciudadana constituye una educación moral del carácter y de la conducta, cuyo fin es preparar al sujeto para que el grupo, comunidad, municipio, estado, donde vive vaya aproximándose a formas y realizaciones en consonancia con las normas y los ideales morales, jurídicos, económicos, sociales y culturales en la propia comunidad.

El formar a un ciudadano implica una estrecha relación con la formación política del individuo– la cual comprende los derechos y deberes de carácter político que le competen- pero la formación ciudadana es mucho más abarcadora y en ella se incluye también el respeto por las normas y códigos jurídicos que han de ejercitarse de manera responsable en consonancia con una ética social.

En el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, que con el título “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) ha sido objeto de publicación en numerosas lenguas y lugares del mundo, se

afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: *aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a ser.*

Evidentemente la formación ciudadana articula especialmente con el pilar de aprender a vivir juntos, pero precisa de los otros tres pilares para ser totalizadora. No es posible abordar un proceso de formación ciudadana sólo a través de la formación de personas capaces de comprender al otro, respetar la diversidad y el pluralismo, la comprensión mutua y la paz, es necesario integrar tales objetivos y preocupaciones en un marco más amplio: el de la formación y desarrollo singular de la personalidad y de las capacidades de autonomía, juicio y responsabilidad y, además, formados en niveles de excelencia en el conocer y el hacer. Resulta fundamental que los más hábiles en el *conocer* y en el *hacer* lo sean también en *vivir juntos* y *ser* personas, y que los más capaces en el desarrollo de la comprensión del otro, en el respeto al pluralismo, la comprensión internacional, y en el ejercicio de la responsabilidad sean hábiles en el conocer y en el hacer.

En la formación ciudadana del profesional de la educación se trata de sensibilizar a este - como ciudadano en formación – en relación con el papel que tiene que desempeñar en su entorno social, a través de la promoción de experiencias que le permitan comprender la complejidad de las relaciones en las que se implica, las influencias de los otros y su capacidad para respetar normas y reglas de convivencia que garantizan el desarrollo humano. El formador de formadores, propicia la comprensión de la naturaleza sistémica de las relaciones interactivas del estudiante en sus principales espacios de convivencia.

La naturaleza interdependiente de esta relación afecta lo intrapersonal, lo interpersonal y lo global, al tiempo que configura una comprensión sistémica del mundo por los estudiantes que a partir de esta dinámica interactiva son capaces – con la mediación del profesor – de comprender que los hechos y fenómenos de la realidad están vinculados a través de relaciones que constituyen el todo, en el marco del mundo globalizado en el que se vive hoy.

Se trata pues, de incentivar en los estudiantes el conocimiento de un mundo de naturaleza sistémica y de fomentar la toma de conciencia de la totalidad del mundo

como un proceso que afecta el presente y el futuro de cada uno de ellos y como tal hay que tenerlo en cuenta.

De la misma forma los temas globales que hoy debate la humanidad tienen una naturaleza interconectada, siendo así que factores como la paz, la equidad, la justicia social, la tolerancia, y el desarrollo humano, no fructificarían aisladamente, lo cual significa que para la existencia de una relación equitativa y solidaria es necesario el respeto al otro, la cooperación, la tolerancia hacia la diversidad y la diferencia, el sentido de la igualdad, independientemente del origen sociocultural, color de la piel, la raza, el sexo, la edad, la religión y algún otro elemento diferenciador como riqueza de la humanidad y base de una filosofía del diálogo. La paz es la expresión donde se sintetizan esos valores.

El caso de Cuba es particular en este sentido, por lo que, lo anterior implica la defensa del proyecto social como elemento sintetizador de la revolución, no sólo preservando el derecho ganado, sino perfeccionándolo a partir del compromiso de las nuevas generaciones con ello.

Desde el punto de vista intrapersonal la concientización del ciudadano pasa por la comprensión de la necesidad de una concepción holística en el despliegue de su potencial de desarrollo personal en tanto, éste sólo puede alcanzar un óptimo desarrollo cuando lo físico, lo emocional, lo intelectual y lo valorativo se aprecian con igual importancia y como aspectos complementarios entre sí.

El estudiante debe ser sensibilizado en la idea de que no basta con el rendimiento académico para su formación como buen ciudadano; sentimientos y valores obran con importancia decisiva en este empeño, sin dejar a un lado - claro está - el desarrollo físico. Desde este punto de vista resulta necesario una particular referencia a la búsqueda de sentido personal de las tareas que se realizan en un desempeño activo, crítico, transformador y creativo.

La reflexión es un mecanismo esencial en esta búsqueda de sentido en tanto se articula con lo afectivo y promueve actitudes más comprometidas con el cambio, al propiciar la comprensión de las raíces del estado actual de la realidad social, en el comportamiento humano de cada uno, ella promueve la voluntad de cambio, y la acción para el cambio.

La relación sistemática entre los motivos de los participantes del hecho formativo y los objetivos de las tareas que se realizan, permite la estructuración – y reestructuración - de la identidad de éstos, como elemento trascendente de concientización, desde una perspectiva cultural, personal, territorial y nacional, posibilitando el desarrollo del sentido de pertenencia en estos ámbitos. Sólo así puede el sujeto ubicarse pertinentemente en relación con la globalidad del mundo actual.

Una reflexión activa y crítica del sujeto en este sentido facilita el desarrollo de una conciencia crítica inquisitiva en torno a la naturaleza sistémica y global del desarrollo personal y social (local, regional y mundial).

La comprensión de los conceptos de paz, justicia, desarrollo, derechos humanos y responsabilidad social, requiere de una sensibilización y familiarización del sujeto en torno a la distribución de las riquezas, crecimiento poblacional, los éxitos y fracasos en la protección de los derechos humanos. Es necesario el análisis de la relación de cada uno de estos aspectos con las relaciones que se establecen en la vida cotidiana de cada uno, en sus espacios vitales.

La formación para la ciudadanía es hoy una condición para cualquier empresa de aprendizaje exitoso, por las implicaciones del diálogo, la colaboración, la capacidad de escucha y la autorresponsabilidad en un aprendizaje desarrollador, y por otro lado, por la necesidad de proteger la identidad cultural frente a los embates de la globalización neoliberal

Es preciso experimentar de manera práctica la lógica de la convivencia ciudadana para la paz mediante reglas que concienticen al escolar sobre el papel que le corresponde asumir en la vida social a través del ejercicio de los valores que posibilitan esta convivencia. Los estudiantes deben tener la posibilidad de vivir la experiencia plenamente, desde la creación de la regla hasta su implementación, a través de mecanismos de socialización que integren y sintetizen las experiencias escolares y comunitarias.

En este proceso concientizador – educativo - transformador, el profesor orienta la comprensión del estudiante hacia las articulaciones que hay entre los fenómenos sociales. Entre la situación del presente y el pasado. Entre los hechos de la realidad inmediata y la realidad global. Entre los fenómenos que ocurren en cada coyuntura y las

condiciones estructurales. Entre los hechos particulares y las leyes de la realidad. No es posible entender un hecho o situación aisladamente, sino en su ubicación como un aspecto de la totalidad de la realidad con la que él se relaciona.

En relación con los aspectos analizados hasta aquí, formación ciudadana significa tener acceso a la ejercitación de una convivencia crítica activa y transformadora, sustentada en el respeto, la solidaridad, la equidad y la tolerancia, valores que vinculan a la formación ciudadana y la atención a la diversidad, haciendo hincapié en *la vivencia, el conocimiento y la reflexión* como medios para facilitar la comprensión de los complejos procesos y relaciones que emergen en la formación del sujeto como ciudadano.

La vivencia y la reflexión facilitan el conocimiento de los ciudadanos y propician la comprensión e interpretación de cada uno de sus actos cotidianos en relación con la vida ciudadana y la manera en que se está viviendo ésta.

La formación ciudadana exige que se tenga en consideración al educando, en cuanto portador de derechos y deberes delante de los otros y delante del “orden” en que se encuentra. La definición de ciudadano, lo enmarca, como portador de derechos y deberes, en este sentido, posee una base ética de cara a la problemática global a la que se enfrenta el mundo en el siglo XXI: la supervivencia como resultado supremo de la protección de la humanidad, de la conservación de la naturaleza, de la libertad y de la equidad.

En su obra “La escuela ciudadana en el contexto de la globalización” Rogers plantea que ser “ciudadano significa estar firmemente localizado en un espacio en el cual se posee un cierto *status* y se está investido con derechos y deberes en relación con las otras personas” Leonardo Boff (1997) emplea el término con-ciudadanía, siendo ésta comprendida como: “ciudadanía participativa, vivida por los movimientos sociales, por la cual ciudadanos se unen a otros ciudadanos para luchar por sus derechos. La ciudadanía define la posición del ciudadano con referencia al estado. La con-ciudadanía define al ciudadano delante de otro ciudadano.”

Se requiere añadir a estas ideas, que la preparación para la vida ciudadana ha de centrar sus esfuerzos no sólo en la formación de valores de manera generalizada e impersonal sino buscando la necesaria participación del escolar como sujeto, tanto en su vida cotidiana como en su vida escolar, con un sentido colectivo. Un proceso de

formación involucrado con el acto de vivir colectivamente exige una mejor comprensión de la realidad social y de distintos conocimientos no usuales, en los currículos de las escuelas tradicionales de las vivencias de situaciones cercanas y concretas de la vida social. Desde aquí se han de promover acciones que contribuyan a la formación básica indispensable y al ejercicio de la ciudadanía al concebir al futuro ciudadano como un sujeto activo.

El concepto de diversidad, por su parte, implica la reconceptualización de las diferencias individuales, dentro de un discurso caracterizado por una perspectiva más amplia que incluye aspectos éticos y políticos, y una forma de entender la respuesta a esas diferencias que se enfrenta al individualismo como forma de resolver los problemas consecuentes al fenómeno de la variabilidad humana (García Pastor, 1999). Continúa diciendo esta autora, podemos entrar en un terreno muy peligroso, en el que es posible que se llegue a utilizar la diversidad como una nueva categoría (los diversos son los diferentes) y se incluya dentro de diversidad a determinados grupos clasificados socialmente por determinadas características.

Por otro lado, se trata de un concepto tan actual porque resulta inherente a la misma naturaleza de nuestra sociedad, la cual tiene en el pluralismo uno de sus aspectos más característicos y definitorios. En efecto, la diversidad en todos los órdenes es considerada como algo propio de nuestro tiempo. La diversidad se halla presente en todas las actividades de nuestra vida cotidiana y, consecuentemente, también en el mundo de la educación.

Centrándonos pues en el ámbito estrictamente educativo, la diversidad se puede afrontar desde múltiples perspectivas y, evidentemente, esta diferenciación puede tomar formas muy diferentes.

El educador cubano se enfrenta actualmente al reto de coordinar procesos formativos tendentes a garantizar la calidad educativa que exige la sociedad cubana, como ganancia de justicia social autoestima y dignidad. Esta idea pone en claro la necesidad de situar al educador al centro de una escuela que enseña a pensar y descubrir la cultura, que fomenta el desarrollo de sujetos críticos reflexivos, cultos y creativos, sensibles frente a lo diferente, lo diverso, se trata así de una escuela sustentada en y

para la libertad y la igualdad, donde cada educando encuentre un espacio para crecer y ser cada vez mejor persona.

Se trata de una escuela promotora de una cultura de la diversidad, donde el epicentro del proceso educativo sea la diferencia; donde se configuren situaciones de aprendizaje ajustadas a las necesidades educativas del alumno y no al revés (el alumno ajustándose a las demandas del docente, el currículo y las situaciones educativas) trazadas desde una perspectiva homogeneizante pero no igualadora.

Una escuela así, exige al profesional de la educación dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos. Estos presupuestos han inspirado los programas educativos que en nuestro país han implicado la disminución de alumnos por educadores, como condición esencial que facilita la labor educativa del mismo de cara a la atención de la diversidad escolar.

La diversidad en todos los órdenes es considerada como algo propio de nuestro tiempo. La diversidad se halla presente en todas las actividades de nuestra vida cotidiana y, consecuentemente, también en el mundo de la educación.

La práctica y la teoría pedagógica general cubanas adolecen de una sistematización insuficiente en torno a las particularidades esenciales de la atención a la diversidad desde el contexto de la escuela regular y bajo el presupuesto práctico metodológico de ofrecer a cada alumno lo que necesita para su óptimo desarrollo, esta situación se expresa en la realidad educativa a través de un complejo proceso de comportamientos socioprofesionales y educativos que se advierten como un conjunto de problemáticas detectados durante las prácticas investigativas, en las que se enmarcan las visitas de inspección y los controles metodológicos realizados en los centros, donde se desarrollan determinados proyectos investigativos.

¿Cuáles son las **problemáticas** que afectan la atención a la diversidad en contextos formativos universitarios?

- ✚ Insuficiencias en la concepción, organización y control del proceso formativo en torno a la relación atención a la diversidad, calidad del aprendizaje, equidad y justicia social y formación ciudadana en la labor de educativa de los maestros..

- ✚ Una práctica pedagógica marcadamente academicista, enmarcada en clases tradicionalistas con pautas enfáticamente reproductivas, donde la secuenciación didáctica de los contenidos no se realiza en relación con las necesidades educativas de los alumnos, existe de manera apriorística
- ✚ Los docentes adjudican la dificultad para aprender de algunos a la sola influencia de sus capacidades mentales, despreciando de esta forma el carácter interactivo del aprendizaje y su relación con la zona de desarrollo próximo de cada uno a partir de la mediación del docente, por ello la evaluación del aprendizaje se centra en los resultados, aspecto que limita la atención personalizada de los futuros educadores
- ✚ Tendencia del proceso de enseñanza aprendizaje a estar centrado en una visión disciplinaria cargada de conocimientos obsoletos.
- ✚ Existencia de exigencias homogéneas sin tener en cuenta la diversidad de alumnos que acceden al proceso con saberes y capacidades desiguales, subvalorando, de este modo, los contextos y las identidades culturales en que se desenvuelve el aprendizaje.
- ✚ Establecimiento de un nivel de rendimiento según el alumno tipo imaginario que se construye en el imaginario pedagógico de los maestros.
- ✚ No se tienen en cuenta el carácter complejo de las personalidades y las múltiples inteligencias de cada alumno
- ✚ Se desaprovecha la cultura experiencial con que llega el alumno.

Estas problemáticas exigen una respuesta teórico- metodológica en torno a la diversidad desde el proceso de formación de los profesionales de la educación.

A partir de aquí, la atención a la diversidad procura el desarrollo y la promoción de personas diferentes desarrollando al máximo sus capacidades y singularidades a través de la utilización de estrategias educativas y didácticas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos. Se asume entonces la diversidad como un valor y un derecho y la atención a la diversidad como vía para lograr un cambio profundamente ético, epistemológico y lógico en la escuela como institución social y socializadora.

Valores vinculantes de la formación ciudadana y la atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación

- La **Inteligencia emocional** es un valor que involucra y favorece no sólo el desarrollo profesional sino también el desarrollo personal, en la formación y desempeño de la profesión pedagógica, desde valores personales sociales y profesionales, en tanto su finalidad es el cultivo de los sentimientos, de las emociones positivas y de la capacidad para regular el comportamiento ante eventos desagradables, frustrantes, que tiendan al desconcierto emocional, se trata entonces de formar a los educadores para la autorregulación de sus emociones y sentimientos al tiempo que se torna capaz para la educación emocional de sus futuros discípulos.

Consideramos como **pautas fundamentales** de esta formación **Inteligencia emocional**, las siguientes:

- ✓ Dotar al educador de herramientas para atender la diversidad escolar (de carácter práctico instrumental, pero también y sobre todo de carácter emocional) como la solidaridad, la empatía, la comprensión el amor, el cariño, la inteligencia intra e interpersonal, entre otras.
- ✓ Fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional.
- ✓ Promover el desarrollo autogenético (fortalecimiento de los autorreferentes: autoestima personal y profesional, autoconocimiento, identidad personal y profesional autoaceptación, autoimagen positiva, autoeducación, sentimientos de autoeficacia, entre otros) a partir de estimular desde las potencialidades del estudiante una relación armónica, orgánica e integradora consigo mismo.
- ✓ Promover el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia.
- **La autoestima como valor en el proceso formativo profesional**

El fomento de la **autoestima** se afirma en la potenciación de los sentimientos positivos que solo pueden florecer en un ambiente donde se toman en cuenta de manera constructiva las diferencias individuales, se toleran los errores, la comunicación es abierta y las reglas son flexibles, se debe, por tanto, atender y satisfacer las necesidades y valores de cada estudiante, es expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse, el docente debe buscar y

valorar todo aquello que haga sentir al estudiante orgullo de sí mismo, como profesional en formación. Es necesario rodearse de una atmósfera, donde se promueva la confianza, el afecto, el respeto y la aceptación.

La autoestima influye en el aprendizaje. Una autoestima fuerte fomenta el aprendizaje. El estudiante que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil. Lo normal será que obtenga buenos resultados porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos, y se encontrará “entrenado” mediante expectativas positivas; el éxito, entonces, reforzará sus sentimientos positivos; se verá a sí mismo más competente con cada éxito que obtenga y por tanto logrará apropiarse mejor de los saberes y valores de la profesión.

- **La tolerancia como elección ética del profesional de la educación**

S.J Joblin ² ha dicho que “si la paz es el primer imperativo moral que se impone al hombre, éste no puede someterse a ella, más que aceptando al otro y convirtiéndose en tolerante”

La tolerancia es un valor de carácter polisémico en cuyo complejo entramado no se pretende profundizar en este trabajo, baste decir que se asume en este contexto desde los contenidos emocionalmente positivos que la connotan éticamente en la dirección del respeto y la aceptación de la diferencia como valor social en tanto fuente de enriquecimiento de la existencia humana, por tanto, se excluye en esta comprensión aquellas nociones de tolerancia que la plantean como valor emocional negativo asociado a la sumisión, la resignación, el aguante y la concesión extrema o el soportar acriticamente y sin reprobación la violación de los propios derechos.

Se aborda la tolerancia en el contexto formativo del profesional de la educación como un valor social que permite y facilita la coexistencia con lo diferente sin perjuicio de su individualidad, con indulgencia, condescendencia, flexibilidad y sobre todo con aceptación y apoyo, como claves para intentar mejorar aquello que sea posible mejorar desde la educación de la personalidad del futuro educador.

Vista así, la tolerancia viene a ser una elección ética orientada en una dirección positiva y constructiva que rehuye de la falsa tolerancia presente en actitudes de resignación tal y como plantea Calviño (2005) cuando explica que “es precisamente en el **“motivo de**

tolerancia” donde podemos encontrar la trampa de la resignación, que consiste en la asunción de una estrategia comportamental en la que se considera inútil cualquier intento de modificación de la situación (fenómeno también denominado “**desesperanza aprendida**”), o se hace una lectura de la situación que favorece la actitud pasiva suponiendo que el intento de modificación sería una ruptura de los vínculos de compromiso y responsabilidad”³

La tolerancia en el contexto de la formación del profesional de la educación se revela como:

- La aceptación de la diferencia como valor humano y clave de crecimiento y desarrollo.
- El desarrollo de la capacidad para reconvertir las contradicciones y conflictos como aspectos lógicamente inmanentes a la diversidad humana.
- La disposición al intercambio, al diálogo y la discusión colectiva.
- La libertad para la autenticidad de cada cual, para ser uno mismo.
- La promoción de la participación.
- Promover la responsabilidad y el respeto por el otro.

En esta propuesta de formación del profesional desde la tolerancia se perciben elementos prácticos de significativa importancia para una convivencia armoniosa que vienen a mostrar que la tolerancia no es un modelo que ha de quedar en el discurso. La tolerancia es un *ejercicio práctico cabal* que ha de pasar por la vivencia y la experiencia y no solo por el alegato o el tratamiento teórico del asunto es, un acto de profundo sentido existencial y humano, y es también una prueba impostergable de interacción ciudadana que anima el esfuerzo para comprender al otro, valorando y respetando su diferencia, es una actitud que mueve el respeto a la diversidad y está íntimamente ligada a la equidad, la justicia y la paz

La equidad como valor en los marcos del proceso formativo profesional.

La equidad es un valor que indica la necesidad de dar un tratamiento distinto a personas diferentes para lograr mayor nivelación y el máximo desarrollo posible de las capacidades de cada alumno.

Su respeto se constituye en una vía para lograr los objetivos o fines de la atención a la diversidad, es decir, la vía para lograr el desarrollo y la promoción de personas diferentes, desarrollando al máximo sus capacidades y singularidades.

De esta forma la equidad se asienta en la multiplicidad de condiciones individuales que definen las diferencias—biológicas, psicológicas, culturales, sociales históricas, y otras - entre los educandos. La equidad como principio se inscribe en una versión integradora de la educación de la diversidad, que enfatiza en el imperativo de atiende las necesidades educativas de todos los alumnos para que estas aprendan más y mejor logrando, en consecuencia que sean cada vez mejores personas.

La equidad se sustenta en una pedagogía centrada en el estudiante que considera la diversidad como singularidad esencial de los seres humanos. Desde su ejercicio se significa la posibilidad de crear condiciones para que cada alumno desde las peculiaridades de sus diferencias, acceda desde la noción de igualdad al sistema de influencias orientadoras que posibilitan una formación profesional de calidad. Es así como equidad significa reducir al máximo los efectos que se derivan de la desigualdad socio—económica, familiar, cultural de aprendizaje o de otra índole.

El acceso justo e igualador a las situaciones de aprendizaje desarrollador por parte del estudiante, facilita su identidad personal, dado que se parte del respeto y la consideración del mismo como sujeto singular. En este proceso se vislumbra enfáticamente la igualdad de acceso para desarrollarse a partir de las potencialidades propias que ponen al estudiante en situación similar con sus pares y no por encima o por debajo de estos, sino como diferente, que requiere un trato diferente, enmarcado en una práctica justa y racional en cada grupo de aprendizaje y en cada alumno en particular.

En una práctica formativa sustentada en la equidad se comparten vivencias, experiencias y saberes desde la óptica de la igualdad social. En este marco la equidad se resignifica como:

- Igualdad de derecho y de acceso a un proceso de aprendizaje desarrollador desde la calidad en las condiciones los procesos y los fines que lo posibilitan, se trata de hacer coincidir los fines y los medios.
- Igualdad de oportunidades para el crecimiento personal.

- mejoramiento y estabilidad de los autorreferentes (autoconocimiento, autoestima, autoaceptación, autocomprensión autoimagen y autovaloración)
- Establecimiento de relaciones interpersonales respetuosas, tolerantes y cooperativas,
- Dialogo como mecanismo de relación legítima y desarrolladora en el ámbito personal y social.

Por estos motivos la equidad es un eje vertebrador de táctica pedagógica donde todos los discípulos se pueden y deben beneficiar con un aprendizaje profesional de calidad. Por su naturaleza interactiva y conceptual un aprendizaje de calidad no depende solamente de las particularidades individuales del sujeto, sino también y sobre todo, de la naturaleza de las oportunidades, de ayuda y apoyo que se le brindan por parte del docente y otros alumnos a partir de la gestión educativa del primero.

La igualdad de oportunidades de este modo concebida, significa la sustitución de la homogeneización por la diversificación, es decir de la homogeneidad por la diversidad, implicando en ello la distribución equitativa de los beneficios educativos, o sea, de las influencias educativas, de la orientación psicopedagógica y de la gestión didáctica de los docentes, de forma tal que la responsabilidad en el acto de aprender no descansa solamente en el estudiante, a tenor de su capacidad de aprendizaje, sino también y sobre todo en la responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante donde el primero se encargaría de ofrecer las ayudas y apoyos demandados por las necesidades educativas del segundo.

De esta manera el docente tiene un rol mediador en tanto ofrece ayuda ajustada a las necesidades educativas del alumno para la construcción, reconstrucción de los conocimientos profesionales de manera que se favorezca el tránsito progresivo del control al autocontrol del aprendizaje, haciendo del alumno un sujeto cada vez más autónomo. Para lograr estos propósitos el docente debe asegurarle a sus educandos todo lo que necesiten desde el punto de vista psicopedagógico para acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes contenidas en el currículo, es así como el currículo, ha de ajustarse a la diversidad educativa, se puede asegurar entonces, que la función del docente de cara a la atención a la diversidad se sintetiza en planificar y proporcionar un currículo óptimo para cada alumno.

- **La justicia pedagógica como valor en el proceso formativo profesional.**

La justicia pedagógica se comprende con un tipo particular de justicia social que implica sustentar y organizar el proceso formativo del profesional de la educación con base en el respeto de sus derechos, a través de una educación de calidad, lo que implica: la atención a la diversidad, la aceptación, el diálogo, las expectativas positivas en relación con su desarrollo integral, tanto desde la educación escolar y social como dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

- ✓ El cuidado y la preservación de los derechos del educando en los diferentes espacios socioeducativos.
- ✓ La atención a la diversidad educativa.
- ✓ La necesidad de involucrar al educando en ambientes comunicativos desarrolladores.
- ✓ La asesoría a la práctica educativa de manera que en esta se materialicen los valores que se articulan a la justicia pedagógica, ellos son: la equidad, la igualdad, la imparcialidad, el equilibrio, el respeto, la tolerancia, la solidaridad en el trato propiciado al educando, tanto desde la educación como dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ La verificación de las medidas que legitiman la justicia social en su expresión pedagógica en los contextos institucionales y no institucionales.

- **El diálogo como valor en el proceso formativo profesional**

El diálogo es un mecanismo fundamental para la formación, corrección o prevención de los comportamientos no ajustados a los preceptos de formación ciudadana que se dan tanto en el contexto formativo como en la vida cotidiana, el rechazo a la discriminación; la lucha por la igualdad y la justicia social; el acceso a la cultura como condición para la libre participación, la solidaridad y el respeto a las diferencias así como el fortalecimiento de las identidades personal y cultural.

El diálogo se constituye en un valor que vincula la formación ciudadana y la atención a la diversidad en tanto es ejercicio de **respeto recíproco** que contribuye a la construcción de las identidades

Todo ciudadano de buena voluntad debe interrogarse sobre las orientaciones éticas fundamentales que caracterizan la experiencia del otro en el proceso de comunicación e interacción humana. El estilo y la cultura del diálogo son particularmente significativos respecto a capacidad de integrarse en ambientes interactivos diversos, siempre con el respeto debido a la dignidad de toda persona humana

- **El valor de la *solidaridad* en el proceso formativo profesional**

Ante las crecientes desigualdades existentes en el mundo, *el primer valor* que se debe promover y difundir cada vez más en las conciencias es ciertamente el de la *solidaridad*. Toda sociedad se apoya sobre la base del vínculo originario de las personas entre sí, conformado por ámbitos relacionales cada vez más amplios --desde la familia y los demás grupos sociales intermedios-- hasta los de la sociedad civil entera y de la comunidad estatal. A su vez, los Estados no pueden prescindir de entrar en relación unos con otros. La actual situación de interdependencia planetaria ayuda a percibir mejor el destino común de toda la familia humana, favoreciendo en toda persona reflexiva el aprecio por el valor de la solidaridad.

A este respecto, sin embargo, se debe notar que la progresiva interdependencia ha contribuido a poner al descubierto múltiples desigualdades, como el desequilibrio entre Países ricos y Países pobres; la distancia social, dentro de cada País, entre quien vive en la opulencia y quien ve ofendida su dignidad, porque le falta incluso lo necesario; el deterioro ambiental y humano, provocado y acelerado por el empleo irresponsable de los recursos naturales. Tales desigualdades y diferencias sociales han ido aumentando en algunos casos, hasta llevar a los países más pobres hacia una deriva imparable.

Una auténtica cultura de la solidaridad ha de tener, pues, como principal objetivo *la promoción de la justicia*. No se trata sólo de dar lo superfluo a quien está necesitado, sino de ayudar a todos --que están excluidos o marginados-- a que entren en el círculo del desarrollo humano.

Conclusiones

- La formación inicial del profesional de la educación se perfecciona para dar la respuesta que exigen estos tiempos: formar a estos profesionales de modo que sean capaces de dar continuidad a la obra de la Revolución, con un elevado nivel de preparación, portadores de valores morales, políticos e ideológicos y una amplia cultura general e integral que les permita transformar y preservar nuestra sociedad. Uno de los aspectos de mayor transcendencia es la prioridad referida a su formación ciudadana en vínculo estrecho con la atención a la diversidad educativa como referente y punto de partida.
- Las instituciones formativas del profesional de la educación al ofrecer las mismas oportunidades a todos los sujetos que en ella ingresan para que puedan adquirir y/o desarrollar la competencia cognitiva, afectiva, moral y cultural les está dando la oportunidad de desarrollar la autonomía intelectual, moral y social, que mas tarde les permitirá llevar una vida de calidad y formar a sus discípulos en estos preceptos teórico prácticos. En esto consiste precisamente la dignidad humana la cual tiene como garantes la formación de los valores vinculantes entre formación ciudadana y la atención a la diversidad

Bibliografía

- Ávila, R. (2010). Educación Social y formación ciudadana en tiempos de globalización. Bogotá: Antropos, 2010
- Venet Muñoz, R. (2003). La formación ciudadana del escolar desde la relación escuela comunidad. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). Integración segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.): 10 años de integración en España. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Venet Muñoz, R. (2009). La atención a la diversidad desde el Proyecto Educativo de Centro. Sus articulaciones con la formación permanente del personal docente. Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana, 2009 Ediciones Palco ISBN 978-959-8-0396-2

- (2009). La formación permanente en atención a la diversidad desde un Proyecto Educativo de Centro. Revista Integra Educativa/ Vol.II.Nº 2 de mayo agosto 2009/ISSN: 1997-4043.
- (2010). La atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación desde una perspectiva afectivo motivacional. Memorias del VIII Simposio Internacional sobre Educación y Cultura en Iberoamérica. Universidad Pedagógica Juan Marinello, ISBN: 978-18-0532-4. Sello Editor Educación Cubana. 2010.
- (2011). La formación del profesional de la educación en atención a la diversidad desde un Proyecto Educativo de Centro. Cuadernos de Educación y Desarrollo, revista electrónica indexada en IDEAS-RePEc y alojada en www.eumed.net/rev/ced 2011, (ISSN: 1989-4155)
- (2012). La formación del profesional de la educación en atención a la diversidad. Una propuesta teórico metodológica. Revista IPLAC. RNPS No 2150 / ISSN 1993-6850.Volumen No 2 Marzo-Abril del 2012.
- (2013). La atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación. Experiencias desde el trabajo organizado en proyectos educativos de centro e investigación. VIII Taller Internacional “Innovación Educativa-Siglo XXI” y VII Congreso de Educación Científica. ISBN: 978-959 16-2107-8. Editorial Universitaria del MES, La habana, 2013.

Título: Programa de Formación en Valores y Sexualidad a través de libros virtual con plataformas tecnológicas para niños y jóvenes de las unidades educativas en Ecuador.

Autor: Ing. MsC. Fernando Yandry Beltrán

Institución: Centro de Estudios Virtuales - Ecuador

Email: yandryb1@gmail.com

RESUMEN

El crecimiento personal de los seres humanos se beneficia de la educación que en valores orientados a la afectividad y sexualidad podamos brindarles a nuestros estudiantes.

Es también nuestra responsabilidad formar niños y niñas para el hoy y el mañana, sin restringir oportunidades ni limitar habilidades. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) aplicadas al ámbito de la educación han supuesto una auténtica revolución en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, con frecuencia denominamos de manera genérica "enseñanza on-line" o e-learning a la formación que emplea estas nuevas tecnologías, fundamentalmente a través de Internet.

No obstante, para que la formación en red reúna los requisitos de calidad que de ella cabe esperar, es necesario aplicar técnicas didácticas y comunicativas distintas a las tradicionales estrategias de la enseñanza presencial, pero también diferentes de la vieja enseñanza a distancia, cada vez más en desuso. Pero la excelencia de una iniciativa formativa completamente en red o en modalidad mixta (blended) depende también de otros factores, como la correcta planificación y elaboración de los contenidos, de materiales didácticos, la elección de unos instrumentos tecnológicos adecuados al tipo de intervención formativa prevista, y la correcta administración de los recursos humanos y materiales a disposición.

Este programa formativo en valores, tiene como objetivo apoyar y fortalecer la propuesta formativa que tienen las instituciones educativas del país; abordando estos temas desde los valores, aplicando la tecnología basada en Internet en su estrategia metodológica.

INTRODUCCIÓN

Una paradoja que comienza a ser frecuente en América: disponer de tecnología al servicio de la educación para que finalmente sea la educación la que acabe al servicio de la tecnología, es el inicio de grandes errores, más aún cuando pensamos que el simple hecho de introducir tecnología a la educación es la solución a los problemas.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) aplicadas al ámbito de la educación han supuesto una auténtica revolución en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, con frecuencia denominamos de manera genérica "enseñanza on-line" o e-learning a la

formación que emplea estas nuevas tecnologías, fundamentalmente a través de Internet.

No obstante, para que la formación en red reúna los requisitos de calidad que de ella cabe esperar, es necesario aplicar técnicas didácticas y comunicativas distintas a las tradicionales estrategias de la enseñanza presencial, pero también diferentes de la vieja enseñanza a distancia, cada vez más en desuso.

Pero la excelencia de una iniciativa formativa completamente en red o en modalidad mixta (blended) depende también de otros factores, como la correcta planificación y elaboración de los contenidos, de materiales didácticos, la elección de unos instrumentos tecnológicos adecuados al tipo de intervención formativa prevista, y la correcta administración de los recursos humanos y materiales a disposición.

A pesar de todo esto, realizar iniciativas formativas de calidad no significa necesariamente disponer de un departamento de desarrollo informático, ni siquiera de mucho dinero; en determinados casos, con pretensiones modestas, imaginación y buena voluntad, se pueden lograr resultados magníficos con los medios más o menos gratuitos que la red pone a nuestra disposición.

METODOLOGÍA INFOPEDAGOGICA APLICADA EN PROYECTO LOGOS.

El proceso educativo está centrado en el estudiante, es enriquecido con recursos de apoyo al aprendizaje utilizando nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), conformando comunidades de aprendizaje colaborativo, como se puede observar en la siguiente figura.

El método de estudio en los cursos virtuales del Centro de Estudios Virtuales es fácil y cómodo para que usted aprenda, mejore y desarrolle habilidades tecnológicas, rápidamente.

Usted podrá aprender a su propio ritmo, cuándo, cómo y dónde lo desee. Sólo necesita una conexión a Internet.

Para ponérselo todavía más fácil, usted tendrá acceso al Campus Virtual en Internet, donde podrá comunicarse con su tutor y hacer todas las preguntas que desee hacer. Además, usted puede comunicarse con el resto de estudiantes de todo el país, o encontrar toda la información que desee ampliar. El modelo pedagógico de estos cursos virtuales tiene tres pilares que respaldan su éxito. Estos pilares son:

1º El Campus Virtual o Plataforma.- Es un espacio virtual en Internet, que se convierte en punto de encuentro de todas las personas matriculadas en nuestros cursos. El Campus es una comunidad muy activa, donde se exponen dudas, se estudia en grupos, se comparten intereses y opiniones sobre las materias, etc. En definitiva, mucho más que una herramienta, el Campus es un lugar para aprender, conocer y compartir, de forma segura porque se interactúan únicamente con la comunidad de su colegio.

2º El Tutor - Docente.- Es alguien de la institución educativa (docente, dirigente, psicólogos, directivos, personal de pastoral) fundamental y muy importante; ya que desarrolla el acompañamiento de sus alumnos, dentro y fuera de la plataforma; es una guía que asistirá a los estudiantes a fin de

enfocar correctamente cada tema y abordarlo de forma práctica y motivadora estableciendo criterios correctos y sencillos que el alumno pueda aplicar para su experiencia de vida, desarrollando una sana personalidad; que le permita el equilibrio necesario para una vida feliz en sociedad.

3º El material del curso.- El temario del curso ha sido producido por especialistas. Estamos seguros que será de mucho interés para su desarrollo como persona. El material incluye actividades interactivas, animaciones, videos, anécdotas , material de lectura muy ameno y otras actividades propias de Internet.

Interacción en-línea: Se utilizarán asiduamente herramientas de comunicación como correo electrónico, chats, foros de intercambio colectivo, donde cursantes y profesores se reunirán para discutir sobre las temáticas planteadas.

Realización de actividades: Este curso se propone dialogar con usted y guiarlo en su proceso de aprendizaje, que se desarrollará mediante diversas lecturas y experiencias. En cada unidad, usted encontrará actividades de reflexión y aplicación. También se presentarán actividades de intercambio entre los participantes.

Seguimiento del alumno: El seguimiento del alumno por parte de los profesores en esta comunidad virtual es constante, con el objetivo de acompañar y sostener el éxito del proceso.

Evaluación: Una vez revisadas las estrategias, se propone la realización de una serie de actividades de auto-evaluación y evaluación, que permitirá conocer el nivel de logros alcanzados.

Cómo funciona el programa:

El programa funciona a través de Aulas virtuales en Internet para cada nivel.

Los estudiantes, padres y docentes reciben un acceso (usuario y clave) para que ingresen al aula virtual a realizar sus estudios.

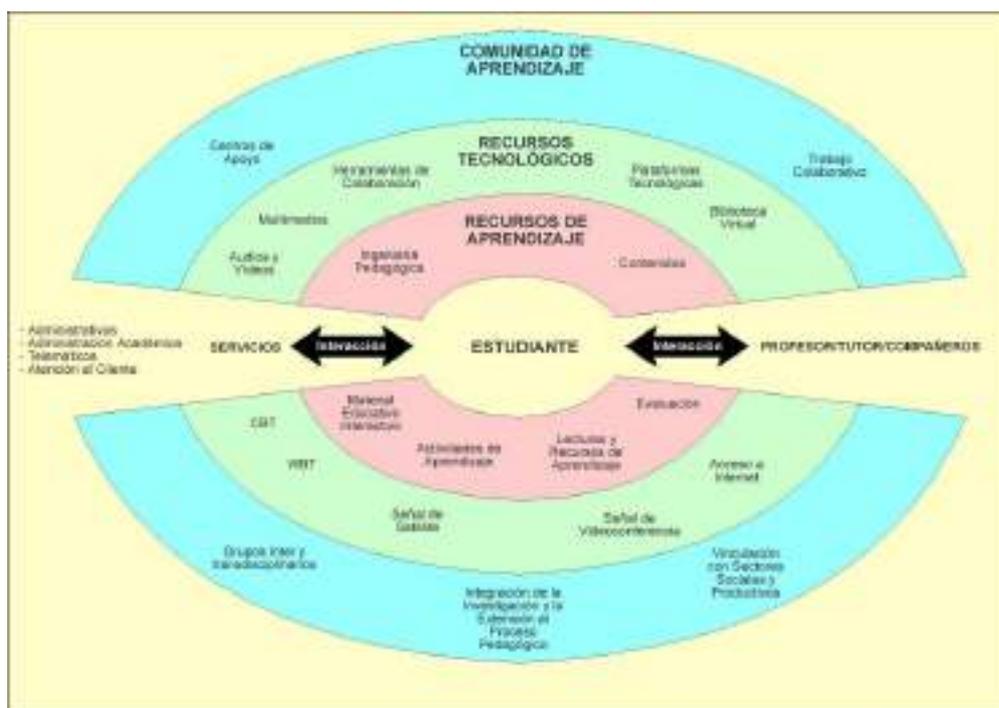
A través del aula virtual se lleva un control automático de avance de cada estudiante.

Después que el alumno ha revisado y estudiado la información en su casa...

Un docente en el aula de clases, durante 40 minutos una vez a la semana o cada 15 días, trabaja con los estudiantes sobre lo estudiado hasta la fecha. Reflexiona, concientiza, recibe tareas, concluye.

Cada docente cuenta con una "Guía del maestro" donde encontrará toda la planificación de la clase.

MODELO DE EDUCACION VIRTUAL EN PROYECTO LOGOS



Condiciones metodológicas generales que se siguieron en Proyecto Logos.

Después de haber evaluado y adquirido la plataforma LMS y el equipamiento necesario. La metodología se centró en la ingeniería pedagógica y desarrollo de contenidos que es liderada por el coordinador general y el diseñador instruccional quien interactúa con el experto que conoce el tema o materia del curso.

El diseñador instruccional debe conocer los sistemas de aprendizaje que mejor se adecuan a un determinado medio (cultura, costumbres, organización, infraestructura) y a un determinado perfil de participante. Además de las tareas que le corresponde ejecutar en estas fases, el diseñador instruccional deberá interactuar adecuadamente con el equipo de implementación tecnológica (diseñador gráfico/programador) para la mediatización de los contenidos.

Las tareas que realiza el diseñador instruccional se pueden agrupar en tres etapas, tal como se muestra en el diagrama:



La primera etapa corresponde al diseño general del curso y en ella se define el nombre que tendrá el curso, su objetivo general, el perfil de los participantes y los requisitos previos, en caso de que los tenga. También se definen los objetivos específicos y las metas de aprendizaje para cada uno de ellos. Además, en esta etapa se hace la primera aproximación a la estructura que tendrá el curso, definiendo los elementos adicionales con los que contará: bienvenida, diagnóstico inicial, evaluación final, glosario, biblioteca o ayuda.

Posteriormente, se comienza la etapa de diseño de las unidades de aprendizaje. Estas unidades están relacionadas con los objetivos específicos del curso y los elementos adicionales que se utilizarán. Cada unidad se diseña utilizando la ficha para unidad de aprendizaje. En ella se especifica el nombre de la unidad, su objetivo y el dominio de aprendizaje al que apunta: impartir conocimiento, desarrollar habilidad o cambiar actitud. También se define el método de enseñanza, los medios didácticos que se utilizarán y el tipo de evaluación en caso de que la tenga.

Finalmente, en la tercera etapa se refina la estructura que tendrá el curso, se actualizan las fichas correspondientes y se comienza la recopilación, selección y preparación de material que servirá de base para el diseño de mensajes instruccionales del curso. Entenderemos por mensaje instruccional a un conjunto de elementos, tales como textos, fotografías, dibujos, videos, etc., estructurados con el propósito de modificar el comportamiento cognitivo, afectivo o psicomotor de una o más personas.

Posteriormente se procede mediatizar y a introducir la información a la plataforma LMS para la entrega on line en forma interactiva del material instruccional.

La calidad interactiva e instruccional de un curso se basan en una utilización inteligente y creativa de los medios didácticos disponibles en un entorno tecnológico basado en red. Es importante tener en cuenta que los medios didácticos que finalmente se pueden utilizar dependen de la infraestructura tecnológica disponible.

Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual

Las experiencias de enseñanza virtual, consolidadas en ciertos ámbitos educativos desde hace casi dos décadas, no han evolucionado en cuanto a las formas de comunicación al compás de los desarrollos tecnológicos.

Muchas de ellas se siguen limitando a ofertar y/o enviar contenidos textuales y a resolver dudas a través del correo electrónico. En ciertos casos se promueve la creación de una lista de distribución específica a través de la cual los alumnos discuten los contenidos o ponen en común sus inquietudes.

Con el paso del tiempo han comenzado a surgir un conjunto de programas que con al estructura de entornos integrados de formación por Internet (que comúnmente suelen denominarse plataformas de formación virtual, LMS o LMCS). Están concebidos para ser instalados en servidores (gestionados por diferentes sistemas operativos), y que se ejecutan “en modo cliente” con un simple navegador que permite al usuario visualizar los hipertextos.

La principal ventaja ofrecida por este tipo de entornos ha sido la integración de diferentes herramientas y servicios para la gestión e impartición de este tipo de formación. En los últimos años, la integración y centralización en un único entorno de estas herramientas, ha facilitado y optimizado mucho la labor tanto

de administradores como de tutores, haciendo además más agradable el trabajo de los alumnos.

1. Necesidad de buscar indicadores de calidad

En la actualidad los LMS o plataformas virtuales poseen herramientas suficientes para desarrollar con cierta calidad las acciones formativas de e-Learning. No obstante se observan ciertos inconvenientes y limitaciones que dificultan la personalización de los itinerarios formativos y la adaptación de los contenidos y actividades a los intereses y necesidades del alumnado.

En este trabajo pasaremos revista a los principales indicadores que pueden tenerse en cuenta a la hora seleccionar la plataforma virtual a utilizar en función del tipo de curso, de las características de los destinatarios y de las posibilidades y limitaciones técnicas disponibles (ancho de banda, equipamiento informático y disponibilidad de tiempo, entre otros).

Las primeras experiencias con los ambientes de aprendizaje interactivos on line, Las aulas virtuales como espacios para la organización y el desarrollo del teletrabajo educativo, nos permitieron hacer un primer análisis sobre las deficiencias y obstáculos más frecuentemente detectados tras analizar las primeras experiencias de enseñanza virtual realizadas con cursos en Chile, concluyeron la existencia de:

a) Dificultades derivadas del funcionamiento de los canales de comunicación digital:

- Lentitud en la transmisión de la información, especialmente observable en la recepción de documentos multimedia comprimidos o en tiempo real.
- Interrupción inesperada de la comunicación.
- Coste elevado de las tarifas planas.
- Efecto “retardo” en la comunicación audiovisual en tiempo real.
- Frecuentes averías en los servidores de información.
- Interrupciones en el suministro eléctrico.

b) Dificultades derivadas de la calidad tecnológico-educativa de la información:

- Obsesión por la generación de contenido literario.
- Descuido en la calidad estética del diseño gráfico y multimedia.
- Excesiva presencia del texto lineal.
- Escasa creatividad y descuido semántico en los textos visuales y muy especialmente en las fotografías.
- Incorrecto planteamiento de los esquemas y gráficos.
- Existencia de ruido comunicativo (deficiente interacción figura-fondo, vocabulario inadecuado, textos visuales borrosos, multimedias desenfocados o con problemas de recepción acústica, etc.).

c) Derivadas del diseño metodológico y organizativo de la acción formativa:

- Obsesión por la transmisión de contenido.
- Descuido de objetivos relacionados con la formación social y ética de los ciudadanos.

- Tendencia al uso de metodologías de naturaleza conductista.
- Obsesión por la eficiencia en la adquisición de conocimientos.
- Tendencia a la evaluación de resultados olvidándose en muchos casos el análisis de los procesos de construcción del conocimiento.
- Excesiva tendencia hacia el uso de los sistemas de seguimiento, evaluación y tutorización automática.
- Descuido en el diseño de estrategias instructivas basadas en el diseño de actividades de intercomunicación “muchos a muchos” destinadas al fomento de la creación de conocimiento compartido.
- Desmotivación progresiva y ocasional abandono del proceso de aprendizaje en aquellos casos en los que los diseños metodológicos y organizativos no favorecen el establecimiento de relaciones interpersonales (convivenciales y on line) de alumnos y profesores y de alumnos entre sí.

2. Una propuesta de indicadores de calidad

En este contexto crítico, siguiendo los resultados de las investigaciones realizadas por (ORTEGA Y MARTÍNEZ, 2002) y apoyándonos en los trabajos de ZEIBERG (2001), proponemos tres ámbitos de análisis de la calidad de la formación on line realizada a través de plataformas (LMS).

2.1. Calidad técnica

El primero hace referencia a las características técnicas de la plataforma que han de garantizar la solidez y estabilidad de los procesos de gestión y de enseñanza aprendizaje. Por ello han de valorarse con mucho rigor y cuidado variables tales como:

- La infraestructura tecnológica necesaria, su accesibilidad y complejidad.
- El coste de acceso y mantenimiento (salvo en los casos de las plataformas creadas con tecnología de código libre).
- El nivel de conocimientos técnicos necesarios para su utilización.
- La facilidad de navegación a través de su interface.
- La calidad de los sistemas de control de seguridad y acceso a los procesos y materiales.
- La eficacia de gestión de los cursos ofertados.
- La versatilidad para el seguimiento de las altas y bajas de alumnos.

2.2. Calidad organizativa y creativa

En segundo lugar pensamos que la plataforma ha ofrecer a alumnos y profesores ventajas organizativas y creativas para el adecuado desarrollo de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Desde esta perspectiva habrá de valorarse:

- La flexibilidad a la hora de perfilar enfoques de instrucción y aprendizaje (apoyándolos en estrategias de naturaleza cognoscitiva, constructivista y/o conductual, o en la combinación de éstas).
- La posibilidad de adaptación y uso a otros ámbitos educativos (educación no formal, intercomunidades virtuales de aprendizaje y debate, formación de grupos profesionales, etc.)

- Versatilidad a la hora de diseñar e implementar sistema de ayuda y refuerzo para el alumnado, atendiendo a los posibles ritmos de aprendizaje y a la opcionalidad curricular.
- Ofrecimiento de herramientas de diseño y gestión de los programas de enseñanza virtual fáciles de usar y con buenas posibilidades creativas.
- Posibilidad de organizar los contenidos mediante índices y mapas conceptuales.
- Posibilidad de creación automática y/o manual de glosario de términos relacionados con las unidades de aprendizaje y con la diversidad cultural de los participantes.
- Posibilidades de integración de multimedia (videostreaming y videoconferencia).
- Calidad para la generación y utilización de herramientas de evaluación del profesor, autoevaluación e interevaluación grupal (automática y manual).
- Disponibilidad de herramientas de seguimiento del programa, mantenimiento y actualización del mismo, creación de conocimiento compartido y de distribución de calificaciones, entre otras.

2.3. Calidad comunicacional

Finalmente, creemos especialmente importante valorar las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica tanto entre el profesorado y el alumnado, del alumnado entre sí y de todos con todos, por ello ha de estudiarse:

- La posibilidad de crear foros o grupos de discusión (por parte del profesorado y del alumnado).
- La eficiencia de los sistema de correo electrónico (interno y externo).
- La calidad y versatilidad del tablón de noticias.
- La eficiencia del calendario y su personalización.
- La posibilidad de organizar sesiones de chats tanto entre tutores y alumnos como de tutores entre sí o entre todos y de archivar su contenido.
- La posibilidad de establecer audioconferencia y de archivar su contenido en formato comprimido.
- La necesidad de un área de presentación de estudiantes que humanice especialmente los momentos iniciales, ayudando al establecimiento de ciberrelaciones afectivas.
- La posibilidad de organizar actividades de intercambio cultural (interculturalidad) y de ocio (tertulia virtual, cibercafé, certamen musical/fotográfico, etc.)

2.4. La calidad Didáctica de lo virtual: a examen Continuando con esta sistematización de indicadores creemos que el rigor, la variedad de los contenidos y la posibilidad de intercreación de los mismos es uno de los nudos gordianos de la enseñanza virtual. En algún trabajo anterior hemos subrayado que la emergencia de iniciativas de enseñanza a distancia con tecnologías telemáticas surgida en el último decenio del siglo XX reavivó la polémica sobre la utilidad de las aportaciones de las diversas teorías que explican los procesos

de enseñanza-aprendizaje y sus consecuencias socioculturales. Desde el conductismo al constructivismo pasando por el cognitismo el panorama de estas aportaciones teóricas parece tornarse cada vez más complejo y contradictorio (Ortega, 2000).

A pesar de ello está surgiendo un movimiento liderado entre otros autores por Gillespie, En palabras del propio Gillespie (citado por Guárdia, 2000: 174) “tendríamos que esforzarnos en conseguir, combinando nuestra pericia y conocimiento de las teorías conductistas, constructivistas y cognitivistas del aprendizaje con otras disciplinas (la multimedia, las ciencias humanas, la ingeniería de sistemas, las telecomunicaciones, etc.) diseñar y ofrecer las soluciones más adecuadas a las diferentes situaciones de aprendizaje y mejorar los resultados”.

En el cuadro adjunto sintetizamos las que, a nuestro juicio, consideramos principales aportaciones de las teorías cognitivistas y constructivistas a procesos de diseño de procesos didácticos de naturaleza virtual (Ortega, 2001b, 2114 -2116), características que permiten concretar indicadores de calidad útiles para la evaluación de plataformas:

Principio cognoscitivo	Consecuencias a tener en cuenta en el diseño didáctico virtual (indicadores de calidad)
Principio del aprendizaje activo por el cual cuantos más sentidos y facultades cognitivas se ejerciten en la actividad formativa más eficaces y duraderos serán los resultados de los aprendizajes (aprendizajes creativos hipermedia).	Ello implica que los contenidos y actividades que se propongan o se construyan en las unidades de aprendizaje virtual estén codificados con la mayor riqueza lingüística posible mediante la inserción de textos visuales, escritos, sonoros y audiovisuales. Igualmente supone que el alumno pueda elaborar sus actividades, conclusiones y propuestas creativas usando esta misma riqueza expresiva (expresándolas mediante codificaciones visuales, sonoras y audiovisuales). Para ello es imprescindible dotarle de un adecuado nivel de alfabetización hipermedia (basada en el conocimiento teórico-práctico de la morfosintaxis, semántica y pragmática de estos lenguajes) y que se le facilite herramientas de creación de contenidos virtuales que ofrezcan la posibilidad de crear e insertar gráficos, imágenes, locuciones, fragmentos musicales y micrograbaciones en vídeo.
Principio del aprendizaje inductivo por descubrimiento que produce maduración cognitiva, favorece el desarrollo de técnicas para resolver problemas y motiva al alumno a seguir aprendiendo.	Los diseños didácticos virtuales han de favorecer la realización de indagaciones e investigaciones basadas en situaciones problematizadoras, bien propuestas por el alumno o sugeridas por el profesor u otros compañeros. Las propuestas didácticas que se ofrezcan han de favorecer los aprendizajes inductivos mediante el análisis de ejemplificaciones y prototipos que ayuden a los alumnos a formular conceptos y principios generales aplicables a la resolución de diversos

	tipos de problemas existenciales.
<p>Principio de la significatividad de los aprendizajes que favorece la personalización, la atención y el interés por la continua indagación, siendo un factor reductor del abandono formativo.</p>	<p>La aplicación de este principio resulta especialmente problematizadora en los diseños didácticos virtuales ya que exige la personalización de la oferta de contenidos y actividades adaptándola a los intereses y conocimientos previos de cada alumno. Ello supone optar por formulaciones didácticas abiertas basadas en la versatilidad de acceso a fuentes de información (bibliotecas virtuales) y en el diseño conjunto de las secuencias de aprendizaje mediante el diálogo síncrono y asíncrono entre el alumno y el tutor (personalización del proceso de investigación por descubrimiento). Igualmente exige la realización de sondeos previos (encuestas virtuales en los procesos de matriculación, por ejemplo) para conocer los centros de interés más generalizados entre los alumnos con el fin de prever potenciales intervenciones didácticas posteriores. Han de construirse igualmente instrumentos para evaluar las ideas y conocimientos previos que posee cada alumno para usarlos como punto de partida en la elaboración de las nuevas propuestas de investigación y construcción de conocimiento.</p>
<p>Necesidad de establecer relaciones interpersonales fecundas que generen lazos afectivos y sociales que favorezcan la calidad de los procesos formativos y optimicen la satisfacción personal y colectiva de alumnos y profesores.</p>	<p>La enseñanza virtual (totalmente a distancia) puede dificultar el establecimiento de relaciones interpersonales. Por ello es importante que los diseños didácticos favorezcan en los primeros momentos de los cursos (y de forma intermitente después) el conocimiento personal de los alumnos mediante audioconferencias, envío de micrograbaciones en vídeo doméstico, transmisión de fotografías y perfiles vitales, celebración de videoconferencias, etc. La opción por la enseñanza semipresencial evitaría en parte esta falta de contacto físico. En general, los cursos semipresenciales posibilitan la celebración de al menos dos encuentros convivenciales entre alumnos y profesores (uno en la presentación del curso y otro al finalizar este).</p>

<p>Principio del aprendizaje cooperativo que favorece la construcción compartida (y en muchos casos consensuada) de conocimiento y la búsqueda colectiva de alternativas y soluciones a problemas comunes.</p>	<p>Las aulas virtuales deberían ofrecer espacios para el encuentro comunicacional síncrono y asíncrono (áreas de puesta en común) así como propuestas de realización de actividades grupales factibles gracias a las posibilidades que ofrecen los programas informáticos disponibles en la actualidad (posibilidad de compartir pizarras electrónicas, equipos, programas, voz, textos, imágenes, etc.). Los tutores han de cuidar la participación en este tipo de actividades para evitar que la distancia física entre alumnos y su escaso conocimiento interpersonal generen descompromiso e influyan negativamente en la participación en las propuestas didácticas de creación de conocimiento compartido.</p>
<p>Principio de la versatilidad de los ambientes formativos que permitan al alumno manipular los objetos y modificar sus variables ambientales como vía para la consecución de aprendizajes creativos y aplicativos.</p>	<p>Un reto importante de las aulas virtuales es la simulación de ambientes de aprendizaje. La oferta de realizar prácticas en laboratorios virtuales o empresas simuladas abre inmensas posibilidades para la construcción de conocimiento individual y compartido. La introducción de la realidad virtual en este tipo de prácticas ofrece una indudable mejora en los estímulos de aprendizaje merced a la inclusión de secuencias de imágenes en tres dimensiones y de efectos sonoros espaciales con una enorme capacidad de impacto en los mecanismos perceptivos de captación de la información.</p>
<p>Principio de la autonomía organizativa y del equilibrio cognoscitivo como fuentes de aprendizaje duradero realizado en una dinámica del conflicto cognitivo producido entre los aprendizajes previos y los nuevos esquemas cognitivos que ofrecen los materiales de investigación y actividades grupales.</p>	<p>El contenido y organización de los materiales didácticos virtuales ha de favorecer el autoaprendizaje, el interaprendizaje, el “aprender a aprender” y el “aprender a expresar lo aprendido” usando los códigos y lenguajes de las tecnologías de la información. Los programas didácticos virtuales han de prever un amplio margen de opcionalidad, por lo que ofertarán cierta diversidad en los itinerarios investigativos (metodologías) y proporcionarán un amplio margen de libertad en la formulación de las hipótesis de trabajo y en el planteamiento de los problemas (autonomía organizativa) que se pretende resolver desde la formación investigativa.</p>

<p>Principio de la secuencialidad conceptual, por el cual el alumno puede conocer la estructura de la materia de estudio, y su vertebración epistemológica así como las relaciones de esta con otras disciplinas.</p>	<p>Desde esta perspectiva se sugiere que los diseños didácticos ofrezcan al alumno la posibilidad de construir el mapa conceptual como fórmula expresiva vertebradora de los contenidos. Igualmente deberán favorecer la construcción del esquema de relaciones con conceptos procedentes de diversas disciplinas (multidisciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar). Ambas operaciones evitarán que los aprendizajes se realicen de forma compartimentada e inconexa ayudando al alumno a comprender, abordar y resolver de forma “holística” la problemática investigadora. La colaboración del tutor virtual y de los compañeros de aprendizaje puede ser una herramienta eficaz a la hora de elaborar estos mapas y esquemas conceptuales.</p>
<p>Principio del andamiaje cognoscitivo que garantiza la intervención de organizadores que ayuden a centrar la atención, relacionar ideas y a recordar la información previa disponible.</p>	<p>Tanto la acción tutorial virtual como el contenido de las unidades didácticas virtuales han de incluir la presencia de estímulos que permitan al estudiante enlazar los esquemas conceptuales previos que posee con los nuevos conceptos que le ofrece el material didáctico. Estos estímulos (organizadores avanzados) pueden concebirse articulando funciones tales como “la comparación” para recordar ideas que ya se poseen o “explicaciones previas” necesarias para comprender la información siguiente que se ofrece. La intervención eficaz de estos estímulos puede favorecer la motivación (intermedia) y evitar con ello el desánimo, que en muchos casos termina con el abandono de la formación virtual.</p>
<p>Principio del orden y la claridad didáctica, que potencie la consecución de los objetivos formativos en el novedoso marco metodológico para el alumno de la enseñanza virtual.</p>	<p>Es condición indispensable para un eficaz desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual que alumnos y tutores determinen con claridad los objetivos de las investigaciones a realizar. Igualmente será necesario secuenciar y ordenar estos objetivos y correlacionarlos con propuestas de actividades que ayuden a los alumnos a conseguir tales metas (itinerarios didácticos orientadores). Finalmente es necesario introducir organizadores avanzados que ayuden al alumno a comprender los pasos de la metodología de trabajo pactada o en su caso ofrecerle ejemplos de investigaciones</p>

	homólogas realizadas (formarle en técnicas de trabajo virtual).
Principio de la comunicación multimedia eficaz, que garantice la eliminación de ruidos e interferencias en las comunicaciones síncronas y asíncronas.	La eficacia en las comunicaciones que puedan establecerse en la comunidad de aprendizaje virtual debe garantizarse: a) Procurando que los canales de comunicación no sufran cortes e interrupciones (merced al uso de tecnologías RDSI, ADSL y a la estabilidad de los servidores). b) Creando materiales didácticos hipermedia de calidad en los que se combinen adecuadamente mensajes escritos, icónicos, sonoros y audiovisuales. c) Procurando que todas las estaciones de teletrabajo (ordenadores multimedia) dispongan de suficiente capacidad de procesamiento de información y de adecuados periféricos (videocámara, escáner, altavoces, micrófonos, impresora, etc.) y de los programas mínimos necesarios para acceder a la diversidad de ofertas metodológicas de las aulas virtuales (navegadores, programas de conversación por teclados, audioconferencia y videoconferencia, procesadores de textos, digitalizadores de sonido e imagen, maquetadores de presentaciones hipermedia, etc.).

De igual modo, el cuadro siguiente incluye, a modo de síntesis, una reelaboración propia de las aportaciones de las teorías conductuales y de sus implicaciones más sustanciales que pueden tenerse en cuenta a la hora de diseñar y evaluar experiencias didácticas de enseñanza virtual.

Principio conductual	Consecuencias a tener en cuenta en el diseño didáctico virtual (Indicadores de calidad)
Ley del efecto por la cual cualquier acto que produzca	Las actividades ofertadas para la aplicación a la práctica de los conocimientos adquiridos o para comprobar la comprensión de los mismos han de producir satisfacción en

<p>un efecto satisfactorio en una situación, tenderá a repetirse en ese mismo contexto.</p>	<p>el alumno virtual y siempre que sea posible permitirán a este la autocomprobación de los resultados.</p> <p>Ello favorece el aprendizaje a la vez que deja la puerta abierta a la hipotética repetición en situaciones afines de tales elaboraciones aplicativas. La demora en la comprobación de la calidad de las respuestas puede generar insatisfacción y desaliento.</p>
---	--

<p>Ley del refuerzo según la cual el aprendizaje ocurre debido al refuerzo de las respuestas para que aumente su probabilidad de ocurrencia.</p>	<p>Los diseños didácticos virtuales deberán contener incentivos motivacionales que recuerden al alumno los logros que va consiguiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo una ficha virtual que recoja los conocimientos y habilidades conseguidos). Igualmente contendrán periódicas actividades de recuerdo que permitan repasar los conocimientos y habilidades conseguidos con anterioridad.</p>
<p>Principio de los aprendizajes operativos bien definidos según el cual la secuenciación minuciosa de los objetivos y actividades provoca la emisión de respuestas comprobables y fácilmente reforzables.</p>	<p>Siempre que sea posible se analizarán los aprendizajes secuenciándolos en unidades de definición clara (objetivos que induzcan a respuestas concretas y observables). Los materiales didácticos virtuales han de estar bien estructurados en apartados muy bien definidos de forma que el alumno se capaz de determinar con rapidez y certeza en qué secuencia del mapa conceptual de aprendizaje se encuentra. Las actividades propuestas han de tener clara correspondencia con los objetivos definidos, evitándose en los primeros momentos del aprendizaje que la respuesta generada por una actividad abarque el contenido de varios objetivos.</p>
<p>Principio de la evitación de Aprendizajes erróneos.</p>	<p>Los diseños didácticos virtuales deberán contener mecanismos que permitan al alumno la autocomprobación de la veracidad y corrección de las respuestas generadas en las actividades (síncronos y automáticos mediante la recurrencia a sistemas de autorrevisión inteligente o asíncronos gracias a la intervención revisora del tutor). Ello evitará en lo posible el aprendizaje erróneo de contenidos y aplicaciones. Igualmente ofertarán mensajes personalizados de aclaración de los errores cometidos y nuevas propuestas de actividades para comprobar la completa corrección de los mismos.</p>

<p>Principio del aprendizaje mediante el análisis y compartición de prototipos, modelos y ejemplificaciones.</p>	<p>Los diseños didáctico-virtuales de calidad deberán incluir ejemplificaciones que orienten al alumno en la comprensión de los aprendizajes y en la aplicación práctica de los mismos. Se propone la creación de bancos de ejercicios tipo y ejemplificaciones que puedan nutrirse tanto de aquellos ofertados por el tutor como por otras procedentes de alumnos (previa comprobación de su calidad). Las herramientas de comunicación asíncrona (tales como el correo electrónico, el FTP o la Web) o sincrónica (chats, audioconferencia o videoconferencia) pueden favorecer la transferencia de ejemplificaciones modelizadoras.</p>
--	--

La combinación inteligente de principios y leyes didácticas en los diseños de e-Learning obliga a cuidar la estructuración del contenido en los diferentes módulos y/o unidades didácticas del programa formativo, lo que implica la expresión clara tanto los objetivos generales del curso como de cada uno de los objetivos específicos de la unidades de aprendizaje. En muchos casos el profesor parte de unos objetivos generales que Inter-negocia con el alumnado a la hora formular los más específicos permitiendo con ello la posibilidad de personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La integración correcta y adecuado uso de los diversos elementos multimedia e hipermedia; el uso de organizadores previos del aprendizaje (mapas conceptuales), la elaboración de glosarios de términos, la inserción de fuentes estables de documentación adicional

(enlaces a artículos , noticias, audioconferencias, etc.) , así como la integración de ejercicios de autoevaluación, Inter-evaluación y evaluación tutorial de los procesos y productos de enseñanza aprendizaje son ejes didácticos esenciales sobre los que ha de girar el

proceso de utilización creativa de una plataforma de enseñanza virtual.

Desde esta perspectiva, es importante que "...las situaciones que se planteen, los casos y los ejemplos sean significativos, y los procedimientos de resolución, fácilmente transferibles a la actividad profesional" (GRECIET, 2002), ya que el adulto suele tener necesidad de transferir rápidamente lo aprendido y/o experimentado a su actividad laboral diaria.

La tutoría virtual como indicador de calidad

En la enseñanza virtual el alumnado ha de contar con grandes dosis de madurez y autodisciplina para conseguir finalizar el programa. No obstante la función del equipo docente se torna vital para evitar los altos índices de abandono que caracterizan estas acciones formativas.

Nuestra experiencia como tutores de cursos on line nos permite afirmar que la tarea de apoyo tutorial no puede limitarse responder a las consultas que realizan los alumnos a través del correo electrónico o los foros discusión de la plataforma. El tutor ha de mantener un papel muy activo a lo largo de todo el

programa, estableciendo una evaluación inicial de los alumnos (tanto de su nivel de conocimientos previos sobre la temática del programa, como de sus estilos de aprendizaje preferidos), propiciando e incentivando la presentación de los alumnos en un primer foro de contacto, en la apertura de los diversos foros de debate a medida que se van trabajando los contenidos del programa, en el planteamiento de trabajos grupales entre los alumnos y en la retroalimentación necesaria ante la realización de cualquier prueba de evaluación, solo por citar algunos aspectos esenciales. En definitiva, y conjuntamente con el resto del profesorado, el tutor ha de adoptar un papel de dinamización y de mejora continua tanto de los procesos establecidos como de los contenidos y metodología del curso (MARCELO, 2002).

Otra de las funciones básicas del tutor on line es la monitorización y seguimiento de las actividades de los alumnos.

Nuestra experiencia nos induce a pensar que se trata de una de las tareas más pesadas y que consume más tiempo para el profesorado, pero sin duda, una de las más importantes. El equipo docente ha de estar, por ello en continua vigilancia para detectar qué alumnos están realizando las actividades propuestas, y especialmente qué alumnos no lo están haciendo, para establecer las medidas correctoras e incentivadas oportunas con ayuda de las herramientas y medios de comunicación que permite la plataforma.

Epílogo

Desde nuestro punto de vista, tres son pues los parámetros a tener en cuenta para otorgar un “sello de la calidad a las acciones de eLearning”: 1. las características del entorno de virtual de formación o LMS, 2. la calidad de los contenidos y metodología utilizada, y 3. el papel desempeñado por el equipo docente-tutor.

La metodología propia del e-Learning, ha de caracterizarse por la, apertura, flexibilidad, combinación de enfoques con mayor insistencia en los desarrollos constructivistas del aprendizaje, respeto los diferentes estilos y ritmos de trabajo, fomento del trabajo grupal de los alumnos, establecimiento de un modelo integral y participativo de evaluación, y esmerado diseño de materiales base con posibilidad de establecimiento de opcionalidad curricular y metodológica.

No es extraño encontrar casos en los que a pesar de disponer de excelentes contenidos, buenos tutores y soportes de formación virtual muy completos, el alumnado fracase debido a una inadecuada metodología de enseñanza y aprendizaje o a una incorrecta planificación de este tipo de programas.

Además de estos parámetros de medición W. HORTON, (2000) y GRECIET, (2002) proponen la utilización de una serie de estándares en estas plataformas. Un ejemplo de ello consiste en la aplicación del estándar ADL-SCORM a los contenidos. También proponen el uso de herramientas para la inserción de simulaciones interactivas en los propios contenidos, la integración de un soporte on line para el alumno (bien en forma de chat o mensajería instantánea).

Otros autores como PETER (2001) plantean como indicador de calidad la incorporación de técnicas de videostreaming para la presentación bajo demanda de ciertos contenidos sincronizados de audio, vídeo y presentaciones tipo PowerPoint.

En resumidas cuentas nos encontramos con la necesidad de desarrollar desde la praxis una teoría de la calidad del e-Learning, tarea en la que con ilusión trabajamos los integrantes del Grupo de Diseño Didáctico – Pedagógico de TECNOVIRTUAL Cía. Ltda. que ya está dando sus primeros frutos y que en un futuro próximo seguirá iluminando, desde el esfuerzo investigativo, el difícil campo epistémico de la calidad de la formación a través de la web.

Bibliografía de referencia:

- CREED, T. Choosing a Virtual Communal Space for Your Course. The National Teaching and Learning Forum, Vol. 6 No. 6.
- GARCIA MARTÍNEZ, F. A. (2002 b): Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Una herramienta para el diálogo y la educación Intergeneracional.
- En GARCÍA, J. y BEDMAR, M. (coord.): Hacia la Educación Intergeneracional. Madrid: DYKINSON. Págs. 253-260.
- GARCIA MARTINEZ, F. A. y ORTEGA CARRILLO, J. A. (2002a): “Creando cultura evaluadora de la calidad de los materiales didácticos usados en la formación ON LINE”.
- En ALONSO, C. M. y GALLEGO, D. J. (Edit.): Tecnología de la Información y la comunicación para el aprendizaje. Madrid: Catalina Alonso. Págs. 43-71.
- GRECIET, P. (2002): Claves para el diseño de contenidos de eLearning.
- GUÁRDIA, L. (2000): “El Diseño formativo: Un enfoque del diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital”.
- En J. M. Duart y A. Sangrà (Compl.): Aprender en la virtualidad. Barcelona: GEDISA, pp. 171 a 187.
- HORTON, W. (2000): Designing Web-Based Training. John Willey & Sons, Inc.
- MARCELO, C. ET AL (2002): e-Learning Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet. Barcelona: Gestión 2000.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2001b): “Contribución de las teorías de enseñanza-aprendizaje al diseño de los procesos tecnológico-didácticos de enseñanza virtual”.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2003). Evaluando la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje: pautas de organización, creación, legibilidad y estilo.
- PETER ALESSO, H. (2001). e-Vídeo. Producción de vídeo en Internet como convergencia de tecnología de banda ancha. Pearson Educación.

Título: Labor Educativa Del Educador Social - No Profesional De La Docencia.

Autor: PhD. Pérez Bravo Digna Dionisia

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

Email: dignadperezb.dp@gmail.com

RESUMEN

El trabajo que se presenta se apoya en el educador social-no profesional de la docencia y el desarrollo de su labor educativa, como aspectos específicos de particular interés en el ámbito de la Pedagogía Social, en la formación de valores éticos y morales y en la preparación integral de la población en general. La investigación tiene como objetivo valorar la potencialidad educativa de líderes sociales a través de su actuar en la sociedad con un enfoque epistemológico, axiológico y pedagógico. Tales aspectos han facilitado la conformación de la definición del concepto de la labor educativa de este tipo de educador social.

Se realizó un análisis documental de materiales históricos del movimiento sindical cubano y de la Organización Internacional del Trabajo. Además se revisaron artículos con criterios emitidos por diversos líderes sindicales, memorias de congresos obreros y documentos con información fidedigna sobre acciones e ideas de las personalidades históricas, políticas y sociales que han contribuido al desarrollo de la teoría de la Pedagogía general y a la educación social.

Se emplearon métodos del nivel teórico tales como:

- Lógico - abstracto.
- Inductivo – deductivo.
- Histórico - lógico.
- Analítico – Sintético.

Palabras clave: labor educativa, Educador social-no profesional de la docencia, Educación.

ABSTRACT

The work presented is based on social educator -no professional teaching-and the development of its educational work, and specific aspects of particular interest in the field of Social Pedagogy in the formation of ethical and moral values and the comprehensive training of the general population. The research aims to assess the educational potential of social leaders through its function in society with an epistemological, axiological and pedagogical approach. These aspects have facilitated the formation of the definition of the educational work of this type of social educator.

It was performed a documental analysis of historical materials of the Cuban trade union movement and the International Labour Organization. As well as were reviewed articles criteria issued by various union leaders, workers' , memories of Congresses and further documents with reliable information about social actions and political , historical ideas of different personalities that have contributed to the development of the theory of general pedagogy and social education.

Theoretical methods were used such as:

- Logical - abstract.
- Inductive - deductive.
- History - logical.
- Analytical - Synthetic.

Keywords: educational work, social educator-no professional teaching-, Education.

INTRODUCCIÓN

La labor educativa es sin lugar a dudas un tema muy recurrente y en ocasiones controversial, en ella convergen una serie de agencias y agentes encargados de llevar a efecto el proceso de formación y desarrollo de las nuevas generaciones que, a su vez, serán las responsables de preservar y garantizar la continuidad de la cultura, la identidad y la obra de la sociedad. Nos referiremos fundamentalmente a la familia, la escuela, instituciones donde transcurre la mayor parte de nuestras vidas es de ahí la importancia que adquiere la educación (Suárez, M .2012).

La educación como proceso de socialización, entendida en su sentido más amplio, es el proceso de preparación del hombre para la vida en sociedad, lo que requiere de aprendizajes muy diversos; de conocimientos, habilidades, normas y valores, que identifican al sujeto como miembro de una comunidad cultural, de un pueblo, de una nación. Es un proceso que se inicia desde el propio nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida con un carácter permanente, dinámico y contradictorio, en el que intervienen múltiples actores denominados agentes y agencias de socialización.

Entre los agentes están los padres y familiares más cercanos, los maestros, amigos y vecinos, los líderes de organizaciones sociales y políticas, personalidades públicas y comunicadores sociales. Entre las agencias de socialización están la familia, la escuela, la comunidad, las organizaciones e instituciones y los medios de comunicación (Blanco, A. 2002)

La concepción sobre el educador social como uno de los agentes de la socialización de la educación, dimana de los procesos y de las relaciones educativas, como parte del conjunto de relaciones sociales generales que se desarrollan indistintamente entre ese sujeto educativo y las personas sobre la cual éste ejerce su influencia, ya sea en una reunión, una charla, un congreso, mediante discursos, cartas, proclamas, movilizaciones y otras, donde el núcleo central de ese proceso es la relación sujeto-objeto como interrelación dialéctica, donde la actividad del sujeto es intencionadamente educativa y formativa (Sánchez, A. 2013).

La concepción marxista leninista proporciona la clave y la metodología para comprender y explicar el papel del educador social en la historia, al considerar que este es un producto sociohistórico que parte de la realidad objetiva, en correspondencia con el contexto en que se desarrolla su vida y ejerce su influencia sobre el objeto al que dirige su labor, ya que constituyen los fundamentos filosóficos esenciales para el enfoque científico del papel del individuo en el proceso histórico.

V.I. Lenin, líder político ruso de finales del siglo XIX y principios del XX, formuló con gran claridad la posición marxista acerca del papel del individuo en la historia donde plantea que "... el marxismo se diferencia de todas las demás teorías sociopolíticas por la magnífica unión de una completa serenidad

científica en el análisis de la situación objetiva de las cosas y de la marcha objetiva de la evolución con el reconocimiento más decidido de la importancia de la energía revolucionaria, de la creación revolucionaria y de la iniciativa revolucionaria de las masas, así como, naturalmente, de los individuos, de los grupos, organizaciones y partidos que saben hallar y establecer relaciones con tales o cuales clases” (1976:23).

Con esto se quiere decir que la historia la hacen los hombres y solo los hombres, pero es necesario tener en cuenta las condiciones objetivas que determinan su acción, lo que fundamenta el papel que desempeñan en la vida social tanto las clases sociales como las personalidades históricas.

Se puede afirmar entonces que los hombres, quienes se convierten en líderes históricos, son exponentes de las necesidades y el contexto histórico en que desarrollan su labor, pero depende además de sus cualidades personales, de su talento y de la grandiosidad de las tareas que le plantea su época. En consecuencia, no puede ser desconocido el papel del individuo en la historia, el análisis sistémico del concepto hombre como individuo, personalidad e individualidad.

Lo individual específico de cada hombre y los rasgos humanos generales que definen al sujeto de la actividad se sintetizan en el nivel particular del análisis del concepto, penetra en la esencia social del hombre en su manifestación histórico-concreta.

A este nivel se refiere la definición del hombre como personalidad, designándolo en la unidad de sus cualidades naturales y sociales, revelándolo como sistema autónomo y -en su concreción histórica- como el hombre real, que pertenece a una clase, a un grupo social y mantiene una actitud ante el mundo en correspondencia con su posición socio-clasista.

La personalidad es resultado de las circunstancias sociales en que vive el hombre. Son estas las que determinan la configuración de su personalidad, en la que se combinan factores biológicos, psicológicos y sociales para dar lugar a un ser único e irrepetible. Dicho de otra forma, las individualidades pueden ser identificadas como grandes personalidades o personalidades destacadas, que lo son precisamente porque reflejan con mayor profundidad su entorno social,

la necesidad histórica, las demandas esenciales de su época y son capaces de actuar en consecuencia para contribuir al progreso de la sociedad.

El pedagogo y sociólogo cubano Antonio Blanco, destaca que la Sociología marxista utiliza también los conceptos individuo, personalidad e individualidad para establecer las diferencias en los niveles de articulación hombre-sociedad.

A partir de la posición filosófica que asume, identifica la personalidad con un tipo social particular, resultado de la asimilación de contenidos sociales, es decir, de la socialización del individuo, que pertenece a una clase o grupo social determinado (Blanco, A. 2003). Precisamente como representante de esa clase o grupo social, de un pueblo o nación, el individuo devenido personalidad asume como suyos los intereses y aspiraciones de tales colectivos en determinado momento y contexto histórico.

Sin embargo, cuando Blanco define individualidad lo hace solo desde el punto de vista descriptivo, al señalar que este concepto se refiere a la combinación de disposiciones de comportamiento de un individuo, como estructura única e irrepetible condicionada por los factores biológicos y sociales que lo hacen exclusivo.

El análisis sistémico del concepto hombre constituye también un referente importante para la comprensión de la personalidad desde el enfoque de la Psicología marxista.

La personalidad se forma y se desarrolla como un reflejo individual del conjunto de las relaciones sociales, de las condiciones histórico sociales de vida, como resultado de la interacción de los individuos con el medio, en la medida que asimilan esas condiciones (incluyendo las asociadas a la influencia de la comunidad, la familia y la educación institucionalizada), la ciencia y la cultura desarrolladas por la sociedad, es decir, en la medida que asimilan las conquistas culturales de la humanidad y se destaquen como unidades irrepetibles.

En la configuración de la personalidad, lo social deviene en lo histórico, en tanto el hombre es portador vivo y activo de su historia individual. En este proceso se van conformando las potencialidades sistémicas y conscientes de regulación psicológicas que se expresan en la personalidad y le permite al

sujeto fijar un sistema de información personal comprometido emocionalmente que expresa su continuidad histórica en la relación con el medio.

La naturaleza cognoscitiva-afectiva de los elementos que integran las funciones de la personalidad regulan las esferas del comportamiento del hombre (Fernández, M. C. 2013).

Las grandes personalidades no son resultado de una simple casualidad, son producto de la propia historia, surgen en virtud de una necesidad histórica cuando maduran para ello las condiciones objetivas correspondientes.

La historia evidencia que cuando existe la necesidad objetiva de que aparezcan personalidades insignes, esa necesidad estimula su aparición.

La influencia de las grandes personalidades históricas en la vida social, en el curso de los acontecimientos, en el destino de la sociedad, puede llegar a ser considerable, puede ser extraordinaria en determinadas circunstancias, pero la posibilidad y proporciones de esa influencia están condicionadas por esas mismas circunstancias, por lo que la organización de la sociedad, por su estructura interna, por la correlación de fuerzas que en ella actúan, por su relación con otras sociedades (Max, C. y Engels, F. 1979).

En la lucha de clases, en los movimientos de masas y otros procesos históricos de cada época concreta, siempre ha surgido la necesidad de hombres que formulen las tareas de las clases, dirijan su lucha, sean líderes de unos u otros movimientos.

Tales hombres surgen merced a sus cualidades, se destacan entre las masas e influyen en la actuación de estas, a partir de la comprensión de sus necesidades, intereses y aspiraciones. Pero ningún individuo por mucho talento que posea, por extraordinario que sea su papel en la sociedad, puede hacer la historia a su capricho, ni detener o acelerar a su antojo la marcha del desarrollo social.

El papel del individuo no puede examinarse al margen de su interrelación con el accionar de las masas populares, porque ellas son las auténticas creadoras de la historia, la fuerza decisiva del desarrollo histórico social, en tanto constituyen la fuerza motriz fundamental del desarrollo de la producción material y representan la fuerza productiva y creadora más importante, además

son fuerzas motrices de los cambios políticos, culturales, educacionales y de todo tipo que ocurren en la sociedad.

Transcurridos los 14 primeros años del siglo XXI, las fuerzas reaccionarias neoliberales, en el escenario internacional, pugnan por la privatización de los principales recursos y riquezas nacionales, la reducción de salarios, el incremento de desempleados, la intensificación de la explotación a los obreros a través de empleos precarios, por la contracción de la tasa de sindicalización y la pérdida de derechos laborales adquiridos. También tratan de hacer desaparecer las culturas nacionales y desarraigar a los pueblos de sus tradiciones histórico-culturales y de limitar al máximo los derechos de los pueblos a la salud, la educación y a la vida (OIT, 2009).

En medio de toda esa ofensiva reaccionaria e todos los frentes, la educación constituye uno de los fundamentales para hacer valer la justeza de las ideas, de los valores y afianzar la cultura general del pueblo, facilitándole información, conocimiento, transmisión de experiencias, técnicas y habilidades que le permitan una representación sustentada en la creatividad, iniciativa y acción decidida frente a la necesidad de los cambios y transformaciones a realizar.

Lo planteado anteriormente condiciona la necesidad de la presencia en el proceso de socialización de la educación de personalidades políticas, de la cultura, de las ciencias, del arte, de la religión y de otras esferas de la sociedad –que aunque no son profesionales de la docencia- pero por la impronta de su labor ejercen una significativa influencia educativa en la generación de su época y las posterior. Sin embargo se puede afirmar sin que sea de forma absoluta que en pocas literaturas se analizan: la labor educativa de educadores sociales y se valoran las dimensiones e indicadores de la actividad creadora, la educativa, la organizativa y la formadora de valores. Es insuficientemente sistematizada la labor educativa del educador social, ni ¿quién es el educador social en el proceso de socialización de la educación? ni ¿cómo influye, en función de las necesidades sociales, que desde sus ideas y labor han propiciado la formación y desarrollo de la educación integral del individuo para así enfrentar los desafíos actuales?

Este vacío en el estudio de la historia de la educación y la pedagogía ha sido

advertido por el destacado Doctor en Ciencias Pedagógicas cubano, Rolando Buenavilla, al asegurar que existen destacadas personalidades políticas, científicas, sociales, sindicales, culturales, religiosas y de otras esferas de la sociedad que, desde su labor e ideas, han ejercido una enorme influencia educativa en la formación de la conciencia social. (2004).

Por las razones antes expuestas el objetivo del presente trabajo investigativo es: valorar la labor educativa de un educador social en el proceso de socialización de la educación.

En el caso particular de este trabajo que tiene como objeto al educador social y su labor educativa, constituye un referente teórico y metodológico indispensable para el análisis de las concepciones y los estudios que sobre personalidades influyentes política y socialmente en las masas populares, se han realizado hasta el momento, entre los que se destacan, las obras de Rolando Buenavilla(s/f), María del Carmen Fernández (2003), Edmundo de la Torre(2011) y Ana Sánchez Collazo (2013), entre otros destacados estudiosos del tema.

DESARROLLO

¿Cómo definir al educador social-no profesional de la docencia y su labor educativa a partir de estos postulados teóricos y metodológicos?

El destacado filósofo y pedagogo cubano Gaspar Jorge García Galló ofrece una acertada definición de este tipo de sujeto, cuando afirma: “Los grandes conductores de pueblos son por razón de su liderazgo educadores de ámbito universal y de todos los tiempos, porque su influencia rebasa ambas fronteras” (1974:39).

Para analizar a una personalidad como educador social es necesario valorar cómo despliega su modo de actuación ante diferentes circunstancias y contextos, de los cuales no es posible aislar su personalidad sin que resulte disminuido tal estudio, pero siempre tener en cuenta que ha de ocupar una posición guía e interlocutor entre seres de diferentes estratos, procedencias, profesión, ocupación y nivel cultural, lo que permitirá valorar su condición de educador. Es verdadero, en cualquier circunstancia, que sus dichos o hechos, reflexiones, gestos, críticas y sugerencias, son el alma de su labor educativa.

A la definición anterior se valora en este trabajo, la del Rolando Buenavilla (s/f), la cual suscriben de forma general María del Carmen Fernández (2003) y Edmundo de la Torre (2011) en su tesis doctoral. Buenavilla dice que: “El educador social es una personalidad de conducta social ejemplar, de firmes convicciones y férrea voluntad, portador de elevados principios y valores espirituales cuyas ideas y actos se corresponden con los intereses y aspiraciones de las grandes mayorías y devienen significativas enseñanzas para estas; posee excelentes dotes como comunicador y tiene la capacidad de ejercer influencia educativa sobre los individuos y la sociedad mediante una labor sistemática de concientización que lo convierte en movilizador educativo del pueblo, su obra trasciende su tiempo histórico” (Buenavilla, R. s/f).

A partir de los apuntados anteriores los autores Digna Pérez, Jorge Rassa y Yosbanys Roque plantean que “El educador social-no profesional de la docencia- es el sujeto, que a partir de las cualidades de su personalidad, ejerce influencia desde la sociedad sobre los individuos y su comportamiento social, contribuye con su labor y su actuación a la adquisición de conocimientos y habilidades, a la formación de convicciones y valores y a la consolidación de la sociedad educativa. Su capacidad de comunicación le permite además trascender a las masas propiciando la generalización de la educación y de la cultura en general” (2014).

Por las razones antes mencionadas se pueden establecer los siguientes rasgos esenciales que caracterizan a un educador social (Buenavilla, R. s/f):

- Personalidad ejemplar determinada por su conducta social en la que se manifiesta una férrea voluntad.
- Es un excelente comunicador, cuya excelencia proviene de la amplitud y profundidad de sus mensajes y de la posibilidad que tiene de utilizar diferentes vías, métodos y medios para propagar sus ideas. Es evidente que el educador que domina a la vez contenidos de diferente naturaleza: de carácter político, científico, ideológico, ético, estético, educativo, y otros, dispone de mejores condiciones que el que se mueve en una sola de esas áreas. Y si además puede exponer sus ideas a través de la oratoria, la literatura, la docencia, la diplomacia, el diálogo o la actividad

política propiamente dicha, su obra tiene mayor alcance y puede colmar las expectativas de diferentes sectores sociales.

- La permanencia de sus mensajes radica en que han tenido repercusión en su momento histórico y además que se proyectan al futuro con anticipaciones que muestran la tendencia del desarrollo social.
- El educador social está poseído por el amor a los valores espirituales; su labor tiene una función esencialmente ética. Para él, el espíritu de la educación vive en el clima del amor, la cooperación y la solidaridad, única atmósfera adecuada para llegar al centro esencial de cada individuo, para propiciar el alumbramiento de los valores en su interior. La influencia moral que ejerce solo puede darse en el clima de contacto vivo entre los individuos, en una comunidad ansiosa de superarse a sí misma.
- Movilizador educativo

La educación que promueve el educador social se desprende de su propia actuación: preparado, reflexivo, exigente y guía. Está consciente que la educación de las masas solamente es posible alcanzarla a través de la educación del individuo. La misión educativa que se ha impuesto consiste en despertar la capacidad de autocrítica personal y de autonomía moral de sus semejantes.

El educador aspira a educar a sus semejantes incitándolo a la participación en diferentes tareas que emanan de las necesidades e intereses del pueblo porque considera que sin participación no hay educación.

Se propone despertar conciencias, desatar las fuerzas internas de sus semejantes, impulsar el alma ajena para que se encuentre a sí misma, elevar el nivel de comprensión y actuación honesta de la comunidad.

Las convicciones se manifiestan en su constante esfuerzo por llevar a la práctica sus ideas educativas, que parten de una necesidad interior que lo incita hacia la formación de los hombres: fundar instituciones educativas, crear medios de divulgación, desarrollar la capacidad de los individuos de asociarse.

La utilización de la definición de educador social en el estudio de diferentes personalidades abre nuevas posibilidades de incluir en el campo de la educación a dirigentes políticos, sindicales, del movimiento estudiantil,

personalidades del campo artístico cultural o científico, siempre que tales sujetos reúnan las características incluidas en la definición, incluso a los propios maestros y pedagogos, en tanto que su obra trascienda el marco del aula y centro docente.

El educador social ejerce su influencia en las masas:

- A través de la propia actuación del educador, es decir, de sus actos.
- Por medio de sus palabras –gestos-, ideas, conceptos.
- A través de los valores que defiende, los principios que sustenta y que encarnan su modo de ser y actuar; los sentimientos que porta.
- De las cosas que critica, de las que se opone.
- De las personas con quien se asocia y a quien elogia, a quien repudia y rechaza.
- De las habilidades que posee para enfrentar diferentes situaciones, solucionar problemas, relacionarse con los demás.
- De los métodos, vías, formas y estilo que utiliza para propagar sus ideas, sus mensajes, orales y escritos. Por medio de los métodos, vías, formas y estilo que utiliza para concebir, planificar, organizar y dirigir los procesos educativos, el trabajo, la lucha.

La influencia es válida y alcanza significación en los demás, en la medida en que se evidencia una sólida unidad entre lo que el educador social dice y lo que hace.

El reconocimiento de los sujetos de la labor educativa del educador social se materializa cuando estos lo reconocen como defensor de sus intereses, aspiraciones y necesidades. Movilizar a las masas educándolas, esa es la esencia de un educador social, cuya obra- por su magnitud y significación- no sólo repercute en su momento histórico, sino que trasciende proyectándose hacia el futuro, porque la comprensión de las principales demandas del desarrollo social le permite anticiparse y prever la tendencia de ese desarrollo en determinadas condiciones.

Por supuesto, el alcance de la influencia de un educador social depende de las peculiaridades de la esfera o esferas en la que este desarrolla su actividad e igualmente de las características que lo distinguen como personalidad. Existen

lógicas diferencias entre una personalidad destacada de la ciencia, del arte, de la religión u otro campo.

En la investigación se asume que la “labor educativa se revela como la influencia educativa que ejerce el educador social por medio de sus ideas y sus acciones prácticas más relevantes de su desempeño, en las ideas, actitudes y modos de actuación no solo de la generación de su época sino también en las actuales” (Apud Pérez, D. 2013:30)

En este sentido, la sistematización de las ideas así como las acciones prácticas del educador social, se concretan mediante la metodología para su estudio elaborada por Rolando Buenavilla, entre las que se destacan (2011).

- El modo de actuación, la ejemplaridad de su conducta y voluntad férrea.
- El cultivo y fomento de valores éticos y morales los cuales predicó con el ejemplo.
- El nivel de comunicación (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- La capacidad para aglutinar esfuerzos, para organizar y conducir la acción colectiva del movimiento obrero-sindical cubano y para la labor movilizadora de la clase obrera cubana.
- La habilidad para enfrentar diferentes situaciones y resolver problemas económicos, laborales y de cualquier tipo.
- El arte para persuadir y convencer a intelectuales, profesionales, a amigos y enemigos de la clase obrera cubana a enfrentar cualquier situación.
- La capacidad para aunar y para estimular la asociación de las personas y organizar su acción colectiva.
- La mediación del contexto en el que interactúan, él y los sujetos que recibieron su influencia, sobre uno y otros y al mismo tiempo, fue receptor de esa influencia educativa. Particular importancia tiene, sobre todo cuando se estudia la vida de una personalidad significativa, el contexto histórico-social, que incluye, las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales e ideológicas de la época o momento histórico en que esa personalidad desarrolló su pensamiento y acción.

La reflexión anterior justifica que en la investigación se utilice el concepto labor educativa, para designar las ideas y las acciones prácticas más relevantes, la

cual se conforma mediante dos dimensiones fundamentales (Apud Torre, E. 2011).

1. Labor educativa organizadora.

2. Labor educativa formadora de valores asociada a la educación en su sentido más amplio.

En la primera dimensión se materializa el propósito de educar en la unidad de acción, la cual está orientada a la movilización educativa y a la educación de las masas, en los asuntos económicos, sociales y los laborales. Por tanto, la labor educativa se asocia a los resultados que de ella se derivan y a la función transformadora de la educación social.

La segunda dimensión revela el nexo e interdependencia de ambas, porque la labor educativa formadora de valores éticos y morales, está basada en el modelo del desempeño del educador social en la educación de las masas. Al mismo tiempo contribuye a la formación y desarrollo de una cultura propia en la población en general.

Las dimensiones anteriormente apuntadas emanan de las ideas y acciones prácticas del educador social asociadas a la contribución que hace a esta importante actividad social, que es la educación. La valoración es resultado del proceso investigativo desarrollado, las cuales se pueden evaluar mediante los indicadores siguientes:

➤ Nivel de concreción práctica de esa labor, a través de la ejecución de hechos educativos como: (fundación de organizaciones, prensa, instituciones, la acción movilizadora, la conducción y la organización de importantes eventos, congresos, y otros).

CONCLUSIONES.

La labor educativa se revela como la influencia educativa que ejerce el educador social por medio de sus ideas y sus acciones prácticas más relevantes de su desempeño, en las ideas, actitudes y modos de actuación no solo de la generación de su época sino también en las actuales.

La labor educativa formadora de valores éticos y morales, está basada en el modo de actuación del educador social en la educación de la sociedad. Al mismo tiempo contribuye a la formación y desarrollo de una cultura propia y a

un modelo de participación social de las masas populares que reciben sus influencias educativas.

Nivel de trascendencia de la influencia educativa ejercida se puede evaluar mediante el desarrollo y conformación de una educación de los individuos, que les facilite la actualización, los conocimientos y técnicas que les permiten una acción sustentada en la creatividad, la iniciativa y la elevada conciencia frente a la diversidad de los cambios que se operan en una sociedad determinada.

El reconocimiento de los sujetos de la labor educativa del educador social-no profesional de la docencia se materializa cuando estos lo reconocen como defensor de sus intereses, aspiraciones y necesidades. Movilizar a las masas educándolas, esa es la esencia de un educador social, cuya obra- por su magnitud y significación- no sólo repercute en su momento histórico, sino que trasciende proyectándose hacia el futuro, porque la comprensión de las principales demandas del desarrollo social le permite anticiparse y prever la tendencia de ese desarrollo en determinadas condiciones.

El educador social-no profesional de la docencia- es el sujeto, que a partir de las cualidades de su personalidad, ejerce influencia desde la sociedad sobre los individuos y su comportamiento social. Contribuye con su labor y su actuación a la adquisición de conocimientos y habilidades, a la formación de convicciones y valores y a la consolidación de la sociedad educativa. Su capacidad de comunicación le permite además trascender a las masas propiciando la generalización de la educación y de la cultura en general.

BIBLIOGRAFIA

- Blanco, A. (2002) La educación como factor de la práctica social. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2004). Introducción a la sociología de la educación. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Buenavilla, R. (2004). Investigación de la vida y obra pedagógica de destacados educadores. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- Buenavilla, R. (2004). Metodología de la investigación de la vida y obra pedagógica de destacados investigadores del MINED. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Buenavilla, R. (2011). Concepto obra pedagógica en el estudio de la vida de un educador. Material impreso. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Buenavilla, R. (s/f). Figuras destacadas de la cultura nacional: contribución al desarrollo de la educación y la teoría pedagógica cubana. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Fernández, M, C. (2013). José Martí, paradigma de educador social para los pueblos de América. En; Metodología para el estudio de Simón Bolívar como educador social. Curso 33, La Habana, Cuba: Pedagogía 2013.
- Fernández, M. C. (2003). Martí paradigma de educador social. En: Órgano Científico Pedagógico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Ciencia y Deporte (SNTECD). Revista Con Luz Propia, No. 3.
- García, G, J. (1974). La educación en Cuba durante el siglo XIX, abril-junio La Habana, Cuba: Revista Educación, No 13, año IV.
- Lenin, V. I. (1976). Obras escogidas T XVI. Moscú: Editorial Progreso.
- Marx, C. y Engels, F. (1979). La ideología alemana. La Habana, Cuba: Editora Política.
- OIT. (2009). Cómo mejorar la educación obrera-sindical. Colección de artículos sobre métodos y técnicas. Boletín Educación Obrera, No. 18, Ginebra: Ediciones Oficina Internacional del Trabajo.
- Pérez, D, Rassa, J y Roque, Y. (2014). Reflexiones sobre el educador social y su labor educativa en el proceso de socialización de la educación. Miagros, Ecuador: Congreso Internacional de educación.
- Sánchez, A. (2013). Introducción plataforma teórico-metodológica para el estudio de Simón Bolívar como educador social. Curso 33. La Habana, Cuba: Pedagogía 2013.
- Suárez, M. (2012). La labor educativa. Un reto impostergable Holguín. Cuba: En ahora.cu. ISSN 1607-6389. 7 de marzo 2015
- Torre, E. de J. (2011). Camino seguido para el estudio de Julio A. Mella como educador social. Curso 33. La Habana, Cuba: Pedagogía 2013.

Torre, E. de J. (2011). La obra política educativa de Julio A Mella. [Tesis en opción a Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Título: Los paradigmas en la educación del Buen Vivir con personas que presentan capacidades diferentes.

Autores:

Lcdo. Israel Viejo Mora

Psic. M.Sc. Dennis Jimenez Bonilla.

Institución: Universidad Estatal de Milagro - Ecuador.

Email:

iviejom@unemi.edu.ec

djimenezb@unemi.edu.ec

Introducción

El presente trabajo de investigación se lo realizó con el fin, de buscar una pedagogía inclusiva, la cual permita que todas y todos los estudiantes, tengan el acceso al conocimiento, permitiendo el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Ya que cuando comenzamos con el proceso de impartir cátedra a las personas con capacidades diferentes, nos topamos con muchas limitaciones, como por ejemplo; no existía los recursos o equipamientos en el aula para este tipos de personas, así como la capacitación hacia los docentes, y porque no decirlo a los estudiantes, el compartir conocimiento con personas con capacidades diferentes.

Estas limitaciones nos imposibilitaron por mucho tiempo, llegar de una manera óptima hacia este tipo de personas.

Desarrollo

“La estrategias pedagógicas deben estar dirigidas, específicamente a la organización mental y a los esquemas intelectuales de los estudiantes. (a) El estudiante debe ser animado a conducir su propio aprendizaje (b) La experiencia adquirida por éste debe facilitar el aprendizaje; (c) las prácticas del aprendizaje deben ocuparse más de los procedimientos y competencia que de los conocimientos estrictos” Carretero (1995).

Dentro de los constructos mentales establecemos que las personas con capacidades diferentes son sujetos que al no contar con algunas funciones motoras de por si desarrollan otras que los hacen tan capaces como cualquier otro ser humano en igualdad de condiciones, para el trabajo, la educación y diferentes aspectos en los que quiera desenvolverse.

Dentro de los recursos pedagógicos están las pedagogías que emplean los docentes para estimular el aprendizaje en los estudiantes para ello es importante el ser creativo e ingenioso a la hora de aplicar los métodos de enseñanza tal como lo plantea Baptista. Baptista, La Cruz, J. (2007), Venezuela.

La inclusión está motivada por diferentes aspectos tales como el de propiciar la participación de los diferentes todos los actores que conforman el sistema educacional, para ello es importante la sensibilización de cada uno de los miembros. UNESCO (2000).

El plan nacional del Buen vivir 2013 -2017. En su objetivo tres indica; mejorar la calidad de vida de la población. En la cual este objetivo establece que la educación juega un rol muy importante. Por ello creemos trascendental que las instituciones de educación, deben implementar, equipar y desarrollar mecanismo de pedagogía inclusiva, la cual permitan que todos los seres humanos tengan igual de oportunidades.

Objetivo

Desarrollar procesos de aprendizaje de personas con capacidades diferentes de acuerdo a las mejoras en la educación del Buen Vivir

Métodos

Se emplearon didácticas acordes a las diferentes capacidades de los estudiantes, como por ejemplo sistemas de grabadoras de voz, sistema braille de números para la materia de psicología en el cual los docentes fueron capacitados.

Técnicas utilizadas

Acompañamiento a los estudiantes con capacidades especiales para ello se seleccionó a los mejores estudiantes para capacitarlos y que sean ellos quienes ayuden al proceso de aprendizaje, así mismo se utilizaron grabadoras de voz, sistema braille de números.

Resultados

Al emplear las técnicas utilizadas, como por ejemplo la sensibilización que se realiza al comenzar las primeras clases con todos los estudiantes con el fin de generar la atmosfera adecuada y así propiciar un grupo más unido y cohesionado, después se procedió a seleccionar a un grupo de estudiantes con el fin llamados de "acompañamiento" a las personas con capacidades diferentes para que sean ellos quienes nutran de conocimiento de apoyo didáctico y a la vez sean el puente entre profesor y estudiante, estas dos herramientas más las utilizadas tradicionalmente como por ejemplo las grabadoras, el sistema braille numérico, etc. En el proceso de aprendizaje hubieron tres fases: la primera de inclusión y apoyo, la segunda de desarrollo y retroalimentación y la tercera donde se realizó la evaluación final del proceso de aprendizaje utilizado con el fin mismo de mejorarlo para futuros procesos.

Conclusiones

Dentro de este presente trabajo de investigación, se mostró un mayor nivel de respeto de los estudiantes con capacidad normal, a la personas con capacidades diferentes, y sobre todo se evidenció, un trabajo cooperativo, la cual permitió el aprendizaje de todos, hacia la educación del buen vivir, como lo contempla la Constitución de la República del Ecuador.

Bibliografía principal

Objetivo 3 Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017

Carretero, M. (1995) *La práctica Educativa. Cómo enseñar*. España: G-R-O

“Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos. París” UNESCO (2000).

Baptista, La Cruz, J. (2007), “Compilación de estrategias pedagógicas generales y específicas para apoyar la construcción del aprendizaje del alumno en condición de discapacidad o necesidades educativas especiales integrado al sistema educativo regular”. Maracaibo, Edo Zulia, Venezuela.

Anexos





Título: La Educación Ambiental Desde La Extensión Universitaria Y Sus Contradicciones Sociales.

Autores: Ennio Jesús Mérida Córdova

Master en Ciencias de la Educación Superior, Doctorante en Ciencias Pedagógicas Convenio Cuba – Venezuela 2010.

Institución: Universidad de Oriente Santiago de Cuba.

**Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada.
Núcleo Sucre - Venezuela**

Email: enniomerida@yahoo.es

RESUMEN

La formación ambiental del docente constituye un factor importante en la calidad de la educación universitaria del país, y por consiguiente en el acompañamiento efectivo del estudiante en sus proyectos comunitarios, por tanto, se requiere cada vez más de docentes capaces de enfrentar los nuevos retos y transformaciones que demanda la sociedad. En la práctica cotidiana de la UNEFA, núcleo Sucre, a pesar de las acciones académicas en torno a la educación ambiental, estas han sido insuficientes para promover el reconocimiento de la problemática ambiental, la participación y el compromiso de esta comunidad para atender sus propios asuntos ambientales. El objetivo del presente trabajo consiste en identificar las contradicciones sociales inherentes a la formación ambiental desde la extensión universitaria en la UNEFA (Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada), Sucre. El estudio fue de tipo descriptivo y el diseño de campo; conformado por una población de 30 estudiantes, 10 tutores y 30 actores comunitarios. Concluyendo desde un enfoque ambiental que aún se adolecen de alternativas metodológicas integradoras para proyectar, desde las instituciones universitarias, acciones concretas para conseguir los fines de la educación ambiental a través de un nuevo tipo de proyecto apropiado de sustentabilidad ambiental.

Palabras claves: Educación Ambiental, Proyecto Comunitario, Sustentabilidad Ambiental.

ABSTRACT

Environmental training of teachers is an important factor in the quality of university education in the country, and therefore the effective support of students in their community projects, thus increasing teachers able to meet the new challenges and requires transformations that society demands. In everyday practice UNEFA, core Sucre, despite academic actions on environmental education, these have been insufficient to promote the recognition of environmental problems, participation and commitment of this community to meet their own affairs environmental. The aim of this study is to identify the social contradictions inherent in environmental education from the university extension in UNEFA (National Experimental University of the Armed Forces), Sucre. The study was descriptive and design field; comprised of a population of 30 students, 10 tutors and 30 community actors. Concluding an environmental approach that still suffer from integrative methodological alternatives to project, from academia, concrete actions to achieve the goals of environmental education through a new kind of proper environmental sustainability project.

Keywords: Environmental Education, Community Project, Environmental Sustainability.

INTRODUCCIÓN

La universidad, como institución de formación de profesionales para la preservación, difusión y desarrollo de la cultura en su sentido más amplio juega un papel decisivo en la formación de la cultura medioambiental (MA) y en esa interacción con la sociedad también se enriquece la cultura universitaria. Una de las problemáticas más acuciantes en la actualidad y que requiere mayor atención de toda la sociedad es la problemática ambiental, en la que se inscribe la educación ambiental (EA) como una vía que contribuye a modificar modos de actuación que permitan detener el deterioro ambiental y preservar el MA de manera sostenible.

El objetivo de la presente investigación consiste en identificar las contradicciones sociales inherentes a la formación ambiental desde la extensión universitaria en la UNEFA (Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada), Sucre.

La EA abre una perspectiva vital en la formación del individuo en la que, a través del manejo de las diversas variables de la dinámica de la vida, logra ubicar al individuo como un ser natural y a la vez como un ser social. Esta doble visión es lo que permite al individuo ser consciente de su realidad y dinamizar los procesos de cambio, buscando siempre un equilibrio en el manejo de su entorno. Por lo tanto, se requiere una revolución profunda de la formación del docente y tutores académicos con vistas a la promoción de valores ambientales sustentables, para lo cual resulta necesario revisar las estructuras de enseñanzas, los métodos y medios establecidos, propiciando una nueva forma de pensar y de concebir al MA.

DESARROLLO

Muchas son las definiciones de extensión universitaria, entre ellas se encuentran la de Pérez (2006), González G. y González M. (2001, 2005), Fuentes H. (2000), Rosell L. (2007) y Oviedo (2009). Sin embargo, en la presente investigación, se concibe a la extensión como un proceso sustantivo de la universidad que se da a través de acciones, estrategias, tareas, proyectos, actividades, programas; promoviendo la participación activa intrauniversitaria y extrauniversitaria en aras de satisfacer las necesidades de desarrollo cultural de la universidad y la de su entorno, formando

ciudadanos reflexivos en su propia práctica, buscando mejorar las condiciones de vida de los habitantes.

El proceso de EA tiene un carácter esencialmente formativo y por su naturaleza y trascendencia tiene una fuerte influencia sobre la sostenibilidad del desarrollo. Su realización a través de la extensión universitaria refuerza su carácter social. De allí que se concibe el proceso de educación ambiental desde la extensión universitaria como un sistema abierto, con objetivos definidos y un intercambio constante de información, que se nutre de todo el volumen de información y otros recursos que garanticen la efectividad del proceso en las comunidades y cuyas salidas están condicionadas por los objetivos, perspectivas y posibilidades reales de la extensión, así como por las exigencias del desarrollo nacional y local tanto en el orden económico como social y espiritual humano. Asimismo, la EA desde la extensión universitaria se asume como un proceso permanente y una nueva manera del sujeto relacionarse con su contexto, en una integración con el ambiente, preservando, transformando y garantizando su sustentabilidad.

Por consiguiente, en este proceso de educación ambiental desde la extensión, los proyectos comunitarios se constituyen en valiosas herramientas para la consecución de estos fines, por lo que resulta necesario caracterizar desde lo pedagógico ¿cómo estos proyectos se insertan en la labor extensionista, para contribuir a la sustentabilidad ambiental?

En la UNEFA núcleo Sucre el proceso de elaboración de proyectos comunitarios se inicia en el año 2007 para promover el desarrollo sostenible de las comunidades orientadas a mejorar la calidad de vida de las personas.

Estos proyectos tienen su esencia en la prestación del servicio comunitario, el cual de acuerdo con el artículo 4 de la Ley de Servicio Comunitario (2005) lo define como:

La actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los

finés del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley. (p.1).

El servicio comunitario es de carácter obligatorio para todas las carreras y se desarrolla de forma continua con una duración mínima de ciento veinte (120) horas académicas, las cuales se cumplen en un lapso no menor de tres meses, el estudiante tiene que tener aprobado el 50% del total de la carga académica de la carrera.

El enfoque de la Psicología Comunitaria propuesto por la Doctora Maritza Montero (2004), contribuye en el abordaje efectivamente de las comunidades, cuyo objetivo es lograr la autogestión para que los individuos produzcan y controlen los cambios en su ambiente inmediato. Así entonces el tutor académico es un agente de cambio que promueve la toma de conciencia, la identificación de problemas y necesidades, la elección de vías de acción, la toma de decisiones y al cambio de la relación individuo-ambiente para transformar este último.

Teniendo en cuenta la importancia de este proceso de educación ambiental, que se expresa en la extensión universitaria, se realizó un diagnóstico en la UNEFA, Núcleo Sucre, Cumaná, a través de la aplicación de métodos y técnicas de investigación científica, que incluyeron: encuestas a 30 estudiantes (que aprobaron el 50% de la carga académica de las diferentes carreras); 6 profesores (tutores de proyectos) y 30 actores comunitarios, así como la observación de talleres de servicio comunitario, donde se reveló:

- Para la ejecución del servicio comunitario, primero se lleva a cabo un taller de orientación como requisito obligatorio para el mismo, donde se explica la estructura metodológica para elaborar el proyecto comunitario. Por tanto, durante el desarrollo del taller no se particulariza el proyecto desde la sustentabilidad ambiental, esto trae como consecuencia vacíos en la formación de los estudiantes para ejecutar proyectos comunitarios ambientales sustentables. Posteriormente, el estudiante es asistido por un tutor académico quien tiene la responsabilidad y el compromiso de orientarlo desde lo epistemológico, lo lógico y lo metodológico, para la elaboración y ejecución del proyecto comunitario.
- Escasamente el tutor académico participa en los talleres de formación de servicio comunitario, lo que genera limitaciones desde los presupuestos epistemológicos,

metodológicos y lógicos para tutorear a los estudiantes en la elaboración y ejecución de proyectos comunitarios sustentables. El tutor académico cuando aborda los problemas ambientales, lo hace desde una mirada conservacionista, desconociendo los principios de la sustentabilidad; es decir en ocasiones el tutor académico no es especialista en el área, lo que limita el desarrollo potencial del proyecto.

- Pocos docentes prestan la asesoría como tutores académicos, lo que ocasiona que un mismo docente se comprometa con varios proyectos comunitarios y no sea efectivo en el trabajo desempeñado.
- El tutor académico pasa a ocupar el rol del docente, debido a que después que el estudiante recibe el taller de inducción, tiene el compromiso de acompañar al estudiante en todo el proceso, por tanto el tutor tiene que diseñar situaciones de aprendizaje que propicien en el estudiante una posición activa, reflexiva, flexible y perseverante, en su actuación, ante los problemas ambientales. Así como el acompañamiento al estudiante en el abordaje de los contextos comunitarios no permite que se construyan proyectos sustentables, por tanto los estudiantes en ocasiones se sienten desmotivados y aislados en el desarrollo del proyecto.
- No se propician espacios de socialización y reflexión colectiva que permitan enriquecer en conjunto los avances de los proyectos, ni se establece la confrontación, ni el intercambio de experiencias a partir de los resultados obtenidos en los proyectos, es decir, cada docente y tutor académico dirige el proceso de formación de forma independiente, sin aplicar los resultados del proyecto individual en nuevos contextos, con complejidades y características diferentes, que permitan indagar e interpretar los nuevos problemas ambientales, no desde un traslado esquemático, sino desde un replanteamiento de nuevas relaciones y contenidos en ese nuevo contexto.

Atendiendo a las manifestaciones señaladas anteriormente, podemos plantear las siguientes contradicciones sociales como elementos dinamizadores de dicho proceso que tiene lugar:

La primera contradicción se refiere a la preparación de los docentes, entre la necesidad de que los docentes hagan un trabajo más efectivo y su insuficiente preparación para

realizarla. A pesar del esfuerzo académico que realiza el docente para conducir los proyectos comunitarios, estos aun no son efectivos, ya que se observa gran cantidad de proyectos devueltos por correcciones, es decir el docente no cuenta con los conocimientos apropiados, por tanto lo hace en la actualidad desde su presupuesto cognitivo, el cual es limitado para la labor asumida.

Otra contradicción se manifiesta en la experiencia en el trabajo de extensión (formación ambiental) y los bajos niveles en la comprensión pedagógica en los estudiantes, lo que trae como consecuencia que los proyectos universitarios que se elaboran no satisfagan las expectativas comunitarias en relación a las soluciones planteadas y que los estudiantes realicen los proyectos comunitarios sin valorar la trascendencia del mismo. Existe la metodología pedagógica experiencial llamada “aprendizaje - servicio”, para que los estudiantes aprendan y se desarrollen a través de la participación en servicios concienzudamente organizados. Pero, generalmente el tutor académico no la domina y por tanto se le dificulta facilitar los medios y recursos necesarios para que el estudiante sea el verdadero protagonista del hecho educativo procurando, al mismo tiempo, que salga motivado de cada experiencia de aprendizaje para poder seguir avanzando en su proceso educativo, lo que trae como consecuencia que los proyectos comunitarios universitarios sean elaborados para cumplir solo como un requisito más del pensum de estudios. Además, el insuficiente acompañamiento del tutor académico al estudiante en las prácticas comunitarias, limita su rol como orientador ante el reconocimiento de la problemática y las posibles soluciones efectivas en las comunidades.

Por otra parte la Ley del Servicio Comunitario (2005) norma la prestación del servicio comunitario que a nivel de pregrado aspire al ejercicio de cualquier profesión. Aunque la presente ley es un paso de avance en el sistema educativo universitario, sin embargo está concebida bajo la idea de la formación unidireccional (universidad-comunidad), sin tomar en cuenta el principio de la doble formación.

Otra relación contradictoria consiste en la existencia de profesionales egresados con grado académico de magister en Educación Ambiental en la Universidad y escasamente forman parte del cuerpo de tutores académicos, lo que incide que los estudiantes sean asesorados por profesores de áreas diferentes al ámbito ambiental,

por tanto los proyectos se limitan sólo a la conservación ambiental, sin lograr trascendencias significativas sostenibles.

El departamento de postgrado cuenta con una matrícula considerable de profesionales graduados en materia ambiental y en su mayoría laboran en otras instituciones educativas y empresas privadas. Por consiguiente, no existe un compromiso académico con la Universidad para participar en la formación ambiental de los estudiantes. Además, la Universidad desde la extensión universitaria no los ha convocado a formar parte del cuerpo de tutores académicos en proyectos comunitarios.

A continuación se presentan un conjunto de estrategias como alternativas de solución, que permiten mejorar la problemática social planteada:

- Capacitar al docente que conduce el taller de servicio comunitario en materia ambiental con miras a la sustentabilidad.
- Seleccionar los tutores académicos de acuerdo a las áreas de influencia de los proyectos comunitarios.
- Aprovechar las potencialidades formativas de los profesionales egresados en postgrado en materia ambiental, con el fin de ofertarles carga académica e incorporarlos como tutores académicos en el departamento de extensión universitaria.
- Crear espacios de socialización y reflexión colectiva, fomentado encuentros formativos entre grupos organizados por temas comunes que permitan esclarecer el abordaje de las diferentes fases de los proyectos comunitarios en donde se ejemplifique la inserción, la investigación, el diagnóstico participativo, la planificación, la ejecución y la evaluación; confrontando en conjunto los avances de los proyectos, estableciendo dinámicas de enseñanza y aprendizaje, ilustrativas, contextualizadas, de tal manera de favorecer el aprendizaje para elaborar proyectos comunitarios sustentables.
- Realizar talleres formativos (primero el ambiente, luego el hombre; la complejidad ambiental, retos y desafíos de la sustentabilidad) sobre ambiente sustentable, dirigidos a todos los docentes que dictan las diferentes cátedras en la Unefa, con el fin de que se apropien de los conocimientos imprescindibles, que

posteriormente podrán expresar y contextualizar desde sus áreas académicas, para ir construyendo la cultura ambiental más idónea en los estudiantes.

CONCLUSIONES

Se reconoce la labor formativa que se realiza desde la extensión universitaria para conducir proyectos comunitarios, sin embargo, los docentes y tutores académicos no cuentan con las herramientas básicas, tanto teóricas como de acción para abordar el servicio comunitario y sensibilizarlos en la necesidad de vincularse con proyectos comunitarios destinados al resguardo ambiental. Por tanto, desde un enfoque ambiental, aún se adolecen de alternativas metodológicas integradoras para proyectar, desde las instituciones universitarias, acciones concretas para conseguir los fines de la educación ambiental a través de un nuevo tipo de proyecto apropiado de sustentabilidad ambiental.

La formación ambiental del estudiante es un proceso complejo, multidimensional, diverso, que implica movimientos constantes, donde se dan relaciones dialécticas que dinamizan la misma formación, por tanto implica el empeño constante y dedicación de docentes capacitados para asumir el rol de tutores de proyectos comunitarios.

Una de las alternativas para perfeccionar los proyectos comunitarios en el proceso de enseñanza aprendizaje, en respuesta a las necesidades ambientales, orientados hacia la sustentabilidad, consiste en la elaboración de una estrategia formativa del proceso de educación ambiental desde la extensión universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

1. Castro Rosales, Elba Aurora; Balzaretto, Karin (2000). La educación Ambiental No Formal, Posibilidades y Alcances. En: Revista Educar, Número 13. Guadalajara, Jalisco. México.
2. Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). Gaceta Oficial N° 38.272 del 14 de septiembre.
3. Ferrer Carbonell, Elsi A. (2005). "Estrategia para la Formación Ambiental de los Ingenieros del Perfil Geólogo-Minero-Metalúrgico". Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. CeeS-Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
4. Fuentes González, Homero (2000) "Didáctica de La Educación Superior". CeeS. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
5. Fuentes Gonzáles, Homero y Colab. (2002). La Universidad y su Gestión; Una Mirada Dialéctico – Holística. CeeS "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba.
6. González, G.; González, M. (2001). Programa Nacional de Extensión Universitaria (Proyecto, 1ra. Versión). Editado por la Universidad de Pinar del Río.
7. González Fernández, Mercedes; González González, Gil (2005). "Extensión Universitaria: Modelo Teórico y de Gestión para la Educación Superior Cubana. Universidad de Pinar del Río. Universidad Agraria de la Habana. Cuba.
8. Montero, Maritza (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, Conceptos y Procesos. Buenos Aires: Editorial Paidós. Primera Edición.
9. Montero, Ofelia (2008): "La gestión medioambiental integrada a escala comunitaria. Un análisis desde la relación calidad de vida- comunidad-medio ambiente", en Ciencia en su PC, no. 3, Revista Electrónica, MEGACEN, Santiago de Cuba.
10. Muñoz, Marta Rosa (2003). Educación Popular Ambiental para un Desarrollo Rural Sostenible. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de la Habana. Cuba.
11. Oviedo Gómez, Dolores (2009). La educación ambiental desde la extensión universitaria como proceso sustantivo dentro de la nueva universidad.

<http://www.monografias.com/trabajos69/educacion-ambiental-extension-universitaria-proceso/educacion-ambiental-extension-universitaria-proceso.shtml>.
Consultada: 15-03-2011.

12. Plan Nacional de Formación Permanente 2011-2012.
<http://www.uptm.edu.ve:8080/iute/website/archivado2013/concursos/material-plan-nacional-de-formacion-permanente-2011-2012/Plan%20Nacional%20General.pdf>. Consultada: 09-12-2013.
13. Pérez de Maza, Teresita (2006). "Foro Extensión y Currículo: Una Visión de Conjunto de la Interrelación Docencia-Investigación-Extensión como Elemento de Formación de Profesionales". Caracas.
14. Rosell Puche, Lermitt (2007): Aportes de la Educación Superior para el Desarrollo Sostenible - La Extensión Universitaria y La Pertinencia del Conocimiento. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
15. Suárez, Clara y Del Toro María (2002). "La Apropiación de la Cultura en el Proceso del Sujeto". Santiago de Cuba. (Material en formato digital).

Título: Factores influyentes en la elección de la profesión de enfermería de los alumnos del primer año de la escuela de enfermería universidad de Guayaquil.

Autor: Lic. Joicy Franco Coffre

Institución: Universidad de Guayaquil - Ecuador.

RESUMEN:

Introducción: El futuro de la profesión de la licenciatura de enfermería está en manos de las generaciones que se encuentran formándose en la actualidad, es de gran relevancia conocer que factores los motivan a elegir esta profesión.

Objetivo: Identificar los factores influyentes de la elección de la carrera de enfermería en los alumnos de primer año de la Universidad de Guayaquil en el 2014

Método: Estudio con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y de corte transversal efectuado en los alumnos del primer año de la escuela de enfermería de la Universidad de Guayaquil (n=200) año lectivo 2014.

Resultados: el 23.5% correspondieron al sexo masculino y el restante 76.5% al género femenino. Predomino la edad de 18-22 años en un 84.5%. El 88% fueron solteros, el 10% casados, el 1% separados, y el 2% divorciados. En cuanto a la tenencia de hijos el 17.5% menciona tenerlos, el 82.5% no. El 83.5% no deserto de otra carrera, mientras que el 16.5% si desertaron. El 48.5% menciona nunca haber sentido inclinación hacia la carrera de enfermería, el 45.5% menciona que fue en la adolescencia, y solo el 6% en la niñez. Dentro de los factores motivacionales el 48.5% manifiesta haber elegido enfermería por vocación. El 19.5% por las oportunidades laborales. El 13.5% expresa que obtuvieron una baja puntuación en el examen de admisión y no pudieron acceder a la verdadera carrera escogida. El 9.5% por influencia y consejo de amigos y familiares. Hay un 3.5% que dice no saber porque estudian enfermería y correspondió al género masculino. El 3% expresaron haber fracasado en otra carrera. Y finalmente el 1.5% tuvo experiencia en enfermería en alguna institución x.

Conclusión: El 51.5% de la muestra cursa la carrera de enfermería por motivos ajenos a la vocación.

Palabras clave: enfermería, profesión, motivación

ABSTRACT

Introduction: The future of the profession of nursing degree is in the hands of the generations that are forming at present, is of great importance to know what factors motivate them to choose this profession.

Objective: To identify the factors influencing the career choice of nursing students in the first year of the University of Guayaquil in 2014

Methods: A quantitative approach, descriptive and cross-cut on the students of the first year of nursing school at the University of Guayaquil (n = 200) academic year 2014.

Results: 23.5% were male and the remaining 76.5% female gender. Predominance age 18-22 years at 84.5%. 88% were single, 10% married, separated 1%, and 2% divorced. As for having children 17.5% mentioned them, 82.5% did not. 83.5% no deserto of another race, while 16.5% if dropped. 48.5% report never having felt inclination towards a career in nursing, 45.5% mentioned that it was in adolescence, and only 6% in childhood. Within the motivational factors 48.5% say they have chosen nursing vocation. 19.5% for job opportunities. 13.5% say they got a low score on the entrance exam and could not access the true chosen career. 9.5% under the influence and advice of family and friends. There is a 3.5% saying not know why studying nursing and corresponded to the male gender. The 3% expressed having failed in another run. And finally 1.5% had nursing experience in an institution x.

Conclusion: 51.5% of the sample nursing career courses for reasons unrelated to the vocation.

Keywords: nursing profession, motivation

INTRODUCCION

No debería ser considerado un llamado sobrehumano e inequívoco la elección de la carrera profesional, la vocación es el producto de una decisión muy bien pensada y a conciencia.

Para muchas personas la profesión es la columna vertebral de la vida según Nietzsche, quien subraya el hecho de que para la mayoría de personas la cualificación profesional es lo único que puede ofrecer seguridad al individuo dentro de la sociedad. (Benesch, 2009).

Muy pocos jóvenes al tener que elegir su profesión en los últimos años de colegiatura son los que tienen clara su elección. La Decisión es un proceso muy

engorroso y largo ya que se valoran diversas variables. Un futuro económico desconocido, oferta académica que cambia año a año, oportunidades laborales, globalización, y capacidades individuales de cada joven influirían en la elección de la profesión.

Dentro del conjunto de elementos que participan en el proceso de conducir al joven a superar la etapa de elección de su profesión se observan: la escuela, el ambiente familiar, y el contexto socio cultural, los cuales tienen un papel relevante.

Las dimensiones educativas del problema rebasan el ámbito de lo escolar ya que el acto de educar no se limita a la escuela, por esta razón nos interesa apuntar sobre tres aspectos que tienen gran trascendencia en el momento de la elección:

El sistema educativo que es el encargado de vincular el ámbito escolar al ocupacional por medio de sus planes y programas de estudio

La familia como proveedora de las primeras imágenes del mundo ocupacional y de los modelos de identificación que construyen y constituyen al sujeto.

El contexto sociocultural que asigna valor o devalúa las profesiones mediante las imágenes creadas en torno a los profesionales (Bolanos, 2000).

La Elección de la profesión

El asunto más importante de la vida es la elección de un oficio. De hecho las profesiones se eligen por imitación de las ya existentes. Pero como sucede con otros motivos, los de elección de una profesión raramente son motivos únicos; son más bien conglomerados de motivos inseparablemente ligados unos de otros. Entre estos motivos se cuentan comúnmente los socioeconómicos: como la consideración social de la profesión, valoración de la misma en una época y lugar, expectativas económicas y relación entre dedicación y provecho. (Benesch, 2009)

Existen tres teorías de la elección vocacional, divididas en tres categorías: las psicológicas, no psicológicas y las generales. Las teorías psicológicas y generales suponen que el individuo posee cierta libertad en la elección de una ocupación es decir, puede ejercer cierto control sobre su futuro vocacional. Tiene mucho que ver con la meta e ideal que posee el individuo. Las teorías no psicológicas son aquellas que atribuyen a los fenómenos de la elección al funcionamiento de un sistema ajeno al individuo. Según estas teorías el individuo ingresa a un ocupación

movido por la influencia de factores ambientales como lo son los causales o fortuitos, asociados a las leyes de la oferta y la demanda. (Gebhard, 1979)

Contribuye en gran manera a la profesión de enfermería porque tiene que ver con la docencia, los docentes deben de conocer esta problemática expuesta en este trabajo para poder comprender al estudiante de forma holística. Además de también tener que ver con cómo se provee el cuidado, ya que en el ámbito hospitalario la vocación, paciencia, altruismo y amor tiene mucho que ver con la enfermería y si es un profesional que fue motivado tan solo por un bienestar económico en definitiva podría influir negativamente en su desempeño.

Motivación

Según la real academia española la motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia (RAE, 2014). Si bien algunos alumnos entran a la escuela de enfermería sin vocación o algún nivel afectivo a la carrera, entran motivados. Sea cual fuere el origen de esa motivación, aun así la poseen y eso es lo que los lleva a seguir adelante en su decisión. Aprobando materias, yendo a clase día a día, pero que motivaciones existen? Existen dos grupos la motivación social y la motivación individual.

La Motivación social

Muchos estudiantes observando el prestigio profesional de otros han elegido la carrera. Pero no lo eligieron por sí mismo, su familia o el creyeron que un título garantiza el éxito. Por eso no encuentran satisfacciones personales con sus estudios. Su fe se concentró en el nombre de la carrera son buscadores insatisfechos de trabajo, no aportan soluciones reales en el área para que supuestamente se prepararon, no pueden coordinarse para el trabajo grupal o para buscar donde están las necesidades que los requieren ni ofrecer soluciones ignoran que las profesiones sirven para resolver problemas ajenos. (Oliver, 2009).

Motivaciones individuales

En el deseo vocacional del joven intervienen, además de la edad, el entorno familia y la cultura, la organización afectiva. El adolescente va a elegir su vocación profesional y su rol social de varias formas posibles: buscando seguridad personal: sometiendo su identidad a la de los padres, grupo, etc. Para no entrar en conflicto:

el adolescente será lo que otros decidan por él. En la niñez comienza lo que se denomina la identidad imaginaria la cual es la etapa de elecciones fantaseadas, periodo latente hasta los 11 años de edad en las que el niño desea ejercer la profesión de la persona a la que admira y con la que se identifica. Posteriormente entre los 11-17 años hay un periodo de elecciones tentativas donde más consciente de sus intereses, habilidades, capacidades etc. empieza a configurar su elección. (Aguirre, 1994)

ANTECEDENTES

Este estudio se plantea como objetivo identificar los factores motivacionales que hacen que los estudiantes de pregrado elijan la carrera de enfermería de la universidad de Guayaquil, específicamente los alumnos del primer año. Dentro de los objetivos específicos estaba realizar la interrelación con sus características socio académicas, motivación social, motivación individual y su nivel de satisfacción con la elección tomada.

Como hipótesis se propuso que existe una gran proporción de estudiantes no se encuentran satisfechos con la elección de la carrera de enfermería y que tal decisión fue tomada por motivaciones diferentes a la vocación.

Se consideraron variables socio académicas, el sexo, la edad, estado civil, hijos y dirección domiciliaria y deserción de alguna carrera previa a su ingreso a la escuela de Enfermería. Además se consideraron variables motivacionales las de motivación social que son aquellas que involucran consejos familiares o de amigos, tradición familiar, mayores oportunidades laborales, en las que se observa que la sociedad les exige ser algo que no se quiere ser. En las motivaciones individuales, tenemos la vocación, y el aspecto afectivo por la carrera. En los factores circunstanciales el hecho de haber fracasado anteriormente y el hecho de no haber tenido el puntaje suficiente para acceder a la carrera deseada

Como antecedentes de estudios similares a este encontramos un estudio realizado en la Escola Universitària d'Infermeria Vall d'Hebron (EUIVH) obtuvieron como resultados principales que los factores que han influido en la elección de la carrera de enfermería son diversos, no apareciendo ninguno de ellos como un

claro determinante. Sin embargo, aspectos como las experiencias personales de contacto con el mundo sanitario, la duración de los estudios y las expectativas del mercado laboral son considerados como motivadores para la elección. El contacto con el contenido teórico de la carrera les sirvió para cambiar positivamente la percepción de los estudiantes respecto al rol profesional y para fidelizar a algunos que no escogieron enfermería como primera opción. (Rafael, 2010)

En otra publicación realizada en EEUU, titulada factores de motivación en la elección de la carrera de enfermería por parte de los estudiantes, cuyos objetivos fueron determinar: la definición de enfermería, las razones para la elección de la carrera de enfermería y quién / qué influyó en su elección. Se elaboró un cuestionario para recoger datos de una muestra nacional aleatoria de nueve escuelas acreditadas. Las cinco respuestas más frecuentes a la pregunta "¿Qué significa la enfermería para usted?" fueron: el cuidado, el crecimiento personal, el enfoque de la enfermedad, el profesionalismo y la seguridad laboral. Las razones más frecuentes para la elección de la enfermería fueron: la tradición familiar, necesidades emocionales, las oportunidades de empleo, beneficios financieros, y el interés por la ciencia. Las enfermeras en ejercicio se identificaron con mayor frecuencia como la imagen proyectada por la enfermera / como agente motivacional de elección de los estudiantes de enfermería. Enfermería se sigue percibiendo como una profesión del cuidado, así como una que ofrece muchos beneficios personales. (Kersten, 1991)

En Israel desarrollaron una investigación similar a la anteriormente citada pero con ciertas diferencias. Problemas de reclutamiento son una de las principales razones de la escasez de enfermeras en Israel y en otros lugares. El propósito de este estudio fue aclarar los factores que afectan la elección de carreras ideales y las carreras de enfermería en la población en general. Se realizó un cuestionario en 309 hombres y mujeres de 18-50 años de edad. Los datos se analizaron por métodos cuantitativos. Entre sus resultados se obtuvieron que el 8% de los encuestados expresó interés en estudiar enfermería. La carrera de enfermería fue percibida como una profesión creativa, y de responsabilidad, los salarios variados, un alto estatus, condiciones de confort, frente a carreras ideales. Las personas

motivadas por el deseo de ayudar a otros en lugar de satisfacer sus propios intereses o problemas personales están predispuestos a elegir una carrera de enfermería. Por último, una correlación negativa fue identificada entre las puntuaciones psicométricas y la elección de una carrera de enfermería. El estudio también identificó una correlación positiva entre la imagen de la enfermería como profesión y la disponibilidad de puestos de trabajo de enfermería (Natan, 2009)

En Singapur en el estudio titulado "Influencias en la elección de la educación de enfermería en Singapur - Un estudio exploratorio, encontraron como resultados que los factores que influyen en la decisión de los estudiantes en la elección de la carrera de enfermería son la educación y las aspiraciones profesionales, la capacidad personal (incluye el control del estrés, la motivación, la perseverancia y la confianza en uno mismo), estatus socio-económico (incluye seguridad en el empleo, las imágenes, los estereotipos sexuales y la recompensa monetaria) el fomento e influencia de los padres y pares (apoyo de los padres y los compañeros). (Tan-Kuick, 2010)

Coinciden los estudios aquí expuestos en que las motivaciones individuales y sociales son muy influyentes en la decisión de estudiar enfermería. Esto nos da a ver, que si se hiciera un análisis profundo de este tema determinaríamos que muchos de los profesionales ya formados podrían sentirse insatisfechos con su labor diaria y quizás hasta alberguen frustración. Quizás también se sientan imposibilitados de dar vuelta atrás ya que es su sustento diario y en la mayoría de países que se ejerce la enfermería no son sueldos nada malos y que dan a la persona estatus y un nivel socioeconómico próspero.

METODO

Sujetos

El total de estudiantes que participaron en la investigación fue de 200 alumnos de la escuela de enfermería de la Universidad de Guayaquil, de ellos el 23.5% correspondieron al sexo masculino y el restante 76.5% al género femenino.

El rango de edades que predominó fue de 18-22 años en un 84.5%, de 23-27 años el 7.5%, de 28-32 años el 5%, 33 años a más el 3%.

GRAFICO 1

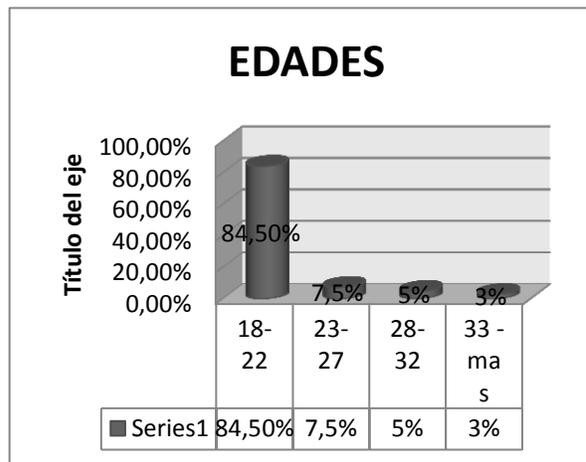
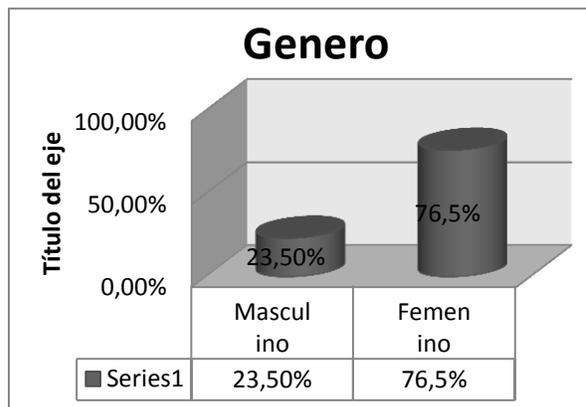


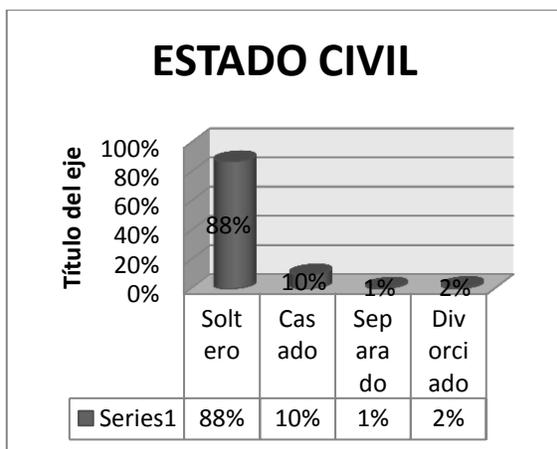
GRAFICO 2



También se investigo acerca del estado civil, tenencia de hijos, y lugar de residencia como variables de la decisión de estudiar de enfermería

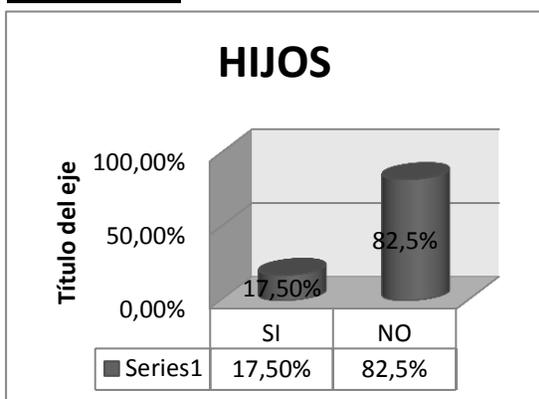
En ciertas ocasiones según la experiencia de la autora, los jóvenes llegan a la carrera refiriendo haber escogido la profesión porque tienen hijos, o porque son casados, o sencillamente por mejorar de estatus al mencionar que son de escasos recursos económicos.

GRAFICO 3



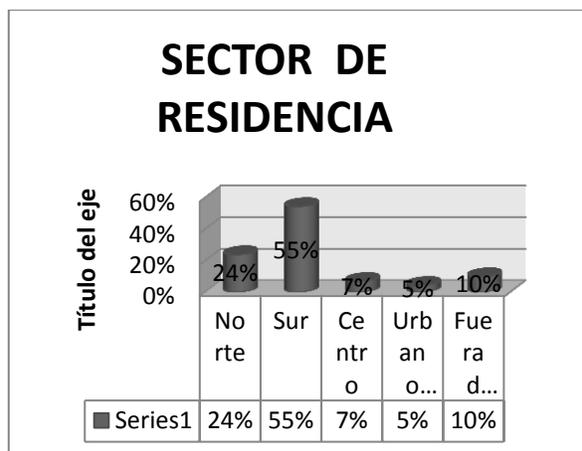
Además de llegar de otras ciudades o provincias del país al haber tenido recomendaciones de amigos y familiares que les dicen que en la Universidad de Guayaquil se aprende mucho mejor. El 88% de los encuestados son solteros, el 10% son casados, el 1% separados, y el 2% divorciados. En cuanto a la tenencia de hijos el 17.5% menciona tenerlos, el 82.5% dice no tenerlos.

GRAFICO 4



En cuanto al lugar de residencia el 55% vive al sur de la ciudad, el 24% al norte, el 7% en el centro de la urbe, el 5% en sectores urbano marginales, y el 10% fuera de la ciudad de Guayaquil. En el contexto de la ciudad de Guayaquil por lo general el sector norte y centro son zonas consideradas de clase media y de una condicione económica aceptable, mientras que zonas del sur y urbano marginales son de un nivel socioeconómico bajo.

GRAFICO 5



Instrumentos

Se utilizó un cuestionario de preguntas con múltiples opciones, previamente pilotado en un grupo de estudiantes para así valorar el entendimiento de las preguntas y facilidad de respuesta. La primera sección fue la variable socioeconómica, la segunda que tiene que ver con la variable de motivación, satisfacción y percepción del profesional de enfermería. En el anexo aparece el formato de encuesta utilizado.

Procedimiento

A todos los alumnos del primer año de la licenciatura de enfermería se les propuso participar en la investigación, se les informó el objetivo de la misma, e instó a que pudiesen contestar con total sinceridad y solo eligiendo una opción. Los alumnos de forma voluntaria accedieron a contestar la encuesta sin ningún tipo de dificultad y en un tiempo no mayor a los 10 minutos. Fue realizada en sus propias aulas de clases y con previa autorización de la directora de la escuela de enfermería de la universidad de Guayaquil.

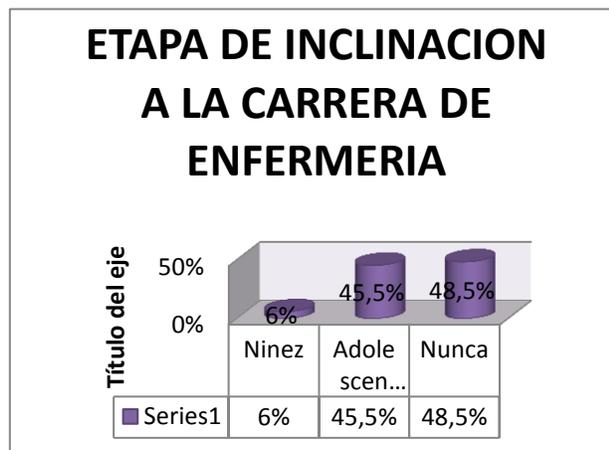
Resultados

Se realizó análisis factorial de las variables estudiadas en primera instancia acerca de deserción de otra carrera previa el ingreso a la escuela de enfermería, etapa de la vida en la que escogió la profesión, principal motivación para la elección de la carrera, satisfacción con su decisión, percepción del profesional de enfermería en

cuanto a valores. En lo que respecta a la deserción en otra carrera, previo al ingreso a la escuela de enfermería el 83.5% refiere no haber desertado de otra carrera. Mientras que el 16.5% dice que si desertaron. Factores como el factor económico y no poder solventarse carreras largas como la de medicina, o también falta de vocación, son causas de la deserción de carrera. Además de una nula o escueta orientación vocacional en la secundaria.

Con relación a la etapa de la vida en que nació la inclinación hacia la profesión de enfermería, el 48.5% dice que nunca tuvo esa inclinación, el 45.5% menciona que su deseo de estudiar enfermería fue en el periodo de la adolescencia, y solo el 6% en la niñez.

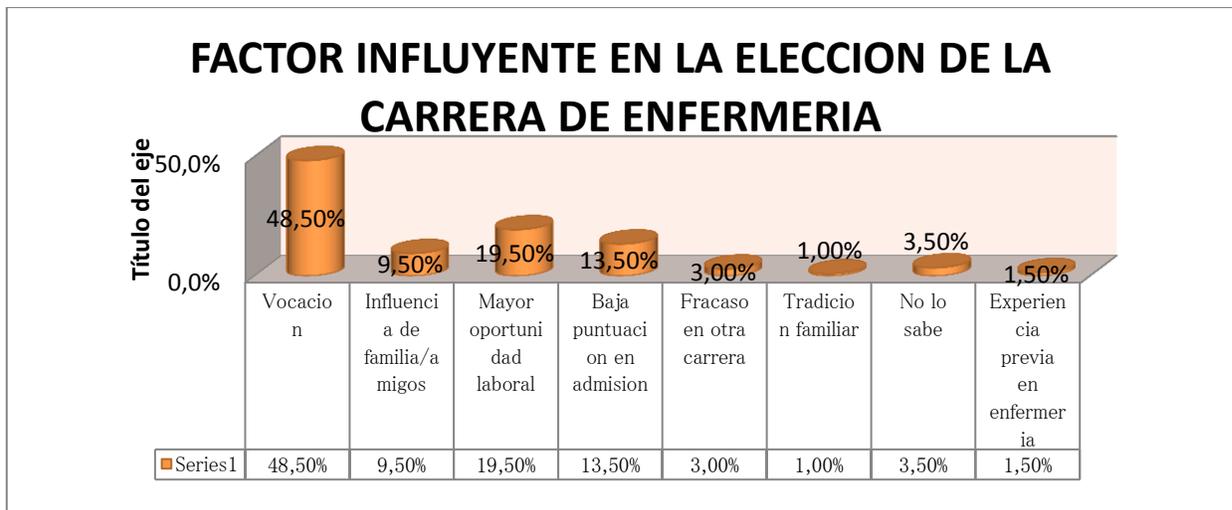
GRAFICO 6



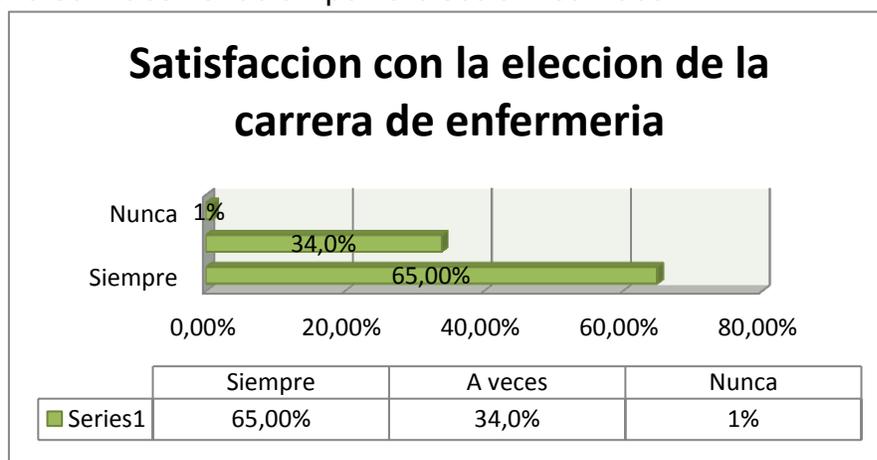
Casi la mitad de la muestra estudiada no estuvo decidida ni siquiera haber pensado estudiar enfermería. Es un resultado un tanto impactante porque al estar en una carrera de tanta responsabilidad y altruismo, en definitiva debería de contar con profesionales totalmente decididos y comprometidos con su carrera.

Ya llegando al meollo de esta investigación, entre los factores motivacionales se enlistaron algunos de mayor frecuencia según la observación de la autora como la de la bibliografía consultada. El 48.5% manifiesta haber elegido enfermería por vocación. El 19.5% declaró que está estudiando esta carrera por que ha notado que hay muchas más oportunidades laborales (osea por un mejor futuro económico). El 13.5% expresa que llego a esta carrera porque obtuvieron una baja puntuación en el examen de admisión y no pudieron acceder a la verdadera

carrera escogida. El 9.5% en cambio se motivó a estudiar enfermería por influencia y consejo de amigos y familiares. Hay un 3.5% que manifiesta no saber porque están en la escuela de enfermería y correspondió solo al género masculino. El 3% a estudiantes que expresan haber fracasado en otra carrera. Y finalmente con un 1.5% a haber tenido una experiencia previa en el área de enfermería en alguna institución.



En cuanto el nivel de satisfacción con la decisión tomada en un 65% dicen sentirse satisfechos, el 34% dice que “a veces” se sienten satisfechos, y el 1% dice no estarlo. Es contraproducente con el resultado obtenido de los factores motivacionales, pero, sin embargo las personas en un mecanismo de defensa tratan de no sentirse mal con las decisiones tomadas que de una forma auto compensatoria se “hacen al dolor” por la elección realizada.



DISCUSION

No se confirmó la hipótesis planteada de que la mayoría de alumnado de la escuela de enfermería del primer año, no tiene como principal motivación la vocación. Aunque si el porcentaje se acerca ya que el 42% tuvo diferentes motivaciones para la elección de la carrera de enfermería. Comparando con los resultados del estudio realizado en EEUU por (Kersten, 1991) si tienen relación con los otros factores motivacionales como eran: la tradición familiar, necesidades emocionales, las oportunidades de empleo, beneficios financieros. Pero en ningún estudio se observó el resultado que se obtuvo en esta investigación.

Los alumnos de pregrado de la escuela de enfermería del primer año los jóvenes llegan a la carrera refiriendo haber escogido la profesión porque tienen hijos, o porque son casados, o sencillamente por mejorar de estatus al mencionar que son de escasos recursos económicos.

En lo que respecta a la deserción en otra carrera, previo al ingreso a la escuela de enfermería el 83.5% refiere no haber declinado su decisión de seguir otra profesión. Mientras que el 16.5% dice que si desertaron. Este grupo que deserto mayoritariamente fueron de la carrera de medicina.

Con relación a la etapa de la vida en que nació la inclinación hacia la profesión de enfermería, el 48.5% dice que nunca tuvo esa inclinación, el 45.5% menciona que su deseo de estudiar enfermería fue en el periodo de la adolescencia, y solo el 6% en la niñez. No solo por ser un resultado romantico mencionar que desde niños se inclinaron por ser enfermeros, sino por el hecho del grado de afectividad hacia la profesion que realizaran dia tras dia hasta que se jubilen. Casi la mitad no posee esta afectividad.

Entre los factores motivacionales propiamente dichos el 48.5% manifiesta haber elegido enfermería por vocación. El 19.5% declaro que está estudiando esta carrera por que ha notado que hay muchas más oportunidades laborales (osea por un mejor futuro económico). El 13.5% expresa que llego a esta carrera porque obtuvieron una baja puntuación en el examen de admisión y no pudieron acceder a la verdadera carrera escogida. El 9.5% en cambio se motivó a estudiar enfermería por influencia y consejo de amigos y familiares. Hay un 3.5% que

manifiesta no saber porque están en la escuela de enfermería y correspondió solo al género masculino. El 3% a estudiantes que expresan haber fracasado en otra carrera. Y finalmente con un 1.5% a haber tenido una experiencia previa en el área de enfermería en alguna institución x.

El beneficio económico dentro de los factores motivacionales que no corresponde a la vocación a la carrera, es el resultado más predominante en la decisión de estudiar enfermería. Seguido por la baja puntuación en el examen de admisión. Desde el 2013 en el Ecuador rige la modalidad de exámenes de admisión para poder estudiar en nivel superior, anteriormente se realizaba un pre universitario que se trataba de asistir a un curso de nivelación de 4 meses de duración donde se dictaban clases relacionadas con materias elementales para las carreras elegidas. Esto se abrogó y en la actualidad los bachilleres que sacan determinada calificación pueden acceder a la profesión que sea acorde con su nota obtenida. No debería ser tomado a la ligera la elección de una carrera por esta etiología ya que la profesión que se elige determina el tipo de vida que le espera.

Más es desconcertante el hecho de ese 3.5% que no tiene ni idea de que hace en la escuela de enfermería, demuestra una total indiferencia a lo que harán con sus vidas. Se detectó que eran todos del género masculino que expresaron esto. La tradición familiar, consejo de amigos y familiares, como también la experiencia previa en el trabajo de enfermería, aunque en menores proporciones tampoco son factores motivacionales muy buenos que digamos.

Como conclusión a esta investigación se llegó que mientras más pasan los años, los servicios de salud se amplían y crean, existe la demanda de profesionales de la salud en mucha más cantidad los licenciados de enfermería. Si bien al paso del tiempo salen más y más generaciones de enfermeros y enfermeras la demanda no ha sido satisfecha. Sueldos muy atractivos, horarios, estatus, y mejora de condición de estilos de vida, inclinan a los jóvenes bachilleres a ver la opción de enfermería como algo que pudiese brindarles la oportunidad de tener una mejor economía. Consejo de padres, amigos, tradición familiar, mayores oportunidades laborales, son razones que se escuchan en las bocas de los estudiantes que llegan a las aulas de clases y que se chocan con la cruel realidad que la

enfermería profesional no es solo colocar una inyección como se lo habían vendido en la televisión. Sino que es más allá muchísimo más allá, que es ciencia, arte, y vocación. Hablando de la vocación solo el 48.5% dijo tenerla o creer tenerla. No es muy alentador saber que las manos de la mitad de profesionales que salgan los próximos años hayan contestado de forma fría que no tienen vocación, y que solo fueron influenciados por otros factores diferentes a esta, y que se haya elegido una profesión de la más noble como es la enfermería sin tener nada de vocación

Referencias

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Benesch, H. (2009). *Atlas de la psicología*. Madrid: Akal.
- Bolanos, G. N. (2000). *El imaginario entorno de la eleccion de la carrera*. Mexico: Universidad pedagogica nacional.
- Gebhard, A. (1979). *Orientacion vocacional para la juventud*. Santiago: Cergnar.
- Kersten, J. (1991). Motivating factors in a student's choice of nursing as a career. *Journal Nurse Education*, 30.
- Natan, M. B. (2009). Israelis' perceived motivation for choosing a nursing career. *Nurse Education Today*, 308-313.
- Oliver, R. (2009). *Eleccion de carrera*. Mexico: Limusa.
- RAE. (23 de Junio de 2014). *Real Academia española*. Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=motivacion>
- Rafael, S. S. (2010). Factores que influyen en la elección de los estudios de enfermería. *Enfermeria Clinica*.
- Samanes, B. E. (2010). *Orientacion Profesional (Vol. 1)*. Barcelona, Espana: UOC.
- Tan-Kuick, C. L. (2010). Influences on Students' Choice of Nursing Education in Singaporean Eploratory study. *Journal of Applied Business and Management Studies*.

Título: Estrategias Cognitivas Asociadas a la creatividad, para estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales), en la Educación Superior.

Autor: Lcdo. John Alfredo Arias

Institución: Universidad de Guayaquil - Ecuador.

Email: www.facsodg.edu.ec

Descriptoros claves: (4 palabras)

Estrategias Cognitivas, creatividad, NEE (Necesidades Educativas Especiales), Educación Superior.

Introducción:

En la enseñanza del Diseño Gráfico se aplican diversas metodologías prácticas experimentales, para que el educando genere conocimiento existencial y funcional en la sociedad, esto se convierte en un aporte activo de soluciones enmarcadas en el buen vivir y en la evolución de la educación superior. Las rutas orientadoras aplicadas en los procesos técnicos y conceptuales de diseño, son la columna vertebral de una nueva era del conocimiento creativo, pues la creatividad es el refugio del ser humano y sobre todo cuando de necesidades se trata; al hablar de necesidades me refiero a aquellas que no son visibles con facilidad, y estas, se presentan en los grupos más vulnerables de la población universal, son latentes en las aulas de clases y se llaman necesidades educativas especiales.

Como docente, primero analizo a mis estudiantes antes de impartir una clase, pues debo asociar su realidad con lo que aprenderán. Cada discente presentó un grado de necesidad educativa especial transitoria, no asociado a la discapacidad, es decir, que viven en atmosferas personales inadecuadas, pues dichos entornos, causan bloqueos emocionales y mentales conectados al razonamiento lógico y creativo. Debido a la realidad presentada, se desarrollaron diversas estrategias cognitivas asociadas a la creatividad para orientar a los estudiantes a construir un entorno nuevo de aprendizaje dentro y fuera de las aulas.

Al aplicar las estrategias cognitivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el estudiante adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales. El educando construye conocimiento a través de la búsqueda personal orientada por el profesor. En tal sentido resulta un aprendizaje más implicativo y significativo y por lo tanto es más motivador y atrayente.

El diseño gráfico y sus procesos de aprendizaje son de carácter cognitivo y constructivista, pues al presentarse un problema, el estudiante lo resuelve de diversas formas, haciendo análisis proyectual, técnico, conceptual, investigativo y experimental, hasta llegar a la creación de una solución visual.

El modelo cognitivo se centra en las habilidades necesarias para resolver problemas y presentarlos a la realidad con fines funcionales, que incluso se convertirán en parte de una cultura social. Este modelo aporta de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en la memoria, atención y razonamiento.

Gardner menciona en sus investigaciones, que cada persona tiene ocho inteligencias múltiples o habilidades cognoscitivas, y estas se desarrollan unas más que otras. Cada inteligencia genera nuevos problemas que a su vez se convertirán en rutas de apoyo para convertir la solución en un producto final.

Objetivos:

El propósito de las estrategias es fortalecer el área cognitiva del discente contextualizando diversas rutas orientadoras asociadas a la creatividad, investigación gráfica-científica, lenguaje icónico y su diversidad, para integrar tanto a docente como estudiante en nuevos procesos de construcción de conocimiento ligado al diseño y con carácter inclusivo.

Materiales y Métodos:

Materiales: TICs de Diseño gráfico.

Método: El método aplicado es didáctico y práctico experimental-cognitivo, asociado al modelo pedagógico cognoscitivo, contextualizando las ocho inteligencias múltiples nacientes de Howard Gardner. Asimismo, dicha experiencia está coligada a las TICs de diseño gráfico. Al referirme a las herramientas digitales hago énfasis en el área de software de diseño gráfico y su adaptación a la realidad del educando.

Resultados y Discusión:

Al aplicar las estrategias cognitivas se ha logrado diversos tipos de resultados como; la adaptación de la tecnología con el conceptualismo visual en los procesos de construcción del conocimiento coligado al diseño. Asimismo, se pudo diseñar diversos tipos de desarrollo de clases analizando el grado de NEE del estudiante.

Las clases no son técnicas por mucho que lo demande la asignatura, pues si hay presencia de educandos con NEE en el aula, ahora existen rutas orientadoras con modalidad de taller para el docente y por ende para el estudiante, así el aprendizaje será más certero y significativo.

Se han integrado cinco asignaturas por proyecto visual, para fortalecer el aprendizaje del discente.

Referencias y Bibliografía:

- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Buenos Aires; Paidós.
- Coll, y otros. (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Batanero, José María. (2012). *Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior*. *Revista de la Educación Superior*.
- Sánchez Palomino, (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la universidad de Almería*.
- DONOLO, D. & RINAUDO, M. C. (2008). *PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS CREATIVAS PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, (35) 91-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511008>.

Título: El proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en academias de idiomas ecuatorianas: atención a diversidad étnica multi-intercultural de los estudiantes.

Autores: Josué Reinaldo Bonilla Tenesaca

Dr. C PT Isabel Batista Medina.

Dr. C PT Marisela Jiménez Alvarez.

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García –

Cuba

E-mail: isabelb@ucp.sc.rimed.cu

mariselaj@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El aprendizaje del idioma inglés no es sólo un proceso de realización individual, sino también una actividad social, un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto.

En la República del Ecuador la educación del hombre actual persigue su formación desde una óptica integral en todos sus campos, con el objetivo de lograr en él un espectro más amplio de su entorno cultural, y que además le permita enfrentar las distintas problemáticas de la sociedad en que vive y del mundo que lo rodea, por lo que el Inglés es el idioma que se enseña oficialmente en diversas instituciones educativas públicas y privadas como la principal lengua extranjera. El presente trabajo argumenta desde presupuestos epistémicos el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en las academias de idiomas durante las últimas décadas, significando la atención a la diversidad étnica multi-intercultural de los estudiantes que matriculan dichas academias. El empleo de los métodos teóricos, tales como el análisis-síntesis, la inducción-deducción y el histórico-lógico, fundamentalmente, ha hecho posible el abordaje epistémico que se presenta sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en las instituciones objeto de estudio.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, idioma inglés, diversidad étnica multi-intercultural

ABSTRACT

Learning the English language, is not only an individual process, but a social activity as well; a learner's construction and reconstruction process while he gets knowledge, abilities, attitudes, values and ways of expressions. This learning is produced in conditions of social interactions within a concrete socio historical environment, that takes place in the teaching learning process.

At present in the Republic of Equator man's education follows his formation from an integral view point in all spheres, to achieve a widen culture and face the different problems of the society where he lives and of the world that surrounds him, that's why the English language is the one taught in public and private educative institutions as the principal foreign language. The present paper argues from epistemological foundations the teaching learning process of English in language academies during the last decades, highlighting the attention to the multi-intercultural ethnic diversity of the students who attend such academies. The use of theoretical methods, such as analysis-synthesis, induction-deduction and historical-logical, has made possible the epistemic study of the English teaching learning process in the institutions of our concern.

Keywords: teaching, learning, English language, multi-intercultural ethnic diversity

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del idioma inglés, el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene rasgos especiales que lo particularizan, por su naturaleza eminentemente lingüística, cultural y didáctica.

En las últimas décadas a partir de las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma se reconoce el papel activo que ha tenido esta lengua en el mundo moderno, W. Littlewood (1986), J. Gebhard (1996), R. Narayanan, N. RajasekaranNair& S. Iyyappan (2008), J. C. Richards (1985 y 1995), R. Antich (1986), J. Herrera (2002), O. L Martínez Leyet (2002), M. Figueredo Reyes (2001), V. González y R. Acosta (2008), entre otros. Sin embargo, estos autores no profundizan en el abordaje de este proceso de enseñanza – aprendizaje en atención a la diversidad étnica multi-intercultural en el contexto latinoamericano.

El marco de la globalización plantea nuevos retos a las escuelas y universidades, institutos y academias, cuyos profesores deben estar preparados para identificar los problemas que se generan durante el proceso de la enseñanza del idioma inglés, y a partir de ahí aplicar métodos científicos de trabajo y contribuir a elevar la calidad de la educación. (Corona, D. 2004)

Las necesidades de aprendizaje para el estudiante deben concebirse en un sentido amplio, según sus necesidades intelectuales, emocionales y volitivas, en correspondencia con lo cultural, aspectos que contribuyen en ser y convivir como un hombre pleno en interacción con los otros miembros de la sociedad. Es oportuno significar rasgos inherentes al aprendizaje como son su carácter social, individual, activo, de colaboración, significativo, reflexivo, regulado, y consciente, en tanto proceso de apropiación de la parte de la cultura a la que accede en condiciones de interacción social.

El presente trabajo argumenta desde presupuestos epistémicos el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en las academias de idiomas durante las últimas décadas, significando sus rasgos, por la diversidad étnica multi-intercultural de los estudiantes que matriculan dichas academias.

DESARROLLO

Los presupuestos filosóficos para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en academias de idioma ecuatorianas, se basan en la Filosofía del 'Buen Vivir' o SumakKausai (en kichwa) dentro del Marco legal de la Constitución de la República del Ecuador. En el artículo 1 de la Constitución Política vigente, el inciso Tercero dice: "El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El kichwa, el Shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en los términos que fija la Ley"; y en el Artículo 84, Numeral 1, dice: "Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico". Estos presupuestos del estado fortalecen las investigaciones que se orientan a reforzar los derechos de los pueblos a que se les tengan en cuenta, respeten su identidad, su idioma y tradiciones culturales.

Desde el punto de vista filosófico también se toman en cuenta las leyes y categorías del materialismo dialéctico e histórico, dado que en el trabajo con

los idiomas, sean autóctonos o como lengua extranjera se dan relaciones de naturaleza social e individual, así como relaciones dialécticas entre pensamiento, lenguaje, sociedad y cultura. Asimismo, cobran fuerza en ese proceso de enseñar y aprender las teorías vigotskianas que sustentan la naturaleza histórico-social del hombre (conciencia y personalidad), a partir del desarrollo intelectual, la actividad consciente y transformadora, la mediación social que se establece entre los miembros de diferentes etnias y culturas, el profesor y estos alumnos.

Desde el punto de vista psicológico, el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las academias de idioma toma en cuenta conceptos y categorías de la formación de la personalidad, la cual transcurre de manera sistemática y progresiva, por etapas ascendentes. Cada una de ellas está marcada por cambios cuantitativos que conducen a cambios cualitativos en los alumnos, en los aspectos cognitivos, volitivos, afectivos y conductuales; la relación intrasubjetiva e intersubjetiva en lo multi-intercultural, los planos inter e intrapsicológicos, las mediaciones interpersonales, los estilos de aprendizaje, el aprendizaje significativo, la motivación y la actividad verbal. L. Vigotski (1988), D. Castellanos (2004), L. Leontiev (1981), L.I. Bozhovich (1983), R. Oxford (1990), Martín Morillas (2000), sirvieron de referentes para el estudio de estas categorías.

La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en atención a la diversidad étnica multicultural promueve en los alumnos la comunicación multi-intercultural, cuyas variables cognitivas, afectivas moldean su personalidad. En este proceso motivacional se afianzan las percepciones, concepciones y emociones etnocéntricas que generan estereotipos, empatía, o choque cultural, en los planos intra e interpsicológicos.

En las academias de idiomas en Ecuador se crea un mosaico de relaciones afectivas donde toman lugar sentimientos de empatía, o antipatía. Para la atención a esta diversidad el docente debe ser capaz de generar un acercamiento entre sus estudiantes de diferente naturaleza étnica y cultural y evitar el rechazo a los que no son iguales, a compartir significados para llegar a una heterogeneidad intragrupal.

Para ello, los métodos y enfoque comunicativos resultan necesarios en el logro de la relación entre actuación lingüística y procesos psicológicos. La lengua,

aunque no determina el modo de pensamiento, sí influye en el modo en el que se percibe la realidad y se recuerda, y afecta a la facilidad con la que se actúa mentalmente en cierto tipo de tareas; en concreto, se recuerda más fácilmente aquellas cosas que se corresponden con palabras concretas.

Por las características de los estudiantes de las academias de idiomas, existen diferencias conceptuales entre diversas lenguas, sin embargo, éstas no son tan notables como para que la comprensión entre ellos se haga imposible; los significados pueden expresarse a través de circunloquios, elementos paralingüísticos y otros recursos del idioma extranjero. Esta problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés advierte la necesidad de relacionar la diversidad de los grupos étnicos en estas academias con su bagaje lingüístico y cultural.

Desde lo sociológico, la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés requiere develar los entramados de diversidad étnica como un concepto básico donde se requiere explicar cómo incorporar saberes de un idioma extranjero desde prácticas pedagógicas que respete y rescate la identidad – diversidad étnica de sus estudiantes. En los ambientes educativos donde acuden personas provenientes de varias culturas, se conjugan elementos como identidad, diversidad, interculturalidad, entre otros. De ahí que, la diversidad étnica se define como el conjunto de diversas razas que existen en el mundo y que difieren en el color de la piel, estatura, lenguaje, costumbres etc... Las etnias son los diferentes grupos o culturas que comparten ciertas características, idioma, vestido, vivienda, costumbres, tradiciones, etc. (Samaniego Porras, 2011).

La diversidad étnica al ser diferente en muchos países permite el estudio de la categoría identidad en estrecho vínculo con la de cultura. Para los autores como: Crystal. D, 1994, García. N, 2013, Samaniego Porras, 2011 referirse a la identidad es establecer puentes entre la comprensión de la identidad individual, los sentidos de conciencia de pertenencia que un individuo tiene y las identidades colectivas o referentes grupales.

Por su naturaleza los seres humanos , se identifican con uno o varios de los modelos presentes dentro del grupo humano al que se pertenecen; por ejemplo, acorde a su edad, género, ambiente socio -económico, origen étnico – cultural, intereses, capacidades de aprendizaje, habilidades especiales,

etcétera. A su vez, ellos adaptan sus comportamientos a los ya establecidos, o los condicionan al ambiente en el que se desenvuelven; acorde a sus edades, motivaciones, estímulos, etcétera; afirmando así su propia identidad. El lugar donde confluyen varias identidades individuales da origen a la diversidad.

La diversidad étnica y cultural es la fusión de manifestaciones comportamentales individuales y grupales, reguladas por normas sociales de una cultura específica, plasmadas en tradiciones, vestimentas, eventos, etc. Cada alumno, alumna trae consigo su bagaje cultural como parte de su individualidad. (Campo. L, 2011)

Las nacionalidades amazónicas más conocidas son: Huaraní, Achuar, Shuar, Cafán, Shiwiar, y Záparo; los Tagaeri y Taromenane (parientes de los Huaraní) que conforma otro pueblo de la zona, que fue declarado como 'intangible' por el Estado en respeto a su voluntad de vivir alejado de la civilización.

En la sierra, en los Andes y en el austro, están los quichuas de la sierra con pueblos como los Otavalo, Salasaca, Cañari y Saragura; en la parte Norte se encuentra la comunidad de los Awá. En la costa del pacífico están los Chachi, Tsáchila, y Huancavilca. Por otro lado, existe la población afroamericana; esta se encuentra principalmente concentrada en la costa norte en la Provincia de Esmeraldas y otros en el valle del Chota, entre las provincias de Imbabura y Carchi.

La mayoría de la población ecuatoriana se autoidentifica como mestizo, aunque muchos prefieren adherirse a un legado cultural básicamente blanco que constituye un 19% de la población total, mulatos 65%, montubios 7,4%, zambos 7,2%, indígenas 13% y diversos grupos de migrantes de otros países y continentes 0,3 %. Esa misma multiculturalidad se manifiesta en todos los aspectos y tiene una fuerte presencia en el aspecto lingüístico.

La Educación Multi – intercultural como un fenómeno filosófico y antropológico se apoya en las diferencias que tipifican cada grupo étnico, también fortalece la identidad individual, grupal y étnica durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, en este caso, del idioma inglés a través de una adecuada dirección pedagógica. Para ello, es necesario tener en cuenta la categoría cultura, en estrecha relación dialécticamente complementaria entre lo multicultural e intercultural, dado que resultan esenciales en la caracterización de este proceso en atención a la diversidad étnica, cuyos puntos de contacto

radican en la tolerancia, el respeto, la aceptación, la afirmación, la solidaridad y la crítica, aspectos que modelan la personalidad del estudiante y afianzan su identidad.

La categoría Multi – intercultural reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad, y se afirma que esta diversidad cultural constituye un valioso recurso que debe conservarse y extenderse. El concepto cultura por su importancia para el desarrollo lingüístico y cultural de los estudiantes, y para los docentes encargados de conducir este proceso permite hacer viable o más entendible el tipo de interrelación entre lo lingüístico y lo cultural. En el uso cotidiano, la palabra "cultura" se emplea para dos conceptos diferentes: Excelencia en el gusto por las bellas artes y las humanidades, también conocida como alta cultura; y los conjuntos de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales (tecnologías) que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo.

Múltiples conceptos están implícitos en las distintas aproximaciones a la idea de cultura, así como diversas concepciones de cultura en las heterogéneas aproximaciones a la Educación Multi - intercultural, pero no todas hacen referencias a esta ciencia con el mismo valor, y algunas carecen de un concepto de cultura sólido. En este sentido se refieren también algunos autores cuando señalan que, "en la mayoría de las visiones sobre Educación Multicultural se halla implícita una concepción algo estática de cultura. La cultura es vista como un conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas. Estas son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos" (Moodley, 1986: 69).

Por ello, resulta necesario partir del concepto más abierto y amplio de cultura que implique la diversidad y la multiplicidad como base para el diseño de la Educación Multi e intercultural. En esta línea existen distintas definiciones expresadas del concepto cultura en trabajos referidos a la Educación Multi- intercultural. De este modo, se pueden encontrar algunas formulaciones, que resaltan fenómenos creadores de identidad común entre un grupo particular con lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica,

como factores que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas de la vida diaria. (Strivens, 1992: 212).

Otros como Donald y Rattansi redefinen el término de cultura a la luz de las críticas realizadas al concepto que subyacía al multiculturalismo, al señalar la cultura en asociación con el multiculturalismo o el antirracismo. Ésta no se limita a las creencias religiosas, rituales comunales o tradiciones compartidas. Por el contrario, comienza con la forma en que tales fenómenos manifiestos son producidos a través de sistemas de significados, de las estructuras de poder y de las instituciones, en las que uno y otras se despliegan.

Estos autores analizan aristas importantes de la cultura y destacan como cada símbolo lingüístico, pictográfico, religioso, ideológico adquiere su valor semiótico de acuerdo al sistema de referencia con que se les valore, por lo que es pertinente y relevante para argumentar el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, donde una palabra, un gesto o signo paralingüístico puede cobrar diferentes significados con respecto a su lengua originaria.

Desde esta óptica, al ser la cultura el producto de lo humano, en ella están presentes, las experiencias, los métodos, estilos y procedimientos de sus relaciones para llevar a cabo las acciones económicas, políticas, sociales, religiosas, ideológicas, artísticas y profesionales del hombre. La cultura recoge además los saberes de la vida popular, las tradiciones, leyendas, valores morales y la idiosincrasia de una época, región y una clase social determinada. La Educación Multicultural al reconocer la fortaleza y riqueza, en la diversidad humana, requiere de un claustro de profesores multirracial, multiculturalmente culto y preparado para dar atención a la diversidad étnica y lograr la conjugación de similitudes y diferencias distintivas que producen una conciencia intercultural. (Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje de Lenguas, 2002)

El concepto de conciencia intercultural resulta básico en la interpretación del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en academias de idiomas, requeridas de profesores preparados para guiar este proceso de forma democrática y con absoluto respeto a las tradiciones, costumbres, religión, cultura, y formas de comunicación de cada uno de los grupos étnicos que acceden a sus aulas.

La esencia de los fundamentos epistémicos desde la antropología destaca la necesidad de atender lo multi-intercultural con una visión holística, participativa, crítica, y democrática, durante la percepción, el pensamiento y la acción del estudiante que aprende, en este caso un idioma extranjero, que lo conduzca hacia lo comunicativo y etno-educativo.

El aspecto comunicativo – etno-educativo como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés permite desarrollar la personalidad del estudiante con valores éticos y morales y con plena conciencia de su identidad nacional y a su vez alcanzar una adecuada interacción en la lengua extranjera.

A juicio de Michel Evans E. (2005), si el inglés va a considerarse una lengua franca, entonces deberá seguirse la norma de este término considerando su carácter utilitario como medio de comunicación; desde este punto de vista, entonces, lo que importa es su eficiencia como vehículo de entendimiento intercultural. En palabras de Hiroto Ueda (1997), profesor de la Universidad de Tokio, “el inglés, como lengua franca mundial, es de todos, y para que sea de todos, los elementos que estorban la comunicación deberían ser excluidos deliberadamente.” Como dice David Graddol Power, C. 2005), no se trata de que el inglés inunde y erosione las identidades regionales de los pueblos no angloparlantes, sino de que se creen nuevas identidades.

Por lo tanto, en términos de comunicación, no es pertinente tener temor del idioma inglés como instrumento que pueda quebrantar las bases culturales de los idiomas nativos, sino al contrario, motivar a los que hablan otros idiomas a insistir en identificarse con su propia lengua local como fondo tradicional de su cultura e historia.

El abordaje desde la Didáctica, permite profundizar en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en contextos multi e interculturales. La diversidad ha sido un problema ampliamente tratado por esta ciencia, pues en las aulas concurren estudiantes con diferencias individuales. Cada alumno es una personalidad motivada por factores biológicos, psíquicos, geográficos, sociales, económicos, políticos, culturales que requieren adecuada atención por parte del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. La comprensión a la diversidad de emociones, sentimientos y conductas en un aula multi- intercultural, condiciona las necesidades, motivaciones, intereses y

metas que movilizan el aprendizaje en estudiantes de diferentes orígenes étnicos y diversos tipos de interacciones, representaciones, expectativas en estos contextos, tanto de sí mismos como de los demás.

La Pedagogía no puede estar separada de la Didáctica, la primera es parte importante de la teoría educativa, y la segunda incluye, además, la técnica de la enseñanza. En la República del Ecuador la tradición pedagógica ha sentado pautas a lo largo de los años. Se reconoce la obra pedagógica de varios educadores y dentro de ellos se destacan: Leónidas García Ortiz (1881- 1939), Julio Larrea (1904-1987), Federico González Suarez (1917-1844), Luis Felipe Borja Pérez (1845-1912), Juan María Montalvo Fiallos (1832-1889), Teresa Guadalupe Larriva González (1956-2007). DEBES REFLEJAR EN LA BIBLIOGRAFÍA, A LEONIDAS QUE ES LA QUE ESTAS ASUMIENDO

De ellos, resulta de interés la obra de Leónidas García Ortiz, normalista ecuatoriano, quien articuló en torno al proyecto de rehabilitación biológica y cultural de la población indígena y al desarrollo de la población mestiza. Concibiendo a la niñez, en general, como base fundamental de la sociedad, creyó primordial promover el "ejercicio pleno de sus potencialidades" a fin de garantizar una generación futura de adultos vigorosos, sanos, pujantes, laboriosos, no solo hacedores protagonistas de un nuevo orden social, sino integrados a la cultura nacional.

El ideal Arielista, de García Ortiz, puede ser sintetizado en los siguientes puntos: 1) Amor hacia la nacionalidad en forma demostrativa, 2) Interés del hombre sobre los problemas de la tierra, 3) Unión de las diferentes regiones del país, 4) Creación de escuelas experimentales que darían una visión en el hombre ecuatoriano, 5) Concepción de una nueva problemática en el niño y sus diferentes etapas evolutivas, 6) Una enseñanza y aprendizaje acondicionados a estos requerimientos, 7) Iniciación y propagación de la escuela activa, frente al nivel pesimista de la época. Su obra contribuye a enriquecer el fundamento epistémico del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, pues permite profundizar en cómo enriquecer la cultura general del estudiante ecuatoriano desde la perspectiva del conocimiento de una lengua extranjera y a su vez, responde en el país a una necesidad del sistema, contemplada en la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES: 2010).

Así el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés constituye el proceso de organización de la actividad cognoscitiva de este idioma, el cual se manifiesta de forma bilateral e incluye tanto la actividad del alumno (aprender) como la dirección

de este proceso o actividad del maestro (enseñar). La enseñanza propicia el desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y contribuye poderosamente a la educación de los estudiantes. El aprendizaje por su parte se refiere al proceso en el cual el educando, bajo la dirección directa o indirecta del maestro, en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente, desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permitan apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esa apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad.

Este proceso ha sido definido por autores como L. Klingberg (1978), Danilov y Skatkin (1978), Klein (1982), G. Kirilova (1985), G. Labarrere (1988), M. Fernández (1988), C. Álvarez (1992,1996), Fuentes (1997,1998, 2008), Fátima Addine (1998 ,2002) y otros, quienes destacan la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como aspectos importantes en la formación integral de los estudiantes.

Investigaciones desarrolladas en Cuba toman como base las ideas centradas en el enfoque desarrollador, apreciadas en los trabajos de diferentes autores como J. López H. (2002), M. Silvestre y J. Zilberstein (2002), A. M. González (2002), P. Rico, E. M. Santos y V. Martín, (2004), D. Castellanos (2001), B. Castellanos (2001) entre otros, donde buscan dar respuesta a los procesos de enseñanza - aprendizaje y desarrollo, a partir de un nuevo enfoque didáctico, promotor de la participación activa del estudiante en y el desarrollo de las potencialidades de su personalidad.

Esta concepción desarrolladora del proceso de enseñanza - aprendizaje tiene como referente teórico- metodológico común la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky y seguidores; sus posiciones generales respecto a que las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo son afines, y responden a expectativas sociales y necesidades educativas comunes, entre otros aspectos.

El proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador, para los autores M. Silvestre y J. Zilberstein (2002) constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes. En este sentido, se asume esta concepción porque se comprende como un sistema integrado, en el cual su núcleo central lo constituye el

papel protagónico del estudiante y la organización y dirección pedagógica del docente, revelador de las relaciones internas, múltiples y estables del proceso.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés, lo instructivo está dado en la asimilación por el estudiante de los diferentes vocablos del idioma, su fonética y sintaxis unido al desarrollo de habilidades comunicativas como hablar, leer, escribir y escuchar en dicho idioma. En relación con lo educativo, la necesidad de estimular la formación de sentimientos por aprender a comunicarse de manera elegante, y con belleza, respeto y tolerancia a la diversidad en el grupo desde el punto de vista étnico, religioso, etario, y estatus social, así como la necesidad de fortalecer su identidad nacional.

Los autores Klingberg (1978), Babanski Yu. K. (2003), Newton_T (2004), González Castro Vicente (1986) y otros, consideran como componentes personales al maestro y los alumnos, mientras que en los componentes no personales del proceso de enseñanza incluyen a los objetivos, el contenido, los métodos, los medios y las formas de organización los que conforman una relación lógica interna.

Entre estos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se da una relación sistémica tomando como punto de partida al objetivo que constituye el componente rector, y que tiene un carácter orientador en relación con los restantes componentes, éste determina el contenido que ha de aprender el alumno así como los métodos que se han de utilizar para dirigir dicho proceso.

También, las categorías contenido y método resultan necesarias para movilizar a los demás componentes del proceso, tanto personales como no personales.

Con relación al contenido está conformado por el qué enseñar y aprender expresa lo que se debe apropiarse el estudiante, está formado por los conocimientos, habilidades, hábitos, métodos de las ciencias, normas de relación con el mundo y valores que responden a un medio socio-histórico concreto (Silvestre. M y Zilberstein.J (2000).

Los análisis efectuados conducen a reconocer que el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en las academias de idioma en Ecuador debe profundizar en la atención a la diversidad de los grupos étnicos que asisten a ellas.

CONCLUSIONES

La presencia de grupos étnicos diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y diferencias socioeconómicas, en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en academias de idiomas ecuatorianas

reconoce la necesidad de atender la diversidad étnica multi-intercultural acudiendo a las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes con el aprendizaje del idioma inglés.

El proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en estas academias debe potenciar el crecimiento humano, como elemento promotor de las cualidades que permitan enriquecer la formación de sentimientos por aprender a comunicarse correctamente en la lengua extranjera, con respeto y tolerancia a la diversidad y hacia el fortalecimiento de su identidad nacional.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima (1998). Didáctica y Currículo. Análisis de una experiencia. Potosí: Editorial Asesores Bioestadística.
2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos Manuel. (1989). Fundamentos Teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior cubana. La Habana
3. ANTICH DE LEÓN, Rosa et all. (1986). Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. BABANSKI Yu. K. (2003),
5. BOZHOVICH. L.I (1983):
6. CASTELLANOS, D Y Otros (2002). El aprendizaje desarrollador. En Aprender y Enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora. Material.
7. CAMPO. L, 2011
8. CORONA, D. (2008). La autopreparación: clave para el éxito en los cursos semipresenciales. Conferencia impartida en el Departamento Metodológico Central de Idiomas Extranjeros. Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana.
9. DANILOV Y SKATKIN (1978)
10. EVANS E. MICHEL (2005),
11. FIGUEREDO REYES, Mérida (2001): Una estrategia linguodidáctica para el desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza del inglés con fines específicos. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Filológicas, La Habana, Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana.
12. FUENTES G, H.: "El enfoque holístico configuracional." Curso Pre-Evento. Tercer Taller Lengua y Comunicación. Santiago de Cuba, junio, 2000.
13. GARCÍA MEDINA, R., GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. Y MORENO, I. (2012): Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación. Madrid: Catarata.
14. GONZÁLEZ CASTRO, V: Profesión: Comunicador. La Habana, Editorial Pablo de la Torriente Brau, 1989.
15. GRADDOL POWER, DAVID C. 2005),
16. HIROTO UEDO, (abril, 1997). Variación léxica y televisión: consideraciones demolingüísticas, Centro Virtual Cervantes, España, Instituto Cervantes

- 1999-2005. Disponible en Internet:
cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/television/ponencias/ueda.htm
17. KIRILOVA, G (1985),
 18. KLIMBERG, LOTHAR: Introducción a la Didáctica General. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1972.
 19. LITTLEWOOD . W.(1986) : Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its implications for the classroom. UK: Cambridge University Press.
 20. LEONTIEV, A.A. (1981a). El lenguaje. En Petrovski, A. V. Psicología General. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
 21. MARCO LEGAL EDUCATIVO, 2012: Constitución de la república, ley orgánica de educación intercultural y reglamento general. Impreso en Ecuador ISBN: 978-9942-07-301-3
 22. MARTÍN MORILLAS, J (1998): La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. Granada: Ediciones Método.
 23. MARTÍNEZ LEYET. O.L. (2002). Metodología para la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Idioma Inglés en las Carreras de Ingeniería. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". La Habana.
 24. NARAYANAN, R, N. RAJASEKARAN NAIR & S. IYYAPPAN (2008). Some factors affecting English learning at tertiary level. Iranian Journal of Language Studies (IJLS), Vol. 2(4), pp. 485-512. Retrieved from: <http://www.ijls.net/volumes/volume2issue4/narayan1.pdf>
 25. NEWTON T (2004),
 26. PULIDO MOYANO, R.A (1992): Educación Multicultural y Antropología de la Educación (35-69). «Educación Intercultural: la Europa sin fronteras». P. Feroso (ed.). Narcea, Barcelona
 27. RICHARDS. J.C (1985 y 1995): RICHARDS, Jack C. and Theodore Rodgers. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.
 28. SALAS PEREA, S.R (2003): La identificación de necesidades de aprendizaje. Escuela Nacional de Salud Pública, 17. Ed. Médica Superior.

29. SAMANIEGO PORRAS 2011.
30. VYGOTSKI, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, en Infancia y Aprendizaje, 1934-1984 Vygostki, cincuenta años después. Madrid: Aprendizaje S.A.
31. ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. (2000). Categorías en una didáctica desarrolladora. Posición desde el enfoque histórico cultural. CREA. Cujae.

Título: El aprendizaje colaborativo y participativo en escenarios para la construcción social de aprendizajes significativos y productivos, basado en desempeños.

Autor: Ing. Juan Ramiro Guerrero Jirón

Institución: Universidad Técnica de Machala - Ecuador.

Email: jguerrero@utmachala.edu.ec

RESUMEN

Muchos de los aprendizajes de los estudiantes se logran gracias a los procesos de intercambio e interacción social, donde se permite construir y reconstruir conocimientos a través de estrategias colaborativas y técnicas de trabajo cooperativo y aprendizaje activo donde en escenarios de convivencia de círculos de aprendizaje se genera un mayor sentido, ya que los procesos de comunicación y discusión requieren de un modelo que favorezca la interactividad colectiva.

Los contextos de aprendizaje se van modificando en torno a las demandas sociales y a los múltiples medios tecnológicos, es decir la conexión entre las TIC Y TAC, los cuales trascienden en la vida cotidiana, los procesos de enseñanza - aprendizaje actuales, por lo que se requiere de un conjunto de acciones didácticas y metodológicas en los modelos instruccionales más pertinentes para el contexto social y comunicativo, por lo que las interacciones toman fuerza como para el desarrollo cognitivo tanto individual como colectivo en los grupos de aprendizaje colaborativo.

Esta ponencia tiene el propósito presentar una experiencia de trabajo basado en técnicas colaborativas y cooperativas de aprendizaje activo, mediante la suma de voluntades, habilidades, capacidades, destrezas y competencias, como escenario ideal para la construcción social de aprendizajes significados y productivos en torno al análisis de un caso en donde los discentes problematizan y construyen una posible solución mediante la deducción e inferencia del mismo, pasando por los niveles de asimilación como la familiarización, reproducción, producción y creatividad, en la cual se fundamenta la innovación a base de la academia e investigación.

Palabras clave: Aprendizaje: significativo, colaborativo, productivo y activo, proceso comunicativo.

SUMMARY

Many students learn through processes of social interaction, where it is permitted to construct and then to reconstruct knowledge through collaborative techniques of cooperative work and active learning strategies. Where in coexistence scenarios of learning circles are generated and achieve a greater sense, as the processes of communication and discussion tend to require a model that favors collective interactivity.

Learning contexts are changing around social demands and multiple level technological, the connection between TIC and TAC, which transcend everyday life. The teaching of current learning, requires a set of didactic and methodological approaches with relevant instructional models for social and communicative context actions. In order to, strengthen interactions to take both an individual and a collective cognitive development in collaborative learning groups.

The purpose of this paper is to present an account of collaborative work, its techniques and active learning. This is achieved by adding motivations, skills, abilities, and competencies. Ideal for the social construction of meanings and a productive learning scenario where students identify problems and build a possible solution by the same deduction and inference. Through assimilation that increases familiarity, reproduction, production and creativity. Where innovation is based on research and academia.

Keywords: Learning: meaningful, collaborative, productive, active, communicative process.

INTRODUCCIÓN

- La intención de ésta breve intervención es compartir con ustedes algunas de las experiencias más relevantes de una de las actividades formativas tendientes a la y construcción social de aprendizajes significativos y productivos que le sirvan al educando para solucionar problemas de la vida. mediante el trabajo colaborativo, que propone la aplicación de técnicas de trabajo en el que se destaca: más mentes, más habilidades, experiencias, conocimientos, mejores resultados, según el problema a resolver, el número de integrantes, no hay sabedores de todo, ni verdades absolutas, hay personas en procesos de aprendizaje,

organización, compromiso y colaboración llevan a la eficiencia y los resultados son el logro individual y grupal

- En primer lugar intentaremos aclarar el concepto de aprendizaje colaborativo, activo y participativo es fomentar que las clases no son oportunidades para dar respuestas a los estudiantes, sino para plantear temas, interrogantes, dudas, problemas, dificultades que merecen ser dilucidados por todos los miembros de una clase, desde la visión socio constructivista, así como del marco normativo que regula los principios del aprendizaje. En segundo lugar, se establecen las competencias que deben lograr los estudiantes mediante esta actividad y el proceso metodológico didáctico instruccional que contempla esta tarea, presentando evidencias del proceso construido a través de las contribuciones y ayudas entre pares para la resolución de la tarea. Finalmente haré referencia a las conclusiones en torno a identificar y describir el modelo de interacción y construcción que estableció la actividad en el grupo de trabajo colaborativo, el aprendizaje activo y los principios que rigen la actuación del rol del estudiante y su interacción entre pares en entornos del contexto, desde una metodología de trabajo colaborativo y participativo. Entre de las técnicas del aprendizaje activo tenemos: La lectura, El ciclo de aprendizaje, Vídeo Taller, Estudio de casos, Recorrido participativo, Resolución de cuestionarios, Elaboración de ensayos, Grupos de discusión, Toma de decisiones Rompecabezas, Concordar – Discordar, Enfrentando situaciones, Agrupar y volver a agrupar, Realización de proyectos, INTEGRADORES, Mapas conceptuales y Mentefactos.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Todo aprendizaje genera un cambio de comportamiento y de las formas de organización y estructuración del pensamiento. Cuando se dice que se ha aprendido, es porque se es capaz de hacer algo que no se sabía hacer, conocer lo que no se conocía o mostrar una actitud diferente a la que se tenía previa al conocimiento o la acción, este cambio, transformación o reestructuración del pensamiento, acción o actitud es aprendizaje cuando su adquisición tiende a permanecer el repertorio del individuo y más aún si se abre la posibilidad de transferir a nuevos escenarios de actuación dichos

aprendizajes, siendo además anclajes para la adquisición de nuevos conocimientos, generando estos procesos desde la familiarización, reproducción, producción y creatividad y sostenidos desde un principio dialectico, epistemológico y la praxis entre educar, instruir y desarrollar.

Si solo nos quedamos con esta concepción de aprendizaje se reduce a la dimensión puramente biológica del desarrollo, para ello se introduce el elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde interviene el componente de la interacción social que produce el desarrollo o cambio en el individuo y en el grupo como consecuencia de su interacción con otros individuos y otras realidades sociales, sus percepciones y construcciones se van modificando en la medida que los procesos comunicativos y las interacciones van estableciendo redes de significado para la construcción de nuevos saberes y actuaciones.

El intercambio comunicativo y los establecimientos de relaciones significativas para quienes intervienen en los grupos de aprendizaje colaborativo generan un aprendizaje como proceso en el cual un individuo a partir de un fenómeno de activación y unos insumos, adquiere unos conocimientos, que codifica y almacena en su mente, dichos conocimientos se verán reflejados en habilidades como: Aprender - emprender, Aprender -hacer, Aprender -ser y Aprender –convivir, principios de la UNESCO.

El aprendizaje colaborativo y participativo se entiende como un proceso social de construcción de conocimiento, en el que, a partir del trabajo en equipo y el establecimiento de metas comunes, con la suma de voluntades, capacidades, habilidades, competencias y valores que se da una "reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo" (Guitert y Giménez, 2000:114).En el desarrollo de un grupo, por tanto, la interacción se convierte en un elemento clave, teniendo en cuenta que es el proceso esencial de juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento (Gunawardena et al., 1997).

La interactividad como eje medular de este proceso responderá a un conjunto de relaciones que se establecen con un propósito, sea este consiente o no, y donde la

interacción entre personas en el marco de un contexto específico aporta a un aprendizaje significativo y significativo, basado en desempeños, en el cual los materiales, servicios, actividades e interacciones toman significado para el sujeto en la medida en que se construye a partir de los vínculos que logra establecer con conocimientos anteriores (Pozo, 2007).

El socio-constructivismo en sus principios epistemológicos dan el soporte del aprendizaje colaborativo, técnicas de trabajo cooperativo y aprendizaje activo entre pares donde se concibe como una estrategia fundamental en los procesos cognitivos y de interacción social, y su relación con las condiciones y características para obtener sus resultados como son: grupos pequeños, metas comunes, corresponsabilidad, el logro y la interacción social y principalmente la creación de alternativas para resolver problemas.

La interacción social produce efectos sobre la percepción, la motivación y, especialmente sobre el aprendizaje y la adaptación del individuo. Expertos fundamentan la importancia de la interacción social en el aprendizaje a partir de la definición de diferentes tipos de relaciones o papeles que desempeña ésta en referencia a los procesos cognitivos individuales (Garrison y Anderson, 2005; Rodríguez et al., 2002; Crook, 1998) y en los procesos de construcción de conocimiento (Bruffee, 1984, en Angeliet al., 2003). Las relaciones que se establecen entre los aspectos sociales y los cognitivos son de complementariedad y de equilibrio entre el inter-aprendizaje y el intra-aprendizaje.

Una vez concluida esta primer parte que trata de explicar desde una visión genérica el aprendizaje en entornos y los diferentes elementos de confluyen en los procesos de interacción para la construcción social de conocimientos a través del aprendizaje colaborativo se describe a continuación el escenario de la experiencia.

Sugerencias de algunos tipos de técnicas de trabajo cooperativo: **grupo cooperativo de aprendizaje, grupo de investigación, equipo de aprovechamiento, torneos de equipo, trabajo individual asistido y realización de proyectos entre otras.**

El modelo educativo instruccional está basado en una serie de principios y dimensiones que promueven mediante diferentes medios de aprendizaje de los alumnos, establecimiento como eje rector al sujeto que aprende, el cual considera que

necesariamente está en relación con otros, esto implica que las actividades estén encaminadas al desarrollo de competencias académicas y profesionales, incluyendo el intercambio y la construcción colectiva de conocimiento.

Ejercicio

Para el aula:

- Explicar las bondades del trabajo colaborativo, participativo y aprendizaje activo cooperativo y las limitaciones que tendrían que superarse. Proponer cómo hacerlo.
- Describir ejemplos de Trabajo o Acción Cooperativa, a nivel mundial, latinoamericano, nacional y local.
- Describir el perfil de los personajes que dirigieron esos trabajos o acciones cooperativas.

Para próxima sesión:

- Aplicar un tipo de Trabajo Cooperativo y traer informe.
- Investigar sobre proyectos de aula integradores como: disciplinarios interdisciplinarios y transdisciplinarios y a partir de su comprensión, Diseñar un proyecto integrador aplicable a su práctica docente universitaria, siguiendo el esquema.

La interacción está afectada no solo por los mediadores, sino por las dinámicas propias del entorno, en donde las estrategias didácticas cobran sentido en cuanto proporcionan determinadas condiciones en un ambiente de aprendizaje. De la interacción que se da entre los actores de un proceso de aprendizaje, se producen resultados representados en el conocimiento observado desde el saber - saber, saber-hacer, saber-convivir y saber-ser, fruto de las interacciones entre los actores del proceso de aprendizaje y sus contextos. Además los resultados son a la vez insumo para el proceso de autorregulación de los ambientes de aprendizaje, como de los procesos individuales.

Se podía concebir como un ambiente de aprendizaje, estas comunidades interactivas, como escenario propicio para el proceso de construcción de conocimientos, y que por tanto tiene como propósito aportar a un proceso de aprendizaje, en el cual intervienen un conjunto de condiciones de tipo socio cultural, tecnológico, económico, temporal, espacial y que, además se encuentran definidas bajo un contexto que posee normativas

y tendencias dirigidas a satisfacer las necesidades de modernidad hacia el fortalecimiento una posmodernidad del XXI.

Si se concibe la comunidad como entorno educativo, será preciso definir relaciones que influenciadas por el contexto y propiciadas por las relaciones con éste, producen en el individuo y su colectivo un conjunto de saberes. Estas relaciones se dan entre los actores principales del proceso de aprendizaje "discente-aprendiz, docente y contenido" (Zea, 2000), y los roles que se asuman, donde las relaciones son posibles gracias a los mediadores que permiten la interacción entre los actores principales del proceso de aprendizaje.

VIVENCIAS DEL PROCESO

El aprendizaje colaborativo y participativo en escenarios para la construcción social de aprendizajes significativos y productivos, basado en desempeños busca propiciar una interacción entre pares donde se explicita una intencionalidad educativa, tiene sentido el trabajo colaborativo y participativo en la medida en que moviliza las interacciones entre actores, da sentido a la interacción, promueve la participación de tipo funcional en los miembros e ínsita a establecer relaciones y lazos socio afectivos entre miembros con una mismo interés.

El propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de contenidos, habilidades y valores individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje y colaborador en el aprendizaje de sus pares. El intercambio permite establecer los límites y alcances en un nivel de profundidad que los propios alumnos establecen en la medida de las experiencias personales y del establecimiento de la corresponsabilidad a la tarea veamos el siguiente fragmento de la siguiente discusión:

Por lo que se muestra en las discusiones anteriores la interacción está afectada no solo por los mediadores, sino por las dinámicas propias del entorno, la interacción que se da entre los actores de un proceso de aprendizaje, se producen resultados representados en el conocimiento observado desde el saber - saber, saber-hacer, saber-convivir y saber-ser.

El ambiente de aprendizaje como escenario propicio para el proceso de construcción de conocimientos tiene como propósito aportar a un proceso de aprendizaje, en el cual

intervienen un conjunto de condiciones de tipo socio cultural, tecnológico, temporal, espacial. Estos Ambientes posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además el logro de metas se da en cooperación con otros. El siguiente fragmento da muestras del desarrollo de construcción donde ya se presentan conclusiones en torno al caso a analizar:

Uno de los aspectos relevantes del aprendizaje colaborativo es la interacción de los participantes, "ya que durante la colaboración un participante expresa (cuestionamientos, negativas, afirmaciones, etc.) que pueden servir para precipitar una útil reestructuración cognitiva en el interlocutor. En consecuencia, esa conversación es un 'estímulo' para el cambio cognitivo" (Crook 1996). Donde el estímulo sirve para desencadenar el efecto cognitivo en los participantes. Otro elemento de trascendencia es la resolución de problemas entre compañeros/pares que permiten intervenciones orales, escritas y categorizadas, lo que implica una organización de los pensamientos propios, posibilitando la transición entre etapas cognitivas.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta ponencia se va evidenciando los alcances y las implicaciones de la mediación de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) y su conexión con la TAC (tecnología del aprendizaje y conocimiento), supeditadas al nuevo sujeto de aprendizaje KNAWMAD en fusión del modelo de conectividad para redes humanas a través del aprendizaje colaborativo, técnicas de trabajo cooperativo y aprendizaje activo en escenarios de aprendizaje, donde es frecuente encontrar que los estudiantes trabajan con sus compañeros y docentes en tareas auténticas, significativas y productivas donde los contenidos son utilizados para la solución de problemas o para enfrentar otro tipo de situaciones de tipo formativo o simplemente para incrementar sus experiencias de tipo relacional. Las tareas causan impacto sobre los aprendices porque les son relevantes a su construcción de conocimiento individual y grupal (Trujillo, Zea & González; 1998).

La interacción social es un requisito previo para la colaboración, ya que conducirá entonces a un aprendizaje más profundo, al pensamiento crítico, a la comprensión

compartida, y a la retención a largo plazo (e.g. Garrison, Anderson, & Archer, 2001; Johnson & Johnson, 1999).

Este tipo de actividades dan la oportunidad para adquirir habilidades comunicativas, actitudes positivas hacia la co-construcción del conocimiento y utilización de los contenidos, que se enmarcan claramente en las relaciones sociales, cohesión del grupo y permiten el desarrollo de capacidades como reconocer y definir nuevos problemas o dar solución a ellos.

BIBLIOGRAFÍA

-Garrison, D.R.; Anderson, T. (2005) El e-learning en el Siglo XXI. Barcelona: Octaedro.

-Banny, M. A. y L. V. Jonson. La dinámica de grupo en la educación._ Ed: Pueblo y Educación._ La Habana, 1971.

-CASTELLANOS NEDA, A. V. Aprendizaje grupal: reflexiones en torno a una experiencia._91-104._ En Revista Cubana de Educación Superior._ Vol 17, No. 3._ La Habana, 1997.

-La cohesión grupal y sus manifestaciones en grupos con diferentes niveles de desarrollo. Editora Universidad, La Habana, 1981.

-Rosental. M. Diccionario filosófico / P. Ludin. _ La Habana: Ed. Política, 1981.

-Vigotsky, L. S.: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed: Científico Técnica, La Habana, 19

-www.idukay.edu.ar/dmdocuments/trabajo-colaborativo.pdf

Título: Enfoque metodológico diversificado para la integración de contenidos en la escuela multigrado.

Autores: Dr.C. Roger Martínez Isaac

Dr.C. Regina Venet Muñoz

M.Sc Yolidenis Rivera Martínez

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” - Cuba

Email: rogermisaac@gmail.com

RESUMEN

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender a niños y niñas de diversos grados, lo que representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, pues la constitución heterogénea del grupo permite que el maestro favorezca la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua; pero a la vez, le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evite la fragmentación del proceso y atienda por igual a todos los niños. Ante este el reto la integración de contenidos constituye una herramienta didáctica para poder desarrollar con calidad el proceso de enseñanza - aprendizaje en este tipo de escuela. El propósito del presente artículo se dirige a ofrecer una propuesta metodológica para poder realizar la integración de contenidos en el referido contexto educativo.

Palabras claves: Escuela multigrado, integración de contenidos, atención a la diversidad, enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La Didáctica como ciencia reconoce sus aportes a una teoría del enseñar y el aprender, que se apoya en leyes y principios; la unidad de la instrucción y la educación; la importancia del diagnóstico integral; el papel de la actividad, la comunicación y la socialización en este proceso; su enfoque integral; en la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo en función de preparar al ser humano para la vida y el responder a condiciones socio – históricas concretas. El proceso de enseñanza – aprendizaje constituye una de sus categorías fundamentales.

Está concebido que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el fenómeno más complejo que estudia la Didáctica, en el tiene lugar el desarrollo permanente del alumno en formación. M. A. Danilov y M. N. Skakin (1980), en su libro “Didáctica de la Escuela Media”, lo definen como:

“una secuencia de actividades sistemáticas interrelacionadas del maestro con los alumnos, encaminada a la asimilación sólida y consciente de un sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, para aplicarlos en la vida al desarrollo del pensamiento independiente, de la capacidad de observación y de otras capacidades cognoscitivas de los educandos, al dominio de los elementos culturales del trabajo intelectual, y a los fundamentos de una concepción científica del mundo”.

La enseñanza responde a la interrogante ¿qué hacer para aprender?; se produce a través del proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de toda la historia social. Este proceso constituye el mecanismo esencial por el cual se produce el fenómeno de la transmisión de la herencia histórica y cultural.

Para J. Zilberstein (2004), el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye:

"la vía mediatizadora esencial para la apropiación de los conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, comportamiento y valores legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes".

El autor de la presente tesis comparte el criterio de R. Bermúdez (2004), quien define el proceso de enseñanza-aprendizaje como:

“el proceso de interacción entre el maestro y los alumnos, mediante el cual el maestro dirige el aprendizaje por medio de una adecuada actividad y comunicación, facilitando la apropiación de la experiencia histórico-social y el crecimiento de los alumnos y del grupo, es un proceso de construcción personal y colectivo”.

En estas definiciones se aprecia que este es un proceso que desarrolla, instruye y educa y se distingue por ser planificado, organizado, dirigido y específico. En la investigación, se asume este criterio porque es un sistema integrado, en el cual su núcleo central lo constituye el papel protagónico del estudiante y de la organización y dirección pedagógica del docente, donde se revelan las relaciones internas, múltiples y estables del proceso.

En la escuela multigrada adquiere una connotación muy peculiar, toda vez que un mismo grupo confluyen escolares de diferentes grados que son atendidos por un único maestro. Una de las características que lo diferencia del que se desarrolla en la escuela graduada, radica en la organización del grupo clase por combinaciones de grados, donde priman la diversidad y heterogeneidad de sus miembros, los cuales han de ser atendidos simultáneamente en un mismo acto de clase. Para ello el docente debe valerse de métodos de trabajo que le permitan organizar el mismo y lograr que se cumplan los objetivos de cada grado.

El proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela primaria multigrado de Cuba se sustenta en la teoría psicológica sobre el desarrollo humano planteada por L. S. Vigotsky (1984), el cual se produce a través del proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad (contenido) a lo largo de la historia social, este proceso constituye el mecanismo esencial por el cual se produce el fenómeno de la transmisión de la herencia histórico cultural. Considera que el desarrollo es producto de la actividad y la comunicación en un medio socio – histórico cultural, en el que sin desconocer lo biológico, la interacción social es determinante.

El enfoque histórico – cultural de Vigotsky (1984) y sus seguidores, constituye en el orden psicopedagógico, el fundamento esencial de la práctica pedagógica en Cuba y es por ello el núcleo teórico de la presente investigación. Vigotsky concibe el aprendizaje como un proceso social, necesario y universal en el desarrollo de las funciones mentales superiores, puesto de manifiesto en la primera ley del desarrollo genético, según la cual plantea que el desarrollo existe en dos planos, primero en el plano interpsicológico, que se caracteriza por las relaciones que establece con los adultos, para después configurarse en el plano intrapsicológico y que se manifiesta en la regulación del comportamiento del sujeto.

Las concepciones teóricas que asume el proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela primaria, graduada o multigrado, recogidas en el Modelo de Escuela Primaria (2001) están fundamentadas en el enfoque histórico - cultural, así como en las mejores tradiciones pedagógicas de nuestro país, las cuales se centran en el desarrollo integral de la personalidad.

Los postulados anteriores se convierten en presupuestos teóricos importantes en esta investigación por cuanto en la escuela multigrado se hace más difícil el desarrollo del proceso desde esta perspectiva, en tanto exige la atención simultánea a grupos etéreos pedagógicamente diferentes.

La concepción de la clase, como forma fundamental de organizar el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas con grados múltiples, debe ser única para todos los alumnos, con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados presentes en ella, con un carácter integrador y diferencial. Esta constituye un espacio de integración.

DESARROLLO

Los postulados de integración de contenidos son esenciales para concebir la utilización y/o elaboración de los medios de enseñanza – aprendizaje en el grupo escolar multigrado.

La integración se asume como un momento importante de la interdisciplinariedad, y en general implica abordar los procesos del pensamiento en su tránsito por la dialéctica del todo y sus partes y del hecho de comprender la existencia de la concatenación universal, de los hechos y fenómenos del mundo material.

Por integración entendemos en este contexto al proceso superior de actividad cognoscitiva donde se establece una integración dialéctica entre el sujeto cognoscente portador de una experiencia teórico- práctica y del objeto cognoscible, portador de un contenido con el que el método científico pedagógico le permite al docente determinar líneas integradoras o directrices

La integración de contenidos es una de la premisas básicas para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela multigrado desde un enfoque interdisciplinario, y de atención a la diversidad, en este sentido se destacan las investigaciones de D. Navarro (2006), Miyares (2006), González (2006), Lissabet (2007), Rivera (2010) que desarrollan postulados como la integración por interobjetos o núcleos conceptuales, nociones esenciales de integración, multiintegración, eje temático de integración e integración del sistema de objetivo – contenidos.

En consecuencia con esto, se asume la denominación de ejes temáticos de integración, definido por J. L. Lissabet (2007) como:

“aquellos elementos del contenido de la enseñanza de la asignatura que constituyen los núcleos conceptuales, estables e integradores, que atraviesan todos los grados y que dadas sus propiedades didácticas especiales permiten al docente seleccionar, ordenar y darle tratamiento en la clase a un mismo contenido, para todos los grados de la combinación multigrado” .

Asumir este postulado, permite reconocer que la integración de contenidos se constituye en el principal planeamiento didáctico para la estructuración adecuada del proceso de enseñanza – aprendizaje en el grupo multigrado.

Adoptar la concepción de integración de contenidos implica proporcionar al maestro de la escuela multigrado un conjunto de conocimientos, habilidades y valores relacionados con las particularidades del escolar, imprescindibles para enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje en este tipo de escuela en correspondencia con su diversidad. Los aspectos valorados hasta aquí permiten aseverar que la clase en la escuela multigrado debe propiciar el equilibrio entre las actividades grupales y las individuales, a través de la enseñanza frontal, la enseñanza en grupos cooperativos y el trabajo individual, de modo que el niño pueda desarrollar su individualidad, pero a la vez se propicie su interacción con su grupo de compañeros, como forma de socialización indispensable dentro de su proceso de desarrollo personal, el cual demanda de un enfoque diversificado y personológico.

Martínez Isaac (2010) apunta que la integración contenidos en la escuela multigrado por ejes temáticos o nodos cognitivos parte de considerar los elementos estructurantes del contenido como categoría didáctica: contenido declarativo o conceptual, contenido procedimental y contenido actitudinal.

Este autor reconoce que la integración de contenidos:

“es el resultado de la confluencia que se da entre el análisis horizontal y vertical a partir del contenido de cada grado y asignatura, teniendo en cuenta los aspectos globales del currículo que permiten determinar un contenido que se caracterice por ser integrador y así poder dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje al unísono y, al mismo tiempo, atender la diversidad de escolares en el grupo multigrado”.

La integración de los contenidos declarativos o conceptuales se ha de realizar a partir de su articulación con los contenidos curriculares planteados para cada grado y asignatura, manifestándose en una determinada organización e integración de estos, a partir de conceptos, hechos, causas, relaciones respecto a los objetos y fenómenos de la realidad, que se trabajan en una o varias asignaturas.

Es así que la integración de contenidos se hace en torno a nodos cognitivos y el conocimiento profundo de la zona de desarrollo próximo de los escolares. En el intento de lograrla, el maestro selecciona los contenidos, de una o más asignaturas, que ayudan a explicar, ampliar o profundizar los conocimientos de los escolares frente a esa situación, conocimientos que el alumno necesita para comprender y lograr nuevos aprendizajes.

Este enfoque globalizador en el tratamiento al contenido no se ha de concebir de forma asistémica, sino en función de las necesidades, de conocimientos o de respuestas a problemas más amplios y complejos que los estrictamente disciplinarios, de manera que se pueda atender a la diversidad existente en el grupo multigrado.

Desde esta perspectiva la integración ha de considerar la necesidad de que en el tratamiento del sistema de conocimientos se garantice lo esencial, como idea clave para el logro de vínculos globales de los saberes, tanto de los conocimientos curriculares como de aquellos aprendizajes propios del contexto rural, trabajar con las ideas esenciales como eje vertebrador de los conocimientos permite la organización, selección y secuenciación de los mismos.

Ejemplos de ejes temáticos de integración por los contenidos declarativos o conceptuales: sustantivo, ortografía, cálculo, numeración, Tierra, animal, etc.

La integración de los contenidos procedimentales, expresados en las habilidades, los hábitos, las capacidades, estrategias y competencias que poseen los escolares, articula con los programas curriculares para hacer aplicaciones del conocimiento en nuevas y disímiles situaciones, en el marco de las experiencias sociales de su contexto sociocultural, por lo tanto implican aprender a hacer.

La naturaleza interdisciplinar de las habilidades se constituye en un eje de integración de los contenidos curriculares de una o varias asignaturas, a partir del análisis metodológico de la verticalidad y horizontalidad del contenido de la enseñanza

multigrado, expresado en el resultado de la intersección de las habilidades a desarrollar, según las exigencias de los programas curriculares y el diagnóstico del grupo multigrado, asumiendo los aspectos globales que faciliten determinar las habilidades que se caractericen por ser integradoras y permitan a la vez organizar y dirigir un proceso de aprendizaje, caracterizado por la unidad en función de atender la diversidad presente en el grupo multigrado.

En el trabajo con estos conocimientos se puede atender la diversidad y trabajar para la diversidad, si se trata de que cada escolar se apropie de la estructura interna de cada habilidad de forma personalizada, que combine los conocimientos, hábitos y habilidades que configuran sus capacidades y competencias de forma también personalizada, de modo que reflejen sus logros, potencialidades, experiencias y puedan aplicarlo de manera creadora, en la solución de los diferentes problemas que se le plantean o los que identifique por sí mismo.

Ejemplos de ejes temáticos de integración por los contenidos procedimentales: argumentar, describir, relatar, calcular, etc.

La integración de los conocimientos actitudinales, referidos al aprendizaje de conductas, actitudes, sentimientos, normas y valores de la personalidad, acompaña de forma simultánea a los contenidos declarativos y procedimentales y de hecho le imprimen la diversidad que ellos manifiestan por su propia esencia. Constituyen contenidos transversales que van a estar presentes en el texto audiovisual o surgen de la propia dinámica de la actividad de aprendizaje, a partir de organizarlas de manera cooperada, promoviendo la reflexión y la valoración ética, favoreciendo el vínculo de lo afectivo con lo cognitivo.

En el trabajo con estos contenidos se puede atender la diversidad y trabajar para la diversidad si se trata de que se manifiesten de manera auténtica los diferentes contenidos del aprendizaje actitudinal, para que se pueda, en el proceso de socialización, lograr que cada uno haga comparaciones, reflexiones y valoraciones que lo conduzcan a tomar decisiones de cambios, enriquecimiento y mejoramiento humano. Implica aprender a convivir y ser, ya que supone el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción social, del trabajo en equipos, la interdependencia, el desarrollo de la comprensión, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los otros, así

como de la responsabilidad personal, la autonomía de los valores éticos y de la búsqueda de la integridad de la personalidad.

Desde las consideraciones de Martínez Isaac (2010) se resalta la idea de que la integración de estos contenidos del aprendizaje han de permitir un enfoque globalizador en el tratamiento al contenido, que no se ha de concebir de forma asistémica, sino en función de las necesidades, conocimientos o de respuesta a problemas más amplios que los estrictamente disciplinarios, de manera que se pueda atender la diversidad existente en el grupo multigrado.

Según las consideraciones de Rivera E. (2009) la integración de contenidos en la escuela multigrado implica el poder partir para ello de diferentes vías previstas por la propia interdisciplinariedad para lograr establecer un elemento unificador.

- Por el contenido integrado: hechos, conceptos, leyes.
- Por habilidades: intelectuales y prácticas
- Por la forma: taller, seminario, debate.
- Métodos: problémicos, heurísticos, investigativos.
- Tareas docentes: desarrolladoras, integradas, cooperadas.
- Valores: éticos morales: la solidaridad, la laboriosidad, el colectivismo.

Acciones para la integración del sistema objetivo – contenido - medio:

1. Determinar líneas directrices o integradoras del contenido de los programas de las asignaturas de los diferentes grados del multigrado.

- Buscar nodos o puntos comunes en el contenido de los programas de los grados del multigrado: precisar el objetivo integrador. Realizar los ajustes curriculares necesarios.
- Motivar la actividad docente.
- Analizar las diferencias en la profundidad en su tratamiento. (según el grado).

Objetivos específicos de cada grado, para cada contenido objeto de estudio.

- Seleccionar medios y recursos de apoyo a este trabajo.
 - Planificar la clase única con particularidades para cada grado y alumno.
 - Valorar la efectividad de la clase.
2. Planificar tareas integradoras que respondan al objetivo y contenido integrado.
- Confeccionar medios de enseñanza integradores.

- Elaborar fichas, tarjetas, hojas de trabajo etc. que permitan la profundización del contenido por grado.
- Diseñar niveles de ayuda al alumno en la realización de las tareas.
- Estimular el autoaprendizaje de los alumnos en el grupo y de forma individual.

J. L. Lissabet (2007) considera que la estructuración del contenido de las asignaturas, en la escuela primaria multigrado, a través de ejes temáticos, posibilita al docente organizar el contenido de la enseñanza para todos los grados de la combinación, para que los escolares organicen (reorganicen) en su estructura cognoscitiva el nuevo conocimiento a partir de la revelación de los nexos y relaciones entre sus elementos componentes (conceptos, juicios, razonamientos), pues no se trata de imponerle al escolar una organización ya elaborada sino que sean capaces de encontrar esos nexos y relaciones.

Esta estructuración del contenido se concretará en el nivel de asimilación el cual se propone que sea a un nivel productivo, es decir, que los escolares sean capaces de aplicar los conocimientos y habilidades en situaciones conocidas y en situaciones nuevas.

También se concretará en el nivel de sistematicidad del contenido visto como la integración de los nuevos conocimientos a otros anteriormente asimilados, formándose sistemas más amplios, integrándolos y revelando nexos y relaciones esenciales, estableciendo comparaciones y abstracciones, buscando nuevos nexos que permitan generalizar. El carácter centralizador, globalizador, integrador de los ejes temáticos es lo que permite establecer la relación entre el objetivo y el contenido, teniendo la peculiaridad de abarcar el contenido de varios objetivos, de una o varias unidades temáticas, de diferentes grados.

El autor referido advierte que para desarrollar el proceso de aprendizaje en cada eje temático, los escolares deben dominar un sistema de conocimientos y habilidades, es por ello que en la planificación didáctica deberán quedar precisados cuáles conceptos principales o fundamentales, cuáles secundarios y cuáles antecedentes se tratarán, así como las habilidades generales y las específicas a formar y desarrollar en cada clase.

Se coincide con J. L. Lissabet (2007) toda vez que la utilización de ejes temáticos es una de las vías para solucionar el problema de la limitación racional de la cantidad de

contenido a tratar en la clase. Si se tiene en cuenta como orientación la asimilación total de todo el contenido, los escolares no realizarán la selección de lo esencial de este, lo que dificultará su orientación lógica para organizar su actividad cognoscitiva. El escolar al no poder distinguir lo esencial del contenido en la etapa de análisis, no podrá ejecutar al debido nivel la síntesis de lo estudiado. Por lo que el contenido se debe organizar de manera que la atención se dirija continua y permanentemente a lo esencial, a lo más importante y fundamental del contenido.

Haciendo énfasis en los ejes temáticos del contenido, el docente crea para los escolares de todo el grupo, un punto de referencia, partiendo del cual ellos dirigen y controlan sus acciones. Para cada clase se debe tomar una parte de la unidad del programa de la asignatura, de cada grado de la combinación multigrado, en la que haya una relación interna y determinada unidad lógica del sistema de conocimientos y habilidades.

Esto significa que el contenido debe organizarse en torno a los ejes temáticos que conducen a la comprensión y asimilación del contenido que se estudia simultáneamente en cada grado, en particular, y en todo el grupo escolar, en general; de manera que el contenido de la enseñanza a tratar en la clase no constituya para los escolares, de los diferentes grados que conforman la combinación, un caudal de hechos disgregados, sino un sistema de conocimientos estructurados, donde se establezcan vínculos internos, en el contenido de cada grado, y vínculos externos entre los contenidos de los diferentes grados.

Lo anterior, les permite a los escolares realizar un proceso de reestructuración en función de sus propios conocimientos y asimilar no sólo los elementos nuevos del conocimiento, sino también establecer los vínculos entre ellos. Esto último contribuye al ordenamiento y coordinación de la actividad del docente en lo referente al planteamiento y control de las tareas docentes, para cada grado de la combinación.

Otro planteamiento de significativa importancia es el señalado por Miyares; M. (2006) con relación a las funciones de las estrategias didácticas en el multigrado y en este sentido considera la integración de contenidos.

Este autor reconoce que la función integradora parte de considerar la necesidad de que en el tratamiento del sistema de conocimiento se enfoque la permanencia de lo esencial

como idea clave para la globalización de los saberes (académicos y cotidianos), trabajar con las ideas esenciales como eje vertebrador de los conocimientos permite la organización, selección y secuenciación de los mismos.

A través del proceso de integración se ponen en relación los conocimientos previos del escolar con los nuevos conocimientos, de la misma forma se articulan, mediante este proceso, la realidad escolar con la realidad vital del mismo.

Desde esta perspectiva, la integración de las estructuras didácticas tiene como peculiaridad el acercamiento progresivo, sistemático y paulatino de un conocimiento con diferentes niveles de profundidad a lo largo de las sucesivas etapas o grados escolares y al interior de una disciplina.

De esta forma, los mismos conocimientos presentados al escolar grado tras grado presentan cada vez un nuevo desarrollo, más extenso y un estudio más profundo condicionado por la articulación sistemática que ha de darse al interior de la disciplina o asignatura; entre las diferentes disciplinas que convergen en tiempo y espacio; entre los diferentes grados que coexisten en la enseñanza multigrado, y al interior del propio grado que cursa el escolar; proceso denominado por Miyares M. (2006) como multiintegración y lo concibe como:

“un proceso de integración múltiple, diversa y sistemática que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva curricular, didáctica y educativa, en torno a las nociones esenciales de estos aspectos, lo cual favorece la reconsideración periódica y sistemática del sistema de conocimientos, valores y habilidades de las que el escolar se apropia a través de aproximaciones cada vez más complejas y profundas en un mismo tiempo y espacio”.

CONCLUSIONES

Desde esta mirada integrar los contenidos curriculares presupone organizarlos flexiblemente en torno a las nociones esenciales como ideas rectoras o fundamentales.

La multiintegración supone una actividad única dotada de riqueza, motivación y globalidad que se hace diferenciable y diferenciada a partir de los propósitos de aprendizaje, del grado en que se encuentra el escolar, de los ritmos y recursos de aprendizaje propios de cada uno.

El proceso de multiintegración revela así, no sólo el ajuste del currículo al grado y las particularidades del proceso de su aprendizaje (ritmo, estrategias, aprendizajes previos, procedimientos utilizados), sino también, una atención personalizada en el seno de un grupo multigrado que implica un tratamiento diferenciado dentro de un mismo planteamiento educativo, curricular y didáctico.

Los mecanismos de la multiintegración curricular propuestos por Miyares (2006) constituyen un fundamento metodológico esencial en esta investigación, toda vez, que denotan las diferentes posibilidades didácticas que ofrece este proceso. En este sentido se destacan la concreción, el ajuste, la adición, la sustracción y la adaptación curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- ADDINE, Fátima y otros (2002). "Principios para la dirección del proceso pedagógico". En Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 80-101.
- ANGULO HERNÁNDEZ, L. M. y otros (2003). "El aula multigrado: espacio para la construcción de aprendizajes". Disponible en: <http://www.red-ler.org/aulasaberes.pdf> (consultado 12. 12. 2009).
- BARRETO GELLES, Iván (2004). "Apuntes para el uso de la televisión y el video en la escuela". En Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 180-200.
- (2007)¿Cómo elaboro materiales audiovisuales para usarlos con mis estudiantes? Curso 11 Pedagogía 2007. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- BRAVO REYES, C. (1999). Un sistema multimedia para la preparación docente en medios de enseñanza, a través de un curso a *distancia*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: IPLAC. En *CD CREA 2006*.
- CASTELLANOS SIMONS, D. y otros (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- DÍAZ. R. (2006). Concepción teórica-metodológica para el uso de la computadora en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- DILLIEGROS, S. y Bertolyotti (2002). "La computadora en un grupo multigrado". Disponible en: <http://mx.msnusers.comEscuelaPrimGregorioTorresQuintero> (consultado 09.01.2009).

- FAINHOLC, Beatriz (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic> (consultado 30.09.2009).
- GALÁN FAJARDO, Elena (2006). “El guión didáctico para materiales multimedia”. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/guionmu.html> (consultado 12.06.2010).
- GARCÍA OTERO, Julia (2002). Selección de lecturas sobre medios de enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ CASTRO, Vicente (1986). Teoría y práctica de los Medios de Enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, A. M. y otros (2004). “La dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje mediante sus componentes”. En Didáctica teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 66-84.
- GONZÁLEZ SOCA, A. M. y otros (2004). “El proceso de enseñanza – aprendizaje un reto para el cambio educativo”. En Didáctica teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 43-65.
- GONZÁLEZ, G. A. (2002). El aprendizaje significativo y el quehacer de educar. Un enfoque humanista. Disponible en: <http://www.sepys.gob.mx/letras/apred.html> (consultado 12.12.2009).
- KLIMBER, Lothar (1972). Introducción a la Didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LABAÑINO RIZO, César (2004). “El software educativo”. V Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 13-15.
- (2005). “El software educativo”. Curso “Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la institución educativa”. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LABRADA, Cristina (2001). Atención a la diversidad. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- LIMA MONTENEGRO, Sylvia (2005). “La Mediación Pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)”. Curso “Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la institución educativa. CD

Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- LISSABET RIVERO, J. L. (2007). Modelo metodológico para estructurar el eslabón de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela primaria multigrado. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Manzanillo: Instituto Superior Pedagógico “Blas Roca Calderío”.
- LÓPEZ, Mercedes (1982). La atención a la escuela rural. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARRERO. H. (2007). El aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado del sector rural. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”.
- MARTÍNEZ ISAAC, Roger: Estrategia didáctica para el establecimiento de las TIC en la escuela multigrado. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2010.
- MIYARES GONZÁLEZ, Manuel E. (2006). La construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza por los escolares de 5° - 6° grados de la escuela multigrado. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”.
- NAVARRO LORES, Diosveldy (2006). Propuesta de acciones para la planificación de las clases para el multigrado complejo sobre la base de un enfoque interdisciplinario. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Investigación Educativa. Guantánamo: Instituto Superior Pedagógico “Raúl Gómez García”.
- PORTAL, R. (2004). “La didáctica y los medios de enseñanza”. En Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 148-157.
- RICO MONTERO, Pilar (2004). Proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (2003). La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- RICO MONTERO, Pilar y otros (2001). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- RICO MONTERO, Pilar y otros (2008). El modelo de escuela primaria cubana. Una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- RIVERA HERNÁNDEZ, Elena (2009). La formación de competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en el multigrado del docente en formación de la carrera de Educación Primaria en el municipio Segundo Frente. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”.
- RODRÍGUEZ BELTRÁN, Ismael (2008). Modelo didáctico de dirección del aprendizaje multigrado con la integración de la televisión, el video y la computación. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Manzanillo: Instituto Superior Pedagógico “Blas Roca Calderío”.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Jesús y otros (2004). El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el Sector Rural. Folleto No. 2. La Habana: UNICEF. MINED.
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita (2000). Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- SILVESTRE, ORAMAS. M. y Zilberstein T. J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador. La Habana: Ediciones CEIDE.
- VENET MUÑOZ, Regina y otros (2007). Fundamentos teóricos del proyecto “Atención a la diversidad. Una vía para elevar la calidad del aprendizaje en los escolares de primer ciclo”. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”.
- VIGOTSKY S. L. (1998). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Título: El diagnóstico integral de los estudiantes en la educación técnica y profesional. Un acercamiento a la atención a las necesidades educativas especiales.

**Autores: Ph.D. Rudy García Cobas
Ph.D. Maykel Carnero Sánchez
Ph.D. Sonia Guerra Iglesias**

Instituto: Centro Latinoamericano de Referencia para la Educación Especial

Email:

rgarcia@bolivariano.edu.ec

maikelca@ucpetp.rimed.cu

soniaguerra06@yahoo.es

RESUMEN

El presente trabajo tiene el propósito de abordar el diagnóstico integral de los estudiantes de la Educación Técnica y Profesional como punto de partida para la atención a las necesidades educativas especiales. Se han utilizado los métodos: histórico-lógico, revisión de documentos, la observación, las encuestas, entrevistas todo lo cual ha posibilitado precisar que el diagnóstico integral del estudiante de la ETP es punto de partida para la atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Para ello se debe partir del intercambio, retroalimentación y toma de decisiones del Profesor Guía, los tutores, los estudiantes y los demás agentes educativos, en un trabajo cooperado, de indagación-explicación-intervención sistemática, en los contextos grupales de los procesos de su formación profesional (actividades docentes, extradocentes y extraescolares). Debe estar dirigido a la elaboración de planes individuales y grupales o a la modificación de los existentes, en función de promover el desarrollo actual y potencial de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales, sus potencialidades y las exigencias sociales.

INTRODUCCIÓN

Un tema recurrente, apasionante y lejos de estar agotado para el ser humano, reside en la necesidad persistente por comprender y manipular todos los procesos vinculados a su subjetividad.

Comienzan, con Aristóteles, los primeros intentos desde una perspectiva científica por explicar la subjetividad y este deseo eterno del hombre alcanza su mayor revolución a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX con el surgimiento y desarrollo de la Psicología como ciencia, constituida a tales efectos en 1879 en la Universidad de Leipzig en Alemania.

El diagnóstico, como categoría científica surge en las ciencias médicas, aunque no es una categoría privativa de esta, todas las ciencias realizan diagnósticos desde su referente teórico-conceptual, con sus métodos particulares, sus variables y en función de un fin determinado.

Un análisis semántico de la palabra “diagnóstico” nos conduciría a comprender el término de la siguiente forma: Día significa a través de más gnósticos, que es adjetivo de gnosticismo; sistema de la filosofía cuyos partidarios pretendían poseer un conocimiento completo de la naturaleza y los atributos de Dios, significa en última instancia conocimiento. Por tanto una forma de comprender el significado de la palabra en la integración de sus partes, pudiera ser, a través del conocimiento o camino del conocimiento.

Muchas serían las definiciones de diagnóstico que pudiéramos traer al presente trabajo, teniendo en cuenta que nos referimos a un proceso inherente a todas las ciencias, sin embargo, resulta necesario precisar desde nuestra ciencia, la Pedagogía, qué entendemos por diagnóstico y en el caso particular de Cuba, qué entendemos por diagnóstico integral del estudiante de la Educación Técnica y Profesional, para ello retomamos algunas definiciones de autores cubanos contemporáneos como son:

Doris Castellanos Simons (1997), Ana María González Soca (2002), Margarita Silvestre Oramas (2003), Guillermo Arias Beatón (2004), Pilar Rico Montero y otros (2006).

Definimos entonces el diagnóstico integral del estudiante de la Educación Técnica y Profesional como: “proceso de indagación-explicación-intervención sistemática de la situación social del desarrollo del estudiante, que se realiza en la dinámica de sus

procesos formativos en la escuela politécnica y/o de oficios y en sus otros contextos educativos, desde su protagonismo y el trabajo cooperado de los implicados, con vistas a potenciar su desarrollo". (Carnero, 2009, 3).

En esta definición se insiste en la indisoluble unidad e interdependencia que existe entre los procedimientos que dan lugar al proceso de diagnóstico integral en el campo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional, que en este caso son: la indagación, la explicación y la intervención.

La definición anterior nos ubica en condiciones de proponernos el objetivo del trabajo, que consiste en demostrar la utilidad del diagnóstico integral de los estudiantes en la educación técnica y profesional en la atención a las necesidades educativas especiales. Para ello se hace necesario que nos refiramos a los principios, leyes, las etapas, los principales aspectos a diagnosticar y algunos métodos y técnicas que posibilitarán la obtención de los datos para la realización del diagnóstico integral de los estudiantes en la educación técnica y profesional

DESARROLLO

Principios

Principio de cooperación: El diagnóstico se realiza desde la participación de todos los agentes involucrados en el proceso de formación profesional de los estudiantes, esencialmente de los dirigentes del centro y el colectivo pedagógico, la familia, la FEEM o FEU, la UJC y los propios estudiantes en un trabajo dirigido por los Profesores Guías. Todos participan, se involucran, implican y comprometen, a partir de la solicitud del Profesor Guía, en la aplicación, procesamiento, análisis e interpretación de los métodos y técnicas de diagnóstico, en la caracterización de cada estudiante y del grupo y en el proceso de su discusión posterior y de elaboración de los proyectos y planes individuales y grupales. Todos contribuyen al seguimiento y control de su cumplimiento y a potenciar los procesos formativos para lograrlo. El proceso de diagnóstico integral permite acercarse a la realidad pedagógica de cada estudiante y una de las vías para alcanzar este propósito es la cooperación de los involucrados en el proceso de formación profesional del estudiante.

Principio de dinamismo: Cada actividad que se realiza puede ser aprovechada para la indagación-explicación-intervención inmediata, mediante la efectiva dirección de su dinámica.

En este sentido, las clases, los análisis de grupo, los turnos de reflexión y debate, las prácticas pre-profesionales y en general, todas las actividades en las que el estudiante participa, ofrecen la posibilidad de observar su comportamiento, de analizar sus intervenciones, sus valoraciones, sus proyecciones, de evaluar los procesos de su aprendizaje y sus resultados, de comprender sus expresiones corporales, gestuales, emocionales, de preguntarle y conversar con él. Esta es la vía esencial para el proceso de diagnóstico integral, que además, permite intervenir en la dirección precisa, en el momento en que ocurren las situaciones complejas y difíciles que el alumno tiene que enfrentar, como una vía adecuada para ofrecer las ayudas necesarias, realizar trabajo preventivo y remedial.

Cada momento de interacción con el alumno se convierte en parte del proceso de diagnóstico y debe ser óptimamente utilizado con ese fin, lo que no significa que no sea necesario y conveniente el empleo de algunas pruebas o técnicas de diagnóstico específicas, que permitan obtener información importante y profundizar en ella, con fines explicativos e interventivos.

En la Educación Técnica y Profesional los espacios de intersubjetividad incorporan a la institución donde el estudiante realiza su práctica pre-profesional, de ahí que estos procesos se distinguen por su carácter profesional, de solución de problemas y de transformación del entorno social, lo que les imprime características diferentes, que promueven un proceso de diagnóstico interventivo que oriente la formación de un profesional que responda al modelo exigido por la sociedad cubana.

Principio de integralidad: El diagnóstico implica conocer al objeto desde su historia, es imprescindible conocer su pasado y como este ha repercutido en él, para entender su presente y poder proyectar acciones que le conduzcan a alcanzar nuevos niveles de desarrollo teniendo en cuenta sus necesidades y las exigencias sociales. No basta con conocer características y comportamiento, es imprescindible entender y explicar su dinámica interna, a partir del análisis de su historia anterior y actual.

Por otra parte la idea de comprender y potenciar el desarrollo de sujetos, grupos e instituciones sociales desde su complejidad, es decir, desde la unidad indisoluble entre lo histórico, lo psicológico, lo social y lo cultural, es el segundo de los argumentos que sustenta el carácter integral de este proceso.

La colaboración de todos los participantes en el proceso de diagnóstico constituye una vía para lograr mayor precisión y objetividad en el conocimiento y transformación del objeto de este proceso, así como el impacto positivo en todos los involucrados, conforma el tercero de los argumentos que sustenta su carácter integral.

La utilización de un sistema de métodos, técnicas y procedimientos científicos de acuerdo con las condiciones materiales, el nivel de preparación de los participantes, las características de los sujetos, grupos, instituciones o procesos objetos de estudio y el sistema de indicadores interdependientes que responden a una unidad de análisis para organizar el conocimiento, constituyen el cuarto de los argumentos que sustenta el carácter integral de este proceso.

Finalmente la interdependencia entre la indagación, la explicación y la intervención es el último de los argumentos que sustenta el carácter integral de este proceso. Lo antes planteado nos conduce a la idea de que el diagnóstico integral es en su esencia proceso de orientación educativa, al posibilitar y requerir la intervención del profesional de la educación en la dirección necesaria y en el momento preciso en que se necesita de su actuación para facilitar el cumplimiento del fin de la educación.

En correspondencia con todo lo señalado en los principios, se esbozan las leyes para el proceso que tratamos, estas se retoman de la propuesta de Carnero Sánchez, M. (2009).

Partiendo de la “Ley genética del desarrollo”, formulada por L.S Vygotsky, Arias Beatón formula la que considera ley fundamental que rige el proceso de diagnóstico: “todo lo que se ha formado o está en proceso de formación en el nivel intrapsicológico se puede expresar y conocer a través de lo intersíquico (asignación de actividades, tareas, entrevistas, situaciones experimentales, observación del producto de la actividad y la comunicación con el sujeto)”. (Arias, 1999, 1).

Segunda ley que rige el proceso de diagnóstico integral: “se puede promover y estimular el desarrollo alcanzado por cada sujeto y sus potencialidades, desde las vías

que se utilizan para su determinación (asignación de actividades, tareas, entrevistas, situaciones experimentales y la comunicación con el sujeto)". (Carnero, 2009, 3).

Para organizar y realizar el diagnóstico integral del estudiante de la ETP, se proponen tres etapas con sus correspondientes fases:

Etapas exploratoria, una de profundización y otra de cierre.

Cada etapa transcurre en dos fases:

Fase de intercambio y retroalimentación y la fase de toma de decisiones.

Aspectos a diagnosticar

Para la determinación de estos aspectos se han considerado, en primer lugar, las exigencias del Modelo del profesional. Aunque cada especialidad y nivel tiene sus especificidades, hay requerimientos comunes para todas ellas, que se relacionan directamente con el encargo social a todos los graduados que se insertan en la producción y los servicios del país.

En este sentido se destaca la necesidad de formar un profesional laborioso, responsable, creativo, solidario, colectivista, honesto y honrado, con elevado patriotismo, comprometido con la Revolución y el Socialismo, saludable, con conciencia y cultura ambiental, que ame su profesión, capaz de trabajar en equipo, de asimilar rápidamente los cambios tecnológicos y tomar decisiones pertinentes en su ámbito laboral y personal que contribuyan al desarrollo socio-económico del país.

En segundo lugar, se ha considerado la Situación Social del Desarrollo de las etapas en que se encuentran los estudiantes, o sea, la adolescencia y la juventud, así como las características que manifiestan los estudiantes de este subsistema de Educación, conocidas a partir de las investigaciones realizadas y de la información obtenida en el diario quehacer pedagógico del personal de estos centros.

Los aspectos que se determinaron son los siguientes:

- Afectaciones de las enfermedades personales o familiares en su formación profesional.
- Hábitos higiénicos.
- Comportamiento ante la sexualidad.
- Relaciones interpersonales.
- Motivación por la profesión.
- Autovaloración.
- Valor Responsabilidad.
- Preparación política-ideológica.
- Desempeño escolar-laboral.
- Dominio de los objetivos formativos.
- Características del Aprendizaje Formativo: Personológico; Consciente; Transformador; Responsable; Cooperativo.
- Potencialidades.
- Problemas y conflictos.

Métodos y técnicas para el diagnóstico integral de los estudiantes de la Educación Técnica y Profesional

Teniendo como punto de partida los aspectos para el diagnóstico integral del proceso de formación de los estudiantes de la Educación Técnica y Profesional en sus contextos educativos, se proponen los siguientes métodos y técnicas que posibilitarán la obtención de los datos y hechos necesarios:

1. Revisión del expediente acumulativo.
2. Técnicas de dinámica grupal.
3. Autobiografía psicopedagógica integral.
4. Completamiento de frases.
5. Técnica de los diez deseos y sus consecuencias.
6. Observación del estudiante.
7. Entrevista.
8. Análisis de los resultados de la actividad.
9. Reporte verbal.

10. Entrevista individual de orientación.

11. Entrevista Grupal de Orientación Participativa.

En los inicios del trabajo veíamos que para entender al individuo hay que conocer las relaciones sociales en las que se desenvuelve. Por tanto, al conocer estas relaciones sociales a través del proceso de diagnóstico integral, estaremos en condiciones de planificar, ejecutar, evaluar las acciones para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales que han transitado hacia la Educación Técnica y Profesional.

¿Quiénes son los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

Se consideran estudiantes con Necesidades Educativas Especiales “a todos los educandos que por muy diversas causas presentan dificultades; no avanzan en el aprendizaje ni en su desarrollo general como los demás; necesitan apoyo para escalar nuevos estadios o cumplir los objetivos educativos trazados”. Y continúa “...por sus particularidades personales o sociales se enfrentan a considerables obstáculos para cumplir tales objetivos”. (Colectivo de autores, 1996, 5).

Estas dificultades pueden estar dadas por déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales o aquellas determinadas por dificultades o carencias en el entorno familiar y/o social. Muchos autores consideran que es necesario incluir a otros estudiantes que requieren un tratamiento fuera de lo común, una atención diferente aunque no necesariamente presenten dificultades: los estudiantes superdotados o con altos rendimientos escolares.

Sin lugar a dudas, en las ideas que anteriormente se esbozaron, se advierte un enfoque optimista para el desarrollo del estudiante al referirse a las necesidades de atención, teniendo en cuenta las particularidades individuales o sociales de cada uno de los estudiantes que están presentes en la escuela. Viéndolo de esta manera, dejaría de tener sentido que habláramos de estudiantes diferentes, centrándonos en el déficit que presenta, pues las necesidades educativas especiales forman un continuo que va desde la ayuda temporal o transitoria hasta la adaptación permanente a lo largo de toda la educación.

Por tanto, esta manera de distinguir el importante papel que ocupa la socialización y la educación como elementos propicios del desarrollo humano, permite centrar la atención

hacia el desarrollo de las potencialidades de este tipo de estudiantes, sin soslayar sus limitaciones.

La atención a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Técnica y Profesional, es una práctica relativamente nueva. Esta se ha generado a partir de la aprobación de la Resolución Ministerial No. 141/2001 que estableció la continuidad de estudios de los...“alumnos con Necesidades Educativas Especiales en centros del nivel de secundaria Básica, Preuniversitario y la Enseñanza Técnico Profesional”..., agregando que “A los efectos de la enseñanza Técnica se tendrá presente la actitud y aptitud del estudiante, de acuerdo con los requerimientos de los puestos de trabajo correspondientes a la especialidad que solicita estudiar”. (Ministerio de Educación 2001, 10). Más adelante, en el año 2006 y como uno de los resultados de investigación del Proyecto:

Modelo Educativo para la atención integral a escolares con Retraso Mental del Centro Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE), se aprueba la Resolución 48/2006 que da...“la posibilidad del ingreso, a las Escuelas de Oficios, de los estudiantes diagnosticados con retraso mental, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo alcanzados y las posibilidades de estos alumnos, a partir de su detección y atención temprana”. (Ministerio de Educación 2006, 11).

La aprobación de dichas resoluciones conllevó a replantear la atención que se ofertaba en las aulas de las escuelas pertenecientes al subsistema de la ETP, pues estas se encontraban entre los centros que se disponían a recibir estudiantes sordos e hipoacúsicos, ciegos y débiles visuales, limitados físico-motores, con desajustes afectivos-conductuales, retrasados mentales y con otras dificultades en el aprendizaje; los que requieren no solo de una atención directa a sus particularidades, sino además un cambio en el estilo de trabajo y organización de las escuelas asesoramiento al profesorado que desarrollaba este proceso. Es así que se amplían las alternativas de superación a través de cursos, seminarios y talleres; y se aprobaron plazas de intérpretes de lengua de señas y de maestros psicopedagogos como apoyo a la inclusión de los estudiantes, permitiendo la inserción de estos especialistas en dicha práctica escolar y el aprovechamiento de sus potencialidades en el trabajo educativo y metodológico. (García, 2012)

La atención a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Técnica y Profesional requiere considerar las relaciones de lo biológico y lo social en la mayoría de los casos asociados a dificultades desde el punto de vista anatómico-fisiológico, y es por ello que debe prestarse atención a la corrección y/o compensación de las diferentes áreas o funciones. De esta forma, seríamos consecuentes con lo asumido de la Escuela Histórico Cultural que lideraba L. S. Vigotski, quienes formularon todo un sistema de puntos de vista para la dirección del trabajo con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que hoy mantiene una total vigencia. Y se revela cuando plantearon:

“...cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación”. (Vigotski, 1989, 14) Y agregaban que su atención “...incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo y en la conducta del niño”. (Vigotski, 1989, 14).

Teniendo en cuenta estos elementos pudiéramos precisar las áreas u objetivos a trabajar por parte del docente de este subsistema de educación.

En el caso de los estudiantes que presenta discapacidad auditiva, es importante orientar el tratamiento (actividad) individual para lograr su impacto en el máximo desarrollo posible de sus habilidades comunicativas, prestando especial atención al trabajo sobre el lenguaje oral y escrito, conscientes del importante papel que ambas formas del lenguaje tienen para asegurar el pleno acceso del sordo al amplio universo cultural de la humanidad.

El afianzamiento de las técnicas de orientación en el espacio y movilidad sería el objetivo principal a trabajar con los estudiantes que presentan discapacidad visual.

Para los que presentan discapacidad físicas motora resultaría factible el trabajo con la combinación para la utilización del movimiento como base del organismo como un todo, (no dicotomía, dimensión global) como una unidad corporal y mental que les otorgaría independencia y seguridad.

En los estudiantes que presentan discapacidad intelectual se trabajaría con la corrección de los procesos psíquicos afectados, así como para el logro de estadios superiores en su adaptación social y su preparación para la vida adulta independiente.

En el trabajo con los estudiantes que presentan discapacidad relacionada con el desarrollo emocional y volitivo, lo más importante es lograr modificaciones o transformaciones en su comportamiento, a la vez que se refuerce el trabajo vinculado con la vida social y afectiva del mismo.

Para los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, por diferentes razones, se trabajaría para potenciar la búsqueda de estrategias individuales de aprendizaje.

En el caso de los estudiantes superdotados o con altos rendimientos escolares la atención debe dirigirse a crearle condiciones para

Independientemente de las especificidades referidas anteriormente existen estrategias y alternativas de atención educativa que son aplicables en el trabajo educativo en igualdad de condiciones a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y aquellos que no las presentan como parte de las ofertas educativas en función de un desarrollo cada vez más integral, toda vez que en las aulas de este tipo de escuela nos encontramos con estudiantes con estas disímiles características.

Le corresponde, pues, al maestro la responsabilidad de aunar los esfuerzos y buscar los apoyos necesarios en la propia escuela, la familia, la entidad laboral y la comunidad para el logro del fin referido.

Es por ello que, igualmente, pueden planificarse acciones que respondan a los aspectos que se han diagnosticado:

Para el trabajo de todo lo relacionado con la salud debe tenerse presente que en el caso de las enfermedades personales o familiares que afecten su formación profesional las acciones de atención pueden dirigirse a la revisión de la atención que recibe, o a la orientación de los familiares en la búsqueda de esta atención por las especialidades que les son necesarias. Es conveniente darle seguimiento a los tratamientos médicos, si los tuvieran.

Para la planificación de acciones de relacionadas con el desarrollo de hábitos higiénicos es necesario hacerlo con un enfoque integral, de modo que todas la mayoría de las actividades que se realicen pueden servir para potenciar el cuidado personal, el uso del uniforme, el cuidado de los materiales y herramientas de estudio y el fomento de correctos hábitos alimentarios y de cuidado físico. También debe insistirse en las

acciones de promoción de lo inadecuado para la salud que resulta el uso y abuso del consumo de alcohol y cigarrillos y lo nocivo de las drogas y estupefacientes.

Un aspecto que se debe trabajar con fuerza es el relacionado con la estabilidad de la pareja y el uso de protección tanto para las Infecciones de Transmisión Sexual como para prevenir el embarazo no planificado.

Un aspecto que se afecta frecuentemente en los estudiantes con necesidades educativas especiales es el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas. Es por ello que las acciones en este sentido pueden dirigirse a educarlos en que en estas, prevalezca el diálogo, la comunicación positiva y asertiva. Resulta necesario hacer énfasis en el respeto a cada uno de los compañeros y el tener en cuenta los criterios y valoraciones de los demás sin llegar a la agresión ni al conflicto. Para el logro de resultados positivos en este aspecto el trabajo en equipos o brigadas resulta de mucha utilidad.

Si se encontraran manifestaciones de falta de motivación por la profesión sería conveniente insistir en la importancia de la ser trabajador, sobre todo de serlo con reconocido prestigio entre sus compañeros. Para ello debe orientarse de manera adecuada a cada estudiante en la realización de las tareas de la profesión, debe brindársele información suficiente y actualizada sobre su especialidad; así como procurar que los instructores de las prácticas preprofesionales sean aquellos obreros de vasta experiencia y que constituyan ejemplos a imitar en todos los sentidos.

Si en el proceso de diagnóstico se detectaran dificultades en cuanto a la autovaloración las acciones pueden encaminarse a guiar al estudiante detenidamente para que en sus planes individuales ubique aquellas metas realmente alcanzables acorde a sus posibilidades reales. En este sentido, será útil reforzarle sus puntos fuertes, las potencialidades que posee en cada una de las áreas y otorgarle mayores responsabilidades que tengan que ver con estas.

El valor responsabilidad es otro de los aspectos que puede encontrarse poco desarrollado. Aquí las acciones que contribuyan al fomento de la consagración y a la asunción de compromisos en cada una de las tareas profesionales que se realizan. Es preciso promover un modo de participación en la que todos se sientan involucrados en los destinos de la organización estudiantil, laboral y comunitaria; así como desarrollar la

disciplina y el rigor ante la realización de cada una de las actividades. Aquí resulta válido otorgarle responsabilidades que impliquen la toma de decisiones importantes ante el colectivo.

Las dificultades que se detecten en el plano del desempeño escolar-laboral pueden contrarrestarse con acciones que vayan a reforzar y consolidar los contenidos propios de la profesión. Para esto pueden utilizarse todas las medidas que se propongan para responder a las necesidades educativas de cada estudiante y para conseguir una mayor individualización de la enseñanza. Una de estas alternativas para conseguir su atención la constituyen las adaptaciones curriculares.

Estas adaptaciones pueden incluir actividades individuales, alternativas o complementarias, la diversificación de la forma de organización del aula, contemplar el desarrollo de habilidades generales y específicas de forma gradual teniendo en cuenta las posibilidades de cada estudiante, la modificación del método general seguido para determinado contenido y del nivel de complejidad de las actividades; así como la inclusión de materiales concretos y/o visuales para los alumnos que así lo requieran.

El diseño de ayudas pedagógicas es una de las principales herramientas en la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la propia escuela como en las entidades laborales. Al respecto, pueden ser útiles las precisiones para el ajuste de la ayuda pedagógica con un enfoque diferenciado en la solución de tareas de aprendizaje que propone Guerra S. (2005). Ellas son las siguientes:

- Orientación de la tarea de aprendizaje de acuerdo con las actividades concebidas para su realización.
- Control de la realización de los ejercicios de forma independiente o en colaboración con los otros.
- Verificación sistemática de los resultados alcanzados y de la necesidad o demanda de ayuda por parte del alumno.
- Ofrecer diferentes niveles y tipos de ayuda de acuerdo al diseño previo y a las características del alumnado.
- Constatación de la aceptación y asimilación de la ayuda.
- Control del éxito del alumno y el tratamiento pedagógico al resultado de la asimilación o no de la ayuda. (Guerra, S. 2011, 9).

CONCLUSIONES

A partir de todo lo visto hasta este punto, podemos concluir que:

El diagnóstico integral de los estudiantes de la Educación Técnica y Profesional como punto de partida para la atención a las necesidades educativas especiales debe partir del intercambio, retroalimentación y toma de decisiones del Profesor Guía, los tutores, los estudiantes y los demás agentes educativos, en un trabajo cooperado, de indagación-explicación-intervención sistemática, en los contextos grupales de los procesos de su formación profesional (actividades docentes, extra docentes y extraescolares). Debe estar dirigido a la elaboración de planes individuales y grupales o a la modificación de los existentes, en función de promover el desarrollo actual y potencial de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales y las exigencias sociales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arias, G. Educación, Desarrollo, Evaluación y Diagnóstico desde el Enfoque Histórico - Cultural. Soporte digital. La Habana, 1999.
2. _____ Diálogo sobre el diagnóstico y evaluación desde el enfoque dinámico – histórico – cultural. En Creemos, revista hispanoamericana de desarrollo humano y pensamiento. Año 6 No 3, La Habana, 2004.
3. Carnero M. El Diagnóstico Integral del estudiante de la Educación Técnica y Profesional. Tesis doctoral. La Habana: ICCP, 2009.
4. _____ El Diagnóstico Integral del estudiante de la Educación Superior. Resultado de investigación. Soporte digital. La Habana: UCP “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”, 2009.
5. Colectivo de Autores. Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
6. Castellanos D. Talento estrategia para su desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
7. García, R. Superación profesional y atención a las necesidades educativas especiales: un reto de la Educación Técnica y Profesional. En: Compendio de trabajos de postgrado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2012.
8. González A. M. El diagnóstico pedagógico integral. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
9. Guerra, S. Diseño y ajuste de la ayuda pedagógica en el contexto escolar. Folleto. La Habana: MINED-CELAEE-HANDICAP INTERNACIONAL, 2011.
10. Ministerio de Educación. Resolución Ministerial No. 141. La Habana, Cuba: Impresiones del MINED; 2001.
11. Ministerio de Educación. Resolución Ministerial No. 48 La Habana, Cuba: Impresiones del MINED; 2006.
12. Silvestre M. El diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje. Material digitalizado. La Habana: ICCP. 2003.
13. Rico P. y otros. Lecturas Complementarias. Diplomado de Aprendizaje. Material digitalizado Oaxaca. México, 2006.

14. Vigotski, L. S. Obras Completas. t. 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Título: La resolución de conflicto y la cultura de paz. Aproximación a un problema social de la pedagogía como ciencia.

Autora: Yicel Mora Mendoza, Directora de Bienestar Estudiantil

Institución: Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil – Ecuador.

Email: ymora@bolivariano.edu.ec

RESUMEN

A pesar de las innovaciones tecnológicas, los seres humanos han avanzado en la forma de violentarse unos a otros y no avanzan en la manera de resolver los conflictos por lo tanto el problema social que se esboza es la necesidad de educar a los estudiantes técnicos y tecnólogos para solucionar los conflictos que se presentan en los diferentes ámbitos de interacción enfatizando en el contexto escolar con vista a promocionar una cultura de paz, para lo cual se plantea como objetivo de este ensayo reflexionar en torno al papel de la pedagogía como ciencia en el desarrollo de una cultura de paz a través de la formación profesional del técnico y tecnólogo en el contexto de la institución universitaria. Teniendo en cuenta los avances de las ciencias y la sociedad, los seres humanos deben estar preparados para enfrentar los diferentes conflictos que se presentan en las distintas esferas de su vida cotidiana, por ello la educación es parte esencial en este proceso de formación, y se hace necesario Educar para una Cultura de Paz.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se ha caracterizado por el acelerado ritmo en el que se desarrolla, el dinamismo y la transformación de la tecnología ha logrado cambios evidentes en los estilos de vida de las personas, para algunos, esta transformación ha logrado una evolución del hombre moderno y para otros es la tecnología la principal causa de diferentes problemas sociales, no obstante se reconoce que “el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se han presentado como elemento fundamental a ser considerado como medio de cambio y mejora de los procesos formativos”(Álvarez. I, Ayuste. A Gros. B, Guerra. V, Y Romaña T, 2006).

El ser humano organiza su vida en función de los demás, es un ser social, la convivencia con los otros es una constante en su existencia y ello le exige una manera de comportarse y de actuar en esas relaciones para que sean lo más

satisfactorias, tanto para él como para los que le rodean. Se hace necesario un entendimiento mutuo, una mayor responsabilidad y solidaridad, aceptando a los demás con sus diferencias (UNESCO, 1998)

Sin embargo, en este tiempo, en el que se ha evidenciado un avance significativo en la ciencia y en la tecnología, así como en la cobertura de la educación, han aumentado los enfrentamientos violentos en muchas regiones de los cinco continentes. Por lo que podemos afirmar que más allá de los pronunciamientos oficiales de los organismos internacionales, como lo es en este caso UNESCO, y de las declaraciones firmadas por los representantes de sus países miembros, más allá de su retórica, la realidad no experimenta avances significativos en este ámbito. Se cuestiona así, una vez más, la eficacia de sus propuestas que, lamentablemente, quedan en el plano teórico y para las que es necesario encontrar, en otras instancias, mecanismos adecuados para llevarlas a cabo, de manera que comiencen a dinamizar procesos que tengan un impacto real en la vida diaria de la humanidad, hacia una convivencia más armónica, más solidaria y menos violenta.

El crecimiento en el mundo trae consigo diversos problemas socio-económicos, uno de ellos, la violencia. Es conocido que cada vez nacen nuevas formas de violencia, a lo cual debería existir asimismo una nueva forma de hacer la paz. Como contraparte a la cultura violenta nace la cultura de paz, cuyo principal objetivo es la paz misma, que puede alcanzarse por diversos medios, uno de ellos, y para algunos uno fundamental, el de la educación. La paz se puede considerar como un proceso, que se construye día a día, y la cual se enfoca principalmente en el ser humano de manera integral.

DESARROLLO

Vivimos en un mundo que depende de forma creciente de la ciencia y la tecnología. Los procesos de producción, las fuentes de alimentación, la medicina, la educación, la comunicación o el transporte son todos campos cuyo presente y futuro están fuertemente ligados, al desarrollo tecnocientífico. La ciencia y la tecnología han contribuido de formas asombrosas a mejorar nuestras condiciones de vida, aumentando tanto la esperanza de vida como su calidad, y transformando los modos de interacción humana. Al mismo tiempo, sin embargo, han ocasionado también problemas y riesgos que requieren un análisis serio y exhaustivo. El uso de armas nucleares para afectar al otro, el uso de sustancias tóxicas, el aumento de la

contaminación, el deterioro progresivo del medio ambiente, la desertización, el empobrecimiento de la flora y la fauna, y los accidentes y enfermedades relacionados con la tecnología son una parte importante de estos riesgos. El fenómeno de la globalización, representado por la economía a escala mundial, tiene también efectos indeseables sobre la distribución de la riqueza, aumentando las diferencias entre los países desarrollados y en vías de desarrollo, y agravando las situaciones de pobreza en colectivos desfavorecidos.

La ciencia y la tecnología son elementos activos de transformación del mundo, las relaciones y costumbres. Pero no son factores independientes con una dirección y un fin prefijados en su desarrollo. El análisis histórico, sociológico y filosófico del cambio tecnocientífico señala el papel crucial de la toma de decisiones sobre líneas de investigación, y sobre cómo implementarlas. La investigación y la innovación no tienen un único camino marcado de antemano, sino que más bien son elecciones sobre valores, decisiones humanas al fin y al cabo, las que determinan los resultados y productos conseguidos. No es ésta una conclusión para el pesimismo, sino para una apuesta esperanzadora por una educación científica con especial énfasis en la responsabilidad, por un desarrollo tecnocientífico en cuyo proyecto se hagan explícitos los valores que han de guiarlo, y por una relación transparente y dialogante de los diseñadores y ejecutores de los sistemas de ciencia y tecnología con la ciudadanía.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a través de diferentes programas de sus Áreas Educativa, Científica y Cultural, colabora en el esfuerzo de promover en los países iberoamericanos la consolidación de sociedades informadas, plurales y responsables, capaces de enfrentarse con actitud crítica y abierta a los retos y promesas de la nueva tecnociencia. Uno de los pilares básicos de este esfuerzo es el de la formación, ámbito en el que la OEI ha venido desarrollando diferentes actuaciones. Las Cátedras Iberoamericanas de CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación) son una de estas iniciativas, consistente en redes de universidades del mismo país o región que planean y realizan conjuntamente actividades presenciales de formación o de investigación. Otra de las apuestas en el terreno de la educación CTS está encaminada a la capacitación de docentes de educación secundaria y universitaria a través de cursos virtuales, aprovechando conocimientos y experiencias de expertos de diversos países y

posibilitando la difusión y el acceso a un mayor número de personas interesadas, pese a sus variadas ubicaciones geográficas.

Se hace necesario aclarar algunos conceptos, se iniciara definiendo Ciencia: La palabra Ciencia (del latín scientia) significa conocer o discernir. Indica lo que se conoce a través de la observación, el estudio y la experimentación. Francis Bacon, uno de los fundadores de la ciencia moderna, al meditar sobre lo que era el conocimiento y como adquirirlo propuso la siguiente regla: observa, mide, explica y luego verifica.

Se usa el término "ciencia" con dos significados algo distintos que conviene distinguir. Por un lado para designar el conjunto de conocimientos adquiridos a través de la observación, el estudio y la experimentación; y, por otro, para llamar al método por el cual obtenemos estos conocimientos.

La importancia que cada día adquieren la ciencia en la sociedad se refleja, entre otras cosas, en los diferentes estudios que realizan especialistas de todo el mundo acerca de la ciencia, tratando de penetrar cada vez más en sus esencias y características. En relación con esto existe una gama de definiciones al respecto que se han podido clasificar en los siguientes grupos (entre otros):

- ✓ Definiciones de ciencia como un sistema de conocimientos científicos.
- ✓ Definiciones de ciencia como institución social.
- ✓ Definiciones de ciencia como fuerza productiva directa.

La ciencia comprende todos los objetos y fenómenos de la realidad. Ella proporciona un conocimiento verdadero de lo que ocurre en la naturaleza y la vida social. La ciencia es el producto supremo de la razón humana, encarnando su fuerza y poderío. La misma ha demostrado convincentemente por su infinito alcance que ha sido capaz de responder en todo momento a las más disímiles interrogantes que a lo largo de la historia de la humanidad el hombre le viene formulando.

Los conocimientos se convierten en ciencia, no sólo porque sean conocimientos ya registrados y clasificados, sino sólo cuando son sometidos a un proceso de reelaboración, integración y ordenamiento que permite establecer las relaciones entre ellos, integrándolos de manera adecuada y obteniendo una perspectiva cualitativamente diferente.

Al profundizar en el estudio de la ciencia se precisan las siguientes funciones:

1-**Describir** la realidad. Al analizar la realidad objeto de estudio se puede conocer cómo es esa realidad, que elementos la forman y cuáles son sus características esenciales.

2-**Explicar** la realidad. Después de conocer cómo es esa realidad, un objetivo importante es explicarla, o sea, llegar a establecer cómo se relacionan sus partes o elementos, qué nexos se dan entre ellos, por qué es como es la realidad. Cabe señalar que tal explicación tiene lugar mediante generalizaciones teóricas que cristalizan en principios leyes y categorías.

3- **Predecir** comportamientos futuros de los fenómenos. Se trata pues de establecer pronósticos dentro de determinados límites de probabilidad (tal predicción tiene lugar a partir de la función explicativa de la ciencia).

4- **Transformar** la realidad. Esta se produce en correspondencia con las necesidades y demandas de la sociedad, es decir que la ciencia permite controlar, dirigir y transformar los procesos sociales, productivos, educacionales etc, atendiendo a las necesidades y objetivos de la vida sociedad.

Resulta oportuno señalar que esta última función de la ciencia es la que determina y justifica la existencia y desarrollo de la misma como forma especial del conocimiento humano.

La ciencia es, ante todo, actividad científica. El conocimiento científico, el saber, es condición y resultado de la actividad científica. Este punto de vista se apoya en un enfoque dialéctico materialista.

El conocimiento científico es un proceso estrictamente organizado, sujeto a leyes formadas históricamente y a reglas que aseguran un conocimiento relativamente complejo y multifacético de la realidad objetiva.

Los conocimientos se convierten en ciencia no sólo porque son conocimientos ya registrados y clasificados, sino sólo cuando son sometidos a un proceso de reelaboración, integración y ordenamiento que permite establecer las relaciones entre ellos, integrándolos de manera adecuada y obteniendo una perspectiva cualitativamente diferente, esto es posible a través de la actividad científica.

La actividad científica y la producción de conocimientos científicos forman parte del proceso de trabajo social global.

Debemos tener en cuenta que la actividad científica debe concebirse como un componente del proceso de producción cultural y espiritual interrelacionado, se trata

pues de un tipo de trabajo que se atiene a su propia lógica y exige de los investigadores determinadas cualidades de la personalidad.

Este tipo de actividad no solo implica la relación sujeto- objeto (s-o), sino también sujeto-sujeto (s-s). La primera (s-o) es la que suele destacarse en la teoría y metodología del conocimiento, pero el enfoque sociológico del proceso presta atención a las relaciones (s-s); el sujeto que hace ciencia no es un individuo aislado, abstraído de la vida social. En cierto sentido en calidad de sujeto actúa toda la sociedad pero particularmente dentro de esta, los diferentes sujetos vinculados a la actividad científica. Además del individuo hay que identificar las comunidades científicas, las que interactúan con otras comunidades, tanto nacional como internacionalmente. Por eso la ciencia en su enfoque sociológico tiene que orientarse obligatoriamente al nexo ciencia- sociedad.

La actividad científica tiene lugar en las diferentes ramas del saber humano, en todas las ciencias, pero en el campo de las ciencias sociales tiene sus características peculiares, específicamente en el campo educacional, que la hace muy compleja por la realidad en que incursiona.

Los fenómenos educacionales, que son estudiados por las denominadas Ciencias de la Educación, particularmente la Pedagogía, son procesos dialécticos donde está presente lo diverso del quehacer pedagógico. La Pedagogía es la ciencia que tiene como objeto único y específico la educación de la personalidad.

LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

La Pedagogía constituye una ciencia social que se ha enriquecido a través del devenir histórico y del desarrollo de las demás ciencias. El desarrollo de las diferentes ciencias se realiza a través de dos procesos mutuamente contradictorios entre sí: el proceso de diferenciación e integración del conocimiento científico.

En el decursar de la Pedagogía, al igual que en otras ciencias, se observan los procesos de diferenciación e integración, lo que dio lugar en el siglo XX al desarrollo de las llamadas ciencias de la educación.

La educación es un complejo fenómeno social, por eso, para abordarla se hace necesario el concurso de diferentes ciencias. Si bien diversas ciencias analizan el fenómeno educativo, la Pedagogía tiene la particularidad de tenerlo como su único objeto de estudio, ella estudia la educación como un proceso consciente,

sistemático, planificado, organizado y dirigido desde la institución escolar. La Pedagogía como ciencia:

- Estudia las leyes de la dirección del proceso educativo, las leyes de la educación escolarizada fundamentalmente.
- Determina los fundamentos teóricos del contenido de los métodos de educación, la instrucción y la enseñanza.
- Estudia y resume la práctica (experiencia) más avanzada en el campo de la educación, la instrucción y la enseñanza.
- Pone al descubierto la técnica de la Ciencia Pedagógica, sus secretos y conduce al pedagogo al dominio de los procedimientos modernos más perfectos en el campo de la educación y la enseñanza, el arte completo de influir en el educando.

Se observa que la Pedagogía como ciencia tiene como objeto de estudio el proceso educativo del hombre, sus regularidades y principios, posee, por tanto, un sistema de categorías y métodos, así como la presencia de una amplia comunidad científica de maestros, profesores, investigadores especializados, quienes promoverán la producción, divulgación y puesta en práctica de los conocimientos científicos en esta esfera.

Las ciencias tienen un carácter universal, pero también reflejan un contexto socioeconómico determinado, portando particularidades regionales y nacionales lo que nos permite hablar de la Pedagogía Ecuatoriana, que se ha nutrido a lo largo de los años de los aportes de eminentes científicos y pedagogos quienes abogaron por el desarrollo del conocimiento a través del estudio de las ciencias, unido a la formación de valores y sentimientos.

El estudio de la educación, por otra parte, nos conduce a la reflexión sobre la necesidad de un enfoque científico multidisciplinario, como única vía para penetrar, con suficiente amplitud y profundidad, en el amplio y complejo campo del fenómeno educativo.

Se puede plantear, por tanto, que existen diversas ciencias como la Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación y Psicología de la Educación, que aunque atienden diferentes fenómenos como objeto de estudio, todas en común abordan especialmente distintas aristas o aspectos de la Educación. Estas disciplinas, entre otras constituyen las llamadas Ciencias de la Educación.

En nuestros días no hay ciencia que pueda desarrollarse exitosamente sin apoyarse en las ramas colindantes o colaterales. Entre las múltiples disciplinas científicas con que se relaciona la Pedagogía se destaca la Ciencia Psicológica. Entre la Pedagogía y la Psicología se da una fuerte interrelación. Tanto una como otra estudian la personalidad, pero la abordan desde diferentes puntos de vista, ya que la Pedagogía establece los medios y los métodos de enseñanza y educación que pueden ser más eficaces en la formación de los conocimientos necesarios y de las cualidades de la personalidad, mientras que la Psicología estudia las regularidades generales de la psiquis y en su diferentes etapas de su desarrollo, por lo que la dirección del proceso pedagógico resulta imposible sin conocer las leyes y regularidades del fenómeno sobre el cual actúa: la psiquis del educando.

Precisamente la integración de la Psicología y la Pedagogía ha dado lugar a la Psicología Educacional que estudia el proceso de formación y desarrollo de la personalidad bajo las condiciones de las influencias educativas organizadas y sistemáticas. Estudia las leyes psicológicas que rigen el proceso de enseñanza aprendizaje en particular y el proceso educativo en general, teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo psíquico del sujeto a través de las diferentes edades, con el objetivo de ofrecer elementos teóricos y prácticos que preparen mejor al maestro para desarrollar la personalidad de los estudiantes. La Psicología Educacional tiene en cuenta la aplicación del método científico al estudio del comportamiento de los individuos y grupos sociales en los ambientes educativos.

Todas las ciencias y la Pedagogía entre ellas, para mantenerse al nivel de su época, deben apoyarse en la metodología más avanzada y por tanto desde nuestra concepción, deben estar estrechamente vinculadas a la dialéctica materialista.

La conexión y la interacción de las ciencias reflejan las interconexiones que existen objetivamente en los fenómenos, la unidad dialéctica del mundo. Cada ciencia y la Pedagogía entre ellas, investiga un determinado grupo de fenómenos. Pero como quiera que en la vida, estos fenómenos se entrelazan y se interaccionan con otros, las ciencias que lo estudian tampoco pueden dejar de estar concatenadas.

Así, la propia complejidad que viene adquiriendo en los últimos tiempos el fenómeno de la educación ha dado lugar a un creciente desarrollo de la integración y la diferenciación del conocimiento científico en la ciencia pedagógica como una necesidad histórica que da lugar a nuevas ramas de las ciencias. En los momentos actuales, la importancia social que ha ido adquiriendo la Pedagogía en nuestro país

está dada por el encargo y responsabilidad social que el estado ecuatoriano le ha dado a la escuela.

La resolución de conflicto y la cultura de paz. Aproximación a un problema social de la pedagogía como ciencia.

En las IES, los conflictos han sido percibidos tradicionalmente desde una perspectiva política, como conflictos promovidos por intereses grupales, cuyo tratamiento se enfoca generalmente a la formación de coaliciones ganadoras o a la utilización de medidas de presión de carácter gremial.

La consideración del conflicto desde una perspectiva organizacional ha sido poco racionalizada y, de hecho, no se puede decir que haya existido un nivel mínimo de preocupación de sus directivos por entender los procesos de conflicto desde este punto de vista.

Las razones para esto son diversas y, sin pretender la elaboración de una lista completa, es conveniente apuntar las siguientes:

- La cultura académica que entiende la institución como un espacio donde la verdad científica se debe imponer.
- El alto nivel de formalización (explícita o implícita) de sus normas de comportamiento, que sugiere a los directivos un rol de intérpretes de las regulaciones y el espíritu institucional más que de mediadores o árbitros.
- El predominio del trabajo individual, que limita las interacciones que pueden conducir a situaciones conflictivas.
- El elevado nivel de determinación de los marcos disciplinares que define fronteras precisas entre campos de acción.

Sin embargo, en nuestro criterio esos tiempos felices han pasado y si los directivos universitarios no toman conciencia de lo que representa y sobre cómo pueden manejarse los conflictos institucionales, van a ser sobrepasados por ellos.

Toda relación social contiene elementos de conflicto, desacuerdos e intereses opuestos. La escuela es una organización y como tal su funcionamiento no puede ser entendido sin considerar la significación del conflicto. (Johnson, 1972; Ovejero, 1989).

La descripción de la realidad anteriormente planteada lleva a retomar los diferentes tipos de acercamiento que se han realizado a la escuela desde tres modalidades educativas. (Ghiso, 1998):

1ro. El conflicto y el error son negados y castigados.

2do. Situación problemática es invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones.

3ro. Visibiliza el conflicto y el error asumiéndolo como componentes dinamizadores del proceso de formación.

El conflicto es inevitable en los grupos humanos y los intentos de evadirlos han tenido efectos contrarios, agravándose, Los conflictos escolares no son una excepción. Asimismo poseen un potencial constructivo y destructivo, en dependencia de la manera de enfrentarlos y resolverlos constructivamente. “Es verdad que a menudo el conflicto crea tensión, ansiedad y molestia, pero como el enfado, estos sentimientos en sí mismo no son siempre malos. Pueden proporcionar el tiro y afloja necesario para el desarrollo y el crecimiento. Creemos que el conflicto en el aula puede proporcionar una tensión creativa que sirva para inspirar la solución de problemas y para motivar la mejora del rendimiento individual o grupal; el conflicto constituye un paso necesario hacia el aprendizaje personal y hacia el proceso de cambio” Schmuck y Schmuck, 1983, p.274) en Ovejero, 1989.

En esta misma dirección afirma Jonson (1978, p. 301) en Ovejero, 1989 que el conflicto escolar no solo es inevitable sino que incluso es necesario para combatir la rutina escolar y así facilitar el progreso en la escuela.

Naturaleza del conflicto.

Ciertamente, para entender la naturaleza de los conflictos en la escuela es preciso definir qué es un conflicto, determinar su origen y evaluar sus posibles consecuencias funcionales y disfuncionales.

Para Deutsch, M. existe un conflicto cada vez que se asignan actividades incompatibles. Cuando una acción incompatible interfiere en otra o la obstruye hace que sea menos eficaz. Pueden ser conflictos:

- Intrapersonales, si se originan en una persona.
- Intragrupales, si se originan en un grupo.
- Interpersonales, se originan en dos o más personas.
- Intergrupales, se originan en dos o más grupos.

Es importante dejar claro que, el conflicto surge cuando las acciones de una de las partes afectan a la otra, sino estamos en presencia de diferencias de motivos, de intereses, de valores de metas etc. Entre grupos, personas, instituciones, y no un conflicto (Puard, Ch, 2002)

Según el origen de los conflictos surgen por:

1. Diferencias de saber, creencias, valores, intereses o deseos.
2. Escasez de recursos (dinero, poder, tiempo, espacio o posición)
3. Rivalidad, personas o grupos compiten entre sí. (Deutsch, 1974).

Conflictos escolares. Tipología.

En la literatura encontramos diversas tipologías de conflictos, algunas coinciden aunque se denominen de otra manera, otras atienden a otros criterios.

En un estudio realizado por Schmuck y Schmuck (1983) en el ámbito escolar propone cuatro tipos de conflictos:

a) Conflictos de procedimiento: Se caracteriza por el desacuerdo ante acciones que se deben cumplimentar para llevar a cabo una meta.

b) Conflictos de metas: Se caracteriza por el desacuerdo de los valores u objetivos a perseguir. Es un poco más difícil que el anterior pues en la solución no basta esclarecer los objetivos, sino que supone cambios en las metas de las partes implicadas.

c) Conflictos conceptuales: Desacuerdos sobre ideas, informaciones, teorías u opiniones. Las personas implicadas en el conflicto conciben un mismo fenómeno de forma diferente. Muchas veces estos conflictos devienen en conflictos de procedimientos o metas.

d) Conflictos interpersonales: Se caracterizan por la incongruencia en necesidades y estilos personales. En la medida en que se prolongan en el tiempo resultan más difíciles de resolver. Este es el tipo de conflicto más difícil de resolver porque en ocasiones ni las partes implicadas son conscientes de ello. Por otra parte, si el conflicto se prolonga, menor es la interacción y la comunicación y se agudiza el conflicto que puede estar basado en prejuicios, sospechas que no se disipan por la falta de información entre los implicados. "(Ovejero, 1989).

Otros conflictos que se producen en el aula son los conflictos de roles, conflictos provocados por las normas escolares y conductas disruptivas en el aula. (Ovejero, 1989).

Los conflictos de roles ocurren cuando las personas ocupan roles diferentes en una institución o grupo. Estos pueden surgir en clases adoptando diferentes tipos:

- Conflictos de roles cuya raíz está en el sistema social: Se refiere a la dificultad interaccional que acontece cuando los integrantes de un grupo o institución tienen expectativas diferentes o asumen comportamientos distintos, opuestos a las mismas.

- Conflictos de roles cuya raíz está en las características de la personalidad de quienes ocupan esos roles. Las características individuales que dificultan el desempeño del rol pueden ser de tres clases:

1. Carencia de recursos psicológicos necesarios.
2. Baja imagen de sí mismo con relación a las expectativas.
3. No se ajusta a sus características.

Conflicto de roles cuya raíz está en la cultura imperante.

1. Conflictos provocados por las normas escolares imperantes: Los maestros y directivos se preocupan por imponer las normas para controlar la clase. El mantenimiento de la relación superior – subordinado entre maestros y alumnos conduce a un criterio rígido en los maestros y expresa el temor a perder autoridad. Por su parte, los alumnos intentan cambiar o eliminar las normas escolares y ser autónomos personal y socialmente.

2. Conductas disruptivas en el aula: Acciones que interrumpen el ritmo de la clase. Tienen como protagonista a alumnos molestos que con sus comentarios, risas, juegos, movimientos ajenos al proceso de enseñanza – aprendizaje dificultan la labor educativa. Los conflictos provenientes de la rebelión de los estudiantes contra la autoridad. Los conflictos de controversia o de intereses pueden transformarse en una rebelión violenta.

Solución de conflictos en clases

En la solución de un conflicto de modo constructivo se han de conocer la posición y las motivaciones del oponente, así como propiciar una comunicación adecuada, una actitud de confianza con él y definir el conflicto como un problema de las partes implicadas.

Las características del ambiente en clases, si es predominantemente cooperativo o competitivo afecta las percepciones, la comunicación, las actitudes y la orientación respecto de la tarea de las personas cuando enfrentan situaciones de conflicto. (Deutsch, 1966) en Jonson, 1972.

El acceso a una cultura de paz pasa por la educación, no emerge espontáneamente, la educación para la paz es un proceso fundamentado en los conceptos de paz positiva y perspectiva creativa del conflicto, es decir, se requiere reconocer el conflicto como una contradicción cuya solución creativa conduce a la paz y entender la paz no sólo como un ejercicio de comportamientos activos a favor de la paz. La cultura de paz se comprende como un sistema de relaciones entre las personas

fundamentado en la solidaridad, la equidad, la cooperación, el progreso, la justicia social, el respeto mutuo, y el diálogo como forma legítima de resolver los conflictos, y encaminado a la construcción de la sociedad en la que cada cual encuentre un lugar y disfrute de los recursos intelectuales y materiales que le corresponden.

Para lograr la educación para la paz no es una cuestión en la que solo tienen responsabilidad las personas, sino que el Estado a través de sus instituciones deben encaminar y adecuar los espacios para lograr la realización de tal importante derecho; en ese sentido el Art. 84 de la Constitución de la República dispone “La Asamblea Nacional y todo órgano con potestad normativa tendrá la obligación de adecuar, formal y materialmente, las leyes y demás normas jurídicas a los derechos previstos en la Constitución y los tratados internacionales, y los que sean necesarios para garantizar la dignidad del ser humano o de las comunidades, pueblos y nacionalidades (...)” entendiéndose la paz como un derecho humano fundamental, la Asamblea Nacional tiene la responsabilidad de establecer normas orientadas a permitir que la educación se constituya en uno de los pilares fundamentales para lograr la paz. (Salazar, 2012)

En el caso del Instituto Tecnológico Bolivariano, se detectó que en las aulas los jóvenes y/o adultos se encuentran en situaciones de conflicto, por diferencias de opiniones, conceptos, bien sea en la parte académica o personal, además se detectaron formas no invasivas de violencia física y fundamentalmente psicológica, presencia de códigos sexistas y violentos, insuficiente capacidad para solucionar conflictos, situaciones que dan cuenta de que la institución debe mejorar su trabajo de formación del alumno. Conjuntamente se detectó que el docente no cumple un papel de mediador si no por el contrario abusa del poder como máxima autoridad en el aula, se presentan entonces situaciones conflictivas entre docente-estudiante, cambio de programación (cambio de grupo) para no encontrarse nuevamente con ese docente o muchas veces deserción estudiantil, por lo tanto se evidencia la necesidad de emprender estudios dirigidos a profundizar en esta problemática en el ámbito superior y promover la resolución de conflictos en el proceso educativo.

El docente debe tener herramientas básicas para resolver un conflicto entre alumnos, y que este no sea considerado un conflicto mal llevado y pase a otras instancias en la institución.

CONCLUSIÓN

Desde el enfoque CTS se puede concluir que en el mundo moderno la ciencia se impone, y nuevos avances tecnológicos modifican sustancialmente el contenido de las relaciones humanas en cualquier nación del planeta. Su invariable progreso se evidencia en la creciente ampliación y profundización del cuadro científico del mundo y su impacto en la vida económica política y social de los hombres.

La educación es uno de los elementos más efectivos para lograr la paz, aspecto que tiene relación directa con la vigencia de los derechos humanos y la democracia, cuestiones que también deben ser asumidas a lo largo del proceso de educación donde las instituciones educativas tienen un potencial fundamental.

Por ello resulta necesario concebir un proceso de educación para la paz y un proceso de educación sobre la paz donde se conjugan lo informativo y lo experiencial - afectivo - vivencial, aprender la paz vivenciando la paz. La educación para la paz no puede quedar sólo en una declaración de intenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agazzi, E. (1996): El bien, el mal y la ciencia, Editorial Tecnos, S.A., Madrid.
- Andreiev, L. La ciencia y el progreso social. Ed. Progreso, Moscú, 1979.
- Barnes, B (compilador) (1980): Estudios sobre sociología de la ciencia, Alianza Universidad,
- Bernal, J. La ciencia en su historia. Dirección general de publicaciones, UNAM, México, 1954.
- Bunge, M. "Paradigmas y revoluciones en ciencia y técnica".
- Castro Diaz-Balart, F. Ciencia, innovación y futuro, ICL, La Habana, 2001.
- Castro, F. Ciencia, Tecnología y Sociedad, en dos tomos. Ed. Política. La Habana.
- Engels, F. Dialéctica de la naturaleza.
- Fabelo, J.R. Práctica, conocimiento y valoración, C. Soc, 1989.
- Furtado, C. (1979): Creatividad y dependencia, Siglo Veintiuno Editores, México.
- González García, M; López Cerezo, J.A; Luján, J. (1996): Ciencia, tecnología y sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Tecnos, Madrid.

- Grupo de estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Ciencia Cultura y Desarrollo Social. 2 tomos. Univ Camaguey, 1990.
- Herrera, A. Ciencia y Política en América Latina. Ed. Siglo XXI. México, 1976. Humanistas", ISEGORIA, No. 12, octubre, CSIC, Madrid.
- Kedrov, B. Acerca de las leyes, del desarrollo de la ciencia. Ed.C. Soc. 1976.
- Kuhn, T.S. (1982): La Estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México.
- M Rosental y P Iudin Diccionario filosófico.
- Machado, R. Como se forma un investigador, Ed. C. Soc, 1983.
- Marinko, G. ¿Qué es la RCT?. Ed. Prog. Moscú, 1989.
- Medina, M. (1995a): "Tecnología y filosofía: más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas", ISEGORIA, No. 12, octubre, CSIC, Madrid.
- Núñez Jover. Selección de lecturas de Problemas de Teoría y Metodología del Conocimiento. U.H. 1985.
- R, Zaiva. Filosofía, ciencia y valor. Ed. C. Soc. 1985.

Título: Una mirada desde la orientación educativa en el contexto escolar a los conflictos escolares.

Autor: Msc. Magaly Aldana Sánchez

Institución: UPC Frank País García - Cuba.

Email: maldasan@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

Cada modelo pedagógico se ha construido su propio concepto de fracaso y de éxito escolar. Una primera definición bastante común del alumno fracasado se refiere a la no adquisición de los conocimientos y habilidades mínimos exigidos por el currículo y el modelo del profesional. El éxito y el fracaso del alumno, en este caso, están estrechamente asociados a su rendimiento académico. Pero no existe un solo fracaso escolar, sino, múltiples. Se presenta un amplio abanico de situaciones que dan lugar a determinados conflictos: los que repiten un año escolar, los que se aburren en la escuela, los que la rechazan, los que abandonan el sistema educativo, los que se ven obligados a seguir una carrera universitaria que no es su preferida, los que ven la escuela como un cuerpo extraño y alejado de su realidad cotidiana. Se pudiera hacer una lista infinita de estas situaciones escolares. Ante estas situaciones conflictivas que tienen lugar en el contexto escolar cabe preguntarse: ¿Quién fracasa, el alumno, la escuela, la familia o la sociedad? ¿Quién no se adapta a quién? ¿Qué cuota de responsabilidad tiene el maestro y cuál el alumno? Muchas opiniones y críticas sitúan el fracaso de la escuela en el epicentro del fracaso de los alumnos. Entonces, ¿cómo preparar desde los colectivos pedagógicos a los docentes para el manejo de los conflictos escolares que se ponen de manifiesto en los adolescentes y jóvenes que ingresan en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, en el contexto de la labor educativa?

Palabras claves: Mediación, fracaso, éxito, conflictos, labor educativa, contexto escolar, adaptación, competencias, colectivos pedagógicos.

SUMMARY

Key words: Mediation, fail, successes, conflicts, educational labor, scholar context, adaptation, capability, pedagogical collectives.

Each pedagogical model has been built in its own concept of scholar fail and successful. The first common definition of the failed student has reference to the non-acquisition of the minimum knowledge and skills required for the curriculum and the professional model. The success and fail of the student, in this case, are very close linked to his

academical performance. But doesn't exist only one scholar fail, there are many. There are several situations who makes that several conflicts happens: the ones who repeat an scholar year, the ones who get buried in the school, the ones who reject it, the ones who leave the educational process, the ones who are forced to take a career that isn't his choice, the ones who sees the school as a strange thing away of his reality. The list of these scholar situations is endless.

In front these conflictive situations that have place in the scholar context is a valid thing to question: Who fails: the student, the school, the family or the society? Who is not adapting to whom? What portion of responsibility has the teacher and which the student? Many opinions and critics place the fail of the school in the middle of the student's fail. Then, how to prepare from the pedagogical collectives the docents for the handle of the scholar conflicts that appear in the teenagers and young that arrives to the Pedagogical Sciences Universities, in the educational labor context?

Introducción

La adolescencia es un período de cambios y todo cambio exige adaptación. La adaptación es un proceso que conlleva ajustes y, por ende, genera algo de estrés, escenario que de por sí es propicio para los conflictos. El adolescente está en la búsqueda de su identidad propia y es aquí donde se encuentra con una serie de sentimientos ambivalentes. Estos sentimientos ambivalentes pueden desencadenar un conflicto.

Los aspectos de la formación de la personalidad están sujetos a variaciones individuales, porque todos los estudiantes no arriban a la adolescencia a una misma edad. Esto conlleva a una necesaria individualización en el trato con los alumnos adolescentes, aun los de un mismo grupo.

El maestro como principal orientador en el contexto educativo debe llegar a conocer bien las características de esta etapa, porque esto le facilitará comprender a cada uno de sus alumnos como personalidades únicas e irrepetibles.

En el marco de las instituciones escolares, los conflictos constituyen una de las preocupaciones más importantes de docentes, tutores, orientadores, padres e instituciones educativas. El respeto y el mantenimiento del orden en nuestras aulas resultan actividades a las que se dedica a diario un gran esfuerzo sin que se consigan, en muchos casos, los resultados esperados. Son muchos los factores que determinan la aparición de situaciones conflictivas: pérdida de autoridad, desvalorización de la sociedad, influencia negativa de los medios de comunicación, desintegración del modelo familiar tradicional, etc.

Una idea clave que es importante aclarar desde el comienzo es que conflicto y violencia no son lo mismo, siendo esta última un claro exponente del primer término. De esta forma, la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no

siempre entraña situaciones de violencia. Aunque esta cuestión pueda parecer en cierto modo trivial, se vislumbra una falta de consenso que lleva a definiciones dispares y al manejo de un gran número de vocablos asociados a conflicto o, cuanto menos, de similares características.

Así, por ejemplo, en el ámbito educativo se manejan otros términos similares como indisciplina o mal comportamiento, los que son analizados desde los colectivos pedagógicos a partir de la insatisfacción, desencanto y frustración que experimentan los docentes con la negativa de los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes escolares.

Lo expuesto apunta hacia un problema real que motiva a dar una nueva mirada desde los colectivos pedagógicos de años y grupos a trazar nuevas estrategias para prevenir determinados conflictos escolares, conjugando enfoques sociológicos, biológicos, psicológicos y pedagógicos para lograr efectividad en las acciones que se tracen.

Desarrollo

La escuela reproduce en sí misma las condiciones características de la vida social, por lo que en ella debe crearse un tipo de ambiente proporcione a los educandos la atención física, cognoscitiva y emocional que necesitan.

Para propiciar tales ambientes se requiere preparar a los docentes como agentes fundamentales de cambio y por sobre todo prepararlos de manera tal que puedan tener una actuación competente para influir en el entorno de su realidad concreta

El Conflicto Según Casamayor (1998) *"... se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima"*.

De manera similar se manifiesta Grasa (1987), para quien el conflicto supone la pugna entre La Orientación Escolar en Centros Educativos, personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles. Esto nos lleva a un grupo de situaciones derivadas de la propia convivencia que son proclives a la aparición de conflictos, especialmente cuando aquella se produce en entornos más o menos cerrados y con unos roles diferenciados en función de la edad y de las responsabilidades. Un caso claro lo constituyen las instituciones escolares.

Por consiguiente, el conflicto forma parte de la vida de las micro sociedades que conforman nuestras instituciones educativas y tienen destellos a veces opuestos que ponen a prueba la capacidad de los docentes. La madurez de los grupos es una pieza que cobra un protagonismo destacado por cuanto propicia distintos tipos y grados de conflictos. Así, no serán los mismos aquellos que se produzcan en niños de 3 años, que los que tengan lugar en las aulas de Secundaria Básica (S/B) o en el preuniversitario. La gestión que hará cada individuo de los conflictos dependerá de su grado de desarrollo y maduración personal. Pero, en cualquier caso, el profesor y la familia (en

contextos distintos) tendrán que contribuir necesariamente a una gestión positiva de los conflictos.

Entonces podríamos preguntarnos ¿es negativo el conflicto? Indudablemente no, pero depende de muchas variables que son gestionadas por la persona adulta que dirige el espacio en el que se desarrolla. En los colectivos pedagógicos, más de nuestro interés, es el profesor quien debe tener las competencias necesarias para orientar los comportamientos de los alumnos en su gestión de cada conflicto. Como no existe un sistema específico ni una forma general de actuar es necesario llegar a un entrenamiento que permita aportar nuevas experiencias de aprendizaje, poner de manifiesto las distintas opiniones, plantear problemas para generar alternativas.

Conviene no olvidar el carácter brusco e imprevisto que suelen adoptar los conflictos, lo que hace que haya que estar alerta a su aparición, contenido, gravedad, efectos, etc. con la finalidad de dar una respuesta adecuada. También es verdad que, como señala Ortega (2001), no siempre los conflictos generan conductas de tipo delictivas, sino que en su mayor parte son confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, derivadas de la sociedad democrática en la que nuestros alumnos se desarrollan. Por lo tanto, aunque aparezcan de forma imprevista su contenido será asumido por el colectivo en el que se produce como parte de la actividad y del trabajo desarrollado en el mismo. Este carácter natural del conflicto provocará que se aporten soluciones, de igual manera que se hace con otras áreas del comportamiento humano o del aprendizaje de conceptos.

En ocasiones es el profesor o los propios padres los que hablan de los jóvenes conflictivos en términos peyorativos sin llegar a analizar las causas que han propiciado la aparición de los conflictos. Estas son actitudes que discriminan, segregan y provocan la aparición de alumnos rechazados que encuentran en los conflictos una forma de autorrealización perniciosa para la educación y que es preciso atajar de forma radical. La intolerancia y la creencia de que la sociedad es la única culpable de la aparición de episodios conflictivos como la violencia o la indisciplina también influye en la aparición de una conciencia del grupo de que no se puede hacer nada para combatirlos.

Es conveniente resaltar que el conflicto escolar, al igual que los sucesos violentos, requieren un análisis multicausal de los factores que lo originan. Está claro que no es lo mismo un conflicto generado por la desavenencia de dos alumnos al compartir el material, solucionado a través de la mediación del tutor, que una auténtica pelea debido a la intolerancia de los que pelean.

El profesor, a través de su propia forma de ser, de su estilo de educar, debe saber utilizar el conflicto con habilidad, regularlo y darle un tratamiento positivo. ¿Cómo puede hacerlo? a través de procesos de mediación y negociación.

Ambos suponen formas complementarias de gestionar los conflictos, siendo la mediación una forma de llevar a cabo la negociación. Diversos autores se han ocupado de estos términos (Moore, 1995; Han y Gunty, 1997; Uranga, 1998; Burguet, 1999;

Funes, 2000) y han destacado su importancia en la eliminación de los factores que provocan la violencia en la educación.

Existen dos tipos básicos de negociación:

- **Colaborativa:** En ella, ambas partes buscan una solución adecuada a sus demandas. Este es el sistema de negociación que debe imperar en los centros educacionales por cuanto existe un vínculo afectivo y en un plano de igualdad. En ocasiones esta negociación se resuelve mejorando la comunicación entre las partes o relegando a un lugar secundario los intereses puramente personales.

- **Competitiva:** Es un tipo de negociación basada en el posicionamiento personal sin ponerse en el lugar de la otra parte. Se busca el mayor reconocimiento posible de la demanda, inclusive por encima de las expectativas. Este enfoque debe ser usado con precaución en la escuela debido a que puede promover conflictos aún más graves que los iniciales. En ocasiones, el profesorado negocia con los alumnos desde una perspectiva superior, abusando de alguna forma de su posición. El alumno acepta el proceso de negociación a sabiendas de que no le queda otro remedio, pero en el fondo tiene una sensación de injusticia.

El conflicto se puede convertir en un recurso de la acción tutorial para conseguir un mejor clima de aula, actitudes de tolerancia y solidaridad, cooperación y colaboración, etc.

El arte de negociar es una característica de la acción tutorial, más en el sentido de persuadir y menos en el de convencer (Echeverría, 2004). El proceso mediador deriva directamente de la negociación y supone la presencia física de una persona que actúa como bálsamo neutralizante de las actitudes y los comportamientos derivados de un conflicto, como son agresión, violencia, falta de respeto. Por otro lado, ocupa el papel de testigo y, en el caso de las instituciones educativas, es el depositario de los acuerdos que se tomen y deberá velar por su cumplimiento.

El profesor guía es quien suele ocupar este puesto y adquiere una nueva dimensión ante su grupo porque ven en él la persona que ayuda a crear una buena relación dentro del mismo. En algunos casos y en determinadas situaciones, los mediadores son los propios alumnos. Esta mediación entre iguales tiene la ventaja de que estimula una cierta autonomía dentro del grupo en la gestión de sus propios conflictos, sin necesidad de que personas adultas o externas tenga que actuar. Además, es un tipo de modelado más eficaz por cuanto el compañero adquiere unas habilidades para la convivencia que le convierten en punto de reflexión y de imitación que se aleja bastante de las imposiciones de los adultos.

No obstante, presenta algunas desventajas, tales como que se produzca un rechazo del grupo hacia el mediador debido a una falta de experiencia y la necesidad de una formación previa que en ocasiones es **difícil** de llevar a cabo.

El proceso de mediación tiene cinco fases (Lederach, 1994);

1. Entrada: Se responden las preguntas ¿quién? y ¿cómo? La respuesta a la primera debe ser una persona neutral al conflicto. La segunda se refiere a la forma en que llegan los casos al grupo, que suele ser diversa, al igual que la designación de la figura que hará de mediador.

2. Cuéntame: Cada una de las partes expone su punto de vista. El mediador deberá crear el clima de confianza y respeto que permita la fluidez de las ideas.

3. Situarnos: Consiste en identificar bien cuál fue la causa del conflicto. Deberá hacerlo preferentemente el mediador o contribuir a que ocurra. Las dos personas en conflicto habrán de escucharse atentamente y enterarse con claridad de la versión que da la otra. Se trata de compartir el problema.

4. Arreglar: No se trata tanto de que el mediador aporte soluciones, sino de que sean los propios implicados los que lleguen a un acuerdo. El mediador facilita la clarificación de las ideas que a veces aparecen enmarañadas.

5. Acuerdo: Es la parte final, el consenso al que se llega y que debe quedar escrito para evitar que luego haya malas interpretaciones.

En la etapa adolescente (12-19 años) los conflictos pueden originarse en diferentes ámbitos: familiar, escolar, social, en el plano biológico y en el psicológico.

En lo biológico entre otros:

- ❖ Los cambios anatómico-fisiológicos que experimenta el organismo durante la pubertad (Menarquia, primeras eyaculaciones, transformación de su cuerpo, capacidad para respuesta sexual y reproductiva). Las actuales generaciones de cubanos llegan a la pubertad a una edad mucho más avanzada que en el pasado.
- ❖ En la sexualidad: los primeros noviazgos “serios” se anticipan, han adelantado la edad de las primeras relaciones sexuales íntimas, los enamoramientos le provocan ansiedad, ilusiones y decepciones que los hace entrar en grandes crisis: falla la autoestima y se dejan manipular por sus parejas o presionar por el grupo, etc.

En el ámbito familiar podemos encontrar en algunos casos que las exigencias socializadoras son inadecuadas, determinadas por:

- ❖ Condiciones de vida inadecuadas.
- ❖ Un ambiente inadecuado.
- ❖ Desatención de los padres.
- ❖ Malos ejemplos familiares.
- ❖ Conflictos familiares: Actitud dominante y regulativa de los padres, restan importancia a las cuestiones que preocupan al hijo adolescente, ruptura en la comunicación padre-hijo, padres que tienen una representación del futuro de los hijos que difieren del fin y los objetivos educativos de la escuela y los valores de nuestra sociedad.
- ❖ Inestabilidad en el medio familiar.
- ❖ Disfunción familiar.
- ❖ Problemas económicos.

- ❖ Mayor autonomía del adolescente, independencia, ya no comparte espacios comunes con los padres, los juzga y hasta los cuestiona, entre otras.

En lo social:

- ❖ La esfera de relaciones sociales es mucho más amplias.
- ❖ Contraen nuevas responsabilidades sociales.
- ❖ Se encuentran en una nueva situación educativa, nuevas relaciones con sus profesores.
- ❖ Buscan nuevas relaciones que no necesariamente están dentro de su grupo escolar o social, etc.

En el plano psicológico:

- ❖ La nueva situación social provoca contradicciones entre la posición externa y lo interno: nuevas exigencias del medio, surgen nuevas motivaciones, aspiraciones, interés, sentimientos, emociones, que se convierten en fuerzas motrices del desarrollo de su personalidad.
- ❖ Deben tomar decisiones educacionales y vocacionales: una mala selección provoca agudas frustraciones personales, conflictos, que comúnmente repercuten en la familia y en la escuela.
- ❖ Se determinan nuevos valores morales, ideales, intenciones.
- ❖ Etapas de inestabilidad afectiva.
- ❖ Temores: a la burla, al fracaso, a hacer el ridículo.
- ❖ Se consolida la autoimagen y la autoestima.
- ❖ Desarrollan un nuevo concepto de sí mismo.
- ❖ Culmina la formación de la autoconciencia, etc.

En el ámbito escolar:

- ❖ Al ingresar a niveles superiores, el medio social exige de ellas y ellos grandes responsabilidades en la esfera de su educación.
- ❖ Las actividades docentes se hacen más complejas, se diversifican las asignaturas y la carga de actividades.
- ❖ La cercanía en edad entre profesores y alumnos debe convertirse en un factor “favorable” para un intercambio moral que haga crecer a los adolescentes.
- ❖ En la esfera cognitiva se forman cualidades superiores de los procesos cognitivos, así como nuevas habilidades para la asimilación de los conocimientos.

Sin embargo en investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) revelaron que los adolescentes manifiestan insuficiente base de conocimientos teóricos generales sobre los problemas que deben resolver en la actividad de aprendizaje, que no tienen suficiente habilidad para planificar y valorar sus acciones de aprendizaje, le faltan motivaciones.

Esta situación que se da en algunos adolescentes, hace que no avancen, que se frustren, que evadan sus responsabilidades escolares y pierdan la motivación hacia el estudio y la escuela. Pudiéramos hablar entonces de una crisis en la adolescencia,

GENERADORA de conflictos entre las potencialidades crecientes del adolescente y sus posibilidades para su realización.

El rol del profesor como mediador en la solución de los diferentes conflictos que presentan los adolescentes constituye uno de los aspectos que se debe atender de forma sistemática y con el concurso de las diferentes agencias y agentes socializadores que influyen en la formación integral de estos: el colectivo pedagógico.

En el tratamiento pedagógico de los conflictos que presentan los adolescentes es importante tener en cuenta que la vida escolar es un marco de referencia en el que prevalecen dos normas básicas, aunque no siempre igualmente definidas en todos los centros: el poder y la autoridad del profesorado (reflejada de manera máxima en el equipo directivo) y el carácter democrático que empieza a consolidarse en la vida de los grupos.

El futuro psicopedagogo que desarrollará su labor profesional en la Secundaria Básica, ha de comprender a partir de los contenidos que recibe a través del currículo, que debe orientar al adolescente hacia la solución de los problemas que presenta y que afectan su formación.

Conclusión

- La labor orientadora del profesional que se forma en las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP), se forma a partir del conocimiento del contenido de cada asignatura que recibe en el plan de estudio, contentivas de nuestro sistema de valores y establecen una serie de actividades de aprendizaje que son formativas. La esencia está en cómo se conduce el proceso de aprendizaje en el aula. Sin embargo, en ocasiones se destacan más los aspectos cognoscitivos de este proceso (el contenido de Matemática, Español, etc.), que el significado mismo de ese contenido, su valor social, para el conocimiento y posterior tratamiento en su labor pedagógica y el manejo pedagógico de los adolescentes.
- A través de las asignaturas de la disciplina Formación Pedagógica General se prepara al futuro profesional de la educación para que atienda con asertividad las diferentes problemáticas que pudieran aparecer en los adolescentes, para que estas no generen en conflictos, evitando que aparezca en ellos el **afecto de inadecuación**, como reacción de defensa para protegerse de las influencias indeseadas que provienen de la realidad circundante y que constituyen un serio obstáculo para la correcta formación de la personalidad.

Bibliografía:

- Barreiro, Telma. "Los del Fondo". Conflictos, vínculos e inclusión en el aula. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2009.

- Bozhovich, Lidia I y L. V. Blagonadiezina. Estudio de las motivaciones de la conducta en niños y adolescentes. Editorial Pueblo y Educación (sin año)
- Bermejo Bravo, Francisco. Resolución de conflictos. Universidad de Murcia. Facultad de Psicología, 2004.
- Calvo Hernández, Pastora M. Carmen. La disciplina en Secundaria: Un programa de intervención. Universidad Las Palmas. Gran Canaria, 2002.
- Castro Alegret, Pedro Luis. El adolescente de Secundaria Básica. Editora Académica. Premio de ciencia e innovación educativa. La Habana, 2006.
- Medina Díaz, Francisco José. Autoeficacia y efectividad de las conductas de gestión del conflicto. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología, 2000.
- www.educared.edu.pe. Adolescencia. Cambios y conflictos.
- www.enplenitud.com. Conflictos comunes de las relaciones padres-adolescentes.
- Jcpinto.es.eresmas.com. Adolescentes en conflicto social.

Título: Consideraciones sobre la influencia de la pedagogía invisible en el entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de down.

Autores:

Jorge Alberto Rassa Parra

John Roberto Morales Fiallos

Isaac Germán Pérez Vargas

Institución:

Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador.

Email: Jorge15rassa@yahoo.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar la influencia de la pedagogía invisible en el entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de Down de edad escolar con cualidades deportivas en el Cantón Riobamba, Ecuador, así como reflexionar sobre un sistema de cualidades pedagógicas que no están incluidas de manera explícitas en los currículos escolares, pero necesarias para que los profesores o entrenadores, especializados en el entrenamiento deportivo apliquen este tipo de paradigma pedagógico desde una visión actual y de esa manera mantener la atención y el nivel competitivo en el deporte de estos niños con esta patología. En este sentido todo el personal docente que entrene deportivamente a este tipo de niño deba de conocer las características generales y significativas de esta alternativa pedagógica y así promover el desarrollo de las habilidades para la competencia del deporte de estos niños y niñas.

Palabra Clave: Pedagogía invisible.

INTRODUCCIÓN

La Constitución ecuatoriana, aprobada en 2008, menciona en 21 artículos y una disposición transitoria, la defensa de los derechos de las personas con discapacidad y la responsabilidad del Estado, siendo la Vicepresidencia de la República la entidad encargada para su ejecución, a través del programa “Ecuador Sin Barreras”.

De igual manera, el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS) dentro de los programas del Plan nacional de prevención de Discapacidades del Ecuador, tiene varios proyectos entre los que destaca la atención a personas con discapacidad en situación de pobreza (www.conadis.gov.ec).

La atención a estas personas, demandaba de la intervención del Estado, pues Ecuador cerró 2013 con una población de 15.737.878 habitantes, de los cuales 7457 personas padecen el Síndrome de Down, distribuidos por sexo en 3597 (48.24%) mujeres y 3860 (51.76%) hombres.

Como consecuencia, la tasa de prevalencia en el país es de 0.06 por cada 100 habitantes, con mayor incidencia en las provincias de Manabí, Sucumbíos y Santo Domingo que tienen la mayor prevalencia con 0.09 por cada 100 habitantes mientras que en Carchi, Chimborazo, Imbabura y Pichincha la prevalencia es de 0.03%.

La Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH), se encuentra ubicada en el Cantón Riobamba, provincia Chimborazo, aunque los datos anteriores manifiestan que esta provincia no es de las que posee uno de los más altos porcentajes de este tipo de discapacidad; en los programas de vinculación de la UNACH con la comunidad se le presta priorizada atención a la educación y aprendizaje de los niños con esta patología en el deporte, desde su Centro de Educación Física. Sin embargo por las características individuales de cada uno de estos niños con Síndrome de Down, con habilidades deportivas, necesitan alternativas pedagógicas, que le mantengan el incentivo competitivo en la práctica del deporte. En este sentido, el Centro de Educación Física, como unidad académica, que se vincula con la sociedad, conjuntamente con el CONADIS para elevar la calidad y eficiencia de los resultados en el deporte de las personas con Síndrome de Down, propone la utilización de la Pedagogía invisible como una alternativa científica y humana, para un mejor desenvolvimiento de la competencia deportiva.

Los elementos expuestos con anterioridad permiten plantear como pregunta problemática: ¿Cuál es la influencia de la pedagogía invisible en el entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de Down en el cantón Riobamba, Ecuador?

Por ello, el objeto de estudio de la investigación es la influencia de la pedagogía invisible y el campo de acción está dirigido al entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de Down de edad escolar con cualidades deportivas en el Cantón Riobamba, Ecuador.

El objetivo de la investigación es identificar la influencia de la pedagogía invisible en el entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de Down en el Cantón Riobamba, Ecuador.

En la presente investigación la metodología empleada fue a través del estudio y análisis de artículos, tesis de maestrías y diplomados con criterios emitidos por diversos autores, así como experiencias desarrolladas en el ámbito internacional, las cuales han contribuido al desarrollo de la pedagogía en general, con el propósito de revelar la potencialidad educativa de la necesaria aplicación de la Pedagogía invisible, mediante el modo de actuación del profesor o entrenador deportivo. Se emplearon métodos del nivel teórico como: Inductivo-deductivo y Analítico- Sintético.

DESARROLLO

En el desarrollo de la Pedagogía General se observan procesos de integración y diferenciación, lo que ha dado lugar en el siglo XXI al desarrollo de las Ciencias Pedagógicas. Algunos autores como: John Dewey, Durkheim, Elsa Cárdenas, Ana Sánchez Collazo, María Elena Sánchez Toledo y otros, han manifestado sus ideas acerca de la Pedagogía como ciencia, con un enfoque Sociológico, Filosófico y Psicológico como principales fundamentos teóricos.

En los libros del destacado filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey “Mi credo pedagógico” en El niño y el programa escolar” expone sus ideas acerca del papel del maestro y su oficio, vinculando de este modo la palabra pedagogy en inglés al arte de enseñar y al oficio del maestro (Dewey, J.(1977).

En el caso del francés Durkheim sostiene que “la pedagogía consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla” (Durkheim, 1989:100).

La Doctora ecuatoriana Elsa Cárdena plantea que “la Pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio la formación y estudia a la educación como un fenómeno sociocultural y eficientemente humano”

La pedagogía-según pedagogas cubanas- “constituye una ciencia social que se ha enriquecido a través del devenir histórico y del desarrollo de las demás ciencias, tiene como objeto de estudio el proceso educativo del hombre, sus regularidades y principios. Posee por tanto un sistema de categorías y métodos, así como la presencia de una amplia comunidad científica de maestros, profesores, investigadores especializados, quienes a través de la existencia de instituciones sociales vinculadas a la educación promueven la producción, divulgación y puesta en práctica de los conocimientos científicos en esta esfera” (Sánchez, A y Sánchez Toledo; M, 2008).

Se puede considerar que el proceso de formación de la Pedagogía ha pasado de las experiencias cotidianas a las conclusiones generales; de las opiniones aisladas acerca de la educación, a acabados sistemas pedagógicos y de las recomendaciones prácticas, a las investigaciones teóricas.

Para lograr el propósito de este trabajo, se asume que la Pedagogía es el conjunto de ciencias teóricas y aplicadas que estudian la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje en un contexto socio-histórico determinado.

Es sumamente relevante los resultados alcanzados por personas discapacitadas en el deporte, sin embargo es necesario integrar diversos paradigmas en busca de soluciones creativas para procurar la calidad en el desarrollo y aprendizaje, especialmente, en el entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de Down de edad escolar con cualidades deportivas en el Cantón Riobamba, Ecuador.

Los términos de Pedagogía invisible, currículo oculto o aprendizaje invisible han sido denominados y utilizados indistintamente por varios autores como: Hargreaver (1982), Sara Sam (1971), Jackson (1968), Elliot Eisner y Elizabeth Vallance (1979), (Apud. Giroux, H. 2004). Cristóbal Cobo y John W. Moravec (2011) y Basil Bernstein (1994), entonces, valdría preguntarse ¿Qué es la pedagogía invisible?

Bernstein distingue “pedagogías visibles las que corresponden a la escuela "tradicional", marcadamente jerárquica, donde las reglas y los criterios de calificación son explícitos. En la pedagogía invisible, que aparecen en Europa a partir de los años '60 y en América Latina en los '80, sólo el transmisor conoce las reglas discursivas. Para el alumno son invisibles. En esta práctica pedagógica se privilegia especialmente la creatividad y la autonomía del alumno” (1994: 20).

El término acuñado por el sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein, ha sido motivo de estudio en esta investigación cuando nos referimos a esos actos de aprendizaje por los cuales, sin darnos cuenta se aprenden contenidos, procedimientos, técnicas, estrategias y actitudes sin buscarlo (1994).

Según Cristóbal Cobo y John W. Moravec en el libro “Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación” expresan algunos resultados de varios años de investigación acerca de la pedagogía invisible o aprendizaje invisible, y plantean que ésta “...no se sugiere como una respuesta estándar para todos los contextos de aprendizajes. Al contrario, lo que se busca es que estas ideas puedan adoptarse y adaptarse desde la especificidad y diversidad de cada contexto. Mientras que en algunos contextos servirá como complemento de la educación tradicional, en otros espacios podrá usarse como una invitación a explorar nuevas formas de aprendizaje” (2011: 27).

Por ello la pedagogía invisible en esta investigación, es una alternativa pedagógica que se impone como una necesidad en el desarrollo del entrenamiento deportivo de los niños con Síndrome de Down que poseen habilidades en diferentes áreas del deporte.

Es innegable que las personas con Síndrome de Down tienen dificultades a la hora de recibir información, organizarla, dar respuestas espontáneas, regular, desarrollar y controlar su propio aprendizaje, pero a su vez no se puede decir que las personas con esta patología son incapaces de aprender por más que tengan todas esas dificultades (Contreras, C. 2010).

Se trata de ejercer influencia educativa, mediante la pedagogía invisible en niños con Síndrome de Down en edad escolar que tienen habilidades para el deporte, los cuales necesitan además de los aprendizajes explícitos o formal; para que

puedan llegar a la meta competitiva sin la interferencia de factores del entorno; de los aprendizajes implícitos e informal. Necesitan de una pedagogía invisible pero que se desarrolle a través de la práctica, de la conversación, del modo de actuación, de lo afectivo y otros. Esto se refiere al proceso el cual estos niños con estas patologías adquieran habilidades a través de las experiencias diarias y las influencias del entorno.

Para el lograr la influencia de este paradigma pedagógico-Pedagogía Invisible- se plantea que se aplique desde la escuela: con los profesores o entrenadores deportivos en la práctica del entrenamiento.

Las licenciadas Ana Isabel Pérez y Beatriz María García en su tesis de Diplomado de Educación Física plantean que los docentes especialistas en su difícil tarea de educar a estos niños deben cumplir con el currículo explícito basado fundamentalmente en los parámetros siguientes (2010):

- Fijar objetivos concretos y realizables a corto plazo.
- Graduar las dificultades.
- Valorar las diferencias individuales y potenciar la práctica con éxito.
- No potenciar excesivamente la competición y evitar eliminar.
- Realizar actividades conocidas, sin mucha complejidad.
- Realizar actividades variadas con un objeto y contenido común.
- Dar consignas muy claras.
- Valorar sus esfuerzos y progresos en la medida correcta.
- Fijar actividades en las que los alumnos resuelvan los problemas motrices.
- Adaptar el currículum escolar a las necesidades que los alumnos muestren.
- Tener presente a la familia a la que se debe ir asesorando para conseguir una mejor escolarización.

No obstante ante los motivos que ocasionan la desmotivación, distracción, desatención y aburrimiento; las metodologías didácticas tradicionales por sí sola no la resuelven, aunque tampoco se puede afirmar de manera absoluta, que la Pedagogía invisible es la única alternativa, como paradigma epistemológico, sociológico y psicológico para llegar a un estado deseado.

Existen varias literaturas de diferentes autores que plantean las características generales del niño/a con Síndrome de Down, no obstante según los autores, de este trabajo identifican tres de las más las más significativas, las cuales obstaculizan el desarrollo del entrenamiento deportivo:

- Dificultades para mantener la atención.
- Intenta poner fin a la actividad mediante una reacción de inestabilidad, con su negativa a continuar.
- Se niega a responder, se encierra en sí mismo, se adormila o incluso, se duerme.

Recientemente, por solo citar un ejemplo, en la Revista digital La Hora Nacional de Ecuador, la entrenadora de experiencia, especialista en los principios y consideraciones del fenómeno pedagógico que aplica el entrenamiento de estos niños y jóvenes, al manifestarse el aburrimiento, realiza cambios de actividad docente y se pone a cantar o hacer cuentos. ¿Es que acaso estas actividades están explícitas en el currículo que se desarrolla en las escuelas?

Entonces, al decir de los autores, se puede afirmar que cuando ocurren hechos como estos, existe la posibilidad de la influencia de la Pedagogía invisible, la cual se asume en este estudio, mediante la maestría pedagógica, del profesor o del entrenador deportivo que está dada por su dádiva natural, por su potencial vocacional, por las cualidades de su personalidad: espontáneas o formadas, por su creatividad y por la experiencia acumulada en el ejercicio de formación y entrenamiento deportivo de estos niños con Síndrome de Down.

Por lo tanto el profesor o entrenador deportivo requiere de un sistema de cualidades que no están incluidas de manera explícita en la mayoría de los currículos escolares como:

- Excelente comunicador. Se trata que en el difícil arte de entrenar deportivamente a estos niños, dejar los prejuicios a un lado, mantener la autoestima para asumir los retos que se van a presentar, estar preparado teórica y metodológicamente y, lo más importante, que verdaderamente le guste lo que hace.

- Empático. Tiene que ponerse en el lugar de niño/ niña y saber lo que siente e incluso lo que puede estar pensando, a partir de su lenguaje no verbal, sus palabras, el tono de su voz, su postura, su expresión facial. Es decir tener muy en cuenta las características generales, las cuales fueron referidas con anterioridad.
- Creativo. Se materializa mediante un pensamiento original, una imaginación constructiva, una generación de nuevas ideas, actividades que motiven, que generalmente produzcan soluciones originales.
- Afectivo. Los afectos son fundamentales y necesarios en la vida. Estos niños requieren del afecto y del cariño, por ello el maestro o entrenador deportivo tiene que demostrarlo a través de besos, caricias, palabras, abrazos, entre las más usuales.

Como puede apreciarse estas cualidades en la práctica tienen un valor metodológico y sistémico como apoyo a la influencia de la Pedagogía invisible en el en el entrenamiento deportivo de los niños con síndrome de Down en el Cantón Riobamba, Ecuador.

CONCLUSIONES

La Pedagogía Invisible es una alternativa pedagógica que se impone como una necesidad en el desarrollo del entrenamiento deportivo de los niños con Síndrome de Down que poseen habilidades en diferentes áreas del deporte.

La Pedagogía invisible, se logra mediante la maestría pedagógica, del profesor o del entrenador deportivo al tener en cuenta su dádiva natural, su potencial vocacional, sus cualidades de su personalidad: espontáneas o formadas, su creatividad y su experiencia acumulada en el ejercicio de formación y entrenamiento deportivo de estos niños con Síndrome de Down.

Las cualidades del profesor o entrenador deportivo que se requieren en la influencia de la Pedagogía invisible en el entrenamiento deportivo de los niños con Síndrome de Down en el cantón Riobamba, Ecuador en la práctica, tienen un valor

metodológico y sistémico y no están incluidas de manera explícita en la mayoría de los currículos escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, B (1994) La clase social y la práctica pedagógica”. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1996) El dispositivo pedagógico. En *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata. España.

Cárdenas, E. (2014). Pedagogía General. Módulo de la Maestría en Pedagogía. Video Conferencias. Universidad Técnica Particular de Loja. Universidad Católica de Loja. Loja: Ecuador.

Centro de educación de adultos de Castuera. (2014). El currículo oculto. Curso de enseñanzas oficiales de Educación Secundaria para Personas Adultas. Badajoz: Extremadura. España.

Cobo, C. y Moravec J. W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Ediciones Universidad de Barcelona: España.

Contreras, C. (2010). El Síndrome de Down: propuesta de trabajo desde la Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 144.

Dewey J. (1977). Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Argentina.

Durkheim, E. (1989) La División del Trabajo Social, México.

Giroux. H. (2004). Teoría y resistencia en la educación. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

<http://www.conadis.gov.ec>

<http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos>. Constitución de la República del Ecuador (2008). Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. Última modificación: 13-jul-2011.

<http://www.efdeportes.com/efd144/el-sindrome-de-down-propuesta-desde-la-educacion-fisica.htm>

<http://www.planificacion.gob.ec/wp>. Plan Nacional del Buen Vivir. (2009-2013). Ecuador.

Karabel, J. y Halsey, A. (1976) La investigación educativa: Una revisión e interpretación. En *Poder e ideología en educación*. Oxford University Press. Nueva York. Estados Unidos.

La Hora Nacional. Lo que se necesita saber. (2014). 1ero de noviembre. Ecuador.

Laorden, C, Prado, C y Royo P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. Revista de la UAH. Biblioteca digital universidad de Alcalá. Madrid. España.

Pérez, A y García B. (2010) Síndrome de Down y deporte. Revista digital. Buenos Aire. Argentina. Año15 No.146.

Sánchez, A y Sánchez Toledo; M.E. (2008).La Pedagogía cubana, sus raíces y logros. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Varela, J. (2009) Sociología de la educación: algunos modelos críticos, en Reyes, R. (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Plaza y Valdez/UAM. Madrid. España.

Título: Estilos de afrontamiento psicológico en padres de niños con parálisis cerebral y su influencia en el proceso de rehabilitación terapéutica

Autor: Karina Gabriela Rojas Carrión

Institución: Universidad Técnica de Machala- Ecuador

Email: krojas@utmachala.edu.ec

RESUMEN

Lo que era esperado como un acontecimiento alegre, se convierte en una catástrofe de profundas implicaciones psicológicas. (Torres y Buceta 1995)

El estudio tiene como problema y objetivo principal analizar la influencia del estilo y estrategia de afrontamiento adoptado por padres de niños y niñas con Parálisis Cerebral, en el proceso de Rehabilitación Terapéutica; resulta imposible predecir el proceso exacto de afrontamiento pero se identifican factores situaciones que influyen significativamente en la forma en que las familias asumen dicho acontecimiento, estos factores están relacionados con características psicológicas de los padres, antecedentes personales, la manera como hayan enfrentado otros duelos, expectativas sobre la paternidad, calidad de las relaciones familiares, tipo y grado de apoyos con los que cuentan, tipo y grado de discapacidad, apariencia y nivel sociocultural. Estudio cualitativo, diseño narrativo de alcance descriptivo a través de historias de vida. Se utilizaron los métodos inductivo, deductivo, biográfico e histórico; para la recolección de información se aplicó encuesta semi estructurada a padres de familia y terapeutas, Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI-A 2009) y la Observación, muestra no probabilística, constituida por 5 casos de niños/as con Parálisis Cerebral, 9 padres de familia y 4 terapeutas. El estilo conductual de estrategia evitativa dirigido al control de la emoción es el estilo de mayor prevalencia; el grado de parálisis cerebral determina el estilo – estrategia de afrontamiento; el nivel de avance en el proceso de rehabilitación está estrechamente relacionado con el conjunto de pensamientos, emociones y reacciones que los padres manifiestan respecto a la discapacidad.

Palabras clave: Discapacidad, Parálisis Cerebral, Familia, Estresor, Estilo y estrategia de afrontamiento.

ABSTRACT

The study has as main objective problem and analyze the influence of style and coping strategies adopted by parents of children with cerebral palsy, in the process of therapeutic rehabilitation; impossible to predict the exact process of coping situations but factors that significantly influence how families assume that event, these factors are related to psychological characteristics of parents, personal history are identified, how have faced other matches, expectations about parenthood, quality of family relationships, type and degree of support which have, type and degree of disability, appearance and sociocultural level. Qualitative study, descriptive narrative design reach through life stories. Inductive, deductive, biographical and historical methods were used; to collect survey information was used semi etructurada to parents and therapists, Coping Responses Inventory (CRI-A 2009) and the observation, no random sample, consisting of 5 cases of children / as with Cerebral Palsy and 9 parents family. The avoidant behavioral style strategy directed at the control of emotion is the style most prevalent; the degree of cerebral palsy determines the style - coping strategy; the level of progress in the rehabilitation process is closely related to the set of thoughts, emotions and reactions that parents show towards disability. Keywords: Disability, Cerebral Palsy, Family, Stressor, Coping style and strategy.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo se vienen haciendo estudios sobre el impacto y efecto que genera el nacimiento de un niño/a con discapacidad en el núcleo familiar. La familia ha sido estudiada como un sistema dinámico, a partir de la interacción de los cuatro subsistemas que la conforman: conyugal, parental, fraternal y extra familiar. Esta investigación no pretende desconocer dicha realidad, pues reconoce que este acontecimiento afecta a la familia en su estructura, dinámica y ciclo vital.

Aunque resulta imposible predecir el proceso exacto de afrontamiento que vive la familia, se identifican algunos factores situaciones que influyen de manera determinante en la forma en que asumen dicho acontecimiento, sin olvidar que la reacción varía de una familia a otra. Estos factores pueden estar relacionados con las características psicológicas de los padres, antecedentes personales, la manera como hayan enfrentado otros duelos, expectativas sobre la paternidad, calidad de las relaciones en la estructura familiar, tipo y grado de apoyos con los que cuentan, percepción, tipo y grado de discapacidad del niño/a, apariencia, y nivel sociocultural.

Los programas de intervención terapéutica vigentes, contemplan a la familia como el principal y más importante vector de influencia en la evolución de la discapacidad, sugieren su rol incuestionable en el mejoramiento y optimización de las destrezas y habilidades, que los niños/as deberán desarrollar en pro de la autosuficiencia y funcionalidad cotidiana. El amor, la responsabilidad y el compromiso que asumen los progenitores, se relaciona directamente con los resultados en la rehabilitación.

El presente trabajo pretende indagar sobre los principales estilos y estrategias de afrontamiento que adoptan los padres y como estos interfieren y se relacionan con el proceso de rehabilitación y la evolución de la condición incapacitante.

El estudio se justifica en la necesidad emergente por vincular a la familia con el proceso de rehabilitación, dotándola de toda la información relevante a la condición patológica de su hijo, proporcionando capacitación y asistencia en materia de estrategias y actividades, que al ser replicadas constantemente, contribuyan de manera directa al fortalecimiento y optimización de la calidad de vida del paciente y su familia.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y tipo de investigación.- La investigación fue realizada bajo la modalidad de estudio cualitativo, permitió indagar y describir características del objeto y campo de estudio, profundiza el análisis sobre indicadores inmersos en las variables e interpreta las cualidades de los resultados obtenidos en la investigación de campo. Se efectuó un análisis no estadístico; el diseño es narrativo; recolecta información de las experiencias personales de la población seleccionada, transcurridas en diferentes etapas del ciclo vital familiar. Los datos son descritos y analizados en un contexto natural, sin manipulación intencional de las variables.

El tipo de investigación corresponde a un estudio realizado en base a historias de vida, recopila datos reales de las familias e interpretaciones subjetivas dadas a esa realidad; permite ofrecer un análisis, interpretación y explicación del fenómeno estudiado. El alcance es descriptivo porque detalla las características, eventos y situaciones que reflejan la problemática estudiada, en un orden lógico y secuencial.

Métodos.-

- Inductivo.- Permite plantear conclusiones generales a partir de premisas obtenidas en el estudio individual de los casos. Mediante este método se identificó el estilo estrategia de afrontamiento de los padres y el nivel de

avance en el proceso de rehabilitación.

- Comparativo.- Sirvió para relacionar el estilo estrategia de afrontamiento adoptado por los padres con el nivel de gravedad de la parálisis cerebral y el avance en el proceso de rehabilitación terapéutica
- Histórico – lógico.- Contribuyó para la descripción e interpretación de la trayectoria casuística, las características y acontecimientos del problema de investigación.
- Biográfico.- Permitió mostrar el testimonio y las valoraciones subjetivas que las personas hacen de los acontecimientos de su vida.
- La observación.- permitió analizar y profundizar en las historias de vida de los participantes, así como la descripción de las conductas de los padres manifestadas en el proceso de rehabilitación terapéutica.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.-

- Entrevista semi estructurada.- fue aplicada a los padres de familia con el propósito de profundizar y generalizar los acontecimientos y reacciones vividas desde la perspectiva de la discapacidad; los temas abordados se relacionan con el nacimiento, diagnóstico y evolución de la parálisis cerebral.
- Cuestionario.- permitió establecer el estilo - estrategia de afrontamiento de los padres frente a la discapacidad, se utilizó el Inventario de Respuestas de Afrontamiento CRI-A (2009) Rudolf H. Moos, Ph. D. El inventario se compone de preguntas relevantes al curso del estresor en la vida de los sujetos de estudio, y de cómo éste fue enfrentado y asimilado.
- Entrevista estructurada.- se planteó esta técnica como herramienta para determinar el nivel de avance del proceso de rehabilitación de los niños y niñas con parálisis cerebral infantil, está estructurada por 4 preguntas y fue aplicada a los profesionales responsables de la rehabilitación. Las interrogantes van direccionadas a indagar en torno a los logros alcanzados en el tratamiento y como estos se vinculan con el apoyo y aporte que brindan o no los padres.

Procesamiento de la información.- En primera instancia se solicitó la autorización al Centro de Rehabilitación para Discapacidades del Cantón El Guabo - Municipio-MIES, para la realización de la investigación; autorizado el trabajo se seleccionó la población y muestra bajo los criterios de inclusión señalados posteriormente, con el consentimiento informado de los sujetos de investigación, se procedió a la socialización del tema y objetivos de la investigación.

Una vez socializado el trabajo con los padres y representantes de la institución, se aplicó en forma individual la entrevista a padres, con el propósito de que cada uno narre desde su perspectiva los momentos críticos asociados a la discapacidad de sus hijos. La entrevista también indaga en su parte introductoria datos de filiación del niño/a, tipo y grado de parálisis cerebral, tipo de familia, nivel sociocultural, terapias que recibe y tiempo de permanencia en el programa.

El Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI-A 2009), se administró a los padres individualmente en un tiempo de 40 minutos aproximadamente, con el propósito de contrastar y profundizar la información extraída de la entrevista; fue calificado en un plazo de 25 días, bajo los parámetros de validez y confiabilidad descritos en su manual.

Los niños/as y sus padres fueron supervisados y observados durante 6 meses consecutivos, la asistencia a las terapias en la mayoría de los casos fue medianamente regular. Al finalizar el tiempo estimado para evidenciar avances en el tratamiento (6 meses), se aplicó la entrevista estructurada a los terapeutas responsables del tratamiento; las respuestas fueron analizadas y permitieron elaborar una interpretación relevante a los avances o estancamientos de los niños/as con parálisis cerebral en relación al involucramiento y compromiso de los padres.

Finalmente la información recolectada de la investigación de campo, permitió redactar las conclusiones y recomendaciones.

Población y muestra.- La población utilizada es finita, fue tomada de la totalidad de casos registrados en el CENSO 2012 de la Misión Manuela Espejo correspondiente al cantón el Guabo provincia de El Oro. La muestra seleccionada es de carácter homogénea, los participantes comparten características similares que responden a la casuística a estudiar; no probabilística, Está compuesta por 5 niños/as que reciben atención en el Centro de Rehabilitación del Cantón El Guabo y 9 padres de familia. También se contempló la participación directa de 4 profesionales

especialistas en las áreas de Estimulación temprana, fisioterapia, terapia de lenguaje y terapia ocupacional

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión para seleccionar los casos:

- Niños y niñas en edades de 0 a 5 años con diagnóstico médico de parálisis cerebral.
- Beneficiarios activos del Centro de Rehabilitación del Cantón El Guabo.
- Beneficiarios cuyos padres o representantes autorizaron formar parte del estudio.

RESULTADOS

La información recabada de la investigación de campo permitió concretar datos generales respecto a cada historia de vida.

Historia de Vida N° 1.- Anita, presenta Parálisis Cerebral Infantil de tipo atetósica de grado severo, proviene de un hogar nuclear disfuncional con afectación directa en la comunicación y dinámica familiar, de extracto sociocultural bajo; el padre no apoya ni permite la intervención permanente, la madre expresa Estilo de Afrontamiento conductual de aproximación dirigido a resolver el “problema”, la madre busca incansablemente que los terapeutas “curen a su hija”, aunque acude ocasionalmente al centro terapéutico; las destrezas de Anita no han sido habilitadas, presenta desfase principalmente en el área psicomotriz y de lenguaje.

Historia de Vida N° 2.- Sandra, exhibe Parálisis Cerebral Infantil de tipo atáxica de grado severo, proviene de un hogar nuclear funcional, de extracto sociocultural bajo; padre trabaja fuera de casa y la madre se dedica al cuidado de los niños; el Estilo de Afrontamiento en este caso es el cognitivo de evitación dirigido al control de la emoción, los padres se muestran indiferentes e intentan evadir el “problema”; las fuentes de apoyo son limitadas; las destrezas de Sandra no han sido habilitadas, presenta desfase principalmente en el área psicomotriz y de lenguaje.

Historia de Vida N° 3.- Nathalia, presenta Parálisis Cerebral Infantil de tipo atáxica de grado moderado, proviene de un hogar nuclear funcional, de extracto sociocultural medio; padre trabaja fuera de casa y la madre se dedica al cuidado de la niña; el Estilo de Afrontamiento en este caso es el cognitivo de aproximación dirigido a resolver el problema, los padres se muestran comprometidos con el tratamiento, las fuentes de apoyo son variadas y fructíferas; las destrezas de Nathalia se están

desarrollando satisfactoriamente, el déficit principal está en las capacidades motrices finas y gruesas propio de su condición.

Historia de Vida Nº 4.- Martin, presenta Parálisis Cerebral Infantil mixta de grado leve, proviene de un hogar monoparental disfuncional, de extracto sociocultural bajo; madre trabaja fuera de casa, el niño queda al cuidado de la hermana mayor; el Estilo de Afrontamiento en este caso es el conductual de evitación dirigido al control de la emoción; la madre no puede ni quiere responsabilizarse y comprometerse con el tratamiento, por el contrario dedica su tiempo al trabajo como una forma de involucrarse en otras actividades; las fuentes de apoyo son básicas; las destrezas de Martin no han sido habilitadas pese a que su grado de afectación es leve, presenta desfase en el área psicomotriz, de lenguaje y socialización.

Historia de Vida Nº 5.- María, presenta Parálisis Cerebral Infantil de tipo atáxica de grado moderado, proviene de un hogar monoparental disfuncional, de extracto socio-cultural bajo; padre fallecido, la madre trabaja para mantener el hogar la niña pasa al cuidado de sus hermanos/as; el Estilo de Afrontamiento en este caso es el conductual de evitación dirigido al control de la emoción, la madre recurre al alcohol como mecanismo de sustitución de la tensión y el estrés; las fuentes de apoyo son limitadas; las destrezas de María no han sido habilitadas pese a tener un gran tiempo en terapia, presenta desfase principalmente en el área psicomotriz y de lenguaje.

ANÁLISIS GENERAL DEL ESTILO - ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO DE LOS PADRES DE NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 5 AÑOS CON PARALISIS CEREBRAL

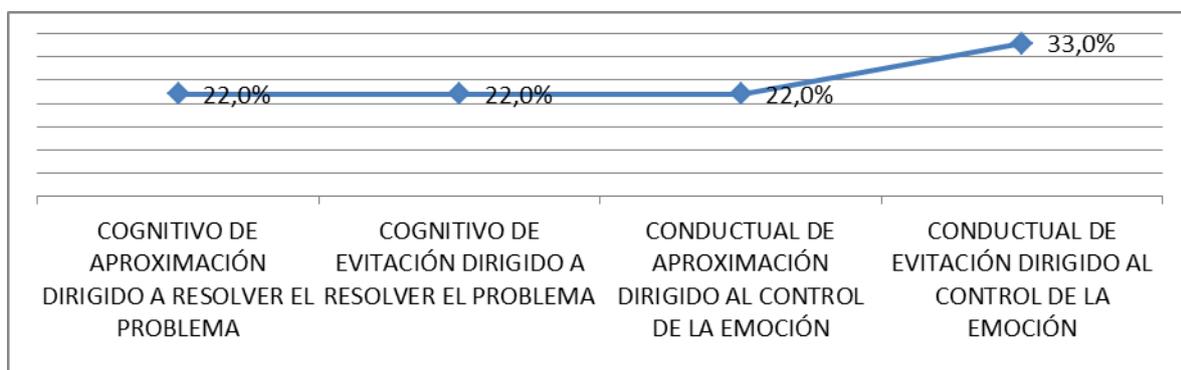


Figura 1.- Estilo – Estrategia de Afrontamiento de los padres, datos obtenidos del Cuestionario CRI-A Rudolf H. Moos, Ph. D. Adaptación: Dra. Isabel María Mikulic 2009 y la entrevista a padres de familia.

Análisis.- Los resultados muestran que el estilo conductual de afrontamiento con estrategia evitativa dirigida al control de la emoción, es el más prevalente entre los padres de niños y niñas con parálisis cerebral, en un 33,33%.

Los datos evidencian la imposibilidad o limitación que tienen los padres para hacer uso de los recursos que poseen y/o buscar nuevas fuentes de apoyo, reflejan lo que sienten y piensan en relación al estresor, la reacción principal es la conductual de evitación y va dirigida al control de emociones primarias como tristeza, angustia, desesperanza y temor, los padres buscan información, orientación y fuentes de apoyo tanto generales e impersonales como específicas para disminuir los síntomas y amortiguar el impacto, buscan también involucrarse en actividades sustitutivas o alternas para crear nuevas fuentes de satisfacción y no pensar en el estresor, recurren a conductas de descarga emocional como: el llanto, violencia intrafamiliar de índole verbal y física, ingesta de alcohol y drogas, la culpabilización del cónyuge, victimización, negligencia o sobreprotección del hijo/a.

Así cada sujeto tiende a la utilización de su propio estilo de afrontamiento caracterizado por las predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones de conflicto, este estilo pudo haber sido resultado del aprendizaje experiencial de los padres o por hallazgo fortuito en otras situaciones de estrés familiar o personal.

Por su parte las estrategias de afrontamiento, es decir el conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que cada sujeto utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones pueden ser: adaptativas de aproximación dirigidas a reducir el estrés promoviendo la salud a largo plazo o inadaptativas de evitación, orientadas a reducir el estrés sólo a corto plazo, estas tienen un efecto nocivo en la salud física a largo plazo e incrementan el malestar psicológico de los padres y de la familia en general, llevándola a condiciones de disfuncionalidad y conflicto, que afectaran directamente en la calidad de vida y rehabilitación del hijo con discapacidad y el resto de miembros.

ESTILO - ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO DE LOS PADRES EN RELACIÓN AL NIVEL DE GRAVEDAD DE LA PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL

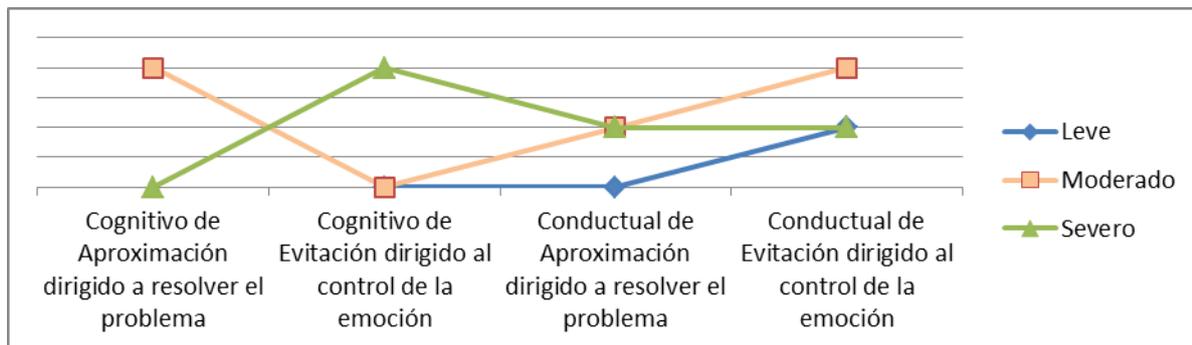


Figura 2.- Estilo – Estrategia de Afrontamiento de los padres en relación al nivel de gravedad de la parálisis cerebral, datos obtenidos del Cuestionario CRI-A Rudolf H. Moos, Ph. D. Adaptación: Dra. Isabel María Mikulic 2009, entrevista a padres de familia y entrevista a terapeutas.

Análisis.- En la parálisis cerebral Infantil leve se observa predominancia del estilo-estrategia de afrontamiento conductual de evitación dirigido al control de la emoción, en la parálisis cerebral Infantil moderada predomina el estilo cognitivo tanto de aproximación como evitación del problema, en la parálisis cerebral Infantil severa predomina el estilo estrategia conductual de evitación en un 44,44%.

Los datos presentados demuestran una estrecha relación entre la gravedad de la parálisis cerebral y la forma como los padres ven, asumen y actúan frente al problema; las características propias de cada nivel de gravedad sugiere en los padres una manera distinta de percibir la realidad, así, los padres de niños/as con parálisis cerebral leve exteriorizan conductas cognitivas orientadas a enfrentar el estresor, sus consecuencias y la restructuración del problema; esto podría estar relacionado con lo que menciona Ramírez (2004) “un hijo con PC no explica de forma exclusiva la presencia de estrés en la familia, si bien este hecho es un suceso estresante, deben existir otros factores que tengan una mayor incidencia en el estrés familiar”

La parálisis cerebral moderada y severa está asociada a respuestas de afrontamiento más evitativas de reacción conductual y aceptación del problema como un designio por el que poco se puede hacer, en su lugar se manifiestan conductas de descarga emocional y sustitutiva de la tensión.

NIVEL DE AVANCE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON PARALISIS CEREBRAL, EN EL PROCESO DE REHABILITACIÓN TERAPÉUTICA

En el consolidado general de la entrevista aplicada a terapistas, se pudo registrar que la totalidad de la población estudiada, reciben terapia de lenguaje, terapia física, terapia ocupacional y estimulación temprana; los diagnósticos por área son bastante similares entre los casos: disartrias, dislalias orgánicas, hipertonía, hipotonía, retraso en el desarrollo, déficit cognitivo. Entre las destrezas planificadas en el plan de tratamiento están: caminar, sentarse, mantener equilibrio, vestirse, comer, rayar, asearse, masticación, deglución, fonación, articulación. Dichas habilidades llevan un tiempo bastante prudencial en adquirirse, la mayoría están en proceso de desarrollo. Los terapistas mencionan que la asistencia de los beneficiarios en su mayoría es poco frecuente, existe escaso comprometimiento de los padres y que el avance en el tratamiento está relacionado directamente con el tipo y grado de parálisis cerebral pero también con el apoyo de los padres.

El nivel de avance en el proceso de rehabilitación de los niños y niñas de 0 a 5 años con parálisis cerebral, está en desfase respecto a las habilidades propuestas en su plan de tratamiento. Este resultado se relaciona directamente con el estilo estrategia adoptado por los padres, que fluctúa entre el estilo cognitivo de evitación y el conductual de evitación, estos dos relacionados y dirigidos al control de la emoción, siendo el segundo el más prevalente. Para la obtención de este resultado se vinculó los datos obtenidos del CRI_A 2009 con los datos obtenidos de la entrevista a terapistas.

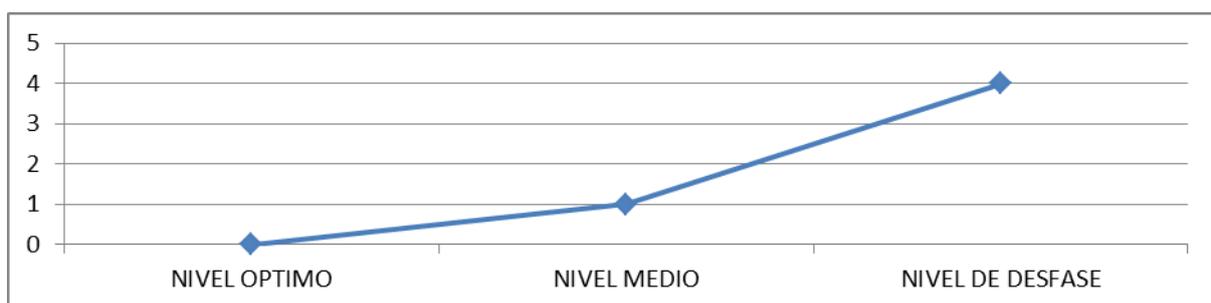


Figura 3.- Nivel de avance en el proceso de rehabilitación, datos obtenidos de la entrevista a terapistas y observación.

Análisis.- Ningún sujeto estudiado expresa nivel optimo de avance, uno de los niños/as se encuentra en nivel medio de avance en el proceso de rehabilitación, lo que constituye una minoría, 4 niños/as se encuentran en el nivel de desfase, es decir las destrezas planteadas dentro de su rehabilitación no han alcanzadas.

Los niños sujetos de este estudio, ostentan un promedio de 8 meses medianamente consecutivos de rehabilitación, asisten al centro terapéutico, 2 veces por semana a terapia física, terapia de lenguaje, estimulación temprana y terapia ocupacional; y 1 replica por semana en el hogar. Los padres están dentro de la propuesta de tratamiento y entre sus obligaciones esta la réplica diaria de la terapia previa explicación y asesoría de los profesionales; sin embargo a través de la ficha de observación se confirmó no solo la postura evitativa que poseen los padres frente al “problema” sino la negligencia e irresponsabilidad en el cumplimiento de esta actividad.

Esta situación evidencia y justifica que la mayoría de los niños/as se encuentre en niveles de desfase respecto al avance que deberían alcanzar.

NIVEL DE AVANCE EN RELACIÓN AL GRADO DE PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL

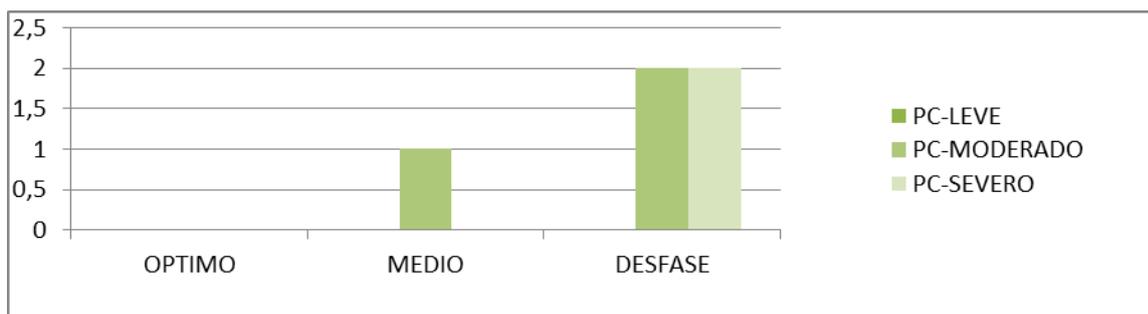


Figura 4.- Nivel de avance en relación al grado de parálisis cerebral infantil; datos obtenidos de la entrevista a terapeutas.

Análisis.- De los 5 niños/as con parálisis Cerebral, sujetos de este estudio, 1 corresponden al nivel de gravedad leve y se encuentran en un nivel medio respecto al avance en el proceso terapéutico, 2 tiene parálisis cerebral moderada y se ubican en un nivel de desfase; y 2 con parálisis cerebral severa también están en nivel de desfase.

Es necesario considerar que, si bien la actitud de la familia principalmente los padres repercute en el proceso de rehabilitación y sus avances, también las características limitantes y progresivas propias de la parálisis cerebral.

La estructura anatómica, fisiopatología y trastornos asociados adherentes a esta condición complejiza el trabajo de los profesionales en la rehabilitación, existen condiciones en las que el tratamiento excede los límites de tiempo establecido, que ya de por si son extensos.

La parálisis cerebral infantil, en la mayoría de los casos se presenta con un sinnúmero de afectaciones, por ejemplo un gran porcentaje de ellas poseen déficit cognitivo y trastornos del lenguaje, otra parte suelen presentar afecciones de tipo sensitivo como déficit visual y/o auditivo; convulsiones, infecciones respiratorias, alteraciones cardiacas entre otras.

Estas y otras consideraciones permiten estandarizar a la parálisis cerebral en grados de afección leve, moderada y severa, cada uno de estos grados prevé una condición y pronostico distinto en cada caso, pero el pronóstico también se ha de relacionarse con el contexto en el que se desenvuelve el individuo y las oportunidades de acceso a educación y rehabilitación que posea (recursos).

NIVEL DE AVANCE EN RELACIÓN AL ESTILO ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO ADOPTADO POR LOS PADRES

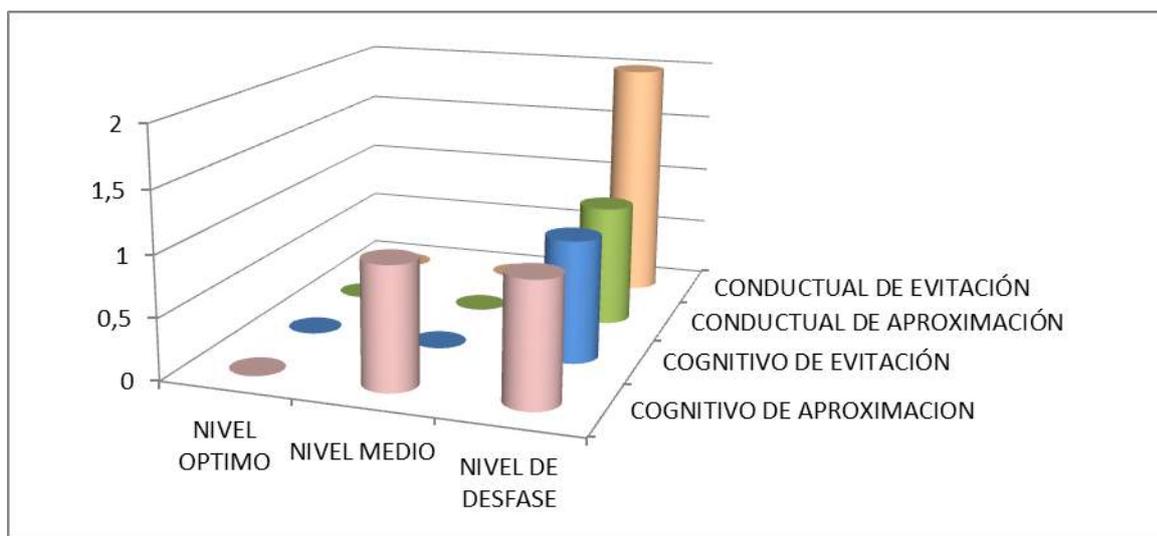


Figura 4.- Nivel de avance en relación al estilo estrategia de afrontamiento; datos obtenidos del Cuestionario CRI-A Rudolf H. Moos, Ph. D. Adaptación: Dra. Isabel María Mikulic 2009, entrevista a padres de familia y entrevista a terapeutas.

Análisis.- En los niños con nivel medio de avance en el proceso de rehabilitación, el estilo estrategia de afrontamiento adoptado por sus padres es el cognitivo de aproximación dirigido a resolver el problema, mientras que en los niños con nivel de desfase, el estilo estrategia de afrontamiento adoptado por los padres es el cognitivo y conductual de evitación dirigido al control de la emoción.

Los datos hasta aquí presentados denotan la relación indiscutible entre el proceso de rehabilitación de niños y niñas con parálisis cerebral, reflejado en el avance y dominio de destrezas vs los “esfuerzos cognitivos y conductuales desarrollados para

manejar las demandas específicas externas e internas que son evaluadas como desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1984). Estos esfuerzos denominados por Mikulic (2009) como estilos de afrontamiento, se sostienen en el modelo cognitivo de la emoción, misma que sugiere una variedad de reacciones emocionales que surgen como consecuencia directa de un agente estresor.

En esta misma línea Lazarus y Folkman (1984), sostienen que la aparición del estrés y otras reacciones emocionales mediatizadas por el proceso de valoración cognitiva que el sujeto es capaz de realizar, proyecta consecuencias que no siempre se direccionan a la resolución del problema si no a atenuar los síntomas físicos y psico-emocionales que el estresor desencadena. De aquí, que las respuestas de afrontamiento de los padres, ejerzan una importante influencia en la forma como sus hijos con parálisis cerebral viven y superan el proceso de rehabilitación, proceso que de por si requiere un especial apoyo, la familia, la manera como esta actué y reaccione frente a las adversidades propias de esta condición, determinara en gran medida los avances del proceso terapéutico y adquieren vital importancia en la personalidad, autonomía y eficiencia de sus miembros.

La discapacidad derivada de la parálisis cerebral, demanda grandes compromisos, los roles, funciones y dinámica de los padres obliga una reestructuración inmediata, el tiempo y la dedicación que la familia le dé al miembro con discapacidad no solo contribuirá con la optimización y desarrollo de habilidades, sino que permitirá también que el niño/a crezca con mejores condiciones de salud psico-emocional, se adapte mejor a la sociedad y alcance una independencia funcional indispensable para la vida.

Los datos aquí presentados demuestran de manera indiscutible que el progreso de los niños en el tratamiento está condicionado por la gravedad de la parálisis Cerebral que poseen, pero también con el estilo-estrategia de afrontamiento que sus padres expresan; la mayoría de los niños se ubica en un nivel de desfase, dejando al descubierto la importancia de trabajar interactivamente con la familia respecto a los mecanismos de afrontamiento que les permita enfrentar la situación, asumir la responsabilidad y potencializar el desarrollo psico-evolutivo de sus hijos/as.

Guía de observación.- La Observación, fue aplicada en el desarrollo de las terapias en el Centro Terapéutico, en esta se pudieron registrar expresiones verbales y conductuales de los padres, un gran porcentaje de estos, llevan a sus hijos a terapia

por obligatoriedad de las instituciones garantes de los derechos de niños, niñas y adolescentes, otros lo hacen por cubrir el requisito principal para ser beneficiaria del Bono de Discapacidad de 240 dólares. No se expresa mayor vínculo y comprometimiento con el proceso, se muestran distantes, desinteresadas. Los recursos que más utilizan los padres son los espirituales o filosóficos y los sociales, las fuentes de apoyo están relacionadas con la ayuda económica.

En el seguimiento que se realizó en las viviendas para constatar la réplica terapéutica, nos encontramos con la novedad de que esta, no es realizada eficientemente ni en la frecuencia acordada y recomendada por el equipo multidisciplinario. Entre las razones que expresan los padres para justificar el incumplimiento están: la falta de tiempo, el desconocimiento y la idea de que su hijo no va a mejorar.

Son pocos los padres de familia que asisten a terapias motivados, buscan información sobre mejores y nuevas técnicas y estrategias para mejorar las condiciones de su hijo, durante la terapia lo motivan y alientan; además de esto se observó conductas ambivalentes de sobreprotección pero también de negligencia tanto en las funciones de apoyo como en el cuidado físico del niño/a que como padres están en la obligación de cumplir.

Discusión

La mayoría de los padres de familia manifiestan la evitación cognitiva y la búsqueda de gratificaciones como principales respuestas de afrontamiento; el estilo de afrontamiento conductual es el más adoptado y la estrategia de evitación dirigida al control de la emoción prevalece sobre la orientada a resolver el problema; este resultado difiere en cierta forma con el estudio realizado por Cortés P (2009), en Buenos Aires Argentina, quien encontró que el estilo de afrontamiento cognitivo de estrategia evitativa era el más prevalente, la población con la que trabajo difiere de la nuestra en rasgos socioculturales, grado y tipo de discapacidad.

La mayoría de las familias corresponden a una estructura monoparental, la madre es quien cumple con el rol de cuidadora primaria, el estilo conductual de evitación es mayoritario tanto en madres como en padres.

Respecto al nivel sociocultural de las familias, la mayoría se ubica en un nivel bajo es decir carecen de recursos básicos para la vida. El estrato socioeconómico no establece radicalmente el tipo de afrontamiento, pero si determina los recursos de los que pueda hacer uso la familia para enfrentar el problema y le permita buscar u

optar por mejores servicios que complementen la rehabilitación de sus hijos; así la mayoría de las familias con extracto sociocultural bajo poseen estilo conductual de evitación; resultado que coincide con González y colaboradores (2009), quienes refieren que el estrato socioeconómico bajo perjudica el desarrollo integral de los individuos.

El avance en el proceso terapéutico de niños y niñas con PC, manifiesta un significativo desfase respecto a las habilidades y destrezas que los profesionales plantean como objetivos de tratamiento, esta situación está directamente relacionada con el estilo – estrategia conductual de evitación adoptado por los padres; los datos coinciden con Romero R (2006), quien encontró en un estudio realizado en niños con Síndrome de Down, significativos desfases psicomotrices y de socialización en comparación con otros niños cuyos padres se orientaban más por el estilo cognitivo de aproximación, los resultados demostraban un desfase de 2 a 3 años de desarrollo psicoevolutivo, las principales destrezas afectadas eran las relacionadas con el área de la comunicación, socialización y desplazamiento.

Los resultados obtenidos confirman la necesidad de ofrecer a estas familias sistemas de apoyo traducidos en programas de intervención. Sin embargo, estos programas aunque guarden ciertas similitudes en el logro que se pretende obtener, no pueden ser iguales y generales, se deben identificar las variables que hacen a cada familia más vulnerable al estrés e intervenir de manera emergente en aquellas que se han identificado con nivel conductual evitativo de afrontamiento.

No se pueden formular, por lo tanto, interpretaciones simplistas de la respuesta familiar ante un hijo con PC; la respuesta familiar debe integrarse en el marco de una teoría del estrés y afrontamiento. Es, precisamente, este marco, el que permite interpretar cómo y por qué la respuesta familiar ante un hijo con PC es diferente; tal como señalan Singer e Irvin (1990), unos apoyos familiares eficaces ayudarán a las familias a desempeñar sus funciones de cuidado con menos malestar psicológico y más satisfacción de cómo lo harían sin esos apoyos.

Así pues, se deben ofrecer no sólo servicios a las personas afectadas de PC, sino también a sus familias. Los apoyos deben organizarse teniendo en cuenta dos aspectos distintos: (a) los apoyos que cubren las necesidades continuas y estables, y (b) los apoyos que cubren las necesidades que surgen en las distintas etapas del ciclo vital, todo respaldado en un esquema de intervención y seguimiento psicológico.

Para finalizar, no se pueden pasar por alto algunas aplicaciones prácticas que se pueden ofrecer a partir de los resultados obtenidos. Desde esta perspectiva se podrían formular dos propuestas de trabajo: la primera, la necesidad de avanzar en el estudio de las familias con hijos afectados de PCI y, la segunda, establecer propuestas de metodología de intervención para familias con hijos afectados de PCI. Estas propuestas podrían incluir: (a) Programas preventivos del estrés familiar para evitar la aparición de síntomas de estrés y para aumentar la calidad de vida de la familia y de la persona con PC, y (b) Programas de intervención para afrontar el estrés de las familias de personas con PC. Ambos tipos de programas deberían incorporar: (a) entrenamientos en habilidades de resolución de problemas, (b) entrenamiento en habilidades de competencia, (c) entrenamiento en habilidades de cuidado, (d) entrenamiento en el uso de ayudas técnicas y (e) estrategias para fomentar las redes de apoyo informal.

CONCLUSIONES

La evitación cognitiva, la búsqueda de gratificaciones y la descarga emocional son las respuestas de afrontamiento más frecuentes en los padres de familia, lo que da lugar a ubicar al estilo - estrategia de afrontamiento conductual con estrategia evitativa dirigida al control de la emoción como prevalente.

El grado de severidad de la Parálisis Cerebral está estrechamente relacionada con el estilo - estrategia de afrontamiento que adoptan los padres para enfrentar al estresor, a mayor complejidad del cuadro patológico, mayor la respuesta conductual evitativa dirigida a atenuar y enmascarar las emociones.

El nivel de avance en el proceso de rehabilitación terapéutica de los niños y niñas con Parálisis Cerebral se ve obstaculizado y limitado por la postura conductual evitativa de los padres, no existe responsabilidad y compromiso con el proceso, no hay apoyo ni implementación de recursos que les permitan enfrentar la condición de sus hijos de forma responsable y persistente, por el contrario expresan malestar por el estilo de vida que poseen, se sienten obligados a cumplir con su responsabilidad y son negativos en el pronóstico.

La familia constituye el principal componente dentro del tratamiento, si esta no cuenta con los elementos básicos en su funcionamiento y dinámica, el pronóstico será desfavorable.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, F. (2002). Los moldes de la Mente. Mas alla de la inteligencia. Ciudad de Mexico: Tafor.
- American Association on Mental Retardation. (1992). Discapacidad. Toronto.
- Asociación Española de Pediatría . (2008). Parálisis Cerebral . Pamplona .
- Buceta Maria. (1995). Interaccion Familiar: La Familia y el niños con Discapacidad. Madrid: Siglo Cero.
- Candel G, Isidro. (1998). Bases de la Integración: familiar, escolar y social. Síndrome de Down, 131-134.
- Cano FJ, Rodríguez L y García J . (2007). Adaptacion Española de Estrategias de Afrontamiento. España.
- Casullo, M. M. y Fernández Liporace, M. (2001). “Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes”. Revista del Instituto de Investigaciones. Buenos Aires, Facultad de Psicología, 25-49.
- CIE - 10. (2013). CIE - 10. Washington D C: Programa de publicaciones OPS.
- Darmstadt, G. (2000). Neonatal skin care. .
- Efe, A. (03 de 12 de 2010). VISTAZO.COM. Recuperado el 17 de 11 de 2013, de <http://www.vistazo.com/webpages/pais/?id=13045>
- Ericson, E. H. (1985). Ciclo vital completo. Barcelona: Plados.
- Eroles, C y Ferreres, C. (2004). La discapacidad una cuestion de derechos humanos. Mexico DF: Espacio.
- Everly, G.S. (1989). A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response. New York: Plenum Press.
- Fernández – Abascal, E. G. (1990). “Estilos y estrategias de afrontamiento”. Madrid: Pirámide.
- Forian, V; Mikulincer, M. y Taubman, O. (1995). The roles of appraisal.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. . (1996). (1996). Manual: ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes. . Madrid: Madrid: TEA, adaptación Española. .
- Frydenberg, J. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento.
- Garrard, A y Richmond, J. (2002). Familia y Discapacidad. Sevilla: Lasant.
- González M,M, y Rojas C, R. (2005). Estilos y estrategias de afrontamiento de padres y madres de niños y jóvenes diagnosticados como autistas. Bogotá-Colombia.

- Gredh Kielhofner. (2006). Fundamentos Conceptuales de la Terapia Ocupacional. Madrid: Médica Panamericana.
- Hammer, A y Marting, S. (1992). Manual for the Coping Resources Inventory. California.
- Kobasa, S; S y Kahn, S. (1982). Hardiness and Health: A prospective study. Journal of Personalalyty and Social Psychology. 168-177.
- Lazarus, R y Folkman, S. (1984). Estres y procesos cognitivos. Barcelona: Martinez Roca.
- Leibovich de Figueroa, N.,Schmidt, V.I., Marro,C.T. . (2002). "Afrontamiento". En El "malestar" y su evaluación en diferentes contextos. Buenos Aires: : Eudeba.
- Levin Halderm C. (2003). Discapacidad. Clinica y Educación. Argentina: Nueva Visión.
- Ley Orgánica de Discapacidades. (25 de MARZO de 2012). QUITO.
- Londoño, N. (2006). Propiedades Psicometricas y validacion de la Escala de Estartegias de Coping Modificada. 2006.
- Lourdes Macias Merlo. (2002). Fisioterapia en Pediatria. Buenos Aires: Medica Panamericana.
- Martín Diaz, M. D., Jimenes Sanchez, M.P. y Fernandez-Abascal, E. (2004). "Estudio sobre la Escala de Estilos y Estrategias de Afrontamiento" (E3 A). Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Revista Electrónica de Motivación y Emoción.
- Martin, M. (2005). Estudio sobre la Escala de Estilos y Estrategias de Afrontamiento. Revista Electronica de Motivacion y Emoción.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (16 de 02 de 2010). Educación Inclusiva. Recuperado el 17 de 11 de 2013, de <http://www.educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (18 de 11 de 2013). MINISTERIO DE SALUD PUBLICA MSP. Recuperado el 12 de 01 de 2014, de <http://www.salud.gob.ec/programas-y-servicios>
- Mlshel Goldstein . (2009). Proposed definition and classification of cerebral palsy. Chicago: Saull.
- Moos, R. . (1993). Coping Responses Inventory Psychological Assessment Resources. . Inc Florida. USA.

- Moos, R. y Schaefer, J. . (1993). Coping resources and processes: current concepts and measures. Nueva York: Kree Press.
- Musitu, Gonzalo y otros. (1993). Psicología de la Comunicación Humana. Buenos Aires: Lumen.
- Nacional Institutes of Health. (2007). Paralisis Cerebral Infantil. New York.
- Navarro, B. Y. (1995). El cuidador del paciente cronico . Madrid: Laruz.
- Núñez Alberto . (2003). La familia con un hijo con discapacidad, sus conflictos vinculares. Argentina.
- Organización Mundial de la Salud. (2009). Paralisis cerebral infantil. Madrid.
- Pastor Rodriguez. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de viida y enfermedad. Santiago de Chile: Psicothema.
- Petrosky, Jo. (2005). The relationship among locus of control, coping styles and psychological symptom reporting.
- Robaina Castellanos . (2007). Definicion y Clasificacion de la Paralisis Cerebral. Ciudad de Mexico: Parlos.
- Sadock, K (1999). Psicopatologia Trastorno del desarrollo de la coordinación (pág. 308).
- Salvador Minuchin. (1994). Coleccion de Terapia Familiar. Gedisa.
- Sampedro Tobon. (1995). Rehabilitacion de niños con paralisis cerebral. Medellin: Antioquia.
- Schuliz y Rau. (1985). Afrontamiento en crisis.Malaga España
- Shuaib Chalklen. (2010). Discapacidad y desplazamiento. Migraciones Forzadas, 48.
- Solvedo, Gallegos. (2006). Comunicación Familiar: Un mundo de Construccion Simbolica y Relacionales. Manizales: Universidad de Caldas.
- Stefani, D y Seidmann S. (2003). Los cuidadores familiares de enfermos cronicos: sentimientos de soledad, aislamiento social y estilos de afrontamiento. Revista Latinoamericana(35).
- Sussan Folkman;Richard Lazarus. (1986). Estres y procesos Cognitivos. Barcelona: Martines Roca.
- Tohis P. (1995). Stress, coping and support processes: Where are? What next? Journal of health and social behavioral, 53-79.
- Valdez, N. (1999). Estres y Recursos de Afrontamiento.

Vicepresidencia del Ecuador. (12 de mayo de 2012). Programas Sociales.
Recuperado el 16 de noviembre de 2013, de
<http://www.vicepresidencia.gob.ec/mision-joaquin-gallegos-lara/>

Web Consultas. (05 de 02 de 2014). Recuperado el 04 de 08 de 2014, de Dra. María
Teresa Romero Rubio: <http://www.webconsultas.com/bebes-y-ninos/afecciones-tipicas-infantiles/dispraxia-13000>

Título: Pictogramas e Ideogramas como metodología para el desarrollo de Sistemas de Comunicación Aumentativa aplicadas a la Educación Especial en Ecuador.

Autores:

José Rafael Salguero Rosero

Tatiana del Rosario Cedillo Jurado

Ruffo Vinicio Sandoval Samaniego

Diego Armando Paredes Guevara

Institución:

Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

Escuela Superior Politécnica del Litoral - Ecuador

Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

Email:

jsalguero@unach.edu.ec - pepesr7@hotmail.com

tcedillo@espol.edu.ec

ruffosandoval@hotmail.com

die90@hotmail.es

Resumen

La Constitución Política del Ecuador, en el capítulo primero, Principios Fundamentales, artículo 3, inciso 1, señala como deber primordial del Estado: garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación. Sobre este fundamento, la investigación se enfocó en el área educacional, específicamente en Educación Especial. El objetivo planteado fue diseñar una guía metodológica de pictogramas e ideogramas a partir de códigos culturales referentes al entorno ecuatoriano, para afinar sistemas de comunicación alternativos, utilizados en el área de Terapia de Lenguaje en instituciones de educación especial. Se seleccionó una muestra no probabilística accidental o por cuotas, compuesta por estudiantes en Etapa de Transición a la Vida Adulta y terapeutas de lenguaje, de la

Unidad Educativa Especializada de Educación Especial Carlos Garbay de Riobamba. Se realizó una investigación aplicada, de tipo longitudinal prospectiva, empleando métodos de nivel teórico como: inductivo–deductivo, hipotético–deductivo, lógico–práctico y sintético–analítico. Actualmente, citada institución utiliza material didáctico de comunicación aumentativa de contexto norteamericano y español, que genera barreras en su correcta interpretación. La investigación estableció el perfil de los educandos mediante instrumentos etnográficos, valoró el material didáctico utilizado, determinó direccionales semióticas basadas en el campo de estudio y como resultado se diseñó pictogramas e ideogramas de catorce campos semánticos, presentados en una Guía Metodológica para docentes; finalmente se cumplió un proceso de valoración mediante Focus Group tanto a nivel de terapistas como de estudiantes.

Palabras Claves: comunicación aumentativa, comunicación alternativa, comunicación no vocal, pictogramas e ideogramas.

1. Introducción

La Constitución Política vigente constituye el marco legal que garantiza el cumplimiento de los derechos de los ecuatorianos. Los grupos de atención prioritaria, entre ellos las personas con discapacidad, merecen una precedencia así estipulada en el Art. 47 donde se expresa que “...el Estado procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”, reconociendo como derecho “una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones”.

Para su aplicación, la Ley de Educación en el Art. 47 establece que “tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz²”; además manda que la Autoridad Educativa Nacional (Ministerio de Educación), vele porque las necesidades educativas especiales no sean impedimento para el normal acceso a la educación. El mismo cuerpo legal manifiesta que “el sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación

y evitar su rezago o exclusión escolar. Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con discapacidades para el proceso con inter aprendizaje para una atención de calidad y calidez²".

En este contexto el educador especial asume un rol preponderante, ya que entre sus responsabilidades está la adaptación o construcción de metodologías, a veces individualizadas, para cumplir con los niveles de comprensión esperados. Ecuador cuenta con instituciones especializadas en Educación Especial e Inclusiva, supervisadas por el Ministerio de Educación; éstas ofertan servicios de formación y autonomía funcional. En el contexto riobambeño existen instituciones especializadas de acuerdo a las diferentes discapacidades que atienden: visual, auditiva, sordo-ciego, intelectual, multi-retos y autismo; éstas tienen un problemática común, la falencia en el desarrollo lingüístico-comunicativo para la integración familiar, social, escolar y ocupacional de sus estudiantes.

La Unidad Educativa Especializada Carlos Garbay opera en Riobamba desde abril de 1971, integrando a niños y jóvenes que por sus características no fueron recibidos en instituciones de educación regular. Dentro de sus programas de servicio cuenta con los siguientes niveles: educación inicial, educación básica - preparatoria media y elemental, educación básica superior – nivel transición a la vida joven adulta, e inclusión educativa.

La investigación propuesta se insertó en el nivel de educación básica superior – nivel transición a la vida joven adulta cuya característica poblacional reúne a personas con discapacidad motriz, autismo y multi-discapacidad, comprendidas en edades físicas de 10 a 24 años, cuyo desarrollo mental corresponde a niños entre 5 y 11 años.

El objetivo planteado fue diseñar una guía metodológica de pictogramas e ideogramas a partir de códigos culturales referentes al entorno ecuatoriano, para afinar sistemas de comunicación alternativos, utilizados en el área de Terapia de Lenguaje en instituciones de educación especial. Las metodologías de enseñanza aprendizaje en citada área, se basa en cuatro ejes de aprendizaje

funcional: hablar, leer, escuchar y escribir. La investigación se centra dentro del eje de lectura a través de metodologías de percepción visual, interpretación de imágenes, símbolos, fotografías, pictogramas e ideogramas.

En la institución campo de estudio trabajan tres profesionales en el área de Terapia de Lenguaje, quienes utilizan material didáctico del contexto norteamericano y español. Al ser material diseñado bajo códigos culturales distintos al ecuatoriano, gran número de pictogramas e ideogramas no son de fácil interpretación y provocan dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las educadoras se ven obligadas a suplir estas falencias mediante diseño de material didáctico de forma empírica y sin una investigación cultural previa, lo que desemboca en niveles de comprensión por debajo de lo esperado. La guía didáctica propuesta como resultado de la investigación, presenta un proceso metodológico para la construcción de pictogramas e ideogramas, fundamentado en el perfil de los educandos, construido mediante instrumentos etnográficos, para conocer sus particularidades relacionadas al área de Lenguaje. Además, parte de una valoración del material en uso, que permitió detectar las potencialidades y debilidades, que a su vez determinaron las direccionales semióticas que tras la conclusión de la investigación, permitieron diseñar cada elemento gráfico. El proceso concluyó con la valoración del material.

La investigación es importante dado que permite establecer un modelo didáctico para la construcción de nuevos pictogramas e ideogramas, además valora el abordaje cultural o fundamenta la importancia del conocimiento antropológico cultural y social de los educandos, previo al desarrollo de metodologías a ser implementadas en su contexto educativo. Como valor agregado citamos que la propuesta tiene un alto nivel de interculturalidad, exigido por la actual Ley de Educación.

2. Desarrollo

2.1. Antecedentes

Definición de Discapacidad. La Organización Mundial de la Salud ofrece esta definición: Discapacidad es cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera

normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo³.

Existen discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales y psíquicas. Como ya se mencionó, la institución objeto de estudio alberga a personas con discapacidad motriz, autismo y multi-discapacidad.

Educación Especial. Sirve como base educativa y preparativa para una posible inserción de las personas con discapacidad a un sistema regular inclusivo de educación; en el caso de que no se haga posible la inserción, se espera que el educando continúe recibiendo instrucción en una institución de educación especial a través de talleres de formación en autonomía funcional que permita su independencia en el futuro.

Dentro de los principales objetivos de la Educación Especial se especifican: “propender al desarrollo integral de la personalidad del educando excepcional, previo el conocimiento de sus capacidades. Facilitar la integración del excepcional a la vida social y promover su participación en ella. Ofrecer al excepcional un adecuado proceso de formación y rehabilitación. Lograr que las personas excepcionales por disminución lleguen a ser autosuficientes y las excepcionales superiores alcancen su mayor grado de desarrollo, para que contribuyan al progreso de las ciencias, las artes y la tecnología³”.

Terapia de Lenguaje. “Es un servicio de rehabilitación para mejorar la comunicación en cualquiera de sus formas, que le permita al niño/a con discapacidad intercambiar información, es decir, entender y ser entendido. La persona que padece retraso en el desarrollo del lenguaje se encuentra en desventaja con respecto a los que poseen un desarrollo verbal completo, pues muchas veces el retraso en niño/as suele provocar crisis tales como: aislamiento, soledad, agresividad, labilidad emocional, complejo de no hablar frente a los demás por temor a ser rechazado o burlado”.

Bajo este amparo conceptual, la Educación Especial define los objetivos que persigue el Área de Terapia de Lenguaje, siendo los primordiales los siguientes: “Que el niño/a con discapacidad auditiva o discapacidad intelectual, adquiera

paulatinamente y de acuerdo a sus posibilidades, las herramientas del lenguaje en cualquiera de sus formas, como: Lenguaje de Señas, Señas de Apoyo, Comunicación Total, Sistemas Alternativos de Comunicación o el Lenguaje hablado. Potencializar en el niño/a Hipoacústico la "Comunicación Verbal", como un principal aporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Desarrollar la comunicación total mediante la voz, expresión facial, señas de apoyo, sin olvidar el código de señas que es el medio de expresión innato de niño/as con discapacidad auditiva. Desarrollar en el niño/a la capacidad de expresar sus pensamientos, necesidades y crear en ellos situaciones de diálogo para establecer comunicación. Habilitar en niño/as con Discapacidad Motriz aquellas funciones básicas de masticación, deglución y fono articulatorias".

Para cumplir con citados objetivos, en el caso de estudio se propone un Sistema de Comunicación Aumentativa o Alternativa, mediante el intercambio a través de señalización de símbolos, pictogramas o ideogramas entre el educando con dificultades lingüísticas y su interlocutor. Un elemento gráfico es intercambiado para iniciar una petición, hacer una elección, proporcionar información o responder. **Ver Anexo 1.**

Dado que el eje en el cual se interviene es la lectura, el sistema se ajusta a las características cognitivas del educando, apoyándose en los puntos fuertes de su desarrollo cognitivo; la percepción y la memoria visual. Es decir, el sistema se centra básicamente en el canal visual-motor.

2.2. Enfoques analíticos, metodológicos, teóricos y empíricos.

"La comunicación aumentativa y alternativa es un ámbito interdisciplinar que abarca un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla⁵". (Peña, J. 1994).

Los usuarios potenciales de los sistemas alternativos o aumentativos tienen múltiples características que impiden disponer de un lenguaje funcional; en el caso de estudio, los educandos presentan: parálisis cerebral (PC), autismo y multi-discapacidad.

Dentro de los sistemas aumentativos de comunicación existen³:

Sistemas PECS, que son métodos interactivos no verbales mediante intercambio de imágenes, desarrollado por Lori Frost y Andrez Bondy, específicamente para personas con autismo.

Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC), es el más usado en el contexto global de habla hispana, dado su facilidad de interpretación; sus íconos representan de forma clara el concepto que desean transmitir. Fue desarrollado en 1981 por Mayer-Johnson. Este sistema codifica según diferentes categorías los símbolos, según la clave de Fitzgerald (1954) que utiliza 6 categorías, cada una con un color diferente.

BLISS, es un sistema logo-gráfico de libre uso que utiliza dibujos geométricos, junto a símbolos internacionales como números, signos de puntuación, flechas, entre otros. Fue desarrollado por Charles Bliss en 1949. Actualmente dispone de más de 2000 símbolos, convirtiéndose así en un sistema aumentativo potente.

Minspeak, surge de la necesidad de agilizar los procesos de comunicación, fue desarrollado por Bruce Baker en 1982, no con la pretensión de crear nuevos códigos, sino de optimizar el tiempo para emitir mensajes con sistemas de comunicación asistida. La particularidad de este sistema es que sus íconos no tienen un significado en concreto preestablecido, sino que se fija por el logopeda y usuario.

Realidad contextual. Si bien ya se han originado sistemas de comunicación aumentativa o alternativa y la institución cuenta con recursos metodológicos, la problemática que origina la propuesta es la “descontextualización gráfica y conceptual” de los íconos presentes en las guías norteamericanas y españolas. Además, la iconografía desarrollada no se ajusta a los lineamientos culturales ecuatorianos dado que si bien son campos semánticos similares, los significantes cambian. La propuesta se fundamenta en los cuatro sistemas detallados, tomando de cada uno los aportes teóricos y metodológicos que permitan generar una propuesta metodológica para el diseño de pictogramas e ideogramas aplicables en el contexto ecuatoriano.

2.3. Metodología aplicada

En primera instancia se realizó una amplia revisión bibliográfica donde se sintetizó información sobre los núcleos teóricos básicos: Normativa Legal de

Educación Especial, Sistemas de Comunicación Aumentativa, Proceso Constructivo de Pictogramas e Ideogramas, Comunicación, Lenguaje; además de los antecedentes históricos de la institución objeto de estudio.

Para el cumplimiento del primer objetivo: establecer el perfil de los educandos en el nivel de transición a la vida joven adulta, se utilizó instrumentos de etnografía, específicamente se construyeron pizarras fotográficas que evidencian: los escenarios donde interactúan la población de estudio (hogar, institución, entornos laborales), las conductas, las interacciones determinadas como discursos, los códigos estéticos y los individuos que constituyen como sus referentes. La aplicación de la pauta etnográfica permitió determinar las particularidades relacionados al área de Lenguaje. Para cotejar la información construida, se realizaron entrevistas a los padres de familia, docentes terapistas y en el caso de quienes trabajan, se entrevistó a sus inmediatos superiores. Además se realizaron fichas de observación en tres dimensiones: institución, hogar y sociedad. **Ver anexo 2**

El segundo objetivo propuesto fue: valorar el material didáctico utilizado por el personal docente del Instituto Carlos Garbay. Las láminas analizadas son de autoría de Mayer Johnson, que son descargadas de sitios web libres. El análisis es formal mediante observación, determinando antes una pauta con indicadores como: calidad gráfica, clasificación semántica, uso adecuado del color y nivel de comprensión de los signos. A este objetivo también aporta la información recolectada mediante entrevista a docentes y padres de familia.

El siguiente objetivo propuesto fue: determinar las direccionales semióticas basadas en un estudio de campo. Para su cumplimiento se interpretaron las pizarras gráficas y se proyectaron soluciones a los problemas expuestos por las docentes. Además se cumplió con un análisis bibliográfico sobre Antropología Cultural y Social en Ecuador. Tras este proceso se definieron los campos semánticos sobre los cuales se desarrollarían las propuestas gráficas. Un aporte trascendental es la construcción de la ficha técnica para la construcción de pictogramas e ideogramas donde se define ítems como: lugar de procedencia, campo semántico, simbología, ficha de composición (proporción andina), estructura de ordenamiento, estructura de formación, módulo, categorías y leyes compositivas, geometría figurativa, conceptos y definición del término en español, quichua e inglés. **Ver anexo 3**

Luego se procedió al proceso de diseño de pictogramas e ideogramas basados en las direccionales semióticas identificadas. Finalmente se valoró la guía propuesta mediante Focus Group y aplicaciones prácticas con los educandos.

2.4. Resultados

Como resultado del proceso de investigación se diseña la Guía Metodológica de Pictogramas e Ideogramas, misma que presenta en sus primeras páginas el desarrollo gráfico de 15 campos semánticos: profesiones, partes del cuerpo humano, transporte, vestimenta, verbos, pronombres, integrantes de la familia, objetos de hogar, animales, frutas y vegetales, tipos de vivienda, estados de ánimo, fechas festivas o festividades, meses y días de la semana.

Se presenta a modo de láminas recortables, dado que en un 80%, los educandos poseen el desarrollo motriz y la habilidad necesaria para recortar por sí mismos. El 20% de educandos cuentan con la ayuda de la profesora Terapeuta de Lenguaje.

Modo de Uso

Detrás de las láminas recortables se encuentran hojas diagramadas, basadas en los instrumentos metodológicos existentes. Cuentan con separaciones horizontales que permiten formar oraciones pegando los pictogramas e ideogramas formulados.

El primer rectángulo corresponde al Pronombre, para referirse a quién cumple la acción o en sentido gramatical, para referirse al sujeto. El segundo rectángulo corresponde a los verbos, que sirven para indicar que acción cumple el sujeto. Este constituiría el núcleo del predicado. El último rectángulo sirve para colocar los pictogramas e ideogramas que permiten completar el sentido gramatical, es decir el complemento.

Con la formulación de oraciones, los educandos van desarrollando su capacidad de comunicarse. Ellos utilizan las gráficas como apoyo para su expresión, cuando no pueden pronunciar mediante su voz.

3. Conclusiones

Los educandos en el nivel de Transición a la Vida Joven Adulta son de género masculino y femenino. Están comprendidos en edades físicas de 10 a 24 años,

y poseen un desarrollo mental que corresponde a niños entre 5 y 11 años. Son parte de familias disfuncionales en su mayoría, pero si existen casos de familias funcionales. Desde un enfoque socioeconómico, en la Unidad Educativa Especializada Carlos Garbay reciben educación formal estudiantes de estratos sociales desde media baja hasta media alta. La totalidad de educandos que formaron parte del estudio se definen como mestizos. Las condiciones de las viviendas son adaptadas para la interacción de los jóvenes según sus necesidades individuales. Existen jóvenes introvertidos y extrovertidos.

Los docentes de la Unidad Educativa Especializada Carlos Garbay, para mejorar la calidad de enseñanza adaptan material didáctico de un contexto sociocultural, diferente al ecuatoriano, previo a un estudio analítico semántico se determinó que no cubren las necesidades de aprendizaje de los educandos y, las docentes presentan dificultades en su aplicabilidad.

Las diferentes láminas que se utilizan no cumplen estándares de calidad para enseñanza y tampoco para su uso, las imágenes e íconos están elaborados con detalles gráficos que causan confusión en los educandos, esto provoca además cansancio y aburrimiento; las láminas no son motivantes. Para solventar citadas problemáticas se diseña la guía metodológica de pictogramas e ideogramas acorde al contexto ecuatoriano, mediante un estudio etnográfico y antropológico cultural para definir el uso correcto de formas y cromática. Para el desarrollo de pictogramas e ideogramas se usó el módulo andino de bipartición armónica.

La semiótica puede ser entendida como la teoría general de los signos, pero al basarse en un estudio de campo estos pueden variar en su significado, por la razón que al tratar de adecuar un signo este no cumple con un nivel técnico adecuado para su correcta presentación o aplicación, por tal razón, el diseñar un signo e iconografía global no es siempre aplicable para las personas con discapacidad, es un público objetivo en el cual se debe priorizar las necesidades diferentes que presentan.

Para dar cumplimiento al objetivo de valoración nos remitimos a los resultados obtenidos en la guía estructurada de evaluación (**Ver anexo 4**) obtenida mediante entrevista a las docentes Nancy Caisapanta y María Goyes que imparten la asignatura de Terapia de Lenguaje. El resultado global es de Alto, es decir, cumple todas las expectativas propuestas en los objetivos de la investigación.

Los pictogramas e ideogramas creados a partir de las diferentes necesidades que están presentes en el entorno sociocultural y religioso ecuatoriano, fueron satisfactorios porque cumplen con las expectativas deseadas que exigen los docentes de Terapia de Lenguaje del Instituto Carlos Garbay, este material permite elevar los resultados de aprehensión en los estudiantes que se encuentran en la etapa de Transición a la Vida Adulta.

4. Bibliografía Principal

- [1] Asamblea Nacional Constituyente (2008) Constitución Política del Ecuador.
- [2] Asamblea Nacional Constituyente (2009) Ley Orgánica de Educación Intercultural
- [3] Paredes, D. & Sandoval R. (2014) Modelo de guía metodológica de pictogramas e ideogramas para el desarrollo de sistemas de comunicación en el área de Terapia de Lenguaje para estudiantes en etapa de Transición a la Vida Adulta de instituciones de educación especial. Tesis inédita de pregrado. Universidad Nacional de Chimborazo.
- [4] Oleas, E. (2007) Recopilación Histórica del Instituto Carlos Garbay. Riobamba, Ecuador. Editorial Pedagógica Freire.
- [5] Peña, J. (1994) en Frost, L., & Bondy, A. (2005). Programa Autismo, Prescolar para niños con Autismo. Austin: TX Pro-ED.

Bibliografía Referencial

- Ausubell, D. Novack, J. Hanesian, H. (1983). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Mexico: Trillas.
- Belloch, C. (2003). Recursos Tecnológicos para Personas con Problemas Graves de Comunicación. En F. ALCANTUD, & F. SOTO, Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación (pág. 22). Valencia: Nau Llibres.
- Caivano, J. L. (2005). Semiótica. Cognición y Comunicación Visual. Buenos Aires, Argentina : CONICET.
- CAIVANO, J. L. (2005). Significación y efectos del color. Buenos Aires: AIC.
- CAIVANO, J. L., & LÓPEZ, M. A. (1998). El movimiento como signo en el proceso de visión. Buenos Aires: Hacker.

Conte, E. V., Ascaso, L. A., & Sánchez Solanilla, Á. (27 de Febrero de 2005). cibereduca. Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de www.cibereduca.com

Fitzgerald, S. (2013). Discapacidades Múltiples. Work Shop 1, 17-19.

Grossman, D. (2008). Educación para la ciudadanía e inclusión. La Democracia, 1.

HAMMERSLEY, Metodos de Investigacion (págs. 9-14). Barcelona: Paidós, 2da edición.

Hernández, F. (23 de Noviembre de 2001). prof2000. Recuperado el 13 de abril de 2014, de <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>

Núñez, L. (15 de 11 de 2013). Métodos de enseñanza dentro de la educación especial. (D. Paredes, Entrevistador)

Piaget, J. (1999). La psicología de la inteligencia. España - Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Argentina- Buenos Aires: Pleyáde.

5. Anexos

ANEXO 1: Uso del Sistema de Comunicación Aumentativa o Alternativa



Foto 1: La Terapeuta de Lenguaje da una indicación o formula una pregunta.



Foto 2: El educando construye una respuesta, apoyado de los pictogramas e ideogramas de la Guía Metodológica.



Foto 3-4: El estudiante forma su respuesta utilizando campos semánticos diversos, en el ejercicio utilizó: pronombres, verbos y prendas de vestir. Cabe mencionar que no todos los educandos tienen el mismo desarrollo motriz, por tanto en otros casos, se utiliza el señalamiento a los pictogramas e ideogramas. **Ver Foto 5.**



Foto 5: Cuando el desarrollo motriz no es óptimo, la guía se utiliza mediante señalamiento de pictogramas e ideogramas.

ANEXO 2: Pizarras Etnográficas y Ficha de Observación

Moodboard Escenarios

Identificación

Publico de Estudio: Personas con Discapacidad Intelectual
Caso de estudio: Rocumbá
Fecha: 10 de abril 2013
Colaboración: Padres, Estudiantes y Profesores del Instituto Carlos Garbay M.



Moodboard Conductas

Identificación
 Personas con Discapacidad Intelectual
 Ríoabarrá

Público de Estudio:
Caso de estudio:
Fecha: 10 de abril del 2013
Colaboración: Padres, Estudiantes y Profesores del Instituto Carlos Garbay M.





UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

Carrera de Diseño Gráfico

Ficha de Observación

Realizada por: Ruffo Sandoval y Diego Paredes

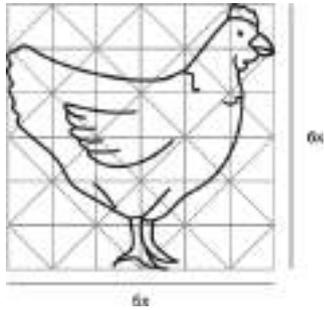
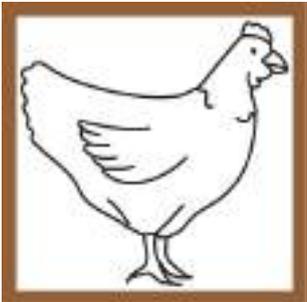


Diseño Gráfico
UNACH

Tema	Dimensión	Indicadores	Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Poco Satisfactorio
MODELO DE GUÍA METODOLÓGICA DE PICTOGRAMAS E IDEOGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN EN EL ÁREA DE TERAPIA DE LENGUAJE PARA ESTUDIANTES EN ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	Institución	Adecuada distribución de elementos en la institución		x	
		Suficiente espacio para interacción de los alumnos en el aula		x	
		Adecuados instrumentos de aprendizaje de los estudiantes			x
		Los instrumentos de aprendizaje se manejan al entorno y necesidades			x
		Dificultad en la comunicación entre el alumno y docente	x		
	Hogar	Adecuada señalización en el interior del hogar			x
		Fácil reconocimiento de objetos en el hogar		x	
		Libre acceso a las diferentes áreas del hogar			x
		Comunicación y entendimiento por parte de los integrantes de la familia		x	
	Sociedad	Reconocimiento de las zonas de seguridad			x

		Comprensión de los diferente señalizaciones existentes		x	
		Comunicación con los personajes de la sociedad		x	
		Entendimiento por parte de las diferentes personas		x	

ANEXO 3: Ficha Técnica para construcción de Pictogramas e Ideogramas

FICHA TÉCNICA		
Lugar de Procedencia:	Sierra Ecuatoriana	Ítem
Clasificación:	Animales	N. 0041
Simbología:	Gallina	Grupo: Nombre
Período:	Actual	
Imagen	Análisis Composición	
		
Icono	Análisis	
	ESTRUCTURA DE ORDENAMIENTO Trazado armónico.	
	ESTRUCTURA DE FORMACIÓN Formado por formas Circulares.	
	MÓDULO: Bipartición armónica.	
	CATEGORÍAS/LEYES COMPOSITIVAS Equilibrio, Dirección.	
	COLOR: Blanco y negro en las líneas con un recuadro de borde café.	
	GEOMETRÍA FIGURATIVA: Concepto: Ave doméstica; el macho es de pico corto y arqueado, plumaje lustroso y abundante, con una cresta roja en lo alto de la cabeza, una carnosidad colgante a cada lado de la cara y	

Gallina

patas escamosas con espolones largos y agudos; la hembra es de menor tamaño, cresta más corta y no tiene espolones.

Representación:

Creada por formas y partes circulares que componen la forma de la gallina.

IDIOMA

Español: Gallina.

Kichwa: Atallpa.

Inglés: Hen.

FICHA TÉCNICA		
Lugar de Procedencia:	Ecuador	Ítem
Clasificación:	Verbos	N. 0333
Simbología:	Dormir	Grupo: Verbos
Período:	Actual	
Análisis Composición		Icono
Análisis		
ESTRUCTURA DE ORDENAMIENTO Trazado armónico.		GEOMETRÍA FIGURATIVA: DORMIR: Reposar, con los ojos cerrados,

<p>ESTRUCTURA DE FORMACIÓN Rectangular, cuadrangular, circular combinada con figuras orgánicas.</p>	<p>en un estado inconsciente en el que se produce la suspensión de las funciones sensoriales y de los movimientos voluntarios.</p>
<p>MÓDULO: Bipartición Armónica.</p> <p>CATEGORÍAS/LEYES COMPOSITIVAS SIMETRÍA: Espectacular EQUILIBRIO: Simétrico</p>	<p>SINÓNIMOS: dormir, reposar, adormecerse, amodorrarse, adormilarse, descansar, yacer, pernoctar. Representación: Ilustración representada por figuras geométricas rectangulares, cuadrangulares y circulares combinada con figuras orgánicas.</p>
<p>COLOR: Verde, Marrón, Rojo, Negro, Blanco VARIANTE: Verde</p>	<p>IDIOMA. Español : Dormir Kichwa : Puñana Inglés : Sleep</p>

ANEXO 4: Fichas de Evaluación de la Guía Metodológica de Pictogramas e Ideogramas



Universidad Nacional de Chimborazo
Facultad de Ciencias de la Educación Humana y Tecnologías
Carrera de Diseño Gráfico



Diseño Gráfico

GUÍA ESTRUCTURADA DE EVALUACIÓN

El presente instrumento de investigación permitirá obtener una primera evaluación objetiva de los profesionales que harán uso de la propuesta del tema: **MODELO DE GUÍA METODOLÓGICA DE PICTOGRAMAS E IDEOGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN EN EL ÁREA DE TERAPIA DE LENGUAJE PARA ESTUDIANTES EN ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.**

Propuesto por: RUFFO VINICIO SANDOVAL SAMANIEGO
DIEGO ARMANDO PAREDES GUEVARA

Docente Evaluadora: Mario Gueyes Fecha de aplicación: 13/11/2014

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
El material presentado es acorde al contexto socio cultural ecuatoriano	✓		
La composición que se maneja para la creación de cada una de los iconos es comprensible.	✓		
La información que se especifica en cada ficha está acorde al entendimiento de cada profesor.	✓		
Los iconos resultantes son suficiente mente claros para la aplicación en las clases de Terapia de Lenguaje.	✓		
La abstracción que se realiza de la imagen es suficiente mente clara para su entendimiento.	✓		
Los iconos propuestos mejorarían el desarrollo en la enseñanza aprendizaje de Terapia de Lenguaje.	✓		
El material iconográfico se adaptaría a las necesidades de cada alumno del área de Terapia de Lenguaje	✓		
Este material iconográfico cubriría un bloque de enseñanza de las personas con discapacidad	✓		
Qué categoría colocaría usted sobre este nuevo modo de hacer material de enseñanza aprendizaje para los diferentes tipos de discapacidad.	✓		

Firma de la Evaluadora:

Mario Gueyes



GUÍA ESTRUCTURADA DE EVALUACIÓN

El presente instrumento de investigación permitirá obtener una primera evaluación objetiva de los profesionales que harán uso de la propuesta del tema: MODELO DE GUÍA METODOLÓGICA DE PICTOGRAMAS E IDEOGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN EN EL ÁREA DE TERAPIA DE LENGUAJE PARA ESTUDIANTES EN ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Propuesto por: RUFFO VINICIO SANDOVAL SAMANIEGO
DIEGO ARMANDO PAREDES GUEVARA

Docente Evaluadora: Nancy Ecuapunta Fecha de aplicación: 13 / 11 / 2014

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
El material presentado es acorde al contexto socio cultural ecuatoriano	X		
La composición que se maneja para la creación de cada una de los iconos es comprensible.	X		
La información que se especifica en cada ficha está acorde al entendimiento de cada profesor.	X		
Los iconos resultantes son suficiente mente claros para la aplicación en las clases de Terapia de Lenguaje.	X		
La abstracción que se realiza de la imagen es suficiente mente clara para su entendimiento.	X		
Los iconos propuestos mejorarían el desarrollo en la enseñanza aprendizaje de Terapia de Lenguaje.	X		
El material iconográfico se adaptaría a las necesidades de cada alumno del área de Terapia de Lenguaje	X		
Este material iconográfico cubriría un bloque de enseñanza de las personas con discapacidad	X		
Qué categoría colocaría usted sobre este nuevo modo de hacer material de enseñanza aprendizaje para los diferentes tipos de discapacidad.	X		

Firma de la Evaluadora:

Título: El consumo de estupefacientes, psicotrópicos y su influencia en los estudiantes del colegio Dr. Enrique Noboa Arizaga de la Troncal.

Autores: Cesar Santiago Romo Palomeque

Maribel Alejandra Regalado Palomino

Institución: Universidad Católica de Cuenca sede San Pablo de la Troncal

Email: csromop@ucacue.edu.ec

maregaladop@ucacue.edu.ec

RESUMEN

El problema del consumo de drogas en el colegio Dr. Enrique Noboa Arizaga del Cantón La Troncal afecta directamente al desempeño escolar, en la personalidad, la psicología y en la economía de los estudiantes, en este centro educativo se ha ido proliferando este tipo de delitos en lo que tiene que ver con la venta y consumo de estupefacientes, la Universidad Católica de Cuenca en La Troncal se ha visto en la necesidad de tratar esta problemática, con el objetivo de aportar a través de la orientación educativa la disminución del consumo de estupefacientes y psicotrópicos de los estudiantes de dicha institución, ayudando de manera desinteresada a los estudiantes inmersos en el consumo de drogas y sobre todo a quienes no han sido víctimas de esta brutal enfermedad que afecta a la juventud Troncaleña.

Para ello, se aplicaron métodos teóricos, entre ellos del paradigma cualitativo, así como también el análisis y la síntesis, donde se transitó desde lo inductivo a lo deductivo y viceversa, de la misma forma se realizaron entrevistas y análisis de resultados y se aplicó la hermenéutica dialéctica para interpretar los resultados desde las valoraciones.

El resultado se concretó en la determinación de la situación de consumo de estupefacientes y psicotrópicos así como la variabilidad del comportamiento de los adolescentes involucrados, lo que permitió caracterizar a partir del diagnóstico la situación problemática del Colegio citado.

INTRODUCCIÓN

La problemática de la drogadicción es grave y que no solo abarca el ámbito internacional sino también en nuestro país y aún más sobre los sectores más vulnerados en este caso específico a la adolescencia que a medida que transcurre

su vida van creciendo y abriendo sus mentes a cosas nuevas y van entrando a este oscuro ámbito de la drogadicción.

Las drogas “Es toda sustancia que, introducida en el organismo puede modificar la conducta del sujeto y provocar un impulso irreprimible a tomar la sustancia en forma continuada o periódica, a fin de obtener sus efectos y a veces de evitar el malestar de su falta. En sentido amplio, se trata de una sustancia que afecta las funciones corporales y la conducta” (Salud O. M., 2002).

Durante la adolescencia es cuando el ser humano está más expuesto a vulnerabilidades y a caer en las tentaciones ya sea alcoholismo, drogadicción, prostitución, etc., ya que en esa edad lo que se quiere es vivir una vida desenfrenada sin límites y no se mide las consecuencias de los actos, no se pretende encontrar una solución a la problemática del consumo de drogas si no lo que se quiere es investigar del ¿Porque los estudiantes secundarios entran a la vida de las drogas?, ¿Qué los incentiva?, ¿Qué motiva esta decisión?, ¿Por qué las ingieren?, ¿Qué razones tienen?, conociendo estas interrogantes se hará más factible encontrar soluciones y de esta forma ayudar a los 1800 estudiantes del Colegio Dr. Enrique Noboa Arizaga, para que estos no caigan en estas redes de la droga y en el caso de adolescentes consumidores ayudarles de forma psicológica y social a que no sigan inmersos en el consumo del estupefaciente.

Los adolescentes pueden estar expuestos a diversos factores de riesgo, cuya interacción influencia el abuso del consumo de drogas, tales como el ambiente familiar, las propias características de personalidad, la influencia de los pares y el ambiente social o en el lugar en donde vive.

Sin embargo, también se debe considerar la presencia de factores, en esos mismos dominios, que actúan como protectores, de modo que se logre disminuir la posibilidad de consumo y favorecer el desarrollo y consolidación de estilos de vida saludables, mediante una buena Orientación Educativa “Viene a ser una fase del proceso consistente en el cálculo de las capacidades, interés y necesidades del individuo para aconsejarle sobre sus problemas, facilitarle la formulación de planes, buscando aprovechar al máximo sus facultades y ayudándole a tomar decisiones que le procuren bienestar en la escuela en la vida y en la eternidad. Por tanto como proceso que ayuda al individuo en su adaptación presente y en la planificación posterior de su vida, la orientación no puede ser un aspecto independiente de la educación” (Kelly, 1995).

“La orientación escolar y/o académica implica, es un proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigidas a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas” (Ayala, 1998).

DESARROLLO

La venta y consumo de drogas que para la Organización Mundial de la Salud (OMS), define este concepto como aquella sustancia que al ser introducida en el organismo modifica alguna de las funciones del sistema nervioso central (Salud O. M., 2011).

Esta modificación sobre el sistema nervioso central significa un efecto sobre la mente y la conducta, es decir, un efecto psicoactivo. Así, la persona que ingiere una droga psicoactiva experimentará una alteración en sus funciones mentales: aumento del tono psicológico (en el caso de las drogas estimulantes), decremento del tono psicológico (en el caso de las drogas depresoras) o alteración perceptiva (en el caso de las drogas perturbadoras).

Aunque son conocidas genéricamente como “drogas”, o “sustancias”, su denominación específica, realmente, sería la de “drogas psicoactivas”(o también “drogas psicotrópicas”), en los planteles educativos no es un problema nuevo este viene ya desde mucho tiempo atrás y no ha sido tomado con la importancia que este merece, no se ha buscado alternativas para de una forma u otra erradicarlo, es una enfermedad que pone en riesgo muchas vidas, tanto de los estudiantes que la consumen como para los docentes que imparten sus conocimientos en las instituciones educativas así como también para las familias de estos jóvenes y desde luego para la sociedad en general.

Según se observa en los noticieros, testimonios de alumnos, docentes, padres de familia es inminente la presencia de sustancias sicotrópicas y estupefacientes en los planteles educativos tanto fiscales como particulares de nuestro país.

El consumo de drogas en el sector educativo a nivel mundial ha experimentado un considerable aumento, donde los estudiantes han adquirido con mayor facilidad los estupefacientes y el consumo de estos se volvió más popular, esta problemática está causando una tremenda preocupación social, es por ello que las autoridades gubernamentales han puesto en marcha un sin número de políticas públicas preventivas con el afán de erradicar dicha problemática, pero sin ningún éxito.

De la misma forma, en la contemporaneidad, el rol de la familia ha pasado a un segundo plano y cuando la comunicación se pierde en una edad tan crítica como en la adolescencia hace que los jóvenes sean presa fácil para caer en las garras de las drogas.

“La drogadicción es una enfermedad que consiste en la dependencia de sustancias que afectan al sistema nervioso central y a las funciones cerebrales, produciendo alteraciones en el comportamiento, la percepción, el juicio y las emociones. Los efectos de las drogas son diversos dependiendo del tipo de droga y la cantidad o frecuencia con los que se consumen, puede producir alucinaciones, intensificar o entorpecer los sentidos, provocar sensaciones de euforia o desesperación, algunas drogas pueden llevar incluso a la locura o la muerte” (Aciprensa, s/f).

Los efectos que acarrea el consumo de las drogas son múltiples y complejos, en ocasiones dependen de factores como la pureza, la vía de administración, la dosis consumida, la frecuencia y las circunstancias que acompañan al consumo, además el tipo de droga que se use e incluso la mezcla de varias drogas al mismo tiempo hacen que se provoque en el cuerpo humano un sin número de afectaciones como por ejemplo alucinaciones, intensificar o entorpecer los sentidos, sensaciones de euforia o depresión, algunas drogas pueden actuar sobre el sistema nervioso provocando un efecto depresor, perturbador, etc.; entre otros factores que se pueden notar al consumir drogas y estupefacientes están la sensación de fatiga, alteraciones del apetito o del sueño, alteración de la percepción de la realidad, alteraciones psicológicas, cambio en el estado de ánimo, crisis de ansiedad, delirios, trastornos psicóticos, sin dejar de lado los trastornos que provoca en el cuerpo como problemas en el hígado, pulmones, riñones páncreas y corazón.

El Consejo Nacional de Control de Sustancias Psicotrópicas y Estupefacientes, de la República del Ecuador, en febrero de 2013, presentó los resultados de la encuesta nacional sobre el uso de drogas de estudiantes entre los 12 y 17 años, el cuestionario fue aplicado a 514.962 estudiantes de colegios públicos y privados a nivel nacional, de ellos el 52% varones y el 48% mujeres, del informe se desprende que la marihuana es la droga más frecuente entre los adolescentes, quienes con un 15% que les resulta fácil acceder a esta sustancia, de los consultados, el 1.62% admiten un uso experimental de esta droga esto quiere decir que la consume una sola vez en el último año, el 0,87% presenta un uso ocasional esto es que la ha consumido varias veces, el 0.13% la consume regularmente, y un 0,18%, es decir

927 estudiantes del Ecuador, podrán presentar problemas con el abuso de esta droga.

La marihuana y los inhalantes son las drogas más buscadas por los chicos que en un 1.19% han hecho un uso experimental con la aspiración de pegamento o diluyentes, un 53% de los estudiantes los usa frecuentemente y el 0.08% o sea 41 encuestados presenta un posible uso conflictivo de inhalantes. Otras drogas usadas en menor proporción por los estudiantes son la pasta de cocaína y la heroína.

Los estudiantes que dijeron consumir drogas, al ser consultados sobre dónde y cómo consiguen el alcaloide, en un 18.3% señalaron que la proporcionan amigos, el 18% dijo tener un proveedor, el 16.1% en la calle o alrededores de los colegios y el 7.4% al interior de su institución educativa.

El 38% de los chicos encuestados refirió haber consumido licor en el año 2012, de ellos cerca de la mitad dijo gastar en promedio cinco dólares en la adquisición de bebidas alcohólicas (Diario El Universo publicación del 07 febrero de 2013)

Como se puede apreciar los estupefacientes y sicotrópicos más usados por los estudiantes del país son la marihuana, palabra que se usa para describir las flores secas, semillas y hojas de la planta de cáñamo índico. En la calle, es conocida por muchos otros nombres, tales como: cáñamo, churro, doña Juana, hachís, hierba, Mary Jane, mafú, mari, Juana, María, monte, mota, pasto, porro, THC y yerba (Fundación por un mundo libre de drogas, s/f).

Los inhalantes son sustancias volátiles que producen vapores químicos que se pueden inhalar para provocar efectos psicoactivos o de alteración mental (Abuse, The Science of Drug Abuse & Addiction, 2011),

La cocaína, extraída originalmente de la hoja del arbusto de la coca del género *Erythroxylum*, que crecía principalmente en Perú y Bolivia. En la década de los noventa, y después de varios esfuerzos para reducir el cultivo en esos países, Colombia se convirtió en el país con mayor cultivo de coca. Hoy en día, la cocaína es una droga clasificada bajo la Lista II ("Schedule II") de la Ley sobre Sustancias Controladas, lo que significa que se considera que tiene un gran potencial para ser abusada, pero que puede ser administrada por un doctor para usos médicos legítimos, por ejemplo, como anestesia local en ciertos tipos de cirugías de los ojos, oídos y garganta (Abuse, The Science of Drug Abuse & Addiction, 2010).

La heroína es un producto semi-sintético derivado de la morfina. No se utiliza con fines médicos, por lo que solo se encuentra en el mercado ilegal, existen 2 tipos de

heroína: la heroína blanca de mayor pureza, y la heroína marrón de pureza menor y mayor toxicidad (C.A.T Terapéutica, s/f), y el alcohol es droga legal en la mayor parte del mundo con la excepción de los estados islámicos y causa millones de muerte en el año por alcoholismo (Salud O. M., 2011).

Todas estas drogas son causantes de un grave problema dentro de la sociedad ecuatoriana, ya que como se deduce de lo anterior, estas son comercializadas en forma frecuente y prácticamente sin ningún control por parte de las autoridades, que son las llamadas a realizar un control exhaustivo en contra del tráfico de las mismas, lo que disminuirá en gran medida el consumo.

A lo interior de la sociedad se tiene un concepto erróneo al creer que las personas que consumen drogas son drogadictos, son ante todo enfermos, lo que se debe señalar y tomar en consideración es, que los agentes causantes de la adicción a las drogas, no dejan de ser más que dos elementos esenciales como son: la persona y la predisposición para hacerlo, no se debe ponderar tanto el hecho de que una amistad tiene la fuerza suficiente para que lleve a un adolescente a la drogadicción, los proveedores de estupefacientes tampoco son causa única de la drogadicción si no que estos y otros aspectos se los debe ver como un medio donde una persona que está vinculada con la droga encuentra solución a una necesidad que tiene su cuerpo con respecto a una adicción.

Las personas más vulnerables al uso de los estupefacientes son los niños, niñas y adolescentes mismos que están formando su personalidad, pero si esta formación se da en un hogar en donde sus padres, madres o hermanos mayores utilizan drogas puede darse el caso que los menores tiendan a imitar esa conducta y en muchos de ellos sobrepasen el uso de estas, entre las principales causas que encontramos para que un adolescente empiece en la vida de las drogas tenemos la presión, los adolescentes utilizan drogas muchas de las veces porque esperan que sus compañeros aprueben su comportamiento y desde luego cada vez que este tenga la oportunidad intentan convencer a sus amistades para que les acompañen en sus hábitos, otro forma es la curiosidad, los adolescentes en algún momento empiezan a consumir para ver qué se siente qué provoca en su ser, otra de las formas es la ignorancia ya que muchas de las personas usan drogas y descubren de forma errónea que se olvidan de sus problemas y esto hace que cada vez sigan consumiendo, otra de las circunstancias es la soledad, ya que como seres humanos siempre sentimos la necesidad de estar o pertenecer a algo o alguien, a una familia,

a una sociedad, a un grupo de amigos, de trabajo, de estudio, pero siempre estamos en la compañía de personas y cuando la persona siente soledad hace cualquier cosa para poder pertenecer a un grupo y no sentirnos solos, otro de los factores es la disfuncionalidad de la familia el adolescente observa problemas serios, como el propio uso de drogas, alcohol, estupefacientes e incluso drogas que hoy en día están permitidas como el caso de los antidepresivos o pastillas para poder dormir y siguen el mismo ejemplo de los que la consumen dentro de su hogar.

Ahora bien, al realizar la investigación dentro del cantón La Troncal y al ver su extensión poblacional se optó por centrar el estudio a una de las instituciones educativas con el mayor número de estudiantes, por lo que se escogió realizar la investigación en el colegio Dr. Enrique Noboa Arizaga institución que se encuentra ubicada en la provincia del Cañar en el cantón La Troncal en las calles 4 de Noviembre y Loja, debiendo puntualizar que el sector donde se encuentra el colegio está muy cercano a una zona en donde la venta de la droga es un problema muy serio, sin dejar de lado que a 15 kilómetros de La Troncal está ubicado el cantón El Triunfo que al decir del canal de televisión Ecuavisa indica que es un cantón de alta peligrosidad ya que ha aumentado el número de muertes violentas, según la policía se trata de asesinatos vinculados al tráfico de drogas y a la disputa por territorios para la comercialización de alcaloides (Ecuavisa, 2015).

A través de las autoridades del plantel, de sus docentes y padres de familia se pudo constatar que existen indicios claros que estudiantes de dicha institución educativa se ven envueltos en la problemática del consumo de drogas, como manifestaron los directivos y profesores entrevistados, en varias ocasiones se han realizado visitas por parte de la Policía Nacional y se ha encontrado a estudiantes portando estupefacientes, sobre todo a los que pertenecen a la sección nocturna, dejando en claro que no se puede precisar en qué porcentaje se da el consumo puesto que como es un problema social y sobre todo legal no es factible realizar encuestas a los estudiantes sobre si se consume o no drogas en el plantel, ya que como sería de esperarse los mismos contestarían que no, de esta forma se hace imposible realizar dicha labor y por ello es que mediante la observación y entrevista con las personalidades mencionadas y además a padres de familia y mas las visitas de la policía nacional se llegó a la conclusión de que existe un serio problema de consumo de drogas en dicha institución educativa.

Los docentes indican que su preocupación se basa en que los estudiantes denotan cambios significativos en su comportamiento, en la personalidad, en su rendimiento académico, su forma de vestir, hablar, en su conducta, por lo que es preocupante ya que los docentes se sienten amedrentados, preocupados y atemorizados por dichos estudiantes ya que no saben cómo o cuando van a reaccionar en contra de ellos, sumando a esto su preocupación por la expansión que pueda tener el consumo de droga hacia los estudiantes que todavía no han ingresado a ese mundo del consumo de estupefacientes, incluyendo los problemas de riñas, amenazas, violencia que se susciten dentro y fuera del plantel.

Entre los síntomas que las autoridades y docentes de la institución educativa en la que se realizó la investigación encuentran en los estudiantes con problemas de drogas son los cambios repentinos de personalidad y excesos de mal humor sin explicación alguna, notable caída en el rendimiento escolar o abandono de los estudios, pérdida de interés en las actividades favoritas tales como deportes, estudios de ciertas materias, manualidad, habilidades lingüísticas, etc., excesiva hostilidad con los demás estudiantes, autoridades y docentes del colegio, aumento de conflictos y peleas en la familia y demás compañeros, ojos enrojecidos, falta de motivación, incapacidad para cumplir con sus responsabilidades, reacción defensiva cuando se menciona sobre el tema de la droga y sus consumos, alteración en su apariencia personal, confusión sobre el lugar y tiempo en el que encuentra, tos excesiva, problemas respiratorios, lenguaje incoherente, alucinaciones, oye voces y ve cosas que no existen, estos son los síntomas más característicos de las personas que usa estupefacientes y que como se indica se han podido notar en algunos de los estudiantes del colegio Enrique Noboa.

El presente trabajo se encuentra en una fase preliminar, pero lo que se pretende a futuro es disminuir el consumo de drogas por medio de la creación y aplicación de estrategias que vayan dirigido a estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades del colegio, orientándolos en una forma psicopedagógica sobre los graves problemas que causa el consumo de estupefacientes tanto en su salud, en la personalidad y en la economía de su entorno.

CONCLUSIONES

Aunque el consumo de drogas ha existido siempre y seguirá existiendo, se ha manifestado con mayor fuerza en los últimos años, transformándose en un problema

social que va en aumento ya que cada vez hay más personas que consumen algún tipo de droga, en edades muy tempranas, esto se debe a las facilidades que existe hoy en día de adquirirlas.

Los adolescentes al vincularlos con la drogadicción se convierten en un grupo vulnerable ya que por su personalidad son víctimas fáciles para caer en esta problemática que afecta al mundo entero y más aun a nuestros jóvenes estudiantes en el cantón La Troncal pervirtiendo su mente personalidad y salud.

En el colegio Enrique Noboa existen jóvenes que utilizan las drogas como medio de escape para sus problemas sin darse cuenta que esto es un error puesto que el consumo de drogas provoca mucho más daño de lo que se imaginan tanto en su comportamiento, conducta y desempeño e incluso en muchos de los casos hace que los estudiantes abandonen los estudios limitando al adolescente a ser una persona sin orientación y sin un futuro dentro de la sociedad.

Lo que pretendemos es disminuir la cantidad de estudiantes envueltos en la enfermedad de la drogadicción mediante la orientación que vaya encaminado a facilitarles un tratamiento psicológico, pedagógico, legal y de salud, creando un centro psicopedagógico de ayuda para adolescentes el cual funcionara dentro del campus universitario católico de La Troncal.

BIBLIOGRAFÍA

- Abuse, N. N. (Marzo de 2010). The Science of Drug Abuse & Addiction. Recuperado el 13 de Marzo de 2015, de www.drugabuse.gov/es/publicaciones/serie-de-reportes/cocaina-abuso-y-adiccion/que-es-la-cocaina
- Abuse, N. N. (Febrero de 2011). The Science of Drug Abuse & Addiction. Recuperado el 13 de Marzo de 2015, de www.drugabuse.gov/es/publicaciones/serie-de-reportes/abuso-de-inhalantes/que-son-los-inhalantes
- Aciprensa. (s/f). Aciprensa. Recuperado el 13 de Marzo de 2015, de <https://www.aciprensa.com/drogas/drogadiccion.htm>
- Ayala. (1998). CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA:. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 5.
- C.A.T Terapéutica, C. D. (s/f). C.A.T Barcelona. Recuperado el 13 de Marzo de 2015, de www.cat-barcelona.com/faqs/view/que-es-la-heroina-y-que-efectos-produce
- Ecuavisa. (26 de febrero de 2015). Ecuavisa. Recuperado el 2015 de Marzo de 2015, de <http://www.ecuavisa.com/articulo/noticias/nacional/100564-autoridades-buscan-reducir-nivel-violencia-triunfo>
- Kelly. (1995). Antecedentes proximos . En J. N. Egea, La Orientación Educativa en Murcia (pág. 2). Murcia: EDITUM.
- Fundación por un mundo libre de drogas. (s/f). Recuperado el 13 de Marzo de 2015, de [La verdad sobre la Marihuana: mx.drugfreeworld.org/drugfacts/marijuana.html](http://La%20verdad%20sobre%20la%20Marihuana:mx.drugfreeworld.org/drugfacts/marijuana.html)
- Salud, O. M. (2002). Concepto y Calsificación de las Drogas. En A. A. Mario MARTINEZ Ruiz, Manual de drogodependencias para enfermería (pág. 1). Madrid: Diaz de Santos S. A.
- Salud, O. M. (febrero de 2011). wikipedia. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de es.wikipedia.org/wiki/Bebida_alcohólica#cite_note-1

Título: Educación Superior y vinculación universitaria como responsabilidad social.

Autor: Ps. Clin Alexandra Salinas MSc

Institución: Universidad Estatal de Milagro

Email: asalinasp@unemi.edu.ec

RESUMEN

Las IES (Instituciones de Educación superior), como parte de su responsabilidad social, deben potenciar investigaciones científicas que aporten al desarrollo de un país, así como la intervención en la sociedad, de la cual forman parte, a través de la vinculación universitaria. El presente trabajo se enmarca en la realización de la vinculación universitaria, en un proyecto de intervención comunitaria que cubre una necesidad de la población, enfocado en el nivel de prevención, diagnóstico y rehabilitación. Esta vinculación universitaria es realizada a beneficio de un grupo vulnerable AM (adultos mayores) de la ciudad Milagro y su zona de influencia en aras de mejorar su calidad de vida. Se establece cómo se trabaja en un PVU (proyecto de vinculación universitaria) en sus fases de planificación, técnicas, ejecución, evaluación y la participación de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: vinculación, intervención, responsabilidad social

INTRODUCCIÓN

Evidencian la responsabilidad social universitaria los programas y proyectos auspiciados por las IES (Instituciones de Educación superior). El desarrollo de un PVU (proyecto de vinculación universitaria) está enmarcado en una línea de investigación propuesta en la IES, la cual debe estar enfocada a una necesidad del entorno, sustentado en una investigación que sirve como línea base del PVU a fin de lograr pertinencia de la intervención comunitaria. En el proceso, la universidad es agente transformador de su medio social circundante, pues forma un profesional responsable y promueve su participación como agente de cambio social.

En esta relación dual universidad-comunidad, los profesionales en formación y la misma comunidad se favorecen de la ejecución del PVU. Se investiga, se conoce y se interviene en una realidad del entorno universitario con la finalidad de promover el progreso social comunitario cumpliendo la IES con su responsabilidad social de manera responsable y con la formación de profesionales participativo, productor de

ideas innovadoras con calidad humana al servicio de su comunidad consiente de su entorno circundante.

“Se plantea que una universidad socialmente responsable debe reunir las capacidades de gestión que permitan adaptarse y dar respuestas a los complejos problemas y demandas sociales cambiantes, debe desarrollar en sus miembros un sentido de compromiso y ciudadanía, asumir una posición crítica y de evaluación permanente, así como ocuparse de la calidad de vida de todos sus integrantes. Así mismo debe abrirse a la comunidad a través de la reformulación de sus tareas (docencia, investigación, extensión) y transformarse en una organización dinámica que sea accesible para todos los sectores sociales” (Benito, 2011)

DESARROLLO:

Dentro de este quehacer las IES, se plantea la ejecución de Proyectos de Vinculación. Estos deben responder a una demanda social, es decir satisfacer una necesidad que genera la comunidad, lugar donde se desarrolla todo el trabajo. Para ello es necesario establecer convenios con instituciones que estén dentro de la comunidad universitaria, a fin de lograr un trabajo ordenado y enfocado al bien común.

La vinculación universitaria es una oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos aprendidos en las aulas y potencien su perfil profesional. La vinculación tiene el propósito de formar estudiantes comprometidos con el desarrollo y progreso de un país; con conocimiento del código universal de ética, dominio de conceptos, evidencias, con la comprensión y habilidades, destrezas en los métodos de investigación e intervención comunitaria. Un psicólogo no se forma únicamente en el aula de clases se forma en las practicas pre-profesionales y en los PVU orientados, supervisados, guiados por docentes que fungen como líderes de los proyectos que son oportunidad no solo para el psicólogo en formación, sino para que los otros sectores conozcan las competencias y habilidades que tienen los psicólogos.

La formación no es únicamente en contenidos sino de sus experiencias del psicólogo en el ejercicio de su práctica profesional, el docente es el responsable de proporcionar las herramientas para que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico con las orientaciones y directrices que el necesita siendo la vinculación n proceso para que ello se desarrolle. Hoy día esos proyectos apoyan el desarrollo de

las comunidades en el Ecuador. Uno de los objetivos de su ejecución es influir de manera positiva en el crecimiento personal y comunitario.

En tal caso, las IES aportan conocimiento, personal, estudiantes e instalaciones a fin de dar alternativas de solución, preparación u orientación para que una determinada comunidad o grupo etareo en este caso el grupo de AM mejore sus condiciones de vida.

La Universidad en el Ecuador ha ido sufriendo diversos cambios y uno de ellos es promover la participación, el desarrollo y cambio comunitario, en este establecimiento de relaciones sociales se estructura una red de la universidad con empresas públicas o privadas, entidades gubernamentales, asociaciones de diversos trabajo sociales y en consecuencia de esta relación dual universidad-comunidad se desarrolló un PVU enfocado a un grupo vulnerable los AM. Esta relación tiene como finalidad la realización de un proyecto de servicio social enfocado en contribuir a la calidad de vida.

A la realidad antes descrita, ya delimitada en el contexto de la ciudad de Milagro, se suma que la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) cuenta con estudiantes de la carrera de psicología y docentes capacitados para atender al Adulto Mayor. En consecuencia, la necesidad y la posibilidad permitieron el diseño de un programa Psicoeducativo gerontológico para el Adulto Mayor creando tres proyectos de vinculación. A través de dicho programa los adultos mayores lograron identificar las necesidades psicosociales y cognitivas que se les presentan en esta etapa. Ante ello, es quehacer del psicólogo aportar con sus conocimientos y técnicas para que estos adultos mayores, se hallen en condiciones de afrontarlo de la mejor manera.

Importante es acotar que el proceso biopsicosocial adecuado en el adulto mayor determina su calidad de vida y un envejecimiento saludable. Al hablar de calidad de vida de un país es necesario abordar temas como la economía salud y condiciones de vida. Contar con una población cada vez más longeva es un indicador que habla bien del grado de desarrollo humano alcanzado por un país. Para el Ecuador, el aumento de la expectativa de vida y la consiguiente mejoría en la calidad de vida de los adultos mayores, es un desafío social y político. En consecuencia, el estudio del envejecimiento y la vejez resultan temas estratégicos para la nación. Las IES (Instituciones de Educación superior), como parte de su responsabilidad social, deben potenciar dichos estudios así como la intervención en la sociedad, de la cual forman parte, a través de la vinculación universitaria.

DISEÑO DE PROYECTO DE VINCULACIÓN

Planificación

En esta etapa es importante elaborar la línea base, determinar los beneficiarios del proyecto y los indicadores de resultados del PVU, es importante indicar que las necesidades a ser intervenidas deben estar sustentadas por la propia comunidad.

Línea base

La línea base es el punto inicial de nuestro PVU, es importante partir de una investigación previa, dicha investigación pudo haber sido realizada por la IES, en el que se abran obtenido información de problemáticas comunitarias que se podrán intervenir, también formaran parte de la línea base la información levantada en la propia comunidad a ser intervenida a través de un diagnóstico de necesidades, se estableciera el grupo focal. Se reunirán datos de censos, de datos estadísticos de la población a ser intervenida y además se debe categorizar a nuestra población. Agendas de desarrollo local y regional pueden contribuir al sustento de la línea base. En el levantamiento de la información se pudiese realizar mediante la observación participante y se revelarán datos que serán la primeras mediciones de nuestro PVU.

Beneficiarios del Proyecto

Debe establecerse el grupo focal a trabajar en número de beneficiarios directos e indirectos que influye nuestro PVU.

Técnicas e instrumentos

- Observación Directa.
- Entrevistas
- Cuestionarios
- Ficha de observación

Ejecución

Es la intervención propia del PVU desarrollada por los estudiantes y docentes inmersos en el proyecto.

A continuación se explica el caso del Programa a beneficio de los AM

Intervención Psicológica del Adulto mayor en la Vinculación Universitaria

La presente vinculación universitaria toma como base un programa de estimulación cognitiva para adultos mayores. En él participaron estudiantes de la carrera de Psicología, se desarrollaron varias actividades:

- Evaluaciones psicológicas.
- Talleres psicoeducativos, de expresión Corporal, de estimulación cognitiva

- Atención psicológica individual y Psicoterapia grupal
- Campaña de Socialización y sensibilización.

Evaluación:

Es el resultado de los indicadores propuestos en el PVU. Como parte del programa, el 75% de los adultos mayores realizó talleres de estimulación cognitiva: memoria, atención a fin de fortalecer su área cognitiva. El 80% de los adultos mayores identificó las necesidades emocionales de la etapa y realizaron sesiones psicoterapéuticas grupales. El 80% de los adultos mayores realizó las actividades psicoeducativas y adquirió habilidades y destrezas para mejorar su calidad de vida, a través de actividades diarias para el dominio de técnicas y estrategias de independencia.

Estas mediciones son las que servirán para demostrar el impacto de la intervención de nuestro PVU.

Base Legal

LOES:

Art. 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior.-

a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su **vinculación con la sociedad**, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia.

Art. 107.- Principio de pertinencia.- ...consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, ..., y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de **vinculación con la sociedad**.

Art. 125.- Programas y cursos de vinculación con la sociedad.- Las instituciones del Sistema de Educación Superior realizarán programas y cursos de **vinculación con la sociedad**

Art. 138.- Fomento de las relaciones interinstitucionales entre las instituciones de educación superior.- fomentarán las relaciones interinstitucionales entre universidades, escuelas politécnicas.....tanto nacionales como internacionales, a fin de facilitar la **movilidad** docente, estudiantil y de investigadores,....en el desarrollo de sus actividades académicas, culturales, de investigación y de **vinculación con la sociedad**.

CONCLUSIONES:

Las funciones de responsabilidad social de las IES potencian el desarrollo teórico-práctico de los perfiles profesionales mediante la ejecución de los proyectos de vinculación en el establecimiento de redes de apoyo universidad – comunidad. El impacto concreto de un proyecto esta evidenciado en los indicadores que medirán al final del PVU y a través de técnicas como cuestionarios, encuestas y las entrevistas a los beneficiarios del proyecto se podrán cuantificar. En los estudiantes la participación en la vinculación desarrolla habilidades propias de un ciudadano responsable, ético y consciente de su entorno y las competencias profesionales que son llevadas a las prácticas guiados por docentes. La ejecución de los PVU apunta a la mejora de calidad de vida de la sociedad circundante.

La vinculación con la sociedad se ejecutara en los programas y proyectos que se desarrollan en las IES con la participación de estudiantes, docentes en proyectos con fines sociales, productivos y empresariales que respondan a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional. Dentro del proceso de formación del estudiante universitario se establece en las prácticas pre-profesionales y en los proyectos de Vinculación orientados, supervisados por tutores que son oportunidad para la formación y desarrollar las competencias y habilidades necesarias para su quehacer profesional.

Las IES aportan conocimiento, personal, estudiantes e instalaciones a fin de dar alternativas de solución, preparación u orientación para que una determinada necesidad de la comunidad.

La vinculación con la sociedad estará en íntima relación con las políticas del Buen vivir, LOES, los planes de desarrollo regionales, locales y se establecerán convenios interinstitucionales.

BIBLIOGRAFÍA.-

- 1.- Benito, E. (2011). Reseña del libro: Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas. *Eureka*, 1(8), 134-136.
- 2.- Fernández Ballesteros, R. (2010). Quality of live in Old Age. *Springer Science+Business Media B.V.*, 21 - 35.
- 3.- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (4 de Octubre de 2012). *Ecuador ama la Patria*. Recuperado el 23 de Abril de 2014, de <http://www.inclusion.gob.ec/ecuador-lidera-investigaciones-sobre-adultos-mayores/>
- 4.- <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior>
- 5.- <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos>
- 6.- Zarebski, g. (2008). *Padre de mis hijos, ¿ Padre de mis padres?* Buenos Aires : Paidos .

Páginas de internet de videos del Proyecto

http://www.unemi.edu.ec/unemi/uslide_unemi/noti_unemi/imagenes/19-mayo-2013.pdf

Visita de Jubilados a las instalaciones de la Universidad

<http://www.youtube.com/watch?v=QcbV2NVdfRg>

Casa Abierta en UNEMI

<http://www.youtube.com/watch?v=TnOxkjTiPsc>

Charlas y talleres

<http://www.youtube.com/watch?v=FCYqQ5l9-1w>

Título: Procedimientos para dinamizar el proceso de orientación profesional en la formación del bachiller y su concreción en una estrategia pedagógica.

Autora: Lic. Darwin Stalin Faz Delgado

Dra. C. Belkis Luisa Aranda Cintra

Dr C. Adaris Parada Ulloa

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” Santiago de Cuba- Cuba

Email: darwinfaz@hotmail.com

darwinfaz@megacursosecuador.com

belkis@ucp.sc.rimed.cu

adarisp@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

En la actualidad el desarrollo de la sociedad ecuatoriana se ha desarrollado diversos cambios en el proceso de formación de bachilleres, el cual debe tener una orientación profesional que le permita saber elegir una carrera universitaria. En la selección de las diversas profesiones juega un papel importante las prácticas empresariales o pasantías como una experiencia de alto nivel pedagógico que permiten integrar a los estudiantes en el campo laboral productivo. Se destaca que a nivel internacional y nacional este proceso ha sido objeto de estudio de múltiples investigadores. Como resultado de la práctica pedagógica y las evidencias empíricas recogidas sistemáticamente realizadas sobre el trabajo con la orientación profesional, se ha podido constatar que en sentido general no se brinda una atención especializada, en aras de aprovechar todas las potencialidades que ofrece este proceso para incidir en la motivación de los futuros profesionales. La necesidad de encontrar otras vías que favorezcan el desarrollo de la orientación para la elección de la profesión de estos estudiantes, permite determinar la problemática. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es presentar ideas preliminares en función de la construcción de una estrategia pedagógica y sus fundamentos pedagógicos para el desarrollo de la orientación profesional, que potencie el tratamiento transdisciplinar de los contenidos académicos y lo técnico laboral en la formación del bachiller, como una alternativa para contribuir a solucionar la problemática referida.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el desarrollo de la sociedad ecuatoriana ha generado múltiples interrogantes acerca de los procesos formativos del hombre, sobre todo aquellos que favorecen la selección consciente de la profesión y la inserción en el mundo laboral, esta última necesitada de especial atención por las estructuras de gobierno y las acciones instituidas y desarrolladas por el sistema de educación.

Es por ello que en el ámbito nacional se han desarrollado diversos cambios en el proceso de formación del bachiller el cual debe tener una orientación profesional que le permita saber elegir una carrera universitaria con base en: intereses, aptitudes, conocimientos y un proyecto de vida que le permita el éxito profesional.

Sin duda las mejoras en el sector educativo son visibles y aceptadas por la comunidad, sin embargo, a pesar de las acciones desarrolladas y su impacto persisten insuficiencias en el proceso de orientación profesional que se desarrolla en las distintas instituciones, expresado en la no correspondencia entre lo que el estudiante seleccionó para continuar sus estudios universitarios y el contenido profesional de la dependencia donde desarrolló su pasantía durante el bachillerato.

Múltiples investigadores han abordado el tema. En Cuba relacionados con la motivación profesional se destacan investigadores como: N. de Armas Ramírez, (1986); González Serra, (1995); V. González Maura, (1984, 1993, 1994, 1995, 1999); J. L. Del Pino, (1994, 1997, 1998, 2000, 2001); Casas Gonzalvo, (2002); Fundora Simón, (2004); F. González Rey, (1983, 1991); Dra. A. M. Caballero Portuondo, (1981, 2000) Aulet O. (2000; 2012), y que aportan como referentes teóricos en trabajos de esta temática.

En Ecuador han abordado la temática estudiosos como Lucio Quintana (2009), Francisco David Salcedo (2011), Marcos Jacinto Paredes (2011), entre otros, que se dirigen más al análisis del desarrollo motivacional del estudiante cuando ya han seleccionado la profesión, aspecto que no estimula en ocasiones la selección consciente de su profesión. Sin embargo aún es limitado el tratamiento a la temática dado las exigencias que al sistema educativo está imponiendo la sociedad.

Como resultado de la práctica pedagógica y las evidencias empíricas recogidas sistemáticamente por el autor se ha podido constatar que en sentido general no se brinda una atención especializada, en aras de aprovechar todas las potencialidades que ofrece este proceso pedagógico para incidir en la motivación de los futuros profesionales. Se pudo

observar que durante el proceso de formación del bachiller no se desarrollan un conjunto de acciones contentivas de actividades dirigidas a elevar la orientación profesional.

En este sentido el presente trabajo tiene el objetivo de presentar ideas preliminares en función de la construcción de una estrategia pedagógica y sus fundamentos pedagógicos para el desarrollo de la orientación profesional, que potencie el tratamiento transdisciplinar de los contenidos académicos y lo técnico laboral en la formación del bachiller, como una alternativa para contribuir a solucionar la problemática referida.

DESARROLLO

La **orientación profesional** se forma y desarrolla en función del complejo sistema de actividades, influencias e interacciones a través del cual transcurre la vida del individuo, expresado en el momento de la elección profesional. Estas categorías constituyen el contexto, las vías y forma para el desarrollo de la formación del profesional, formación del bachiller, contenidos académicos, transdisciplinaridad, motivación profesional, motivos profesionales.

Según González, F. y Mitjans, A. (1999, 192) la orientación profesional no puede concebirse como un proceso espontáneo, o como la suma de un conjunto de medidas o acciones desarrolladas sin tener en cuenta la complejidad e integralidad del proceso de educación de la personalidad, de la cual forma parte el aspecto profesional.

La formación profesional es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los estudiantes a lo largo de toda la vida (Fuentes H.; 2002), (Álvarez C.; 199 y 2006), (Suárez C.; 2005), (Prieto, 1994). Por lo general, existen tres tipos de formación profesional: la formación profesional específica o inicial, la formación profesional permanente y la formación profesional continua

En la formación del bachiller por sus características se dan condiciones de la formación profesional específica o inicial. La formación del bachiller se refiere al proceso progresivo, sistemático, integral que tiene como resultado alcanzar la formación de estudiantes poseedores de valores humanos, con capacidad de análisis crítico y constructivo, cumplidor de sus responsabilidades, conocedor de sus derechos individuales y colectivos en el entorno comunitario, académico y del trabajo, conscientes de su identidad nacional, latinoamericana y universal como sujetos constructores del cambio personal y social.

Las reformas producidas actualmente en el Ecuador han propiciado han producido reformas importantes en la concepción de un nuevo bachiller lo cual se establece en la última constitución llevada a cabo en Montecristi del 2008, donde se reformaron artículos tales como: el artículo 6 Decreto Ejecutivo N° 1786, del 29 de agosto de 2001 que señalaba que el bachillerato en el sistema educativo ecuatoriano está actualmente dividido en tres tipos: Bachillerato Técnico, Bachillerato en Ciencias; Bachillerato en Artes.

En el Bachillerato General Unificado, el papel del docente viene a ser el de un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje. Su rol es definir objetivos de aprendizaje, ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar los objetivos (lo que incluye recursos y materiales), y realizar un proceso de evaluación (que incluye la autoevaluación) para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, es decir, debe construir, investigar, hacer, actuar, experimentar y satisfacer su curiosidad para aprender.

En este contexto la orientación profesional como un proceso de desarrollo de la personalidad es la relación de ayuda que establece el docente al estudiante en el contexto de su educación como parte del proceso educativo que se desarrolla en la institución escolar, en relación con la familia y la comunidad, con el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de su personalidad a través de los contenidos académicos que le posibiliten asumir una actuación autodeterminada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.

Considerar la **integración estudio trabajo** corrobora que la educación tiene un carácter social, clasista y que responde a las exigencias que demanda la sociedad en cada momento histórico y contexto social.

La transdisciplinariedad (Miguel Martínez Miguélez, María Esperanza Martínez, 2001; Basarab Nicolescu, 1978) entendida como completa integración teórica y práctica trascienden las propias disciplinas (o las ven sólo como complementarias) logrando crear un nuevo mapa cognitivo común sobre el problema en cuestión, es decir, llegan a compartir un marco epistémico amplio y una cierta meta-metodología que les sirven para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones de sus análisis: postulados o principios básicos, perspectivas o enfoques, procesos metodológicos, instrumentos conceptuales.

La transdisciplinariedad en la propuesta sustenta la necesidad de establecer las relaciones institución escolar y los centros de trabajo donde se desarrollarán el período de las

pasantías de los estudiantes bachilleres. Aspecto que resalta la necesidad de la construcción de currículos flexibles para así poder adaptarse a las distintas demandas sociales, a las necesidades de una población joven diversa y a la multiplicidad de formas de aprendizaje presentes en el aula, que además los ponga en condiciones para el desarrollo de las pasantías.

El proceso de pasantías durante el bachillerato, se significa por el proceso de implementación del componente curricular Formación en Centros de Trabajo, incorporado en el plan de estudios del nuevo modelo del Bachillerato General Unificado que permite consolidar la relación entre la teoría y la práctica, el estudio y el trabajo, la oferta educativa y la demanda ocupacional; y lo más importante, la revalorización del bachillerato en respuesta a las necesidades de los sectores socio-económico-productivos del país y la perspectiva de cambio de la matriz productiva.

De ahí se puntualiza que en este contexto el proceso de orientación profesional en la formación del bachiller no puede reducirse simplemente a brindar información al estudiante sobre las diferentes profesiones. La esencia de este proceso está dada en el desarrollo de un conjunto de intereses, motivaciones, capacidades y características, que hacen posible la asimilación de la información que recibe, así como la búsqueda consciente y activa de conocimientos relevantes para él acerca de la profesión por la que se siente inclinado o atraído, en correspondencia con las potencialidades personalógicas que le permitan futuramente convertirse en un profesional exitoso capaz de satisfacer necesidades sociales. La propuesta considera primero el proceso de establecimiento de las relaciones entre lo académico y lo técnico laboral en el proceso de orientación profesional. Éste se manifiesta operativamente como una acción continua y sistémica, donde intervienen instituciones educativas y centros de trabajos, de forma consciente, en la consecución de un fin en correspondencia con los objetivos e ideales de la sociedad. En dicho proceso se establece la dinámica procedimental de sistematización del contenido de las profesiones en la formación de los estudiantes bachilleres, en tal sentido constituye una necesidad para el proceso de perfeccionamiento de la práctica pedagógica, pues contribuye a dar solución a la problemática antes apuntadas y su consecuente incidencia en la mayor preparación de los estudiantes bachilleres para su futura elección de la profesión.

La orientación profesional parte de las relaciones que se desarrollan en su dinámica, ya que toda relación es una conexión que trae consigo implicación o correspondencia de una cosa

con otra. Es conectar, establecer nexos, enlaces, vínculos unitivos entre los fenómenos; por tanto, la relación es una correlación de trascendencia donde el objeto, proceso o fenómeno está determinado por la conexión con otro u otros. La relación es el “momento de la interconexión de todos los fenómenos condicionados por la unidad material del mundo”.

Engels F. (1968)

Como bien se explica en la concepción dialéctico materialista, las relaciones son objetivas como los procesos y fenómenos mismos, los cuales, a su vez, no existen al margen de ellas y se plantea que las mismas propiedades “... inherentes de manera necesaria a tal o cual proceso o cosa, sólo se manifiestan en sus relaciones con otras cosas y procesos” ; y más adelante se dice que “.... el cambio del conjunto de las relaciones en que existe el objeto dado puede conducir a la transformación del mismo”.

Se aprecia que la relación es condición indispensable para lograr la integración y la interacción ya que existe objetivamente, es causal y necesaria, asimismo es un “...proceso de influjo recíproco, todo nexo y toda relación entre los objetos y fenómenos “.Rocental M y P. Ludin (1983)

- Relación que se establecen entre lo tradicional y la nueva estructuración de la concepción de orientación profesional desde la contextualización pedagógica.
- Relación entre conocimientos, habilidades y valores profesionales y el vínculo entre lo académico y lo técnico laboral en el proceso de formación.
- Relación entre el núcleo teórico de la concepción de orientación profesional, el contenido de las profesiones, las herramientas de las nuevas tecnologías y la contextualización didáctica con un carácter transdisciplinar.

Otro aspecto que considera la propuesta son los procedimientos e indicadores. En este sentido la modelación pedagógica del proceso formativo a través de la orientación profesional tiene sus referentes en los elementos estructurales de la investigación cualitativa (Lévin-Straus, Jongmans, Guthis y otros), de igual manera se fundamentan desde los principios de la Pedagogía cubana y los postulados de pedagogos ecuatorianos, aspectos que dinamizan el proceso de orientación profesional en el tratamiento a los contenidos académicos y lo técnico laboral en la formación del bachiller.

Se tiene en cuenta procedimientos e indicadores en la concepción formativa de la orientación profesional de los bachilleres para desarrollar el tratamiento a los contenidos académicos y lo técnico laboral los siguientes aspectos:

- Contextualizar el proceso pedagógico a todo lo que rodea al estudiante bachiller en lo social, lo económico, político, laboral, familiar y lo productivo.
- Establecer en el trabajo docente, científico- metodológico alternativas para que la interacción como lo laboral sea planificada con la participación activa de los estudiantes.
- Preparar al estudiante para comprender e interactuar con las diversas problemáticas acuciantes del mundo de hoy a través de conocimiento general, los avances científicos técnicos y la estimulación de la creatividad.
- Facilitarle a los estudiantes la posibilidad de aplicar los conocimientos a la práctica, bajo la concepción de que esta es punto de partida y fin del conocimiento.
- Considerar las exigencias del mundo del trabajo y a nivel local, territorial y nacional, con la finalidad de lograr un proceso formativo, más efectivo para la futura elección de la profesión y para un mejor desenvolvimiento en la vida social.
- Permitirle que los estudiantes expongan sus vivencias, ejemplos de su vida diaria, en correspondencia con los contenidos impartidos, además de facilitarle la posibilidad de aplicar los conocimientos a la práctica al ser ésta punto de partida y fin del conocimiento.
- Incorporar herramientas de las nuevas tecnología al proceso educativo, alentando el desarrollo de tecnologías propias, adecuadas para desarrollar el proceso de orientación que amplíe el conocimiento de las profesiones.
- Trazar acciones de trabajo que permitan la plena participación e integración de todas las agencias socializadoras especialmente la comunidad en el proceso pedagógico como fuente del conocimiento.

La estrategia se explica sobre la base de las principales etapas que conforman su diseño estructural funcional lo cual actúa como como un sistema, se implementó a través de un enfoque cualitativo que favoreció la comprensión de los sujetos implicados en la investigación, y sobre esta base se realizó la valoración de la propuesta.

En la propuesta se asume la definición de estrategia de la Dr. C. Aleida Márquez (2000): “una estrategia es un sistema dinámico y flexible de actividades y comunicación que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evolución sistemática en la que intervienen de forma activa todos los participantes haciendo énfasis no solo en los resultados sino también en el desarrollo procesal” y, además, el criterio de que toda

estrategia “implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas. De lo anterior se infiere que las estrategias son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica”

El estudio de múltiples conceptos de tipología de estrategias ha permitido definirla de tipo pedagógica como la proyección de esta dirección que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacional para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones que se implican en la obtención de ese fin, De Armas, N (2003).

Para la conceptualización de estrategia pedagógica se tuvieron en cuenta los criterios de los autores de reconocidos prestigio científico y profesional en esta temática: Gómez, L (1996); Aiello, M y Olguín, B (2001); Castellanos, S (2003) y otros.

Aspecto esencial de la estrategia pedagógica: carácter participativo, carácter flexible, carácter procesal y sistemático, enfoque transdisciplinar y naturaleza vivencial.

Sistema categorial de la estrategia: formación, orientación, orientación profesional, transdisciplinariedad, relaciones en lo académico y lo técnico laboral, proceso de pasantías

Objetivo general:

Realizar un sistema de acciones de orientación profesional que potencie la relación transdisciplinar en el tratamiento de los contenidos académicos y lo técnico laboral desde las pasantías que favorezcan la adecuada elección de la profesión de los estudiantes bachilleres.

Objetivos específicos:

- Diseñar las vías para el desarrollo del proceso de orientación profesional a partir de acciones que permitan el tratamiento transdisciplinar de los contenidos académicos y lo técnico laboral desde las pasantías en el bachillerato con un enfoque integrador.
- Propiciar la orientación profesional en relación con los motivos profesionales en el proceso formativo del bachiller en lo referido a la adecuada elección de la profesional.

Etapas de la estrategia pedagógica

- Introdutoria
- Planificación
- Ampliación y profundización

- Integración y evolución.

Etapa I Introductoria

Objetivo: Diagnosticar el estado actual del proceso de orientación profesional de los estudiantes del bachiller y a los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora que van asumir la implementación de la propuesta.

Procedimientos de la primera etapa.

- Propiciar la reflexión en los estudiantes de bachillerato acerca de las diversas profesiones.
- Propiciar la búsqueda de referentes de diversas profesiones de los centros de trabajo donde realizan el período de pasantías de los estudiantes.

Acciones de la primera etapa

- Seleccionar el equipo de docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora para encaminar y dirigir las actividades de la estrategia.
- Capacitar a los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora que forman parte de lo que van hacer parte de la propuesta.
- Analizar los resultados del diagnóstico y las características psicológicas del estudiante de bachillerato.
- Construir y/o adecuar los instrumentos necesarios que permitan profundizar en la esfera motivacional afectiva de los bachilleres entorno a la motivación e intereses profesionales.
- Analizar las carencias y potencialidades sobre la orientación profesional que poseen los estudiantes bachilleres.
- Implementar cursos de superación para los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora.
- Taller de socialización para docentes tutores.
- Sitio interactivo con tutores de la entidad colaboradora.

Etapa II Planificación.

Objetivo: Concebir a partir del diagnóstico un sistema de actividades de orientación profesional que favorezca la formación del bachiller en la futura elección de su profesión.

Procedimientos:

- Promover la elaboración de acciones para perfeccionar la propuesta, que permita la aceptación y sensibilización para la puesta en práctica.

- Autoanálisis de los docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora en su desempeño, que le permita convertirse en referentes positivos para los estudiantes que decidirán su elección profesional.

Acciones de la segunda etapa.

- Establecer convenios entre la institución escolar y los centros de trabajo.
- Crear un equipo de docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora con representatividad de los diferentes centros de trabajo para encaminar y dirigir las actividades de la estrategia pedagógica.
- Analizar las acciones pedagógicas específicas de tipo extradocente y extraescolar.
- Incluir acciones de orientación profesional en el contenido de las asignaturas que reciben en el plan de estudio, con un carácter transdisciplinar.
- Precisar los períodos de ejecución, métodos y técnicas a utilizar en las actividades de orientación profesional.

Etapa III Ampliación y profundización

Objetivo: Ejecutar las acciones de orientación profesional planificadas.

Procedimientos:

- Favorecer en el bachiller la búsqueda de vivencias positivas y/o negativas que haya tenido en su tránsito por las educaciones precedentes y actuales relacionadas con la orientación sobre el contenido de las diversas profesiones.
- Replanteo de vivencias negativas vividas relacionadas con las diversas profesiones que conocen y promueven la significación de los aspectos positivos que estas contienen.

Acciones de la tercera etapa:

- Implementar vías de superación a través de talleres sobre orientación profesional para docentes tutores y tutores de la entidad colaboradora.
- Interactuar en el sitio web de orientación profesional con tutores de la entidad colaboradora y estudiantes bachilleres.
- Ejecutar y activar todas las vías concebidas para el despliegue de la orientación profesional con los estudiantes bachilleres (plegables, boletines, murales, entre otros)

Etapas IV de Evaluación

Objetivo: Evaluar los resultados obtenidos con la implementación de las acciones de orientación profesional propuestas en cada una de las etapas de la estrategia pedagógica de orientación, así como la satisfacción de los docentes y estudiantes.

Procedimiento:

- Valorar el cambio en el proceso de selección de la futura profesión de los estudiantes bachilleres.

Criterios considerados:

- Corroboración de los objetivos establecidos en la estrategia pedagógica de orientación profesional.
- Nivel de satisfacción de los docentes tutores, tutores de la entidad colaboradora y estudiantes con la estrategia pedagógica ejecutada.

Acciones de la cuarta etapa

- Realizar evaluaciones parciales del cumplimiento de las acciones y objetivos de la estrategia pedagógica de orientación profesional.
- Taller con los participantes para intercambiar sobre los resultados y reflexionar colectivamente acerca de las nuevas proyecciones para su perfeccionamiento.

Para su **aplicación se están considerando tres etapas:** Introdutoria, Ampliación y profundización e Integración.

CONCLUSIONES

La orientación profesional como proceso gradual donde intervienen muchos factores que deben intencionarse para que el sujeto llegue a concientizar y reflexionar acerca de la determinación de la profesión que desea, a partir de la consolidación de una motivación profesional significativamente positiva para él, debe constituirse en el aspecto a través del cual se puede perfeccionar el desarrollo de las pasantías en el bachillerato técnico, mediante la instrumentación de una estrategia que requerirá de la profundización de los fundamentos de la pedagogía dada la influencia esencial que tiene todo este proceso en la formación de la personalidad del estudiante y en el perfeccionamiento del proceso educativo en esta educación.

BIBLIOGRAFÍA

- CHIRINO RAMOS, M. V.: “La investigación en el desempeño profesional pedagógico”, material impreso, ISPEJV, __ La Habana: Facultad Ciencias de la Educación, 2000.
- CABEZAS GUZMÁN, A.: “Metodología para el trabajo de orientación profesional desde las actividades docentes en la enseñanza media”, tesis presentada en opción al título académico de máster en educación, ISPEJV. __ La Habana, 2002
- COLLAZO DELGADO, B. y M. PUENTES ALBA: La orientación en la actividad pedagógica / B. Collazo Delgado, M. Puentes Alba. __ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
- CONTRERAS, J. Enseñanza, currículum y profesorado. __Madrid. Akal, 1990.
- CORCUFF, Ph. Las nuevas sociologías. __Madrid, Alianza, 1998.
- DURKHEIM, E. Educación y sociología. __Barcelona: Península, 1989.
- ELLIOT, J. Investigación – Acción en Educación. __Madrid: Morata, 1990.
- _____ El cambio educativo desde la investigación- acción. __Madrid: Morata, 1993.
- ESTEVE, J. M. Identidad profesional e inicios en la profesión docente, Cuadernos de Pedagogía, 1993, 220: 58 – 63.
- _____ A la sombra de este árbol. __Barcelona: El Roure, 1997.
- GIDDENS, A. Consecuencia de la modernidad. __ Madrid: Alianza Universidad, 1993.
- GIMENO, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. __Madrid: Anaya, 1981.
- _____ El currículum una reflexión sobre la práctica. __Madrid: Morata, 1998.
- GONZÁLEZ MAURA, V.: Motivación profesional y personalidad, Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier. __ Sucre, 1994.
- GONZÁLEZ SERRA, D. J.: Teoría de la motivación y práctica profesional. __La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- HARGREAVES, A. EARL, L. y RYAN, J. Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes/ A. Hargreaves, L. Earl, J. Ryan. __Barcelona: Octaedro, 1998.
- HARRE, R. Personal Being. A theory for Individual Psychology Oxford. __England: Blackwell, 1983.
- HARVEY, D. The condition of postmernity. . __ Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- HELSEBY, G. Changing teachers work. . __Buckingham: Open University Press, 1999.
- HELLAWELL, D. Education under attack. European Journal of Teacher Education, 10: (3),1987, 245 – 258p.

HERNÁNDEZ DECORO, J.: “La orientación profesional de los estudiantes que optan por carreras pedagógicas en el Municipio Especial Isla de la Juventud”, tesis presentada en opción al título académico de máster en educación, ISPEJV. __ La Habana, 2002.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. Cómo planificar la investigación – acción/ S. Kemmis, R. Mctaggart. __Barcelona: Alertes, 1988.

LABARRERE REYES, G. y G. VALDIVIA PAIROL: Pedagogía / Guillermina Labarrere Reyes, G. Valdivia Pairol. __ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

PÉREZ RODRÍGUEZ, G., G. GARCÍA BATISTA, I. NOCEDO DE LEÓN y M. L. GARCÍA INZA: “Método de observación”, en Selección de lecturas y técnicas para el Taller de Orientación Educativa y Rol profesional / G. Pérez Rodríguez, G. García Batista, I. Nocado de León.

RECAREY FERNÁNDEZ, S.: “La estructura de la función orientadora del maestro”, material impreso, ISPEJV. __ La Habana: Facultad Ciencias de la Educación 1998.

Título: La formación de profesionales contables desde una perspectiva diversificada y contextualizada.

Autores: Ing. Fidel Andy Lucín Preciado

- **Dr.C Regina Venet Muñoz**
- **Dr.C Roger Martínez Isaac**

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología - Ecuador

Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García - Cuba

Email: fide0606@yahoo.es

rreginavenet@yahoo.es

rogermisaac@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo aborda una temática de marcado interés para aquellos docentes que se encargan de formar los profesionales del área contable toda vez que la sociedad actual se caracteriza por cambios rápidos que actúan sobre el sistema, afectando de diferentes formas a instituciones y personas. A partir de esta idea el objetivo se dirige a reflexionar acerca de los retos actuales de la formación de profesionales en el área contable. El resultado se dirige a realizar algunas propuestas pedagógicas que permiten concebir las diferencias que se presentan en los estudiantes y la realidad actual de la nueva matriz productiva en el Ecuador para poder estructurar las mejores estrategias formativas en función de lograr las competencias requeridas en los aludidos profesionales. La metodología empleada se basa fundamentalmente en la observación, la revisión de documentos y entrevistas a especialistas.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las ciencias y las tecnologías no es un hecho aislado al proceso de reproducción y desarrollo de las fuerzas productivas. El hombre desde la primera creación del instrumento de trabajo, ha estado constantemente explicando el mundo con el que interactúa y cómo utilizar su capacidad racionalizada en función de mejorar las condiciones de vida y existencia. No es casual entonces que en sus primeros estadios del homo científico las ideas filosóficas asumieran un papel rector en la interpretación de su realidad.

En estos procesos, además, el hombre ha ido conceptualizando en la medida que acumula conocimientos los términos de ciencia y tecnología, conceptos que se van perfeccionando en la medida que se va alcanzando un nivel de sistematización en el desarrollo científico. Determinados por las relaciones que ocupa frente a los procesos reproductivos sistémicos.

No obstante, el gran salto a criterio del autor, que se desarrolla en el proceso tecnocientífico, está determinado por el desarrollo del sistema capitalista y su proceso reproductivo del gran capital cuyas transformaciones va determinando en relación dialéctica el proceso científico tecnológico hasta convertir a la ciencia en parte indisoluble de su capacidad reproductiva. Este salto en las condiciones de la globalización ha impactado a todo el mundo.

La ciencia y su implicación en las transformaciones tecnológicas, ha permitido el necesario y objetivo proceso de expansión del capital, su aporte a la evolución de las ciencias y las tecnologías, lo que significa, que ningún proceso reproductivo y acumulativo de éste, pueda transcurrir sin la absorción en su estructura orgánica de los principales adelantos científicos y tecnológicos .

Hoy, existe el convencimiento de que una de las características del momento actual es la conexión indisoluble, la muy estrecha interacción y el acondicionamiento mutuo de la sociedad con la ciencia. La ciencia es uno de los factores esenciales del desarrollo social y está adquiriendo un carácter cada vez más masivo.

Al estudiar los efectos de la ciencia en la sociedad, no se trata solamente de los efectos en la sociedad actual, sino también de los efectos sobre la sociedad futura. En las sociedades tradicionales estaban bien definidas las funciones del individuo, había una armonía entre la naturaleza, la sociedad y el hombre. Ahora bien, la ciencia trajo consigo la desaparición de este marco tradicional, la ruptura del equilibrio entre el hombre y la sociedad y una profunda modificación del ambiente. Aunque no se debe culpar directamente de esto a la ciencia.

Los progresos de la ciencia han sido muy rápidos en los países desarrollados; en cambio, en los países en vías de desarrollo su adquisición es tan lenta que cada día la diferencia entre estos dos tipos de países se hace más grande. Dicho retraso contribuye a mantener e incluso a agravar la situación de dependencia de los países en vías de desarrollo con respecto a los desarrollados.

Como la ciencia ha pasado a formar parte de las fuerzas productivas en mucha mayor medida que nunca, se considera ya que hoy se trata de un agente estratégico del cambio en los planes de desarrollo económico y social.

La ciencia no es simplemente uno de los varios elementos que componen las fuerzas productivas, sino que ha pasado a ser un factor clave para el desarrollo social, que cala cada vez más profundo en los diversos sectores de la vida.

La ciencia trata de establecer verdades universales, un conocimiento común sobre el que exista un consenso y que se base en ideas e información cuya validez sea independiente de los individuos. A criterio del autor el papel de la ciencia en la sociedad es inseparable del papel de la tecnología. Pero ¿Cuáles son los motores de cambio en una sociedad? La respuesta a esta pregunta es compleja. Lo que sí es cierto es que la educación y la ciencia deben ser los motores de cambio de una sociedad.

No son necesarias elucubraciones para comprender el desafío que los anteriores planteamientos hacen a la educación en general. El modelo educativo mundial entró en crisis y las naciones más desarrolladas del planeta hacen esfuerzos, desde diversos sectores, para mejorar cualitativamente los sistemas de formación.

Uno de los principales obstáculos que dificultan la interacción entre la universidad y la sociedad es la construcción de los canales de comunicación o vinculación adecuados. La vinculación con el medio es una función esencial de las instituciones de educación superior. Es la expresión principal de su responsabilidad social e integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales.

Una de las partes fundamentales de la vinculación universidad-sociedad es la interacción con el medio productivo, que se realiza, básicamente, a través de la asistencia técnica y consultoría, la innovación y transferencia tecnológica, la investigación aplicada, las tesis de pre y postgrado y la educación continua.

Aunque el medio productivo juega un papel fundamental en el desarrollo de un país, los centros de saber y estudio (representados por las universidades) y los centros de investigación deben ser lugares creadores de conciencia para las generaciones presentes y futuras.

Es por esto que la universidad está en la obligación de crear las condiciones requeridas para responder a las necesidades que demanda no sólo el medio productivo, sino de la sociedad en su conjunto. En la medida que se identifica y

colabora a la solución de los problemas económicos y sociales de su entorno, la universidad será una institución pertinente.

Por todo lo antes expuesto es que el **objetivo se dirige a** reflexionar sobre los retos actuales de la formación de profesionales en el área contable.

DESARROLLO.

La formación del talento humano en el área contable hoy en día en el Ecuador, hablar sobre la “Matriz Productiva” viene siendo una constante cada vez más amplia, tanto en los diferentes sectores productivos como en los diferentes niveles socioeconómicos. Pero cada vez parecería que se “enreda” más la interpretación de este concepto. Este breve análisis lo que busca es ampliar la conceptualización del significado de la Matriz Productiva para el estado y, con ello, ver las diferentes alternativas de acción que se puede tener en el sistema productivo del Ecuador.

Para partir de un concepto muy claro, podemos decir que la matriz productiva es el conjunto de interacciones entre los diferentes actores de la sociedad que utilizan los recursos que tienen a su disposición, con los cuales generan procesos de producción. Dichos procesos incluyen los productos, los procesos productivos y las relaciones sociales resultantes de esos procesos.

Si continuamos con el análisis, podemos determinar claramente que el Ecuador se ha concentrado en la explotación de materias primas, con muy bajos niveles de tecnificación, lo cual ha provocado que sea un mercado muy susceptible de ser sustituido en los mercados internacionales. Esta realidad lo que provoca es una incesante necesidad de mayor explotación de recursos naturales que solamente ha permitido mantener los ingresos, ya que no se controlan los precios internacionales, colocándonos en una posición muy vulnerable.

Si analizamos la diversificación de las exportaciones del Ecuador a través del tiempo, según la SENPLADES, podemos dividir el análisis en tres períodos: el primero —que va de 1927 a 1963— nos muestra un 88% de concentración de exportaciones en productos primarios, compuesta al inicio de este período por casi un 40% el cacao y sus elaborados, y a su término por un 50% el banano, mientras el cacao baja a ser un 15%. En el segundo período —que comprende entre 1964 y 1990— la concentración de exportaciones baja al 77%, el petróleo toma su protagonismo en la década de los setenta y alcanza picos de hasta el 70%, dejando

en segundo plano al resto de productos. Y el tercer período —que va de 1991 al 2011— nos da una nueva subida en la concentración al 80%, en la cual el petróleo mantiene su supremacía sobre el resto de productos con un promedio de 45% aproximadamente.

Como podemos analizar, la concentración de materias primas es muy clara y con ello el valor agregado que se tiene, junto a la tecnificación, hacen que el proceso de reestructurar el sistema productivo del país sea inminente.

La economía ecuatoriana se ha caracterizado por ser proveedora de materias primas en el mercado internacional y al mismo tiempo importadora de bienes y servicios de mayor valor agregado. Los constantes e imprevistos cambios en los precios internacionales de las materias primas, así como su creciente diferencia frente a los precios de los productos de mayor valor agregado y alta tecnología, han colocado a la economía ecuatoriana en una situación de intercambio desigual sujeta a los vaivenes del mercado mundial. Consciente de esta situación, el gobierno de la Revolución Ciudadana, liderado por el presidente Rafael Correa, impulsó desde el inicio de su gestión un proceso de cambio del patrón de especialización productiva de la economía que le permita al Ecuador generar mayor valor agregado a su producción en el marco de la construcción de una sociedad del conocimiento. Transformar la matriz productiva es uno de los retos más ambiciosos del país, el que permitirá al Ecuador superar el actual modelo de generación de riquezas: concentrador, excluyente y basado en recursos naturales, por un modelo democrático, incluyente y fundamentado en el conocimiento y las capacidades de las y los ecuatorianos.

¿Qué es la matriz productiva? La forma cómo se organiza la sociedad para producir determinados bienes y servicios no se limita únicamente a los procesos estrictamente técnicos o económicos, sino que también tiene que ver con todo el conjunto de interacciones entre los distintos actores sociales que utilizan los recursos que tienen a su disposición para llevar adelante las actividades productivas. A ese conjunto, que incluye los productos, los procesos productivos y las relaciones sociales resultantes de esos procesos, denominamos matriz productiva. Las distintas combinaciones de estos elementos generan un determinado patrón de especialización. Así por ejemplo, la economía ecuatoriana se ha caracterizado por la producción de bienes primarios para el mercado internacional, con poca o nula

tecnificación y con altos niveles de concentración de las ganancias. Estas características son las que han determinado nuestro patrón de especialización primario - exportador, que el país no ha podido superar durante toda su época republicana. El patrón de especialización primario - exportador de la economía ecuatoriana ha contribuido a incrementar su vulnerabilidad frente a las variaciones de los precios de materias primas en el mercado internacional. El Ecuador se encuentra en una situación de intercambio sumamente desigual por el creciente diferencial entre los precios de las materias primas y el de los productos con mayor valor agregado y alta tecnología. Esto obliga al país a profundizar la explotación de sus recursos naturales únicamente para tratar de mantener sus ingresos y sus patrones de consumo.

La actual matriz productiva ha sido uno de los principales limitantes para que el Ecuador alcance una sociedad del Buen Vivir. Superar su estructura y configuración actual es por lo tanto uno de los objetivos prioritarios del gobierno de la Revolución Ciudadana.

El Gobierno Nacional plantea transformar el patrón de especialización de la economía ecuatoriana y lograr una inserción estratégica y soberana en el mundo, lo que nos permitirá:

- Contar con nuevos esquemas de generación, distribución y redistribución de la riqueza;
- Reducir la vulnerabilidad de la economía ecuatoriana;
- Eliminar las inequidades territoriales;
- Incorporar a los actores que históricamente han sido excluidos del esquema de desarrollo de mercado.

La transformación de la matriz productiva implica el paso de un patrón de especialización primario exportador y extractivista a uno que privilegie la producción diversificada, ecoeficiente y con mayor valor agregado, así como los servicios basados en la economía del conocimiento y la biodiversidad. Este cambio permitirá generar nuestra riqueza basados no solamente en la explotación de nuestros recursos naturales, sino en la utilización de las capacidades y los conocimientos de la población. Un proceso de esta importancia requiere que las instituciones del Estado coordinen y concentren todos sus esfuerzos en el mismo objetivo común.

Los ejes para la transformación de la matriz productiva son:

1. Diversificación productiva basada en el desarrollo de industrias estratégicas-refinería, astillero, petroquímica, metalurgia y siderúrgica y en el establecimiento de nuevas actividades productivas-maricultura, biocombustibles, productos forestales de madera que amplíen la oferta de productos ecuatorianos y reduzcan la dependencia del país.
2. Agregación de valor en la producción existente mediante la incorporación de tecnología y conocimiento en los actuales procesos productivos de biotecnología (bioquímica y biomedicina), servicios ambientales y energías renovables.
3. Sustitución selectiva de importaciones con bienes y servicios que ya producimos actualmente y que seríamos capaces de sustituir en el corto plazo: industria farmacéutica, tecnología (software, hardware y servicios informáticos) y metalmecánica.
4. Fomento a las exportaciones de productos nuevos, provenientes de actores nuevos -particularmente de la economía popular y solidaria-, o que incluyan mayor valor agregado -alimentos frescos y procesados, confecciones y calzado, turismo-. Con el fomento a las exportaciones buscamos también diversificar y ampliar los destinos internacionales de nuestros productos.

La transformación esperada alterará profundamente no solamente la manera cómo se organiza la producción, sino todas las relaciones sociales que se desprenden de esos procesos. Seremos una sociedad organizada alrededor del conocimiento y la creación de capacidades, solidaria e incluyente y articulada de manera soberana y sostenible al mundo.

Los esfuerzos de la política pública en ámbitos como infraestructura, creación de capacidades y financiamiento productivo, están planificados y coordinados alrededor de estos ejes y se ejecutan en el marco de una estrategia global y coherente que permitirá al país superar definitivamente su patrón de especialización primario-exportador.

El contexto en el cual está inscrita la educación superior en este inicio de siglo está caracterizado por cambios rápidos y por la presencia de factores diversos que actúan sobre el sistema, afectando de diferentes formas a instituciones y personas. Estas fuerzas de naturaleza económica, política, social, cultural y tecnológica han afectado a las instituciones de educación superior, acarreado los más variados impactos y reacciones.

Se ha exigido desde estas instituciones formadoras, una mayor eficiencia en el uso de los recursos, mayor equidad en el trato de grupos socio-económicos distintos, mayor calidad de los servicios educacionales prestados y mayor capacidad de respuesta a las necesidades del sector productivo y de la sociedad en general. Los gobiernos, los padres de los alumnos, los empleados y la sociedad han presionado a las universidades para mejorar la calidad en la enseñanza, lograr mayor integración entre el temario administrado y su relevancia futura en el mercado profesional y en la vida en sociedad (Ingran, 2000; Albrecht y Sack, 2000; Wallace, 2003).

La formación del especialista en contabilidad no difiere de las demás. Por lo tanto, la tarea en el campo de la educación profesional del contable debe orientarse para la adecuación de la profesión frente a una nueva realidad de mercado, que exige agilidad, flexibilidad y principalmente interacción con las tecnologías y los sistemas de información (AICPA, 2006)

Debido a la complejidad y la globalización de la vida económica, principalmente en economías capitalistas donde predomina la competencia empresarial para obtener recursos financieros en el mercado de capital altamente competitivo, la contabilidad, se convierte en el instrumento que fortalece la credibilidad necesaria a los usuarios. No obstante esas informaciones deben ser suficientemente ágiles como para mantener la competitividad de las empresas (Claret,1999; Carr; 1999; Mendivil, 2002; CFC, 2006).

El contable necesita mejorar sus conocimientos dentro de las nuevas tecnologías, sistemas de información, técnicas contables y de gestión empresarial (Agudelo, 2002).

Las empresas pasan a buscar, ininterrumpidamente, patrones productivos como consecuencia de la necesidad de integración competitiva en un mercado extremadamente heterogéneo donde la calidad y la productividad son factores de competitividad (Gordon, 2000; Churchman, 2002).

La actual revolución tecnológica, a diferencia de la primera revolución industrial que tuvo el mérito de sustituir la fuerza física del hombre por la energía mecánica, se caracteriza por ampliar la capacidad intelectual humana en la producción. La nueva forma de organización exigirá del trabajador cualidades de naturaleza no solo operacional sino también conceptual (Fich et al., 2001; Vargas,

2004).

La integración profesional con la contemporaneidad del mundo implica el mayor desarrollo y apropiación de la ciencia y de la tecnología, considerados principales instrumentos de la dinámica del sistema productivo. La dinámica de los desarrollos técnico- organizacionales, verificada en el sector productivo de bienes, se hará presente en el sector de producción de servicios dada la relación creciente de los sectores económicos (Claret, 1999; Morin, 2000; Poullaos, 2004; Needles, 2005).

Por su propia naturaleza la producción de servicios es menos susceptible que la de producción de bienes. Si aceptamos que la industrialización llevó a una despersonalización del trabajo, entonces la expansión de los servicios proporciona la oportunidad de invertir esa tendencia, pues el contacto directo con el cliente para quien el servicio es realizado, así como la necesidad de atender a las demandas individuales del cliente, son características mucho más comunes en la industria de servicios que en otros sectores de la economía (Tilling, 2002).

La economía, como un todo, viene reivindicando, en el contexto actual, cambios hasta ahora inéditos en el perfil del futuro contable. Estos cambios constituyen características tales como: capacidad de raciocinio abstracto, de autogestionamiento, de asimilación de nuevas informaciones; comprensión de las bases generales, científico-técnicas, sociales y económicas de la producción en su conjunto; la adquisición de habilidades de naturaleza conceptual y operacional; el dominio de las actividades específicas y conexas y la flexibilización intelectual en el trato de situaciones de cambios son requisitos del nuevo profesional (Dyer 1999; Vargas, 2004).

La formación para el puesto de trabajo, traducida en la preparación estricta de las tareas exigidas en una ocupación dada, debe ser vista en base a una nueva realidad que se configura, la cual exige de un contable, veterano o novato, una noción amplia de cómo operar su empresa, del mercado donde trabaja y de lo que piensa el consumidor final sobre el producto que está comprando. Se verifica que la calidad intelectual más valorizada en las nuevas organizaciones empresariales es la capacidad de entender y de comunicarse con el mundo que está alrededor (Malone e Imán, 2000; AICPA, 2006).

En la actualidad, asegurar la calidad y la formación tiene relación con la preparación de los individuos para calificaciones útiles, no solo a corto plazo sino también a largo plazo. Tal preocupación no vale sólo para los ocupantes de empleos fijos. Obsérvese, a propósito de la actual tendencia de reducir el número de trabajadores regulares, lo que implica, en la mayoría de los casos, en el esfuerzo del contable para generar su propia renta mediante la prestación autónoma de servicios. Tal reestructuración del mercado de trabajo, perversa a veces, exige del contable autónomo la calificación necesaria para conquistar y preservar su espacio de trabajo (Sale, 2001; Juniper, 2002).

Aunque la nueva economía no haya emergido totalmente, o no esté fuerte y segura, caminando por sí misma, es posible adivinar sus pasos. Esta previsión puede iniciarse mirando la avasalladora proliferación del trabajo autónomo o del autoempresariado.

El concepto de formación revaluado supone su comprensión como un flujo de conocimientos y habilidades apoyado en prácticas de trabajo. A la par de los fundamentos de su praxis profesional, el contable se torna más apto para interaccionar frente a los frecuentes cambios técnicos, una vez que está dotado de una forma de actuar más crítica y creativa (Barsky, 1999; AICPA, 2006).

Es cierto que la mera adopción de tecnología no supone una nueva gestión empresarial. La revisión, entretanto, de los perfiles empresariales, a partir de la incorporación de las tecnologías innovadoras, se torna prerrequisito del fortalecimiento del llamado potencial competitivo al ser asegurado por la calidad del producto que supone la cualidad del proceso (Hyvönen, 2003).

La formación en contabilidad debe asumir una visión prospectiva, con base en la constatación de una tendencia que es mundial: la incorporación de las tecnologías innovadoras, el estímulo a la flexibilización de la producción y la interacción entre los sectores.

La implantación de un modelo curricular, adecuado a las nuevas tendencias, para la formación en contabilidad es prioritaria en cualquier institución de educación superior que quiera formar contables con capacitación suficiente y adecuada a los días que corren, y principalmente, con la mente abierta para las alteraciones provocadas por el mercado globalizado en que vivimos (Strobel, 2001; Poullaos, 2004).

Al profesional del área contable, la visión generalizada se le hace cada vez más necesaria en razón de la rápida transformación de los conocimientos. Se cree que nuevas directrices obligarán a las Universidades a cambiar sus currículos para obtener el reconocimiento de sus cursos, para no perder estudiantes interesados en prepararse de acuerdo con las mejores prácticas y competir a nivel internacional (Malone y Hyman, 2000; Lehman, 2005).

La profesión de contable, debe tener una atención especial a los educadores en épocas de formulación de los cursos específicos de esta área; deberán preparar profesionales competentes para actuar en un mercado altamente competitivo y diversificado, que exige de los profesionales alta calificación (French y Coppage, 2000; Davidson, 2002).

Cabe a las instituciones de educación superior realizar un óptimo trabajo en los conocimientos generales, técnicos, y alguna parcela en las habilidades; pues los profesionales, siendo así, tendrán las habilidades y la conciencia profesional plena, cuando estén actuando en los diversos campos de trabajo que la profesión permite; considerando que la profesión contable es una de las pocas profesiones que posibilita la actuación en diversos campos de trabajo (Koliver, 1999; Donelan y Philipich, 2002).

Desde las ideas pedagógicas ya planteadas se reconoce que las acciones educativas van más allá de un requerimiento pedagógico en función de lograr la consolidación ética del profesional, deben medirse mediante las propias actividades desarrolladas en el proceso docente educativo las actitudes y compromisos de los estudiantes:

- En el componente académico:

A través de los contenidos de las asignaturas del año: conceptual o cognitivo (decir y pensar), procedimental (hacer) y actitudinal (comportarse, ser); mediante los valores de la ciencia o ciencias que lo conforman, los que deben ser identificados a partir de un enfoque integral en la comprensión de la ciencia y de la concepción filosófica con que se imparte. Los valores de la asignatura se concretan a partir del sistema de valores definidos en el año.

Es preciso que en el proceso docente educativo el profesor desde los contenidos e invariantes del conocimiento de su asignatura, propicie, desde una concepción científica del mundo, el aspecto ético, jurídico, estético, sociológico y político, con el

objetivo de formar en el profesional una cultura del ser y del saber hacer, integral y transformador que se logre además en la cultura del debate, en la diversidad de opiniones, en el pronunciamiento en relación a la cultura de la profesión y la realidad que lo rodea.

- En el componente Laboral:

Los profesionales de la contabilidad constituyen factores del progreso empresarial y facilitadores de los nuevos procesos del mejoramiento de las organizaciones, en su actividad práctica los estudiantes deben asumir el rol desarrollador de la educación superior, incidiendo en los procesos y transformándolos sobre la base las actuaciones técnicas y éticas. La técnica con la aplicación de las guías de estudio y de la práctica preprofesional, la ética con la práctica habitual de los principios morales que la sociedad estima esenciales para depositar su confianza en el individuo, la integridad y honradez serán las bases de sus actividades profesionales y las que en mayor grado contribuirán a formar hábitos para investigar la verdad.

- En el componente Investigativo:

Desde el ejercicio ético, la búsqueda de la verdad mediante el conocimiento científico y la investigación, la comprobación veraz de los hechos económicos, la necesidad de descubrir que la información es fidedigna en su origen y en todas sus partes , es decir aceptada e interpretada como verdadera, aquí se manifiesta el fundamento esencial de la lealtad profesional, esta es la función científica de la información, solo así será creíble. Sin ella sería lo contrario, desinformación o lo que es peor deformación.

CONCLUSIONES

1. En el desarrollo endógeno el aspecto económico es importante, pero no lo es más que el desarrollo integral del colectivo y del individuo: en el ámbito moral, cultural, social, político, y tecnológico.
2. El avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología y su consecuente impacto social, han cambiado las reglas del juego en cuanto al conocimiento científico y tecnológico y a las formas de transmisión, construcción o desarrollo de las mismas por parte del profesorado.

3. Se requiere un marco institucional apropiado, que se caracterice por la integridad, la equidad y la democracia que se reflejen en el proyecto educativo, en las políticas de docencia, en la normativa y en el trabajo cotidiano de la institución.

4. La formación profesional del contable se consolidará mediante el establecimiento de la mejora en la formación desde las instituciones de educación superior en Contabilidad y en el establecimiento de exigencias mínimas para el ejercicio de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

MARTI, LUÍS, Ciencia, Tecnología y Sociedad.

CAMINOS, M.A. "DISPUESTOS A ESCRIBIR". Serie TEMAS Y PROBLEMAS, Cuaderno Nº 7 AZ Editora, Argentina.

GALLEGO, D.J; ALONSO, C, M; CANTÓN, I "INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS" Editorial, OIKOS-TAU, España.

PEÑA, ROSARIO "LA EDUCACIÓN EN INTERNET" Inforbook's S.L., Barcelona, España.

NÚÑEZ JOVER JORGE; La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. p.37. 1999.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ CARLOS: "Conferencia sobre la matematización de la ciencia". P. 102

VECINO, Fernando (2003) La universalización de las universidades: Retos y perspectivas. Conferencia Magistral impartida en Congreso Internacional Pedagogía 2003. P13.

GARCÍA FERNÁNDEZ OSCAR: Algunas reflexiones sobre el impacto de las TIC en las universidades.

VALVERDE,]; GARRIDO, M.c. (1999). «El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios». Revista Electrónica Ínter universitaria de Formación del Profesorado, 2 (1), <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n1.htm> [consulta 9/99J.

KELLE. V – M. KOVALZON. La ciencia. Formas de la conciencia social. P. 5

MARQUES, P. (2000). Sociedad de la información y educación: funciones y competencias del profesorado. <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm> [consulta 4/01J.

MICROSOFT ENCARTA 2002

NOVAK, D. A.; GOWIN, D. B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona.

MARTÍNEZ ROCA. ONTORIA, A. (1992). Mapas conceptuales: una técnica para aprender. Madrid: Narcea.

POHAM, W-J: (1999). Classroom Assessment. What teachers need to know. Boston: Allyn and Bacon.

NUÑEZ JOVER, JORGE. La ciencia y tecnologías como procesos sociales. Artículo, la ciencia y la tecnología, pongamos los conceptos en orden. Editorial Félix Varela. La Habana, 1999.

GIBBONS, M. et al. La nueva producción del conocimiento. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S. A, 1997.

GONZÁLEZ GARCÍA, M.I; LÓPEZ CERREZO, J.A; LUJÁN, J.L. Ciencia, Tecnología y Sociedad: Una Introducción al Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología. Madrid, Tecnos, 1996. 141 p.

NUÑEZ JOVER, J .ÉTICA, Ciencia y tecnología: sobre la función social de la tecnociencia. 2002.

NUÑEZ JOVER, J. Dos culturas medio siglo después.

ZIMAN, J. La ciencia como ética. El cultural. Diario El Mundo. Madrid, 17, oct, 1999.

GROBAT SUNSHINE FABIO. Siglo XXI: Retos para América Latina de cara a la sociedad basada en el conocimiento

GROBAT SUNSHINE FABIO. El nuevo modelo reproductivo en los países capitalista de mayor desarrollo.

HERNÁNDEZ GLADYS Y MÁS SUSANA. Revista tema Globalización y nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Implicaciones para los países subdesarrollados.

CRUZ VALLE MADELINE. El desarrollo de la ciencia y la tecnología contemporáneas desde un enfoque filosófico 2009.

Agudelo Mejía, S. (2002): "Alianzas entre formación y competencia". CINTERFOR – Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, OIT – Organización Internacional del Trabajo, pp. 471 (Sobre Artes y Oficios, 3) ISBN 92-9088- 137-2.

Título: El embarazo en la adolescencia: una problemática en el Colegio Dr. Tomás Rendón Solano de la Parroquia “Pancho Negro”, Cantón La Troncal, Provincia Cañar.

Autores: Ing. Joffre Boza Aguirre

Dr. C. Ana Felicia Celeiro Carbonell

Institución: Universidad Católica de Cuenca - UCACUE. Sede San Pablo de la Troncal, Cañar - Ecuador

Email: joffreboz.fe@gmail.com

jebozaa@ucacue.edu.ec

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es la etapa donde se producen grandes cambios en el ser humano, el adolescente deja de ser un niño pero sin haber alcanzado todavía la madurez del adulto, pues debido a su desarrollo físico se comienza a producir una importante actividad hormonal y es allí donde se puede producir un embarazo precoz, que no es otra cosa que el proceso de la fecundación que sucede en adolescentes menores de 19 años de edad que se encuentran en su pleno desarrollo fisiológico, cuyo organismo no está capacitado o preparado en su totalidad para soportar el crecimiento y desarrollo de un nuevo ser, comprometiendo el cuerpo a posibles enfermedades que se pueden desarrollar al pasar el tiempo y que afectan directamente a la mujer, de la misma forma trae aparejado otros impactos negativos como son el abandono escolar, el rechazo y la violencia intrafamiliar y la falta de preparación para la inserción laboral digna.

El embarazo precoz es un tema del cual se habla a nivel mundial, debido a que es un problema que de una u otra manera afecta a muchas familias sin importar condición social, cultural, religiosa o étnica, por lo que en la actualidad se ha convertido en tema de debates, foros e investigaciones, para poder desde una perspectiva científica enfrentar esta problemática y tratar de disminuir su incidencia.

En la búsqueda bibliográfica realizada se ha podido conocer que en el mundo existen diez países con un alto índice de adolescentes embarazadas, entre ellos: Nigeria, República Democrática del Congo, Angola, Bangladesh e India, Brasil, Venezuela, Nicaragua, República Dominicana, Estados Unidos y México. (Sánchez, 2011)

Según el boletín de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el tema “Embarazo en adolescentes: un problema culturalmente complejo” expresa que: “El embarazo en adolescentes es un tema que requiere más educación y apoyo para alentar a las niñas a retrasar la maternidad hasta que estén preparadas” (Organización Mundial de la Salud, 2009, pag 2).

Además la misma OMS manifiesta que el embarazo en la adolescencia "puede perturbar el acceso a la educación y a otras oportunidades de vida", por su parte Leo Bryant, gerente de promoción en Marie Stopes International (MSI), un grupo británico de defensa de los derechos reproductivos que posee clínicas en todo el mundo plantea: "En el Reino Unido nos preocupa en particular... porque tenemos la tasa más alta de embarazos en adolescentes de Europa occidental", hoy en día esa tasa es de 26 partos en adolescentes por cada 1000 mujeres, de acuerdo con las estadísticas sanitarias mundiales. (Organización Mundial de la Salud, 2009, pag 2)

El “Diario Hoy” publicó el 27 de febrero del 2012 un artículo que hacía referencia al porcentaje de adolescentes embarazadas en la República del Ecuador y al respecto planteaba que según el Censo de Población y Vivienda realizado en el 2010, en el país había 346 700 niñas, de las cuales 2.080 ya han sido madres, si bien la cifra representa menos del 1% del total, da cuenta de un incremento del 74% en los 10 últimos años, sumándose a esto una alta tasa de embarazos en adolescentes de 15 a 19 años, de 705 163 adolescentes censadas en el Ecuador, 121. 288, es decir el 17,2%, ha sido madre. Estas cifras ubican al Ecuador liderando la lista de países andinos con el mayor número de embarazos en niñas y adolescentes. (Hora, 2014)

Estos datos han sido corroborados recientemente por la Comisión de Salud de la Asamblea Nacional, en el marco de la elaboración del Código de la Salud, se plantea que el país está entre los tres primeros de América Latina con las tasas más altas de embarazo adolescente, si bien el promedio regional es de 17% Ecuador está en el 22%, superada por Venezuela con 24% y Haití con 26%. Al comparar con América Latina se puede observar que en la región no decrece este flagelo ya que en el mundo el promedio de embarazos adolescentes es del 10 % (La Hora, 30 octubre 2014).

Este fenómeno constituye una preocupación para el Gobierno, el cual plantea disminuir en un 15% la tasa de fecundidad entre 15 y 19 años para el 2030, según el Plan del Buen Vivir y desde el 2012 lleva a cabo la Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar, a fin de reducir los embarazos en este grupo etario; la

misma fuente señala que según el INEC del total de nacimientos en el 2013, más del 20% correspondieron a menores de 19 años, en el 2007 el porcentaje era del 18,9% (Universo, 2014)

En el Cantón La Troncal la problemática presenta un comportamiento similar al de la nación, aunque no se cuenta con datos exactos del mismo sí se posee un estudio preliminar en menor escala realizado en el Colegio Dr. Tomás Rendón Solano de la Parroquia “Pancho Negro”, una zona rural del cantón enclavada en la Provincia de Cañar del austro ecuatoriano y que forma parte de un Proyecto de Investigación que se inicia en este recinto educativo.

Por lo que en esta primera etapa de la investigación se ha determinado el siguiente problema científico ¿En qué estado se encuentra el embarazo precoz en la adolescencia en el Colegio Dr. Tomás Rendón Solano del Cantón La Troncal, Provincia Cañar?

El presente trabajo se propone realizar un estudio preliminar de la situación de embarazo (y maternidad) de las adolescentes del Colegio citado, para luego identificar las causas que están incidiendo en este fenómeno en un segundo momento y luego elaborar e implementar una estrategia de orientación educativa a las y los adolescentes de dicho colegio, de manera que incida en la prevención del embarazo precoz y por ende en la disminución de los mismos y de sus efectos colaterales.

DESARROLLO

El grupo etario denominado adolescencia dura aproximadamente, de manera flexible entre los 10 y 20 años. La primera fase de esta etapa del desarrollo de la personalidad abarca hasta alrededor de los 15 años y recibe el nombre de adolescencia temprana y la siguiente, cuyo límite se enmarca por unos autores en los 18 y otros en los 20 años o en el momento de la inserción en la actividad laboral, el de adolescencia tardía o juventud, ambos períodos están interrelacionados orgánicamente.

A menudo se le designa a esta etapa como el tránsito de la infancia a la adultez y pero ella abarca una gran complejidad y un sinnúmero de cambios y problemáticas por las que pasan los mismos durante el tránsito por estas edades. La adolescencia es una fase de la vida plena de transformaciones muy rápidas, insondables y esenciales en las esferas psicológica, biológica y social, que según muchos autores solo es comparable

con la infancia temprana, donde, desde el nacimiento hasta los 36 a 40 meses el infante se convierte, de un ser totalmente desvalido, en un niño capaz de realizar por sí solo, aunque naturalmente con la ayuda y apoyo del adulto, la mayoría de sus funciones vitales.

En la etapa de la adolescencia este salto es más significativo en tanto al inicio de la misma él se encuentra bajo un fuerte tutelaje de los adultos (padres, abuelos, maestros) y luego pasa o debe pasar a un proceso de autodeterminación donde va tomar decisiones de gran importancia no sólo para él sino también para los que lo rodean, adquiriendo independencia y responsabilidad ante la vida, la pareja, el trabajo y la sociedad.

"La adolescencia es una faceta más de autodescubrimiento, de clarificación de la identidad y lógicamente, de construcción y maduración (...). Mientras el adolescente aprende a conducir y manejar sus diferentes posiciones es muy posible que se enfrente a choques, confrontaciones, cambios comportamentales, sumado a esto las pocas oportunidades otorgadas; por esta razón pueden ser censurados y sancionados socialmente y calificados de improductivos, dependientes y desadaptados al medio" (1). En esta etapa, a partir de las transformaciones externas e internas que se van sucediendo en ellos y a las que se encuentran sometidos se generan contradicciones, desafíos, retos, en muchas ocasiones creados por los adultos, los mismos que deben ser superados para lograr un crecimiento humano equilibrado.

Desde el punto de vista de los autores del presente trabajo se destacan en este sentido tres grandes esferas en las que deben madurar y crecer, ellas son: la laboral y/o profesional, la socio-ética y la de pareja-familia.

En esta etapa es muy común el sentimiento y la necesidad de independencia y autodeterminación que caracteriza su desarrollo y que los motiva a buscar la complacencia y satisfacción de estas necesidades fundamentalmente en el grupo de sus coetáneos, "alejándose" o tomando distancia de la dominación adulta, estos son "dispositivos" imprescindibles para su madurez psicológica y social.

Según los psicólogos y pedagogos estudiosos de la adolescencia este tránsito debe ser fuente de vivencias muy enriquecedoras, pero suele estar plagado de ansiedades, inquietudes, angustias, problemas, conflictos y contradicciones algunas intrínsecas al

¹ "Sexualidad en la adolescencia" Segundo Seminario Colombiano. Colectivo de autores. Asociación Salud con Prevención. Colombia, 1993.

propio proceso de desarrollo, pero muchas de estas afectaciones están generadas por las discrepancias y el mal manejo de las personas encargadas de su formación y educación.

Los adultos cercanos a los adolescentes no solo desconocen y no toman en cuenta las transformaciones y posibilidades esenciales de la etapa, sino que gestan y anidan tabúes, prohibiciones, temores, desconfianzas, inseguridades e incertidumbres con relación a ese “pequeño que quiere ser adulto antes de tiempo”, estos adultos siempre tienden a aplicar represiones o a sobreprotegerlos lo que no es adecuado y terminan generando freno en el desarrollo y crecimiento y hasta trastornos severos de comportamiento y conducta.

La adolescencia puede catalogarse como una etapa de gran vulnerabilidad, que requiere atención especial de los educadores, padres y adultos en general, pero eso no significa para nada que se le considere una etapa de crisis ni de rebeldía sin causa como suelen categorizarla. Se requiere un buen manejo de la misma para evitar que las problemáticas más complejas y frecuentes que pueden aparecer en esta etapa como son el consumo de estupefacientes y el embarazo precoz, entre otras.

Es obvio que el embarazo precoz en esta etapa temprana tiene un sinnúmero de condicionantes y factores coadyuvantes, es por ello que el trabajo se propone hacer una indagación de las causas fundamentales que están incidiendo en esta situación, de forma particular en un Colegio de una zona rural del Cantón La Troncal.

Cuando una adolescente conoce de su embarazo entra en estado de shock, en tanto es una gestación no planificada y por lo general fruto de una relación prematrimonial o fortuita, lo primero que piensan es si tenerlo o no por temor a los padres y su posible rechazo, le temen a las actitudes hirientes lo que comportaría una depresión de la adolescente.

Las consecuencias psicosociales negativas del embarazo en adolescentes no son menores que los efectos biológicos, como se ha planteado es frecuente que estos embarazos sean un evento no deseado, con una relación débil de pareja, lo que determina en muchas ocasiones actitudes de rechazo de la pareja, por ello tienden a ocultarlo, por temor no sólo a las reacciones familiares, sino también de su medio social. Esta situación en muchas ocasiones genera el deseo e impulso para querer abortar, lo que ya no sólo tiene implicaciones psico-sociales, sino, y lo que es más importante, se pone en peligro la vida de las adolescentes.

Entre las consecuencias de la maternidad (y paternidad) se destacan de tipo biológicas y de salud, psicológicas, familiares, escolares, laborales y sociales en general, entre ellas sobresalen la infertilidad futura por abortos mal realizados, el daño al aparato reproductivo femenino, la muerte, el abandono de la escuela, las dificultades laborales tanto para encontrar empleo como para trabajar; y esto es sin hacer referencia al impacto negativo y daños de toda índole al futuro niño que está por nacer.

A partir de estos elementos teóricos avalados por la bibliografía y documentos revisados se pretende, desde un enfoque metodológico cuanti-cualitativo, elaborar una estrategia de orientación educativa a las y los adolescentes del colegio mencionado, que incida en la prevención del embarazo precoz y por ende en la disminución de los mismos y de sus efectos colaterales.

Como fase preliminar se ha elaborado un instrumento de encuesta que permita realizar un diagnóstico preliminar para caracterizar el estado en que se encuentra esta problemática en el Colegio seleccionado, como primer paso para la determinación y el estudio de las causas que están incidiendo en el embarazo precoz en las adolescentes.

Se procedió a realizar una encuesta en el Colegio Dr. Tomás Rendón Solano para poder establecer un indicador que permitiera conocer el número de adolescentes del sexo femenino menores de 17 años que estén o hayan estado embarazadas y así poder llevar a cabo la primera fase de la investigación que se pretende llevar a cabo en esta institución de educación de nivel medio desde la supervisión de la UCACUE Sede San Pablo de La Troncal.

La encuesta se aplicó a través de un cuestionario como instrumento de recolección de datos para su procesamiento y tabulación. Se hace uso, adicionalmente, de aplicaciones informáticas como “Excel” para tabular y graficar los resultados, mismos que son registrados en los “Formularios de Google”, para compartir, graficar e interpretar los resultados.

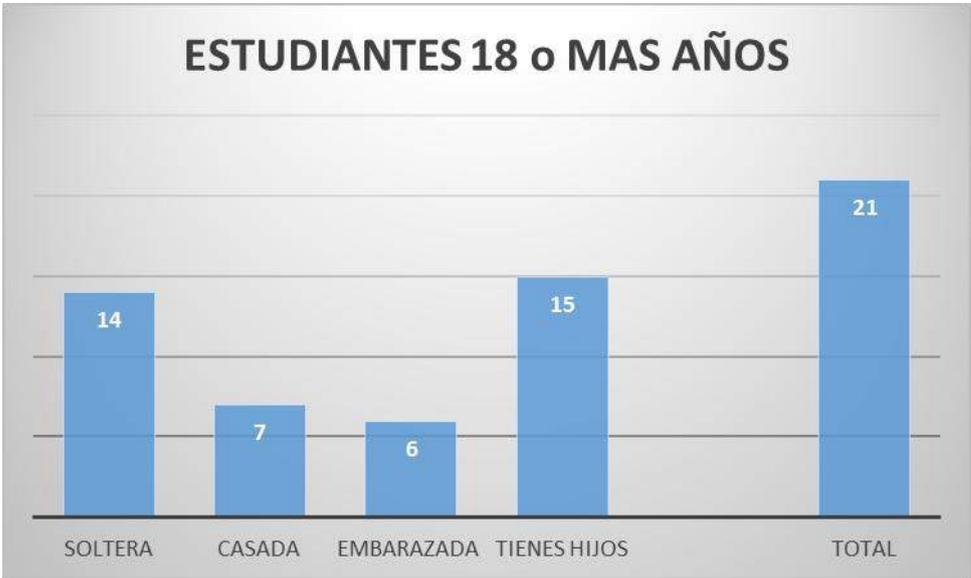
De las 291 adolescentes encuestadas de los primeros, segundos y terceros años de Bachillerato General Unificado en las preguntas relacionadas con la edad, estado civil, embarazos, e hijos se obtuvieron los siguientes resultados.

Análisis:



Que existen 24 estudiantes de edad comprendida entre 15 a 17 años en situación de embarazo precoz en la adolescencia, de ellas 19 son madres solteras y 5 casadas y 11 de ellas están actualmente embarazadas y 13 ya tienen hijos, lo que muestra que existe un porcentaje elevado de estudiantes adolescentes que ya han experimentado el proceso de embarazo precoz y que hoy están desarrollando el papel de la maternidad a una corta edad, y la diferencia se enfrenta con un proceso de embarazo en desarrollo.

Como puede observarse de 24 sólo 5 tienen una relación estable de pareja (casadas) lo que hace la situación más compleja, al no contar siquiera con un acompañamiento de paternidad, aunque sea adolescente, o sea, que el 79,16 % de ellas enfrenta el embarazo y/o maternidad sin parejas. Finalmente, el embarazo precoz en esta edad representa un total de 8,24% con respecto a las encuestadas.



Análisis:

Que existen 21 estudiantes de 18 a 20 años que ya han vivido o viven el embarazo adolescente, de ellas están 14 solteras y 7 casadas, 6 están actualmente embarazadas y 15 ya tienen hijos. Esta situación al igual que la anterior apunta que el 66, 6% se enfrenta sin apoyo de paternidad responsable. El embarazo precoz en esta edad representa un total de 7,21% con respecto a las encuestadas.

Si se realiza un análisis de ambos grupos etarios unidos se obtiene que, entre 15 y 20 años, o sea en la llamada etapa de la adolescencia, de un total de 291 encuestadas, 45 califican dentro del parámetro de embarazo precoz en la adolescencia, representando un 15, 4 %; si se tienen en cuenta las cifras que como tendencia existen a nivel mundial (10%) es posible percatarse del nivel en que se encuentra este Colegio, en 5 puntos por encima, coincidiendo con el promedio que se maneja a nivel nacional (entre 17% y 19%).

Como puede apreciarse la investigación se encuentra en una fase exploratoria preliminar pero de un alcance mayor como se ha indicado en la introducción del presente trabajo y el cual pretende llegar hasta el diseño y elaboración de un software de aplicación que permita tener una enseñanza de educación sexual de manera virtual en el plantel, como soporte práctico de la estrategia de orientación educativa para disminuir el embarazo precoz en la adolescencia.

CONCLUSIONES

- La adolescencia constituye una etapa del desarrollo del individuo que posee sus características propias de tipo bio-psico-social, se caracteriza por el crecimiento físico y desarrollo psicológico, y es el período del desarrollo humano ubicado entre la infancia y la edad adulta. La OMS considera dos etapas: la temprana de 10 a 15 y la tardía de 15 a 19 años
- El embarazo adolescente o embarazo precoz es aquel que se produce en una adolescente que se encuentra en la etapa temprana o tardía de este período de desarrollo y tiene impactos negativos de tipo: biológico, psicológico y social con repercusión escolar, laboral, profesional, familiar y social, entre las fundamentales.

- De un universo de 291 encuestadas existe el 15,46% de adolescentes que ya son madres de familia o que están en estado de gestación. Este dato, al estar dentro de los parámetros que presenta la nación y que el gobierno se ha propuesto como meta disminuir ostensiblemente, da cuenta de la validez e importancia de la presente investigación.
- La última conclusión que se presenta está dirigida a la necesidad de continuar el estudio de esta problemática con vistas a elaborar una estrategia de orientación encaminada a la prevención del embarazo precoz que sea generalizable a otros colegios del Cantón en la Provincia.

BIBLIOGRAFÍA

DEFINICION.DE. (2008). EMBARAZO PRECOZ. DEFINICION.DE, 2.

GONZALEZ, M. Y. (2011 - 2012). CONOCIMIENTOS SOBRE LAS CONSECUENCIAS DEL EMBARAZO PRECOZ EN LAS Y ADOLESCENTES DEL COLEGIO "GUILLERMO ORDOÑEZ GOMEZ". SANTA ELENA.

Hora, L. (30 de Octubre de 2014). Diario La hora. Obtenido de Ecuador, tercero en embarazo de adolescentes:

<http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/fotoReportaje/1101744432#.VQI3p3J5NQR>

PERIODICOEXPECTATIVA.COM. (2013). ECUADOR TIENE LA TASA MAS ALTA DE EMBARAZOS EN ADOLESCENTE.

Salud, O. M. (junio 2009). Embarazo en Adolescentes: Un problema culturalmente complejo. Recopilacion de articulos .

Universo, D. E. (2 de Noviembre de 2014). El Universo. Obtenido de Madres a una edad cada vez más temprana en Ecuador:

<http://www.eluniverso.com/noticias/2014/11/02/nota/4174366/madres-edad-cada-vez-mas-temprana>

Organización Mundial de la Salud. (2009). Embarazo en adolescentes: un problema culturalmente complejo. Embarazo En Adolescentes: Un Problema Culturalmente Complejo, 87, 2. Retrieved from <http://www.who.int/bulletin/volumes/87/6/09-020609/es/>

Sánchez, C. (2011). Los 10 países con mayor índice de embarazos precoces. el Universalde10mx. Retrieved from <http://archivo.de10.com.mx/11575.html>

ANEXO

Modelo de cuestionario de la encuesta para conocer el estado actual del embarazo en la adolescencia en el Colegio Dr. Tomás Rendón Solano de la Parroquia “Pancho Negro”, Cantón La Troncal, Provincia Cañar.

Encuesta

Estimados estudiantes del Colegio Dr. Tomás Rendón Solano de la Parroquia “Pancho Negro”, Cantón La Troncal, Provincia Cañar, el cuestionario que le presentamos a continuación es parte de un Proyecto de Investigación de la Universidad Católica de Cuenca Sede San Pablo de La Troncal y responde a un estudio sobre el embarazo en la adolescencia, es anónima, sólo necesitamos sus respuestas sinceras, no su identidad.

Muchas gracias por la colaboración.

Indicación: Encierre en un círculo el inciso (ítem) según corresponda.

1. Tu edad es:

- a. De 12 a 14 años
- b. De 15 a 17 años
- c. De 18 o más

2. Tu estado civil es:

- a. Soltera
- b. Casada
- c. Unión libre
- d. Viuda
- e. Divorciada

3. Estás embarazada

- a. Si
- b. No

4. Tienes hijos

- a. Si
- b. No

Tema: El método Lygaby con enfoque multicultural para la enseñanza del idioma inglés en el contexto ecuatoriano.

Autores: Joshua Bonilla Tenesaca

Dr. Isabel Batista Medina

Dr. Maricela Jiménez Alvarezde

Institución: Instituto Tecnológico de Formación – Ecuador

Email: joshua.bonilla@formacion.edu.ec

Resumen

La presente investigación revela en lo etnográfico, psicológico, lingüístico, pedagógico y didáctico limitaciones que requieren nuevas propuestas metodológicas que permitan dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en condiciones de multiculturalidad e interculturalidad, que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa y competencia intercultural en los nuevos contextos socioculturales de la América Latina.

Este proceso desde la multiculturalidad requiere de mayores precisiones por parte de las ciencias pedagógicas que permita explicitar las características fundamentales que deben distinguirlo, de igual modo se reveló que tanto los profesores como los estudiantes tienen aspiraciones de profundizar acerca del conocimiento de sus raíces, su identidad nacional y cultura, lo que permitió caracterizar el estado actual sobre el objeto y campo de estudio.

Por lo tanto se visualiza la necesidad existente de estructurar una metodología que abarque este parámetro de enseñanza del idioma inglés la cual se revela a lo largo de la investigación.

Palabras claves: diversidad étnica, Enseñanza, Aprendizaje, Multiculturalidad.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con las concepciones filosóficas del socialismo del siglo XXI que han regido la política educacional ecuatoriana en los últimos años, la educación persigue la formación del hombre desde una óptica integral, tratando de lograr en él un amplio desarrollo cultural, que le permita enfrentar las distintas problemáticas de la sociedad en que vive.

Es por ello que la escuela está llamada a satisfacer la necesidad social de formación de las nuevas generaciones, cuyo objetivo se dirige a formar multilateralmente al hombre tomando muy en cuenta y en estrecha relación lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Por esta razón, los planes de estudio dentro de los distintos tipos de

enseñanza han sufrido constantes modificaciones para estar acorde con las aspiraciones de la sociedad contemporánea.

La clase, como fuente trasmisora de la cultura y experiencia del hombre, se ha convertido en un componente fundamental dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela para sentar las bases del desarrollo multifacético del individuo y su posterior desempeño en su profesión y en la sociedad en general.

Cuando se habla de la enseñanza-aprendizaje de una lengua foránea como el inglés, se piensa en su función comunicativa como una de las principales metas a lograr, ya que su aprendizaje debe verse primeramente como un medio de comunicación dada su importancia en la actualidad económica y general del hombre. De manera que el idioma inglés se comporta como predominante en temas relacionados con las distintas profesiones y con la ciencia. Con frecuencia es el idioma en el que se llevan a cabo las conferencias internacionales, adicionalmente, por todo el mundo se publican trabajos, avances tecnológicos y científicos en este idioma.

Es en el afianzamiento de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, a partir de la adquisición de nuevos aprendizajes en el idioma inglés, que se retorna a las raíces autóctonas, a repensar la cultura originaria con una mirada más apegada a la identidad nacional. Sin embargo, en el contexto latinoamericano hay pocos trabajos al respecto destacándose solo el de: Janeth Lagos Romo (2013) en Honduras, Magistra Anabel Tamayo (2010) de Panamá, entre otros que lo abordan con una mirada multicultural; pero carecen de un discurso explicativo donde revelen cómo dirigir este proceso en esas condiciones, lo que refleja que faltan investigaciones que profundicen cómo hacerlo.

Es válido reconocer la significación de este idioma en el orden social y cultural dado el espectro multicultural y la presencia de este idioma en otras culturas que se identifican muy de cerca tanto en Suramérica como el Caribe. La República del Ecuador no ha sido la excepción ante esta situación, ya que la educación del hombre actual en su territorio persigue la formación de este desde una óptica integral en todos sus campos, con el objetivo de lograr en él un espectro más amplio de su entorno cultural, y que además le permita enfrentar las distintas problemáticas de la sociedad en que vive y del mundo que lo rodea.

Esto concuerda con las concepciones filosóficas democráticas y socialistas que han regido la política educacional ecuatoriana en los últimos años donde el derecho a hablar, enseñar, entender y ser entendido es un derecho de todo individuo (Leana Almeida, n.d.). En la búsqueda de respuestas para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la enseñanza del idioma inglés, emerge un concepto que implica el

significado sobre lo que se conoce y el cómo se conoce; es decir, se entiende que el proceso del conocer efectivo, involucra un proceso de conocimientos consciente que genera sentido y transforma las estructuras cognitivas previas para concebir un nuevo proceso de aprendizaje, de aplicabilidad y de modificación del comportamiento del estudiante en una cultura, pero incorporado a la concepción didáctica de la clase como medio esencial de su aprendizaje. (Vázquez Aguado .2002)

En Ecuador, al igual que en muchos países latinoamericanos, el inglés es el idioma que se enseña oficialmente en diversas instituciones educativas públicas y privadas como la principal lengua extranjera. La popularidad de que goza este idioma se debe a la ventaja práctica derivada de su aprendizaje, al ser el idioma más extendido a nivel mundial (R. Phillipson, 2002). Teniendo en cuenta que el reto de la educación contemporánea es ayudar a desarrollar las habilidades de los estudiantes para interrelacionarse en su propia comunidad en medio de un contexto globalizado, se puede decir que el conocimiento de varios idiomas y en particular el inglés, es esencial.

DESARROLLO

Enfoque inter y multicultural para el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés.

A partir de las precisiones teóricas enunciadas se presenta una metodología con enfoque inter y multicultural para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comunicación en idioma inglés. La elaboración de la metodología se sustenta en el método " Learn as you go and be yourself "(LYGABY) sigla derivada de la primera letra de cada palabra que conforman su nombre y que a partir de este momento será denominado de esta manera ya que permite agilizar su denominación .A continuación se establecen los fundamentos epistemológicos del mismo sustentado en presupuestos sociológicos, etnográficos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos.

La multiculturalidad como concepto clave dentro de esta metodología: se manifiesta en casi todos los aspectos de la vida social y científica y en especial en el lingüístico y se basa en el referente teórico que asume el autor para fundamentar la metodología y el método LYGABY, los cuales encuentran sustento en la filosofía del 'Buen Vivir' o Sumak Kausai (en kichwa) dentro del Marco legal de la Constitución de la República del Ecuador.

La categoría cultura, para su estudio requiere de un enfoque multidisciplinar ya que puede ser connotada desde el punto de vista etnográfico-antropológico, educativo - multicultural, pedagógico y psicológico, entre otras.

Si bien la cultura se refiere a todo lo creado por la humanidad tanto tangible como no

tangible, desde la etnografía - antropología esta categoría aporta a la metodología fundamentos tales como: conciencia intercultural, la cual favorece la interpretación del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en un contexto multicultural, pues convergen sujetos sociales representantes de diferentes modelos culturales de desarrollo ,lo que requiere, ante todo, de un claustro preparado para que pueda dirigir y guiar este proceso de forma democrática y con absoluto respeto a las tradiciones, costumbres, religión, cultura, y formas de comunicación de cada uno de los grupos étnicos que asisten a clases.

Competencia cultural esta competencia encierra no sólo los aspectos gnoseológicos de la lengua inglesa sino que su estudio aporta además el desarrollo de habilidades comunicativas y hábitos para el aprendizaje unido al enfoque axiológico del contenido. Es por ello que la diversidad cultural constituye un valioso recurso que debe conservarse y extenderse con el fin de rescatar, reafirmar, compartir y divulgar la identidad de los pueblos del Ecuador; dígase los saberes de la vida popular, las tradiciones, leyendas, valores morales y la idiosincrasia de una época y región .

La metodología parte de la concepción vigotsskiana que define a la cultura como producto de la vida y de la actividad social del hombre y se expresa a través de los signos, los cuales tienen un significado estable ya que se han formado en el desarrollo histórico y transmitido de generación en generación.

Entre los signos se señala la escritura, las obras de arte, los signos numéricos, el lenguaje al cual se le asigna un papel esencial. Es a través de la apropiación que hace el hombre de la experiencia histórico-social que éste, asimila no sólo las distintas formas de actividad humana, sino también los “signos” o medios materiales o espirituales elaborados por la cultura.

Competencia intercultural: recorre el enfoque desde el inicio hasta el final. Ésta además comprende un conjunto de saberes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de la acción intercultural, entendida ésta como forma de intervención ante la diversidad existente en un espacio social. La habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes va más allá de la mera posesión de habilidades, ya que se trata de un proceso de profundización en el conocimiento del otro, la adquisición de valores y habilidades para las relaciones interculturales. Si bien se apoya en las diferencias que tipifican cada grupo étnico, también fortalece la identidad individual, grupal y étnica durante el proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés a través de una adecuada dirección pedagógica.

Este concepto ha de tenerse en cuenta en el Ecuador a partir de la propia naturaleza de la cultura en este país, sus inmigraciones internas del campo a la ciudad, con sus diferencias y matices connotativos regionales; díganse urbanas o rurales, religiosas, festivas, gastronómicas, etc.

Otro referente teórico importante para la elaboración de esta metodología desde la Educación Multicultural son los conceptos como: libertad, justicia, igualdad, equidad y dignidad humana que están en la Filosofía del 'Buen Vivir' (A. Acosta, 2008); así como en otros autores [(M. Josep (2002), I. Alemida (2003), J, también, en el Artículo 1 de la Constitución Política vigente, los cuales se construyen sobre la base de ideales filosóficos. Asimismo, se abordan otras categorías teniendo en cuenta los presupuestos teóricos de autores como: García Castaño. J, Pulido Moyano. F.G y Montes del Castillo. A (1992, 1999), Gibson (1984), Banks (1986, 2008) y Sleeter y Grant (1987) entre otros.

Desde la didáctica, en el aprendizaje de una lengua, tanto la propia como una extranjera, se pone muy claramente en juego esa relación de transferencia entre comunicación-valoración-educación. El lenguaje es el *medio, espejo, y forma* donde las prácticas culturales, educativas y comunicativas se hacen posibles. En el lenguaje se refleja la cultura, pues es el medio simbólico primordial de representación de la cultura y la identidad. No sorprende pues, que sea en el aprendizaje de una lengua extranjera donde, pedagógicamente hablando, mejor pueda observarse la existencia de un encuentro-desencuentro intercultural, al ir aprendiendo una lengua no nativa, se nota que "ellos" (los nativos) a veces no "piensan" "sienten", "razonan", y "creen" como los que no lo son, lo hacen , de forma diferente, total o parcialmente. De esa forma se notan los límites y los puentes entre la cultura de la lengua que se quiere aprender y la propia.

Desde lo lingüístico, el saber comunicarse en el idioma inglés abre vías al conocimiento, a realizar comparaciones y generalizaciones de una lengua a la otra, a lo que mucho autores denominan relativismo lingüístico que implica una forma filosófica de conocer, denominar y expresar el sistema de objetos, fenómenos y relaciones humanas que circundan a los hombres, los cuales varían de acuerdo a la naturaleza de los grupos humanos, su cultura e idiosincrasia. Los significados entre una lengua y otra pueden expresarse a través de diferentes recursos semióticos; díganse, circunloquios, elementos paralingüísticos y otros recursos del idioma.

Dentro de los presupuestos teóricos que emplea esta metodología se hayan también los psicológicos, a partir de las categorías personalidad, motivación, estereotipos, empatía, choque cultural, entre otras pues la metodología se sustenta en las transformaciones que en

el orden cuantitativo y cualitativo; intra e interpsicológica tendrán los sujetos; dígame estudiantes y profesores.

Se asume la concepción histórico-cultural de la Psicología, representada por L.S. Vigotsky, y sus seguidores, esencialmente aquellas que sustentan la naturaleza histórico-social del hombre (conciencia y personalidad), considerando como elemento determinante de su desarrollo intelectual la actividad consciente y transformadora, la mediación social con carácter multicultural que se establece tanto entre los miembros de diferentes etnias y culturas, como entre el profesor y sus alumnos.

La comunicación en este contexto, deviene forma de mediación, que permite penetrar en los fenómenos para encontrar su esencia, pues esta no solo existe entre sujetos, sino también, ocurre como un proceso interno del sujeto (L.S.Vigotsky, 1981). Esta definición es consecuente con los presupuestos antes esgrimidos, los cuales revelan el papel dinamizador del aprendizaje y la comunicación en la cultura. Estos procesos no ocurren de manera separada, sino que existen en unidad dialéctica y se desarrollan durante toda la existencia humana en su relación con los objetos y fenómenos, con otros sujetos y consigo mismo.

A partir de estos presupuestos vigotskianos, es necesario particularizar en el concepto de metodología, la cual, a decir de De Arma. N. (2004) es un proceso lógico conformado por etapas, acciones condicionantes y dependientes que, ordenadas de manera jerarquizada y flexible, permiten obtener los objetivos cognoscitivos deseados.

Para ello, la metodología debe orientar las acciones metodológicas tomando en cuenta el contexto socio- histórico cultural en que se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje con un enfoque multicultural donde estudiantes de diferentes etnias, lenguas autóctonas, tradiciones, costumbres comparten un mismo espacio áulico y donde todos persiguen una aspiración: aprender a comunicarse en idioma inglés con una competencia comunicativa, en principio aceptable.

Objetivo del enfoque:

- Facilitar y orientar a los docentes acerca de cómo dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje en las condiciones multiculturales específicas del Ecuador donde se combinen lo motivacional, orientador, estratégico, desarrollador y comunicativo.

Las características generales del enfoque son:

Flexible por las posibilidades que ofrece para adaptarse, ampliarse, modificarse o reducirse en función de las orientaciones, necesidades, motivos conscientes, diversidad y particularidades de los sujetos que la implementen y rasgos multiculturales de los

estudiantes que se encuentren en las academias de idiomas de este país u otro país que comparta los mismos rasgos de pluriculturalidad que en el Ecuador.

Contextualizada porque toma en consideración las particularidades de los institutos ecuatorianos y adecuación de patrones de referencia del marco internacional al nacional.

Sistemática porque los sujetos que la utilicen deben hacer de ella una herramienta de auto preparación de manera continua en cada tarea, actividad, clase o unidad donde se activen los procesos cognitivos y metacognitivo, a fin de alcanzar los objetivos deseados con el idioma inglés, el cual tendrá carácter unificador dentro de la diversidad pero sin negar lo particular de cada cultura presente en los grupos.

Personalizada porque es dirigida por cada profesor para alcanzar la regulación del aprendizaje de acuerdo a las características personales de los alumnos y de sí mismo, lo que implica análisis valorativos, reflexivos de lo realizado y alcanzado en las clases. Esta característica se enriquece con las posibilidades de confrontar saberes que propicia la metodología, pues durante su aplicación se propician valoraciones en el grupo de (autoevaluación-co-evaluación y heteroevaluación) que es monitoreado por el profesor responsable de las clases.

Estratégica, dado que toma en cuenta las estrategias y estilos de aprendizaje de cada estudiante para aprender a aprender en general y en particular la lengua inglesa, para alcanzar una aceptable competencia comunicativa. Se justifica asimismo, con el empleo en cada tarea comunicativa y de aprendizaje de la lengua extranjera, de las diferentes estrategias de aprendizaje por los estudiantes y el diseño de estrategias didácticas por parte del profesor.

Bidireccional: porque ofrece orientaciones tanto al profesor como a los estudiantes. Ambas direcciones se complementan de manera dialéctica, ya que tienen en cuenta la forma en que se domina la lengua extranjera, desde diferentes posiciones, del mismo estudiante y la del profesor. Esto permite eliminar la subjetividad que puedan tener tanto los profesores como los estudiantes respectivamente, propiciándose un diálogo de saberes.

Es evidente entonces que existe una gran necesidad de que los docentes de inglés analicen estos conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, ya que en las aulas existen un gran número de estudiantes provenientes de diferentes culturas y etnias. El desconocimiento de la diversidad cultural y su integración implica una barrera que induce a que el docente de inglés se encuentre con la dificultad de aplicar las estrategias y métodos diseñados o creados para dirigir acertadamente el proceso de enseñanza aprendizaje y que este proceso no se

caracterice por ser sea democrático, participativo, inclusivo, asertivo y de tolerancia hacia la cultura de sus alumnos en clase y fuera de ella.

Es importante que los docentes de inglés estén conscientes de lo que representa la interculturalidad y que la misma se considera hoy en día como la quinta habilidad en el aprendizaje de un idioma extranjero. Es claro, entonces que no se puede ver la enseñanza del inglés como algo aislado, inmóvil, de estructuras rígidas, que muchas veces no encajan en el proceso de aprendizaje de ciertos individuos, los cuales requieren una adecuación y ajustes significativos para que se logren los objetivos deseados.

La aplicación de procedimientos diseñados para dar atención a estudiantes que provienen de diferentes etnias y culturas y sobre todo, aquellos que son indígenas, es crucial. Estos tendrán como fin el aprendizaje del idioma inglés con una perspectiva intercultural y pueden ayudar a disminuir las barreras lingüísticas y culturales existentes en las culturas dominantes. También pueden aumentar la conciencia de los estudiantes y la comprensión de su propia identidad y valores existentes en su cultura y, de esta manera, su rendimiento académico mejorará, será más productivo y exitoso, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua como el español o una tercera lengua como la lengua inglesa.

De esta manera dentro del aparato teórico de la metodología , es necesaria para su elaboración una dimensión etnolingüística del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, la cual apunta hacia el conocimiento por parte de los usuarios de esta metodología de cómo el estudio de una lengua extranjera, es en sí mismo una experiencia de interculturalidad. La interculturalidad se aprecia también muchas veces en forma de conflicto de comportamiento: percepción de estereotipos, diferencias de mentalidad, prácticas culturales opuestas, incompreensión, rechazo, etc.

La dimensión etnolingüística: se define como una forma de conocimiento que facilita la atención a la diversidad étnica y lingüística a partir del reconocimiento de las diferencias individuales , del derecho a ser atendidos con la misma calidad y que el docente diseñe procedimientos de diagnóstico sociolingüísticos y culturales que le permita saber quiénes son, de dónde vienen y cuáles son sus costumbres y en consonancia, elaborar estrategias didácticas que generen igualdad de oportunidades.

Sin duda, las diversas expectativas de comportamiento que la propia cultura impone a veces, pueden entrar en conflicto con las de miembros de otra cultura, produciéndose situaciones de incompreensión, ambigüedad e incluso hostilidad y rechazo. Por ejemplo, ¿cuándo se debe pedir disculpas? Objetivamente, se debe hacer cada vez que se ofende a alguien, porque se rompe o viola bien una norma social o bien una expectativa personal. Pero no todas las culturas trazan la línea de la ofensa de la misma forma: en algunas culturas se puede eructar,

hablar a voces, empujar accidentalmente, utilizar ciertas expresiones procaces o soeces, olvidarse de llamar para decir que uno no puede ir a una cita, o equivocarse de número de teléfono, etc. sin tener que pedir disculpa alguna, porque nada de eso se considera una violación de normas o expectativas. Evidentemente, si las normas o expectativas no coinciden con las de otra cultura, entonces puede producirse un conflicto más o menos grave (uno se puede sentir injustamente maltratado, discriminado, incomprendido, rechazado, etc.).

Quiere decir todo ello que aprender una lengua extranjera no es sólo aprender su gramática, su pronunciación, o su vocabulario. Aprender una lengua extranjera es una lección continua de interculturalidad. Es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse hacia los demás, y respetar la cosmovisión del otro.

Desde esta dimensión, puede decirse que en la clase de idioma inglés se da mucha interculturalidad, y que en esos contextos áulicos se dan también situaciones interesantes y motivadoras que a la par generan el encuentro intercultural. En ese entorno el profesor puede ayudar a *anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales* que avivan los desencuentros interculturales en un contexto multicultural.

Obviamente, eso quiere decir que la clase de idiomas puede ser una clase donde se estudien y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc., relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender sobre 'ellos' y sobre 'nosotros', sobre sus identidades y sobre nuestras identidades, incluyendo perspectivas, valoraciones, formas de ser, sentir, actuar, etc.

En esta dimensión es imprescindible el abordaje de la trilogía lengua- cultura- sociedad para comprender y desentrañar la relación dialéctica que se establece entre estas categorías. La cultura como fenómeno complejo y multifacético se interrelaciona con el lenguaje, de ahí que una lengua dada represente un hecho cultural al expresar en alguna medida elementos de la cultura de cada pueblo o civilización; así las culturas como las lenguas, se desarrollan a través del contacto con otras culturas y lenguas. Las culturas en contacto interactúan y generan nuevas culturas.

Dimensión cognitivo – intercultural. Ella se define como otra forma del conocimiento que permite la elaboración de inventarios socio- lingüísticos y culturales, los cuales reconocen valores universales y locales, en correspondencia con las categorías de la dialéctica materialista que ve la relación entre lo general, lo particular y lo singular lo que fundamenta el respetar a los otros y sus derechos humanos en un marco jurídico y ético, con el fin de promover acciones tendientes a la sensibilización en este ámbito, manifestando disposición para el trabajo colegiado, la solidaridad, respeto y tolerancia

dentro del aula o fuera de ella y sobre todo acceder al conocimiento del idioma inglés de forma gradada y personalizada.

La dimensión cognitivo – intercultural operará con categorías como personalidad, tanto la de los docentes como la de los estudiantes con una mirada desarrolladora donde el estudiante transite de lo conocido a lo desconocido, de lo que él sabe hacer sólo y lo que podrá hacer con la ayuda de su profesor, la de sus compañeros de grupo étnico o interactuando con los demás grupos étnicos de la clase. También, la categoría motivación que moviliza a los alumnos a adquirir una competencia intercultural y multicultural y revela un sistema de variantes cognitivas, afectivas, y de personalidad. Autores como L. Vigotski (1988), M. Kohl (1992), D. Castellanos (2004), L. Leontiev (), L.I. Bozhovich(), R. Oxford (1990), Martín Morillas (2000), sirvieron de referentes para el estudio de estas categorías.

El docente debe crear la necesidad, los motivos, incentivar las aspiraciones de aprender a comunicarse en el idioma inglés , para luego de forma creativa estimular el pensamiento de los estudiantes a realizar comparaciones, establecer analogías o encontrar elementos que distingan o diferencien esta lengua de su lengua autóctona, tomando en consideración intereses personales o colectivos según las etnias.

Como base de este enfoque multicultural se deben articular la cultura y la lengua para aproximar a los estudiantes de un mundo real a otro imaginario y en la medida que el docente lo acerque a la vida social, los contenidos de la lengua extranjera irán cobrando realismo, por la interacción de unos con los otros. Este enfoque enlazará las disimiles situaciones comunicativas donde la comunicación es primaria y la necesidad de transmitir las vivencias personales en un flujo de lo externo a lo interno y viceversa opera con carácter secundario.

Existe otro factor psicológico que el docente debe tener en cuenta, aparte de las motivaciones internas y externas de sus estudiantes y estas son las necesidades afectivas, derivado de la necesidad de pertenecer a un grupo o cultura y las barreras que se generan cuando la lengua originaria se interpone para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua como es el caso del español y del inglés y le hace resistencia. Sólo es posible vencer esta resistencia con una adecuada motivación que promueva mayores retos y esfuerzos por parte del estudiante. Por su parte el profesor debe ayudar a sus estudiantes a vencer el temor a equivocarse, al error y en ocasiones a la burla de sus compañeros.

En un aula donde se agrupen estudiantes de diferentes etnias, culturas, con diferentes credos, costumbres, formas de vida se pueden crear estereotipos que mal manejados pueden generar choques culturales, malinterpretaciones y en ocasiones enfrentamientos que pueden lastrar el conocimiento de la lengua meta, que en este caso es el inglés.

En esta dimensión, la dirección pedagógica del profesor de inglés debe moverse desde la multiculturalidad a la interculturalidad de forma dialécticamente complementaria, donde se promueva la empatía, el respeto por la cultura de sus compañeros y que se genere intercambio positivo a favor de comunicarse en el idioma inglés y luego incentivar el interés por saber cómo se manifiestan en las otras lenguas. Estas prácticas fomentarían una forma de divulgación de lenguas, formas de pensamiento y costumbres de etnias amenazadas por una futura extinción.

El término empatía, en esta investigación, se concibe como la sensibilidad que se crea en los estudiantes, la forma de ellos identificarse con la experiencia y perspectiva de las personas de la lengua meta, en este caso el idioma inglés y luego con experiencias de sus respectivas lenguas originarias. La empatía está ligada directamente a la habilidad cognitiva de una persona para entender el universo emocional de la otra.

De manera que la metodología debe promover una competencia intercultural donde se precisen los roles que le corresponden a los componentes personales (profesor – alumnos-grupo) como a los no personales; díganse (los objetivos, contenido, método, medios formas de enseñanza y la evaluación).

En el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés con un enfoque multicultural, emerge otra dimensión que facilita su estudio y comprensión para una adecuada dirección y Dimensión comunicativo- educativa.

Esta dimensión se define como otra forma del conocimiento que permite dirigir y dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en un contexto multicultural ; a partir de la organización de los grupos de forma cooperativa, flexible y variada según los objetivos comunicativos de la clase, la selección de estrategias didácticas para dar respuesta a los diversos estilos de aprendizaje (materiales verbales con diferentes niveles de lectura, uso de materiales audio-visuales, realización de proyectos educativos, etc.).

En el tratamiento pedagógico a las diferencias culturales en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, se estimula el conocimiento, aumenta la conciencia de los estudiantes y el entendimiento de su propia identidad, de los valores existentes en su propia cultura y, de esta manera su rendimiento académico puede mejorar, ser más exitoso tanto en el aprendizaje de un segundo o tercer idioma.

A continuación se sugiere una secuencia de pasos metodológicos que permiten orientar a los profesores acerca de cómo dar tratamiento para llevar a vías de hecho un proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés con enfoque multi e intercultural en academias de idiomas en la República del Ecuador.

Lo primero que se requiere precisar son las habilidades que dicho método persigue desarrollar. Ellas son: habilidades tales como formular, interpretar, reconocer, determinar características y propiedades, ilustrar, reproducir conversaciones, y calcular en los niveles de asimilación del saber y saber hacer, de manera productiva, en un ambiente multicultural.

Pasos Metodológicos

1. Sistematización de los contenidos impartidos a través de situaciones comunicativas con enfoque etnolingüístico.

Procedimientos: Estimulación del pensamiento, realización de comparaciones, establecimiento de analogías y diferencias

2. Motivación direccionada hacia en el nuevo aprendizaje de la lengua meta (inglés)

Procedimientos: Presentación de objetos, láminas, audiovisuales, conversaciones, canciones, dramatizaciones etc

3. Presentación del nuevo contenido y establecimiento de nexos plurilingüísticos

Procedimientos: solicitar ayuda, explicar razonamientos, la comunicación verbal a un nivel de volumen adecuado, discrepar respetuosamente, parafrasear, prestar atención cuidadosamente, dar sugerencias, persuadir a otros para participar

4. Aplicación parcial del nuevo conocimiento con enfoque cognitivo intercultural

Procedimiento: la expansión del vocabulario, trabajo con la lectura de textos simples, y de mediana complejidad; de igual forma la escritura en su relación con la lectura, presentación de recetas de cocinas, fábulas, poesías, descripciones de lugares naturales, etc.

5. Evaluación del desempeño lingüístico con el uso de la meta lengua

Procedimientos: evaluaciones sistemáticas, orales y escritas, exposiciones de trabajo en equipo (entrevistas, monografías) etc.

Cuando se establece una comunicación, no solo es para recibir información, también es para darla, este hecho en apariencia trivial imbrica una serie de procesos interculturales, a la par que una persona trasmite información, ella es capaz de expresar quién es, y por tanto cuál es su cultura. Quiere esto decir que cuando está aprendiendo una lengua diferente a la materna, el profesor debe ser capaz de preparar a esa persona, desde su cultura, a codificar la misma para poder hacerla llegar a su interlocutor, cualquiera que sea la forma que adopte este: propiamente, ya sea lector, hablante, escritor u oyente. Esta implicación conduce necesariamente a una visión multicultural de la enseñanza,

especialmente en un país como Ecuador donde coexisten un grupo de culturas a diferencia de muchos países de América Latina, como Cuba, República Dominicana, etc donde el tronco fundamental es la cultura española.

Este hecho es especialmente importante en un mundo donde se hace necesario afianzarse a su cultura. Esto lo plantea la UNESCO como pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, aspectos fundamentales, los últimos dos, en este caso para hacer más fuerte el conocimiento de ellos mismos y hacerse respetar por aquellos que imponen o simplemente poseen otra cultura que desean globalizarla .

La dimensión etnolingüística está presente con mayor fuerza durante las primera etapa de la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque multi e intercultural.

En esta metodología se emplea en varios momentos el término «crítico» y en este contexto es polisémico. Por un lado quiere decir conocimiento científico, en el sentido de que se trata de un conocimiento sistemático que va más allá del conocimiento vulgar o espontáneo que pueden poseer tanto los científicos sociales como los usuarios nativos o depositarios de la cultura.

CONCLUSIONES

Las consideraciones teóricas que emergen de la valoración de diferentes fundamentos epistemológicos, en presupuestos etnográficos, psicológicos, lingüísticos ,pedagógicos y didácticos se dirigen a la elaboración de una metodología intercultural, la cual ha permitido revelar las relaciones esenciales entre los procesos que la integran, lo que conduce a la dimensión etnolingüística , la dimensión cognitivo- intercultural y la dimensión comunicativo- educativa , las cuales enriquecen la visión didáctica de la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en contextos multi e interculturales.

Con la elaboración de esta metodología aquí propuesta se da respuesta a la atención a la diversidad étnica, cultural, lingüística, psicológica que tiene lugar en aulas donde se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés con una mayor conciencia y competencia intercultural, con respeto a las tradiciones, costumbres, religión, cultura, y formas de comunicación de cada uno de los grupos étnicos que asisten a clases, con el fin de rescatar, reafirmar, compartir y divulgar la identidad de los pueblos del Ecuador; dígase los saberes de la vida popular, las tradiciones, leyendas, valores morales y la idiosincrasia de una época, región .

El método “Learn as you go and as you are” se distingue por la dinamización de los demás componentes del proceso de enseñanza–aprendizaje (contenidos, objetivos, medios, formas organizativas) y se ajusta la evaluación por parte del docente, a través de los pasos organizativos, cuyos procedimientos facilitan el aprendizaje desarrollador ético humanista y requieren a la vez de una metodología para su implementación satisfactoria.

BIBLIOGRAFIA

1. Bisquera, R. (1992) Orientación psicopedagógica para la preparación y el desarrollo. Barcelona, Editorial BOIXAREV Universitaria.
2. Brusilovsky, S. (1989) Investigación participativa: un método de educación no formal. En Revista Argentina de Educación. Año III No. 4 Buenos Aires.
3. Cortada, N. (1991) El profesor y la orientación vocacional. México Editorial Trillas.
4. Ibarra, L.(1988) La formación de las intenciones profesionales en los alumnos. Tesis de Doctorado. Ciudad de la Habana.
5. Ibarra, L. (1993) La comunicación padres en: Nos comunicamos con nuestros hijos. Ciudad de la Habana Editora Política.
6. _____(1995) Metodología de investigación Grupal en la familia. Antología. Universidad Nacional Autónoma. Costa Rica.
7. _____(2002) Educar en la escuela ,Educar en la familia ¿realidad o utopía? Universidad de Guayaquil, Ecuador
8. Jaitin, R. (1988) El psicólogo educacional, el educador y la institución. Ediciones Búsquedas. Buenos Aires.
9. MASLOW, Abraham. (1954). "Motivación y personalidad". Harper & Row.
10. McGREGOR, Douglas. (1960). "El lado humano de la empresa" . McGraw-hill.
11. ROBBINS, Stephen. (1999). "Comportamiento Organizacional". Prentice Hall. 8° Edición.
12. Rosado, M. (1988) Dinámicas de Grupo y orientación educativa. Editora Trillas, México.
13. Clark L. Hull: A BEHAVIOR SYSTEM, Yale University Press, 1952.
14. (2) Edward C. Tolman: "A Psychological Model" en Talcott Parsons y Edward Shils (eds.): TOWARD A GENERAL THEORY OF ACTION, Harvard University Press, 1962.
15. (3) John Dollard y Neal E. Miller: PERSONALITY AND PSYCHOTHERAPY: AN ANALYSIS IN TERMS OF LEARNING, THINKING AND CULTURE, McGraw-Hill Book Co., 1950.
16. (4) Ver entre otros, Carl I. Hovland et al.: COMMUNICATION AND PERSUASION: PSYCHOLOGICAL STUDIES OF OPINION CHANGE, Yale University Press, 1953.
17. (5) George C. Homans: SOCIAL BEHAVIOR: ITS ELEMENTARY FORMS, Harcourt, Brace and World Inc., 1961.
18. (6) Lester W. Milbrath: POLITICAL PARTICIPATION, Rand Mc Nally and Co., 1965.

Título: Desarrollo de competencias reales y habilidades cognitivas a través del flujo comunicacional.

Autor: Dr. Julio Vicente Paredes Riera

Institución: Universidad Técnica de Machala - Ecuador.

Email: jparedesriera@hotmail.com - jparedes@utmachala.edu.ec

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la propuesta de directrices para desarrollar competencias reales y habilidades cognitivas a través del flujo comunicacional en el proceso académico formativo.

Métodos y Técnicas

Método Hipotético-Deductivo.

Método Sincrético-Ecléctico, fusión armónica con aporte personal a varias teorías, estrategias con base en una perspectiva empírico-teórica.

Inductivo-Deductivo, Hermenéutico, Heurístico.

Resultados

El/La estudiante identifica su objeto de estudio, las necesidades, fortalezas y debilidades para legitimizar los procesos de búsqueda de solución, resolución de problemas en contextos reales evidenciando el saber, saber ser y saber hacer. Expresando sobria y elocuentemente sus ideas, pensamientos y sentimientos de manera oral y escrita; intercambiando sus experiencias con el guía de estudio (facilitador, profesor) enriqueciendo inconmensurablemente el proceso académico formativo, adaptándose a los requerimientos contextuales con perfil *knowmad*.

INTRODUCCIÓN

Sólo la comunicación faculta progresar socialmente, enfocar el flujo comunicacional como directriz del desarrollo de competencias reales y habilidades cognitivas permite un hito analítico que devela el ¿por qué? Las debilidades del proceso académico formativo; potenciando las fortalezas y maximizando las oportunidades de nuestro contingente humano; la educación avanza vertiginosamente y la única forma de estar a nivel competitivo es

identificar las nimias falencias estructurales. Las competencias reales es la más pura manifestación del éxito del proceso formativo académico, la apropiación del conocimiento, la perfección y la evidencia fáctica constituyen la excelencia académica. Nuestros productos académicos deben responder al perfil *knowmad* siendo el intercambio de saberes y experiencias entre el facilitador y los estudiantes efectivizado por el proceso comunicacional, mismo que permite evidenciar el saber, saber hacer y saber ser; de manera integral.

Éste trabajo tributa al proceso de formación como Doctor en Ciencias pedagógicas y es la continuación de SINDÉRESIS DE LAS COMPETENCIAS REALES DESDE UNA PERSPECTIVA EMPÍRICO-TEÓRICA, ponencia realizada en Ciego de Ávila, Cuba en el marco de la XI Conferencia Científica Internacional UNICA 2014.

DESARROLLO

Polémico tema de discusión suele tornarse la confrontación entre posturas epistemológicas sobre la educación tradicional y las nuevas tendencias educativas; sin menoscabo de las premisas pedagógicas nos centramos en la dinámica del proceso comunicacional, efímeramente y de facto analizaremos las formas de manifestación de la comunicación en la escuela tradicional y en las nuevas tendencias educativas, estudiando el rol de los actores del flujo comunicacional y la incidencia que éstos tienen en el proceso académico formativo.

Los niveles de confianza en el desempeño de actividades se elevan cuando la comunicación es asertiva (Rodríguez L. 2014), pero cabe puntualizar la connotación del significado de *comunicación* y su relación con las jornadas académicas intraclase. La comunicación es “un proceso simbólico y transaccional, un trayecto donde la conducta verbal y no verbal funcionan como símbolos creados que permite compartir significados, interactuar y profundizar en el conocimiento propio y de otras personas” (Satir V. 2002), si existe confianza entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje (mismos actores del proceso comunicacional), tendremos conductas pertinentes y no manifestaciones defensivas comunicacionales (sumisión, manipulación, agresión) situación que genera un aprendizaje significativo en el estudiante (porque no es impositivo-coercitivo) sino es una preocupación constante y

directa del educador por su educando, lo que éste asimila y, lo más importante; cómo lo evidencia, cómo lo demuestra.

¿Cuál es el éxito del estudiante?, sacar un diez sobre diez (10/10), un veinte (20), un cien (100) o una "A". ¿Aprender sin reparo y al pie de la letra lo tratado en cada jornada académica?, la respuesta podría ser sencilla, pero, si analizamos distintos escenarios de aprendizaje: El/La estudiante de matemáticas, economía que resuelve problemas en pizarra o en sus apuntes, el/la estudiante de área salud (medicina, odontología, enfermería) que aplica un suero o una inyección, el/la estudiante que formula dosis de abonos para fertilizar tierra o vegetales, el/la estudiante que aprende a conducir un vehículo a motor. ¿Cuánto obtiene?, ¿Qué calificación se le asigna?, ¿Cuáles son los criterios a evaluar?, ¿Lo conocen los estudiantes?, vale recalcar que debemos ser enfáticos al trabajar con enseñanza y aprendizaje, definir y contextualizar términos básicos como: habilidad, destreza, estándar, logro, competencia. Pues, la evidencia acreditable del estudiante debe ser una respuesta holística cognitiva-procedimental-actitudinal.

Sin apasionarnos por los contenidos curriculares, sin restarle importancia a las competencias específicas y las competencias generales o las competencias profesionales, el objeto del presente análisis radica en la *dinámica comunicacional del proceso académico formativo*, y la incidencia que ésta tiene en el desarrollo de las competencias reales de los productos académicos de las instituciones de educación superior, potenciando y generando habilidades cognitivas que faculten su pertinente desenvolvimiento frente a los retos impositivos de la sociedad del conocimiento.

Es severamente importante comprender lo que entiende y asimila el estudiante, por lo cual un punto de partida es *las dimensiones y los niveles de comprensión* (Wiske S. 1999), puntualizando los estadios generados en cada dimensión: Conocimiento, Métodos, Propósitos, Formas de Comunicación; y los niveles que se presentan: Comprensión Ingenua, Comprensión Principiante, Comprensión Aprendiz, Comprensión de Maestría.

Articulando las dimensiones y los niveles de comprensión a los *niveles de asimilación del contenido*, los cuales nos permiten la aplicación pertinente de formas de enseñanza (formas de clase) en función de los ejes temáticos en concordancia con los métodos, técnicas y estrategias a utilizar. En los niveles

de asimilación del contenido: Nivel de Familiarización, Nivel de Reproducción, Nivel de Producción, Nivel de Creación (creatividad); tenemos indicadores del perfecto dominio del contenido, así como obstáculos para lograr el dominio más alto del contenido, (Ruvalcaba H. 2011).

Puede emerger una valiosa interrogante, ¿Cuál es la forma de enseñanza ideal?, ¿Qué método es el correcto?; las respuestas a éstas inquietudes nos permite ampliar el abanico de posibilidades, combinaciones, permutaciones de formas de enseñanza, métodos, técnicas y estrategias; pues la pedagogía y la didáctica no son ciencias exactas y, al estar estrechamente vinculadas a los individuos, sus pensamientos, sus gustos, sus emociones, sus sentimientos, es pertinente una simbiosis entre los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Luego de familiarizarnos con nuestros estudiantes, el entorno y tener claro el contexto, podemos explotar al máximo las habilidades de nuestro recurso humano potenciando sus destrezas focalizando el bien colectivo a través de la participación individual y en equipos progresivos; esto reduce el efecto “islas humanas” o “equipos selectivos”, fenómeno muy común en los salones de clase.

Como guías del proceso formativo de profesionales, es requisito *per se* el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (Goleman D. 1990), pues las evidencias del aprendizaje vienen en función del estado de ánimo de los actores. Los proyectos piloto de tutorías (la Unidad Académica de Ciencias Empresariales de la Universidad Técnica de Machala cuenta con un programa piloto denominado *Alumno Tutor*) son generatrices de vínculos intra y extra clase entre el docente y los estudiantes (puntualizando, siempre en el ámbito académico), relación que permite detectar posibles falencias de asimilación de los contenidos (o el origen de las mismas), todo a través de un estrecho vínculo comunicacional entre las partes.

El guía, docente o tutor debe comprometerse con sus estudiantes, y ser accesible a sus riesgos académicos (producto de situaciones extra escolares, familia, salud, conflictos), pues la riqueza del proceso se da producto de lo diversos que somos los seres humanos y nuestras concepciones del mundo y teorías, creencias, sentimientos y pasiones; inherente se pregona la amalgama

de formas de exteriorización del pensamiento y reconocer que, quien comparte su conocimiento, aprende doble.

Si bien es cierto que es necesario “el cartón” (el título o lo que acredita a un individuo como profesional), existe un fenómeno muy delicado como para increpar en eso, sólo será mencionado con fines de referencia, pues existe un alto índice de titulados que no responden a los requerimientos de la sociedad, del desarrollo sostenible y sustentable.

La directriz educativa en la actualidad establece un perfil para los nuevos profesionales o para la tendencia de profesionales competentes y competitivos denominada a través del neologismo *knowmad*, (Moravec J. 2011), su traducción literal es nómada del conocimiento y proviene de: *know* (conocer, saber) y *nomad* (nómada), considerándolo como la máxima expresión de un profesional innovador, creador, de amplitud de visión, versátil, comunicativo, competente con dominio de las tecnologías de información y comunicación (TIC's).

El objeto de la propuesta es que los productos académicos profesionales de las instituciones de educación superior respondan a las necesidades que demanda la sociedad en un espectro tan competitivo y extremadamente desarrollado donde la calidad de la educación es el hito del desarrollo sostenible y sustentable, cambio que aporta a la consecución del *Buen Vivir* (Sumak Kawsay, garantía constitucional ecuatoriana) al paralelo de la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano (Galtung J. 1990), sumadas al ecobalance. Las necesidades básicas y su satisfacción garantizan un estado pleno y apto del estudiante para su disposición efectiva de aprender.

CONCLUSIONES

El *objeto de estudio* es algo nuevo, desconocido o de poco interés para los estudiantes hasta que ellos y ellas (estudiantes) identifican su valía. Al reconocerlo al objeto de estudio, pueden visualizar las necesidades, fortalezas y debilidades que permiten la legitimación de los procesos de búsqueda de solución, resolución de problemas en contextos reales, ya no en situaciones ficticias, fase que permite la evidencia del saber, saber ser y saber hacer. Requisito sine qua non de la exteriorización cognitivo-afectiva-volitiva-

psicomotriz, expresando sobria y elocuentemente sus ideas, pensamientos y sentimientos de manera oral y escrita.

Fluye el intercambio de sus experiencias con el guía de estudio (facilitador, profesor) acción bidireccional enriquecedora del proceso académico formativo, adaptándose a los requerimientos contextuales con perfil *knowmad*.

BIBLIOGRAFÍA

Constitución de la República de Ecuador. 2008

Galtung, Joan. Teoría de los Conflictos. 1990.

Goleman, Daniel. Inteligencia Emocional (Cuarta Edición). Barcelona. 1996

Moravek, John. (Aprendizaje Invisible) Hacia una nueva ecología de la Educación. Barcelona .2011

Rodríguez Jiménez, Luz Jinet. Comunicación Asertiva. II Congreso Ética y Valores Institucionales. Costa Rica. 2014.

Ruvalcaba Flores, Herminia. Los Niveles de Asimilación del Contenido y la Práctica Docente. 2011

Satir, Virginia. *The New Peoplemaking* (Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar). California. EUA, 2002

Wiske, S. La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona. España 1999

ANEXOS

1. Concepto de Violencia (Galtung 1990)

Insulto a las necesidades básicas de los seres humanos, a la vida, llevando el nivel real de satisfacción de las necesidades por debajo de la realización potencial.

Necesidades Básicas:

1. Necesidades por la supervivencia (negación: muerte, mortalidad),
2. Necesidades para el bienestar (negación: miseria, morbilidad),
3. Necesidad de identidad (negación: alienación),
4. Necesidad de libertad (negación: represión).

Ecobalance (equilibrio ecológico), condición fundamental para la existencia.

2. Wiske, S. La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona. España 1999.

Dimensión de Contenido o Conocimiento:

La dimensión de contenido evalúa el nivel hasta el cual los alumnos han trascendido las perspectivas intuitivas o no escolarizadas y el grado hasta el cual pueden moverse con flexibilidad entre ejemplos y generalizaciones en una red conceptual coherente y rica.

Dimensión de Método:

La dimensión de método reconoce que el conocimiento del pasado, la naturaleza y la sociedad contrasta con las creencias del sentido común o con la mera información por el hecho de que no está fácilmente a disposición en el mundo para que se lo recoja naturalmente y se almacene simplemente en las mentes de los individuos. El conocimiento surge más bien de un cuidadoso proceso de investigación según criterios que son debatidos en forma pública entre comunidades de gente ilustrada en dominios específicos. Concretamente, la dimensión de método evalúa la capacidad de los alumnos para mantener un sano escepticismo acerca de lo que conocen o lo que se les dice, así como su uso de métodos confiables para construir y validar afirmaciones y trabajos verdaderos, moralmente aceptables o valiosos desde el punto de vista estético.

Dimensión de Propósito o Praxis:

La dimensión de propósito se basa en la convicción de que el conocimiento es una herramienta para explicar, reinterpretar y operar en el mundo. Esta dimensión evalúa la capacidad de los alumnos para reconocer los propósitos e intereses que orientan la construcción del conocimiento, su capacidad para usar el conocimiento en múltiples situaciones y las consecuencias de hacerlo.

Dimensión de Formas de comunicación:

Esta visión de la comprensión vinculada con el desempeño le presta especial atención a las formas en las que dicha comprensión se realiza: el proceso por el cual es comunicada a otros. La dimensión de formas de comunicación evalúa el uso, por parte de los alumnos, de sistemas de símbolos (visuales, verbales, matemáticos y cinestésicos corporales, por ejemplo) para expresar lo que saben, dentro de géneros o tipos de desempeños establecidos, por ejemplo: escribir ensayos, realizar una comedia musical, hacer una presentación o explicar un algoritmo. Debido a su naturaleza comunicativa, esta dimensión también subraya la capacidad de los alumnos para considerar la audiencia y el contexto como fuerzas configuradoras en sus desempeños.

Tema: Prevención de conductas adictivas al alcohol: una alternativa desde las ciencias pedagógicas

Autoras: Lic. Letty Guicela Simancas Ordóñez

Dr. Ce María Margarita Santiesteban Labañino

Dr.Cp Juana María Cubela González

Institución: UCP “Frank País García” Circunvalación Km 3 ½. Santiago De Cuba - Cuba

Email: Letty2026@Hotmail.Com

maria.Santiesteban@Ucp.Sc.Rimed.cu

jmcubela@Ucp.Sc.Rimed.cu

RESUMEN

El alcoholismo es una de las mayores de causas de muerte en el mundo, se constituye en un problema de salud de trascendencia social y requiere de enfoques integrales y multidisciplinarios para poder afrontarlo de forma constructiva desde distintas ciencias, de ahí la significación de la importancia del trabajo que se presenta.

El mismo tiene como objetivo brindar alternativas para la prevención de las conductas adictivas al alcohol desde las posibilidades que brinda las Ciencias de la Educación en poblaciones supuestamente sanas para ello las investigadoras se basan en un conjunto de métodos como la observación, el análisis documental, la triangulación de fuentes, el análisis y la síntesis, entre otros que favorecieron a la elaboración de los fundamentos teóricos de la propuesta.

INTRODUCCIÓN

Las conductas adictivas constituyen un grave problema en el mundo hoy, del que no escapa ningún país y afecta a millones de personas sin distinción de raza, género, estamento social y cultural. La repercusión de la adicción a las drogas se expresa tanto en el ámbito, familiar, personal y social, sus secuelas se evidencian en el deterioro de la salud, las relaciones interpersonales, el incremento de la marginalidad, violencia y delitos múltiples. Su uso prolongado ocasiona daños biológicos, psicológicos, sociales y afecta la espiritualidad del consumidor.

La adicción se consideran una enfermedad crónica no transmisible, de consecuencias irreversibles a lo largo de la vida y no existe un vector físico, un

germen animado que la transmita de un ser humano a otro. La lucha internacional contra el cultivo y comercialización de las drogas no ha logrado éxitos significativos. Apenas iniciado el actual milenio la comunidad internacional se percató de que las toxicomanías se han convertido en un problema de salud de repercusión social que se ubicaba entre los tres grandes flagelos de la humanidad, junto con las guerras y las hambrunas.

La proyección preventiva de los sistemas de salud en el mundo han planteado la urgente necesidad de actualizar y calificar a los profesionales y técnicos del equipo de salud para la atención específica de las conductas adictivas, desde la promoción y educación para la salud. La formación de promotores de salud es una de las alternativas utilizadas para afrontar el problema de las adicciones y la incorporación del modelo de intervención psicosocial en contextos tradicionalmente clínicos.

Sin embargo, la gravedad del problema que nos ocupa requiere de la intervención integral desde equipos multidisciplinarios, que involucre las Ciencias Pedagógicas en la búsqueda de recursos profesionales pedagógicos que favorezcan la calidad educativa en la formación de niños, adolescentes y jóvenes y en particular a los profesionales que se forman como Técnicos Superiores de Salud, para el despliegue de acciones educativas preventivas en los diferentes escenarios educativos, desde un enfoque complejo integral de la labor educativa, que promueva la participación y la responsabilidad de los sujetos involucrados desde los niveles de prevención integral supuestamente sanos.

De ahí, que el presente trabajo tenga como objetivo reflexionar en torno a la prevención de las conductas adictivas al alcohol desde las posibilidades que brindan las Ciencias Pedagógicas en poblaciones supuestamente sanas, para lo cual las investigadoras se basan en un conjunto de métodos como la observación, el análisis documental, la triangulación de fuentes, el análisis y la síntesis, entre otros que favorecieron a la elaboración de los fundamentos teóricos de la propuesta.

La investigación se desarrolla en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Guayaquil Ecuador en la carrera de Enfermería dada el rol proactivo de este profesional y su labor en la promoción y educación para la salud.

DESARROLLO

La prevención educativa asumida desde las investigaciones que desarrollan un grupo de pedagogos cubanos del entonces Instituto Central de Ciencias

Pedagógicas y del Centro Latinoamericano de Educación Especial donde coinciden con las definiciones dadas por la UNESCO referidas a la prevención educativa es un proceso de carácter integral teoría y práctica permanente del educador para influir en la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes asumiendo la prevención educativa como dimensión de la educación donde se destaca como cualidad esencial la anticipación.

Estas consideraciones se comparten por las autoras del presente trabajo al considerar la prevención educativa como parte de la labor educativa del maestro, del profesor y de los promotores de salud, es que la educación tiene un enfoque eminentemente preventivo al promover los recursos personológicos del sujeto para el desarrollo integral, las habilidades psico-afectivas - sociales, los recursos protectores y la resiliencia.

La educación cumple funciones de pronóstico y de evaluación, en tanto, orientan la calidad de la formación y el desarrollo de los sujetos, su inclusión, la atención a la diversidad y el desarrollo de todo su potencial creativo.

Al asumir la prevención educativa como inherente a la educación y a la labor profesional del maestro y otros agentes socializadores es considerar las potencialidades para adelantarse al surgimiento de comportamientos que afecten la calidad del proceso formativo integral de niños, adolescentes y jóvenes, no es necesario esperar que se produzca un suceso, un acontecimiento para desplegar acciones preventivas desde la misma esencia de la educación y es que esta va delante conduciendo el desarrollo.

Prevenir las conductas adictivas es un imperativo de estos tiempos por los serios daños que provoca a las personas de tipo social, de salud, psicológicas, económicas pudiendo a llegar a causar hasta la muerte. Las estadísticas evidencia que se esta produciendo un incremento de la ingestión de bebidas alcohólicas en los jóvenes.

En el trabajo, se parte de considerar a la población estudiantil donde se lleva acabo la investigación como supuestamente sana, expuesta a factores condicionantes de alcoholismo, dado su alto índice en el contexto socio histórico en que se desarrollan, los mitos, las creencias y los patrones socio culturales que se legitiman al reproducirse de una generación a otra.

Resulta, por lo tanto, necesario el diseño de estrategias profesionales de carácter pedagógico que preparen al docente para anticiparse desde su labor educativa al surgimiento de este tipo de comportamientos aunque no sean adictos al alcohol. Se

requiere además proponer una metodología que prepare a los docentes en los métodos y procedimientos de la labor educativa que influyan en los niveles de calidad en el proceso formativo.

La prevención en materia de adicciones debe dirigirse a los individuos, las familias y la comunidad, maestros, profesores, trabajadores sociales y a los profesionales de la salud en formación incluyendo en este último la temática en los currículum de pre y posgrado que se encuentra actualmente muy limitada. El prevenir el alcoholismo requiere de un conocimiento sobre este para poder diseñar las formas, vías y métodos de trabajo socio educativo.

El término “alcoholismo” acuñado por Magnus Huss en 1849, se emplea como un sinónimo de la adicción al alcohol, la cual puede consistir en la dependencia o en el abuso de esta sustancia. La dependencia es el trastorno adictivo más grave y mejor definido. El abuso es la categoría diagnóstica residual que se utiliza ante las personas que únicamente sufren alguna complicación social, psicológica o física.

El alcoholismo es también conocido como proceso patológico definido por el conjunto de lesiones orgánicas y trastornos psíquicos originados por el consumo repetido y continuado de bebidas alcohólicas. Según la definición de la OMS, el alcohol está considerado como una droga y, como tal, dentro de la categoría de las depresoras del Sistema Nervioso Central. Como es una droga de consumo legal, no resulta tan fácil poder definir al alcoholismo, pero podemos decir que: es un trastorno crónico de la conducta caracterizado por la dependencia hacia el alcohol, expresada a través de dos síntomas inseparables:

- La incapacidad de abstenerse en la ingestión de alcohol una vez iniciada.
- La imposibilidad de abstenerse.

El espectro clínico de la dependencia del alcohol es muy amplio. Ningún criterio diagnóstico es necesario o suficiente por lo que pueden existir importantes diferencias clínicas, sin embargo, las investigaciones se orientan más desde un enfoque clínico y terapéutico que desde un enfoque educativo preventivo propiamente dicho. Este enfoque requiere de un conocimiento básico de los criterios que definen la dependencia y el abuso de alcohol, así como el conjunto de comportamientos, síntomas y fenómenos biológicos para identificar y prevenir el alcoholismo.

En la génesis del alcoholismo se entremezclan factores sociales, psicológicos y genéticos que intervienen en los procesos de socialización de las personas, en este

sentido, estamos en presencia de una problemática compleja que requiere un tratamiento multidisciplinar e integral de todos los agentes y agencias socializadoras. En la prevención de este tipo de comportamiento es necesario que se parta de reconocer que para que haya alcoholismo es imprescindible que haya, que se pueda disponer de esta sustancia. Posteriormente el alcohol ejerce sus efectos reforzadores sobre una persona más o menos vulnerable a la adicción. No obstante resulta importante saber que no todas las personas que consumen alcohol son alcohólicas. Este reconocimiento favorece la labor preventiva que se requiere para alejar los comportamientos referidos al consumo sin que se haya llegado a la adicción.

Otro elemento importante para la labor educativa preventiva de los técnicos superiores de enfermería es conocer los rasgos y también su clasificación, lo que favorece el tratamiento educativo diferenciado, los adultos pueden clasificarse, según la cantidad de alcohol que consumen, en:

- 1) Abstemios.
- 2) Bebedores sociales.
- 3) Alcohólicos sociales.
- 4) Alcohólicos.

Cada grupo presenta conductas características relacionadas con su hábito de beber y con frecuencia es mayor en el hombre que en la mujer.

En el ámbito psicosocial, encontramos que el consumo excesivo y continuado de alcohol dificulta la adaptación familiar y socio laboral, debido a que el funcionamiento cognitivo, emocional y conductual se deterioran en proporción directa al grado de intoxicación. Las primeras dificultades suelen aparecer en la familia y demás relaciones interpersonales. Además, aumenta el riesgo de perder la pareja, el trabajo y los amigos, y existe un mayor riesgo de sufrir accidentes (de tráfico, laborales o domésticos).

Los costos de alcoholismo no sólo afectan al adicto y a su familia, sino a toda la comunidad, si tomamos en consideración los accidentes automovilísticos, intentos suicidas, deserción escolar, violencia doméstica, crímenes violentos, muertes provocadas directa ó indirectamente por el alcoholismo y otras condiciones que surgen con este problema.

La necesidad de su prevención se plantea ineludiblemente cuando existe consumo de riesgo, sin que se haya desarrollado abuso o todavía dependencia. El objetivo en

este momento, en el que aún no se detectan trastornos o enfermedades es el consumo moderado en vez de abstinencia.

La prevención sólo tiene éxito si es asumida por el propio bebedor de riesgo, que debe estar informado de las complicaciones potenciales que puede tener la ingesta de alcohol. También se le debe facilitar conocimientos útiles para restringirla a través de un programa de carácter educativo que potencie la subjetividad de los sujetos a través de un proceso de educación, promoción y orientación relacionado con esta problemática.

La doble intencionalidad profesional en la formación del técnico superior en enfermería como principio que guía la teoría y la práctica de la investigación requiere atender estos contenidos que los prepare como parte de la pro actividad de su profesión para sí mismo y en la labor educativa preventiva con la familia, la comunidad, las instituciones estudiantiles.

Las investigaciones realizadas en el contexto ecuatoriano relacionadas con la problemática que se estudia tienen un enfoque predominante salubrista y han aportado estrategias sanitarias, tratamientos, campañas de salud relacionados con el consumo de alcohol, sin embargo, desde el enfoque integral, educativo y preventivo que merece esta problemática ha sido poco investigada, por lo que se subraya la necesidad de anticiparse al estudio de estas conductas desde las potencialidades que brinda la prevención educativa.

La Ley de Educación N 206 del Ecuador tiene entre sus principales propósitos garantizar la equidad entre las oportunidades educativas, en este marco el Ministerio de la Educación pone en marcha el Programa Nacional de Educación sobre las adicciones y el consumo indebido de drogas con el fin de promover valores y actitudes que fortalecen las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido.

En el campo de la educación las investigaciones relacionadas con la problemática han venido reconociendo el papel del profesor como un educador que puede promover habilidades psico - sociales en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, este proceso debe iniciarse desde edades más tempranas donde se involucren los diferentes agentes socializadores que intervienen en el proceso educativo. En este sentido, los técnicos superiores en enfermería se convierten en promotores de salud importantes por su condición agentes socializadores.

La dependencia de adicciones en Ecuador es la más alta respecto a países de Sudamérica según su estudio de la oficina de naciones Unidas. Por ejemplo, el diagnóstico determino que Ecuador registra mayores niveles 51% frente al 20% Chile y Uruguay y al 36 % en Perú.

Investigadores cubanos como Fabelo, J. (2011); Iglesias. S (2011) en su artículo sobre “Percepción institucional comunitaria sobre comportamientos adictivos en Guayaquil” exponen los condicionamientos socioculturales y factores de riesgo que influyen en las adicciones siendo el alcohol la de mayor índice en Guayaquil, no obstante, las acciones preventivas propuestas se hacen como se ha apuntado desde un modelo salubrista con enfoque clínico.

Estudios realizados por Aguilar, Z. (1990) apuntan al reconocimiento de la prevalencia del alcoholismo en el Ecuador y enfatizan las causas que lo generan. Crespo, M. (2013); en sus estudios realizó un análisis sobre la necesidad de organizar un sistema de prevención orientado a las adicciones desde la perspectiva sanitaria.

El tema de las adicciones es un problema social complejo y requiere ser enfocado de manera integral donde la educación desempeña un papel significativo y principalmente la prevención educativa asumida desde un enfoque integral, responsable y participativo.

La prevención exige un trabajo sistémico, sistemático, coherente, integral, participativo, dialógico, cooperado y de la preparación de todos los recursos que favorezcan el desarrollo en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fundamentalmente en estos últimos, de sus capacidades, recursos protectores, y desarrollo de habilidades psico - sociales que le permitan alejar el riesgo adictivo.

El contexto universitario no escapa al consumo de sustancias (bebidas alcohólicas) por lo que se considera que el trabajo preventivo es necesario también en dicho entorno y requiere ser abordado desde los propósitos de la formación inicial; especial importancia reviste la prevención en la formación del técnico superior de enfermería desde el punto de vista personal, social, y profesional por el encargo social que se le asigna por la sociedad y requiere de que ser atendida desde el proceso formativo con intencionalidad pedagógica.

Resulta imprescindible para la investigadora profundizar en el proceso formativo el cual se desarrolla durante toda la vida, pero es en la escuela que este proceso alcanza nuevas dimensiones concretándose en la formación inicial, para esta

investigación resulta imprescindible detenerse en la formación durante los estudios universitarios de la carrera de Técnico Superior en Enfermería (TSE), lo que exigió profundizar en importantes autores entre los cuales la autora destaca a Álvarez de Zayas y Rita Marina (1995), Céspedes, J (2010), Bautista, J (S/F), Parra I (2001); Salas, M (2009), Suárez Clara (1985), Mancebo, M. (2010); Céspedes, J (2010); Paz, I.(2005); entre otros. Ellos coinciden en que la formación inicial es un proceso que implica: preparación integral de los estudiantes en una carrera determinada, para el desempeño de sus roles profesionales de forma independiente y creadora

En la investigación alcanza nuevas connotaciones la formación profesional inicial del enfermero se parte del modelo de formación de TSE en el Instituto Técnico Bolivariano (ITB) donde se define la formación inicial de este profesional como el proceso que de modo consciente permite el desarrollo de conocimientos, habilidades, competencias desde su práctica social y comunitaria que contribuya a aportar a la sociedad una atención de enfermería con calidad y calidez a la población.

Las investigadoras consideran conveniente investigar la prevención de conductas adictivas al alcohol en la formación inicial del técnico superior en enfermería. No obstante, se ha venido constatando algunas insuficiencias en el diagnóstico fáctico:

- ✓ Las acciones preventivas que se desarrollan en la institución y en otros entornos socio - comunitarios no atienden suficientemente la prevención de conductas adictivas al alcohol
- ✓ Carencias curriculares para el abordaje de la prevención del alcoholismo y no siempre los profesores no poseen los instrumentos teóricos - metodológicos y prácticos para la prevención de las adicciones al alcohol
- ✓ Consumo de alcohol de los estudiantes que se forman en dicho instituto preferentemente los fines de ,ausencias a clases sabatinas, vinculadas en algunos casos al consumo de bebidas alcohólicas, enfrentamientos estudiantiles y cambios de conducta (ojos enrojecidos, somnolencias, aliento etílico, falta de atención y concentración, entre otras)

La investigación que se lleva a cabo se orienta a la necesidad de elaborar un modelo pedagógico de prevención de conductas adictivas al alcohol en el proceso de formación inicial del TSE que revele nuevas relaciones entre los componentes de este proceso y se propone aportar un método pedagógico para la prevención del alcoholismo, que toma en cuenta la pro actividad de salud de este profesional.

Desde el punto de vista práctico se requiere de una metodología para la prevención de conductas adictivas al alcohol en el proceso de formación inicial del TSE, basada en un enfoque pedagógico que toma en cuenta el carácter complejo integral de la labor educativa, en correspondencia con las funciones socio, afectiva, educativa que desarrolla este tipo de profesional, contribuyendo al perfeccionamiento de la calidad de la formación inicial del este técnico, y su desempeño desde una visión preventiva en los contextos comunitarios, familiares, escolares y de salud donde desarrolla su labor socio profesional.

CONCLUSIONES

- El alcoholismo es una problemática social actual compleja dada los factores que la originan, siendo necesario un abordaje integral donde se identifiquen los factores de riesgos que condicionan su surgimiento dado el daño que ocasiona.
- Relacionado con la prevención de las conductas adictivas al alcohol existen terapias e intervenciones clínicas una vez que aparece la persona enferma, sin embargo, existen pocos estudios referidos a la prevención el surgimiento de este tipo de comportamiento desde las potencialidades que brindan las Ciencias Pedagógicas desde un enfoque complejo integral de la labor educativa.
- Resulta necesario por la significación que alcanza la labor del Técnico Superior en Enfermería atender la prevención educativa desde su formación inicial si se tiene en cuenta su labor como educador y promotor de salud en el ámbito comunitario, familiar, escolar y de salud.

BIBLIOGRAFIA

ARCILA MR, DEL SOLAR G. OSORIO D. VILLARINO AM (1999). La dependencia al consumo de drogas. Una aproximación teórico práctica al tratamiento ambulatorio. Santiago. Dolmen.

ARANA, T. (2012). Influencias del tabaco en las personas y sus consecuencias negativas en la salud. Editorial

FABELO JR, IGLESIAS S, BRAVO V (. Circunstancias potenciales de riesgo adictivo en niños, adolescentes y jóvenes. inFÁRMate

FUENTES GONZÁLEZ, H (2004). Consideraciones sobre el método científico y la hipótesis. CEES. "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente, Material en soporte Magnético. Santiago de Cuba.

GONZÁLEZ, R. (1987). Alcoholismo, en revista Medicina General Integral No 3, Editorial Ciencias Médicas, La Habana.

GÁLVEZ E, C. (2005). Antídoto de las drogas en la Universidad Médica. Rev Hab Ciencias Médicas.

GONZÁLEZ, R.(2006) Clínica Psiquiátrica Actual. Editorial Félix Varela. La Habana.

GONZÁLEZ, R. Y GALÁN, G. (2017). El alcohol: la droga bajo la piel del cordero. Rev Hosp Psiquiátrico Habana [Internet]. Disponible en: <http://ucha.blogia.com/2008/041601-revista-del-hospital-psiquiatrico-de-la-habana.php>

GONZÁLEZ, R. (2007). Significación médico social y ético-humanística de las drogas. Rev Cubana Salud Pública [Internet]. 2007 [citado 10 Oct 2011];33(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000100002&lng=es

GONZÁLEZ, R.(2010).Mensaje a multiplicadores comunitarios sobre la repercusión social global del uso indebido de drogas. Rev Cubana Salud Pública [Internet]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662010000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=es

GONZÁLEZ, R.(2010) Mensaje a multiplicadores comunitarios sobre la repercusión social global del uso indebido de drogas. Rev Cubana Salud Pública [Internet]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662010000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=es

IGLESIAS S, FABELO JR, ARTILES E. (2011). Percepción de efectividad del afrontamiento a situaciones precipitantes de violación de abstinencia en alcohólicos. *inFÁRMate*. 2011;7(26):e075-092.

LÓPEZ, P; GARCÍA, L.; GARCIGA, O.(2013). Las conductas adictivas desde el enfoque social. *www.monografias.com*. Una mirada sociológica al alcoholismo como problema social.

(1995) ¿Cómo librarse de los hábitos tóxicos? Guía para conocer y vencer los hábitos provocados por el café, tabaco y alcohol, en *Revista Medicina General Integral* No 3, Editorial de Ciencias Médicas, la Habana.

RODRÍGUEZ, M Y OTROS (2002). Evaluación de la Satisfacción con el Tratamiento en un Centro Ambulatorio de Drogodependencias a través del Treatment Perceptions Questionnaire (TPQ). *Adicciones*

HORRUITINER, P(2009). La universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Universitaria, 2009.

LABARRERE, G. Y VALDIVIA, G. (1981). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

LÓPEZ, P Y OTROS (2011) Metodología para la caracterización de una red de servicios de salud y su aplicación en el contexto ecuatoriano. *Rev Cubana Salud Pública* [Internet].

SHEREGUI, F.(1986). Causas y consecuencias sociales del alcoholismo. *Investigaciones Sociológicas*. Vol2.

SUÁREZ, C. (2005). *Fundamentos teóricos de la formación integral*. Material en soporte digital

S/A.(1989) Alcohólicos anónimos: Un programa de vida sin alcohol, en *Revista Perfiles*, España.

TAVERA, S. (S/f). *Prevención de las adicciones y promoción de conductas saludables para una nueva vida*

VIGOTSKY, L (1981). *Obras completas*. Ediciones Revolucionarias. La Habana.

Título: Caracterización epistemológica de la prevención de la violencia en el contexto de la formación inicial del profesional de la educación.

Autoras: Dr.CE María Mta Santiesteban Labañino. PT

Dr. CP Martha Batriz Vinent Mendo. PT

Dr.CP Regina Venent Muñoz. PT

**Institución: Universidad de ciencias pedagógicas, Frank País García
Santiago de Cuba – Cuba.**

RESUMEN.

En la presente trabajo se presenta una caracterización epistemológica de la violencia y la necesidad de preparar a los profesionales de la educación para prevenirla dada la magnitud del daño que ocasiona físico, psicológico y social que ocasiona pudiendo llegar a causar hasta la muerte. El estudio teórico sirve de sustento científico para el perfeccionamiento de la labor educativa en la escuela muy vinculado a la calidad para anticiparse a determinadas situaciones potenciadoras de violencia en el contexto escolar.

Para el desarrollo de la investigación se utilizó diferentes métodos teóricos que favorecieron la sistematización teórica constituyendo en aporte principal de dicha caracterización. Los resultados científicos de la presente investigación se han sistematizado en la Universidad Pedagógica como parte del Proyecto Atención a la diversidad escolar desde la función orientadora del educador: del Centro de Estudios Pedagógico de Educación Infantil. De la Universidad Pedagógica "Frank País García."

INTRODUCCIÓN

La educación está llamada a ser, en los momentos que vive la humanidad, uno de los resortes principales para encarar los problemas que afectan la continuidad de la especie humana en el orden social, económico y político por ser la fuente permanente de actitudes y valores que el individuo asume en su relación con el medio social.

A las instituciones responsabilizadas con la formación de las nuevas generaciones se les confiere el encargo social de organizar y enriquecer de manera sistemática las estrategias educativas que aporten soluciones en torno a la incorporación activa y protagónica de niños, adolescentes y jóvenes en la vida social de su país. Es esta una idea que guía el ideario pedagógico cubano como modo de contextualizar el

pensamiento martiano: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote”.¹

A cada época histórica le son dados necesidades e intereses propios de donde devienen problemáticas que encuentran expresión en todos los órdenes de la vida social, repercuten en la calidad de vida de sus ciudadanos y condicionan la dinámica del sistema de las relaciones sociales. Entre los muchos problemas sociales que caracterizan la contemporaneidad, la violencia ocupa un lugar importante, por ser un fenómeno que acompaña al hombre desde su surgimiento y ha estado motivado por profundas problemáticas de carácter social, económicas y políticas.

La violencia es multicausal, polisemia y ubicua; constituye un factor de riesgo psicosocial dada la magnitud del daño que provoca y las consecuencias en el nivel social, psicológico y biológico. Ella adquiere características propias del contexto donde se manifiesta, pero alcanza su propia identidad, al mismo tiempo que articula e interactúa con diferentes formas de violencia.

Dada la complejidad de la vida cotidiana en los momentos actuales, emergen manifestaciones de violencia reflejadas en los modos de actuar y de conducirse los sujetos en los diferentes contextos tanto en el ámbito social, comunitario y familiar, que tiene determinantes macro sociales, micro sociales e individuales, cuestión que también afecta en el ámbito escolar.

La escuela, como institución social y pedagógica responsabilizada de la formación de niños adolescentes y jóvenes no sólo recepciona, sino que también reproduce en sí misma las situaciones sociales que pueden favorecer o no el clima emocional de las relaciones interpersonales y de convivencia en sus diferentes espacios e influye significativamente en el desarrollo personal, cognitivo, físico y emocional del sujeto que aprende.

La violencia escolar como expresión contextualizada de la violencia social también se manifiesta en determinados modos de comportamientos inapropiados, violatorios del respeto al otro, lo que se convierte en preocupación esencial para la comunidad escolar, por la responsabilidad social de esta expresada en su objeto social.

¹ Martí J. *Obras Completas*. Tomo. 8 Imprenta Nacional de Cuba. La Habana.1961. p. 281

Estudios realizados por los investigadores Hinojosa (2006); Simonsé, E. (2006); Valdivieso, P. (2007); (tomado de Regueiro, K. (2008), identifican en sus trabajos investigativos la violencia en el contexto escolar y proponen indicadores para su identificación y posibles causas. Sin embargo, no plantean estrategias o modelos de prevención que le permitan a los directivos y docentes diseñar acciones para prevenir, intervenir y corregir las manifestaciones de conductas violentas desde los contextos de formación del profesional de la educación.

Lo anterior implica reconocer la necesidad de incorporar un enfoque preventivo a la labor docente educativa en todos los niveles y subsistemas de educación, particularizando la responsabilidad que le corresponde a las universidades pedagógicas en la capacitación y formación de los profesionales de la educación para eliminar o reducir las insuficiencias que se presentan en el diseño, planificación, ejecución, evaluación y puesta en práctica de estrategias educativas preventivas que promuevan la cultura de la no violencia.

Los investigadores Advine, F. y García, G. (2005), al referirse en sus estudios a la formación del profesional de la educación, revelan que existen dificultades en el desempeño del personal docente y su modo de actuación que evidencia que existen dificultades en el diseño de la formación del maestro, en tanto consideran que no se utilizan suficientemente todas las potencialidades de las ciencias de la educación en ese proceso formativo.

La investigación desarrollada parte del reconocimiento que aun resultan insuficientes los estudios sobre la violencia, al poner en relación la violencia y la prevención la complejidad resulta aún mayor, hoy el concepto de prevención está sujeto a debate tanto en el ámbito escolar, familiar como comunitario por lo que se presenta como propósito el estudio de los referentes teóricos que puedan servir de sustento a las concepciones sobre prevención de la violencia escolar.

DESARROLLO

El concepto de desarrollo humano en términos operativos se traduce en esperanza de vida, logro educativo e ingreso ajustado. No es posible hablar de crecimiento si junto con ello la calidad de vida de las personas se ve perturbada, amenazada por la inseguridad y la violencia. El desarrollo social debe incorporar estas variables que tan profundamente inciden en la vida de las personas².

Reconocer la complejidad de la violencia, se convierte en el punto de partida de la investigación, dada la diversidad de situaciones que el término pretende abordar.

La concepción marxista acerca de la violencia considera que la misma tiene un condicionamiento histórico-social, viene acompañando al ser humano desde su surgimiento y está condicionada por factores de índole económica; lo que resulta de gran significación gnoseológica y metodológica en tanto permite asegurar que la violencia no existe como algo inherente a la naturaleza humana sino que se engendra en el seno de las relaciones sociales, asociada a la posición respecto a los bienes materiales y posee un papel no solo reaccionario³. En este sentido, entonces, se asume como un hecho social, de carácter ubicuo y polisémico.

Desde el punto de vista filosófico, lo anterior es expresión de la concepción materialista del mundo, cuyo postulado esencial plantea que el ser social determina la conciencia social. Marx, y Engels, (1848-1888) no negaron la intervención de otros factores en la aparición y existencia de la violencia social que se expresan en diferentes planos. Desde este enfoque es posible desmitificar la naturaleza de la violencia, revelar su carácter social favoreciendo el estudio científico de sus causas y posibles manifestaciones, así como la idea profundamente humanista de que es posible afrontarla de forma constructiva, lo que adquiere interés pedagógico de gran relevancia en tanto favorece diferentes prácticas educativas para el mejoramiento y desarrollo de lo humano.

Investigadores como Bourdieu, P. (1985); Passeron, C. (1985); Leonov, N. (1990); Díaz-Aguado, J. (2003); e igualmente la OMS (2003); tipifican la violencia como fenómeno social y definen su carácter intencional mediante el ejercicio de la fuerza y el poder. Otros como Corsi, J. (1995); Franco, S. (1999); Peyrú, G. y Corsi, J.

²PNUD. *Ética, Violencia y Seguridad Ciudadana*. febrero de 1996. p, 2

³ Engels, Federico. *Anti Düring*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, reimpresión. 1979. p. 274

(2003); Sanmartín, J. (2004); Torres, M. (2004); reconocen la intención última de esta en el sometimiento o el control de otros sujetos mediante el uso de la fuerza.

Investigadores cubanos como García, M. (2001); Proveyer, C. (2004); Regueira, K. (2007); y el propio Centro de Investigaciones Sociológicas y Psicológicas de Cuba (CISPC, 2008), apuntan en sus estudios al reconocimiento del carácter social y aprendido de la violencia, la cual se construye en los espacios relacionales de la familia, la escuela y los grupos sociales donde se desenvuelven las personas. Al asumir estas consideraciones, se reconoce que la naturaleza humana no es violenta; se aprende a ser violento y, cuando se reproduce, puede llegar a perpetuarse como mecanismo de interacción entre las personas.

En las investigaciones aludidas se considera que la violencia no siempre está asociada al uso de la fuerza física, existen sutilezas en las relaciones interpersonales que se constituyen en actos violentos. Un acto de omisión que con carácter intencional sea lesivo al derecho a la integridad moral, psíquica de la persona es una manifestación de violencia que se reconoce como violencia oculta o no visible. La trasgresión de normas, reglas, que regulan el comportamiento moral y ciudadano de las personas violando los derechos individuales o grupales, se convierte también en manifestaciones de conductas violentas que afectan la calidad de vida.

La violencia también posee un carácter instrumental como medio para el sometimiento y el control sobre las personas, por lo que se evidencia su carácter ideológico, condicionado por el medio socio-histórico. El acto violento siempre se produce en un contexto social determinado, su estudio permite demostrar si el medio estimula o no los comportamientos violentos.

La escuela, y particularmente la universidad como contexto social, está llamada a desempeñar un rol decisivo en la formación y desarrollo de las personas para eludir los comportamientos violentos; no obstante, al interior de la misma se producen situaciones y hechos de violencia que persisten y actualmente se incrementa, de manera preocupante y que exigen la preparación del docente para la prevención de los mismos.

La aparición de los conflictos interpersonales en el marco de las relaciones grupales, suele convertirse en un factor potenciador de violencia. Se asumen las consideraciones de Fuentes, M. (2001); D'Ángelo, O. (2008), que reconocen el carácter inevitable de la conflictividad en el cotidiano de vida y la necesidad de

saber afrontarla de manera constructiva para promover el desarrollo social y personal.

El trabajo grupal sirve de fundamento a la idea, a la práctica del mejoramiento de la convivencia a la solución constructiva del conflicto, en tanto se constituye en un espacio interactivo que promueve los aprendizajes convivenciales sustentados en los valores de no violencia.

La complejidad de la vida cotidiana en los momentos actuales, ha venido generando manifestaciones de violencia que se reflejan en los modos de actuar y de conducirse los sujetos en los diferentes contextos, tanto en el ámbito social comunitario como familiar y escolar. La escuela como institución social y socializadora responsabilizada de la formación de niños, adolescentes y jóvenes no sólo está condicionada por las situaciones sociales sino que también las reproduce en sus diferentes manifestaciones, influyendo significativamente en el desarrollo personal, cognitivo, físico y emocional del sujeto que aprende. En el marco del estudio mundial de las Naciones Unidas sobre educación (2006), se plantea la necesidad de considerar el entorno en que se manifiesta la violencia, lo que permite distinguir, entre otras, la que se produce en el contexto de la escuela, cuya denominación consensual es violencia escolar.

Estudios realizados por Díaz-Aguado, J. (1995,2003); Ortega, R.(2000); Moreno, M. (2000); Díaz, C. (2001); García, M. (2001); Ruiz, M. (2002); Venet, R. (2003); Castro, A. (2005); y Regueira, K. (2007); revelan la presencia de la violencia escolar, y plantean diferentes estrategias para su enfrentamiento y la promoción del desarrollo humano y la sociedad en su conjunto; asimismo, reconocen la necesidad de preparar al docente para prevenirla, aportando estrategias para el contexto comunitario, sobre la formación ciudadana y el desarrollo de competencias estratégicas en el docente para prevenirla. No obstante, aún es insuficiente la argumentación teórica en torno al papel del profesional de la educación para posibilitar la estructuración de comportamientos excluyentes de violencia y favorecedores de resoluciones de conflictos desde una orientación positiva con base en mecanismos no violentos.

De manera general, se significan insuficiencias que presentan los educadores y otras agencias educativas en el proceso de prevención de la violencia, aunque los estudios realizados en este sentido, soslayan el vínculo entre las manifestaciones de violencia y el sujeto como portador de una cultura ético-axiológica que

incuestionablemente condiciona los mecanismos con los que enfrenta los conflictos interpersonales.

La comprensión epistemológica de la prevención de la violencia en el contexto de la formación inicial del profesional de la educación, exige partir del reconocimiento de la prevención como construcción teórica universal que resulta aplicable a la sociedad, a la naturaleza, al desarrollo físico y psicológico, así como al desarrollo humano. Ella no constituye un proceso cuyo estudio se agota en una determinada esfera del conocimiento. En su sentido más amplio se fundamenta enfáticamente desde lo filosófico, lo sociológico, lo neurológico, lo psicológico, lo pedagógico, lo antropológico y lo jurídico. Surgida básicamente como concepto de salud, la prevención hoy se amplía y tiene propósitos de alcance mayor y es reconocido actualmente el hecho de estar urgida de referentes teóricos, de comprensión global, integradora e interdisciplinario debido a su trascendencia en el desarrollo de las personas y de la sociedad en general.

En el sentido sociológico se destaca la posición del investigador Meier, A. (1984) para el cual la educación es condicionada y condicionante del desarrollo social, es práctica y función social y se expresa en diversos planos y durante toda la vida.

Se considera además, que no se limita a los procesos de socialización sino a los procesos de individualización.

Al decir del investigador cubano Blanco, A. (2001)...” la educación constituye siempre una forma determinada de comportamiento social (puesto que todos participan en ella) y es, al mismo tiempo, una relación social entre los individuos, en la que alternativamente se asume el papel de educador o educando, pero siempre a partir de una posición concreta del sujeto dentro de la sociedad, o sea, dentro de la estructura de clases, grupos y sectores sociales históricamente establecida.”⁴

El estudio de los mecanismos de control social que intervienen en la formación inicial, la identificación de los valores que la sociedad demanda formar en ellos, tanto a nivel social como individual constituyen un importante asidero para perfilar el ideal de docente al que se aspira, lo cual condiciona la necesidad de organizar pedagógicamente, a través de todos los procesos sustantivos, la asimilación y reproducción de normas y valores que el futuro docente debe mostrar tanto en el marco escolar como en el extraescolar.

⁴Blanco, A. *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 27

Lo anterior permite comprender, de manera crítica, el tipo de relación que se establece entre la educación que recibe el estudiante en su formación inicial y la cultura de la humanidad que asimila en dicho proceso, así como el papel que desempeñan ambos procesos sociales en los cuales el estudiante se involucra y la dinámica que adquiere, de modo que la educación se convierte en el vehículo idóneo para transmitir la cultura, desarrollarla y promoverla, siendo al mismo tiempo resultado de ella.

Desde la filosofía de la educación estas consideraciones tienen también una derivación en el plano de la sociología de la educación, desde donde se fundamentan las leyes objetivas que rigen el proceso de educación del individuo y el reconocimiento del carácter recíproco de las influencias entre la sociedad y la educación.

En el sistema de relaciones con los demás logra el mejoramiento de la conducta. Marx, C. plantea "...Se mira como en un espejo a través de otras personas..."⁵ y en correspondencia con la imagen de ese otro yo, se puede lograr que el sujeto rectifique y mejore su conducta.

En tal sentido la teoría Histórico Cultural de Vigotsky, S. L. (1996) resulta de gran utilidad para la comprensión de la conducta humana, al considerar que la misma es resultado del proceso de internalización de lo social que se refracta de manera particular en cada individuo, lo que evidencia la relación de lo biológico y lo social y como se condicionan recíprocamente.

Este proceso de interacción dialéctica entre lo biológico, lo psicológico y lo social concede un papel mediatizador a la participación activa del sujeto, quien puede llegar a autorregular de forma consciente su conducta en la medida que alcanza niveles superiores del desarrollo psíquico.

Las consideraciones del psicólogo cubano Gustavo Torroella referidas a la necesidad de educar para desarrollar el potencial humano, son asumidas en la investigación en tanto plantea como uno de los tipos de aprendizajes el de aprender a convivir en íntima relación con los pilares básicos de la educación integral declarado en la conferencia de Dakar, Senegal (Foro Mundial de Educación, año 2000). Ello posibilita atender este tipo de aprendizaje que no siempre resulta blanco de la atención de los educadores. Aprender a convivir es expresión del desarrollo de

⁵ Osipov, O. *Libro de trabajo del Sociólogo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1988. p. 5

habilidades sociales que le permitan al sujeto interactuar con los demás de forma constructiva.

Para el trabajo preventivo también adquiere importancia la concepción referida a la zona de desarrollo próximo, en tanto permite comprender el papel que desempeñan los otros en la aparición y/o atenuación de las manifestaciones violentas en el comportamiento, así como de las posibilidades de educabilidad con las que cuenta el individuo, para apropiarse de la cultura acumulada por la humanidad. Tal comprensión ofrece la posibilidad del diagnóstico y pronóstico del desarrollo humano y favorece el establecimiento de niveles de ayuda para facilitar, acompañar y promover el desarrollo con ayuda de otros, además de revelar el carácter transitorio que alcanza esta zona de desarrollo, cuando se asume que el nivel de desarrollo que logre el individuo se convierte en su nuevo potencial de desarrollo.

La Organización Mundial de la Salud (2007) considera a la prevención como un proceso orientado a estimular la creación de normas y estilos de vida que mejoren la calidad de vida de las personas, en la medida en que estas participan activamente en el cambio, favoreciendo así el crecimiento personal.

La UNESCO (2007) reconoce la necesidad de una educación preventiva participativa, como dimensión educativa que involucre de manera activa y protagónica a los niños, adolescentes y jóvenes en estas tareas, desde la asunción de compromisos sociales y personales.

El colectivo de investigadores del MINED (2009) Novoso, S.; Gayle, A.; Pérez, M.; Reigosa, V.; Toreros, R.; definen la prevención como...”esfuerzos en función de la necesidad de evitar la aparición de deficiencias sensoriales, intelectuales, o físicas y si fueran inevitables trabajar para impedir que se produzcan discapacidades o minusvalía”⁶.

En Cuba la prevención educativa tiene su expresión en dos planos de análisis fundamentales: por una parte en las instituciones escolares, es decir, en aulas y grupos docentes y por otra parte desde el trabajo conjunto de las organizaciones e instituciones de la comunidad para el despliegue de la labor educativa.

Los doctores Silvia María Navarro, Arturo Gayle, María Pérez, Vivian Reigosa, Rosario Torres (2000) al establecer la relación entre educación y prevención plantean que la educación tiene un carácter preventivo en tanto transforma, mejora,

⁶ Navarro, S y otros. Curso 35. *El trabajo preventivo en el sistema educativo cubano*. MINED. 2009. p. 2

potencia y se constituye en un factor cohesionador, de unidad, de respeto a las diferencias, a la equidad y a la justicia. Consideran que la educación debe dotar a las personas de conocimientos, habilidades y valores y establecerse así, en un reto a la profesionalidad del docente y a la escuela que debe concebirse como un espacio cohesionador para el logro de los propósitos que demanda la sociedad.

Así también, Ortega, L. y otros (2011) plantean que la prevención educativa está íntimamente vinculada a la formación y desarrollo del sujeto. De esta manera, las manifestaciones de violencia pueden ser contrarrestadas desde una educación de calidad, lo que requiere de una sólida preparación del docente y del ejemplo personal de este profesional, considerando a la prevención educativa como un componente de la labor educativa. Sostienen que la prevención es una visión contextualizada de la dimensión educativa, práctica permanente de educación que concibe al sujeto activo en su propia formación y crecimiento personal.

Al asumir estas posiciones significa ampliar los marcos de la prevención educativa, desde el diálogo y la atención a la diversidad Venet, R. (2003) como mecanismo de formación ciudadana como proceso de educación para la paz, en tanto expresión en el sujeto de la formación de los valores como la solidaridad, cooperación, justicia, aceptación de las diferencias y el respeto al derecho de los demás, que se convierten en mediadores de la relación entre las personas y reguladores de la solución constructiva de los conflictos interpersonales. La asunción de estas consideraciones posibilita la comprensión de la prevención de la violencia como aspecto consustancial a la formación ciudadana.

La prevención de la violencia desde un enfoque de educación axiológica privilegia la formación de los valores de no violencia. Las concepciones de Báxter, E. y Mendoza, L. (2007) referidas a la formación de valores revelan el carácter anticipatorio y regulador de los valores en el proceso de formación, contentivos de modelos y proyecciones anticipadas que orientan los comportamientos de los sujetos.

Desde esta posición se legitiman las posiciones de Paz, I. (2005) al distinguir la significación del grupo como un espacio de intercambio social donde se construyen subjetividades y se aprenden normas del comportamiento que distinguen a la condición humana, por lo que es necesario asumir la prevención de la violencia desde el trabajo grupal como expresión singular de las relaciones sociales, el trabajo cooperativo, el mejoramiento del diálogo y la reflexión valorativa.

Por su parte, la doctora Suárez, C. (2013) al referirse en sus investigaciones al modelo de formación integral, enfatiza en la relación orientación-prevención, que la prevención es una función de la orientación educativa la cual tiene como núcleo esencial la educación axiológica, en tanto los valores se constituye en núcleo de la formación de la personalidad. El asumir esta posición privilegia la orientación socio-afectiva como proceso favorecedor de la medición educativa para los aprendizajes de la convivencia.

Este enfoque requiere de una búsqueda constante, creativa y cooperada de los educadores de alternativas para la solución de los problemas constantes y cambiantes que se producen en el cotidiano de vida, lo que apunta a la gestión educativa para lograr una formación inicial de calidad.

La formación inicial del profesional de la educación se sustenta teóricamente en los postulados inherentes a la categoría formación, como un proceso consciente Vinent, M. (2000) que requiere de la participación activa de los sujetos, partiendo de la interacción con otros y la posición reflexiva y valorativa que asumen.

A pesar de la reconocida importancia de la labor educativa del docente, los estudios sobre formación son más explícitos en el planteamiento de alternativas desde el currículum para elevar la profesionalidad del docente García, G.; Addines, F. y otros, (2002) con énfasis en la formación didáctica desde la formación inicial.

En los estudios realizados por Paz, I. (2005) se reconoce que la formación del docente es un proceso de construcción y reconstrucción de su subjetividad, orientado al alcance de niveles superiores de desarrollo, a un crecimiento personal y profesional en relación con las demandas que la sociedad le plantea. La formación inicial alcanza relevante significación en la formación integral del profesional de la educación. En ella se crean las condiciones para que el docente en formación se apropie de los contenidos para el desempeño de su rol docente de forma independiente y creadora, de las conceptualizaciones básicas y los modos de actuación profesional que se concretan en el cumplimiento de las tareas básicas del profesional de la educación: instruir y educar, así como sus funciones: docente – metodológica, investigativa, de orientación.

En la etapa de la formación inicial del profesional de la educación requiere de intensificar las acciones educativas para la formación integral del profesional de la educación con énfasis en la educación axiológica y los aprendizajes para la convivencia.

Resulta, entonces, una necesidad que los planes de estudio se proyecten para garantizar la formación inicial del profesional de la educación y se pueda lograr la preparación del estudiante, para gestionar educativamente las actividades docentes y educativas en la escuela de forma responsable, lo que implica prepararlo con los recursos pedagógicos que proporciona una adecuada formación psicopedagógica y sociológica, para elevar su cultura general integral y potenciar la autodisciplina, la autogestión, el autoaprendizaje, la autorregulación, la capacidad de trabajar y accionar de manera coherente en grupos heterogéneos, mediar en la solución de los conflictos, orientar la labor educativa y la formación de valores, el desarrollo de hábitos de estudio y de búsqueda de solución a los problemas pedagógicos y sociales lo que se constituye en preámbulo del ulterior desempeño profesional.

Las valoraciones realizadas permiten penetrar en la dinámica del proceso pedagógico, donde los profesores en formación al apropiarse del contenido cultural modifican su manera de pensar, de sentir y de actuar; lo que resulta de interés por la influencia que él mismo debe ejercer en sus estudiantes.

El docente en su formación inicial asimila normas y valores sociales en la diversidad de actividades que se organizan, planifican, orientan y evalúan en el contexto universitario y que se concretan en los proyectos de vida profesional que cada estudiante debe perfilar, bajo condiciones de orientación y apoyo provenientes del colectivo pedagógico.

La aproximación a los fundamentos gnoseológicos de la prevención de la violencia en el proceso de formación inicial continúa demandando argumentos más sólidos y coherentes, que denoten el dialéctico materialista de la relación contenido-forma y causa-efecto.

Desde el punto de vista metodológico en el afrontamiento a la violencia, la relación dialéctica entre las categorías causa y efecto adquieren una significación estratégica porque encausan el estudio de la prevención de la violencia y la aproximación a la identificación de los indicadores para su estudio, haciendo posible el diseño de estrategias educativas de prevención.

La prevención de la violencia por su complejidad y por la significación que adquiere en la etapa de formación inicial, no puede ser vista sólo desde el resultado del proceso educativo, ni se puede identificar con este, en tanto existen elementos socioculturales que condicionan la conducta violenta que impactan en la subjetividad

de los sujetos influyendo de forma negativa en su formación inicial, aunque es preciso reconocer que lo sociocultural tampoco puede ser asumido como un elemento que de manera irremisible conduzca a la violencia, si se considera que también, desde lo sociocultural emergen los factores protectores y potenciadores del desarrollo, lo que, de hecho, les convierte en elementos preventivos en estrecha unidad con los procesos que intervienen en su formación.

Las universidades pedagógicas tienen ante sí retos en relación con la prevención de la violencia en la etapa de la formación inicial del profesional, que exige la integración y la coherencia de los procesos que la integran como un todo único, lo que obliga a nuevas formas de gestión educativa universitaria que garanticen la calidad de la educación e impacten en la formación integral de toda la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

El proceso de prevención de la violencia en la formación inicial del profesional de la educación está estrechamente relacionado con los aprendizajes que el estudiante logra a partir de su adecuada inserción en los procesos esenciales de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Blanco, A. Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2013
- 2.- Engels, F. Anti Düring. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, reimpresión. 1979.
- 3.- Navarro, S y otros. Curso 35. El trabajo preventivo en el sistema educativo cubano. MINED. 2009.
- 4.- Santiesteban, M. Gestión educativa de prevención de la violencia en la formación inicial del profesional de la educación. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana, 2013
- 5.- Osipov, O. Libro de trabajo del Sociólogo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1988. p. 5
- 6.- PNUD. Ética, Violencia y Seguridad Ciudadana. febrero de 1996.

**Título: Una Caracterización Del Manejo De Las Inteligencias Emocionales
En Las Escuelas De Educación General Básica Del Ecuador**

Autores: Lcda. María Isabel Álvarez Lozano.

**Lcda. Mónica Alvarado Crespo Lcda. Rosa Angélica
Ordoñez**

Institución: Universidad Católica de Cuenca, Sede Azogues - Ecuador.

Email: misabel.mial@hotmail.es

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como propósito dar a conocer la importancia de incorporar el manejo de las inteligencias emocionales dentro del contexto escolar, como una competencia que debe poseer los docentes ecuatorianos dentro de sus perfiles profesionales, para la resolución de las situaciones conflictivas dentro del proceso educativo.

La indagación se efectuó mediante la técnica de tipo cualitativo, en base al trabajo con grupos focales, que permitió mirar desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes, el desarrollo de las inteligencias emocionales en el proceso pedagógico. El estudio se complementó a través de la aplicación de encuestas a docentes sobre la importancia de manejar las emociones o inteligencia emocional en su trabajo diario.

INTRODUCCIÓN.

“La educación emocional es el proceso de aprender a leer a uno mismo y en los demás y luego usar ese conocimiento para resolver problemas de manera flexible, para aprender y ser creativo” (Cohe, 2003).

Los principales actores dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son los docentes y alumnos, los mismos que están inmersos en diferentes ámbitos de formación, por tanto, la educación es un eje estratégico para el desarrollo nacional y un componente sustancial para conseguir el Buen Vivir del conglomerado social, local, regional y nacional, con miras a desarrollar conocimientos, competencias, valores y transformaciones sociales, factores inherentes al desarrollo de la inteligencia emocional, aspecto que todo docente debe considerar dentro de su labor diaria para el desarrollo integral del ser humano.

En el ámbito afectivo o de valores, los docentes se vuelven un referente para el alumno, por ende, el aula de enseñanza es el espacio donde se desarrollan los diferentes tipos de inteligencia emocional, ya que la mayor parte del día los niños pasan en las instituciones educativas donde los docentes encuentran los correctivos para las deficiencias en la actitud social y emocional, producto de las transformaciones sociales que sufren las familias ecuatorianas. Las aulas educativas se convierten en un espacio donde se debe trabajar el manejo de las inteligencias emocionales, en vista de que los niños no reciben de sus padres un apoyo seguro emocional, reflejándose en ellos problemas conductuales por la mala administración de las emociones, las mismas que se manifiestan en etapas muy tempranas de su iniciación educativa, que al no ser tratadas a tiempo, perdurarán durante toda su vida. Es por ello que surge la imperiosa necesidad de conocer el manejo de los diferentes tipos de inteligencia emocional en el aula de clases, por parte de los docentes.

¿Pero, qué es Inteligencia Emocional? Los seres humanos somos sociales por naturaleza, nos manejamos a través de emociones, que en cierto sentido marca nuestro comportamiento, y gracias a estas emociones y al manejo de ellas, se podrá conseguir las metas o propósitos fijados, ser incluido dentro de un grupo de amigos, mantener relaciones afectivas con la persona del sexo opuesto, llevarnos bien con los miembros de la familia, desempeñar moral y éticamente en un trabajo profesional o académico, etc.

Existen muchas concepciones y modelos que tratan de definir lo que es la inteligencia, empezando por un proceso de medición estandarizada desde su componente cognitivo en 1970. En el siglo XX se da un gran interés sobre la inteligencia emocional en el plano académico y profesional, autores como Thorndike (1920); Mayer, Salovey y Carusso (2004) y Gardner (1983) utilizaron el término de inteligencia emocional en el ámbito educativo destacándose la teoría de las inteligencias múltiples. La inteligencia personal estaba compuesta por la inteligencia intrapersonal, referida al conocimiento de los aspectos internos de una persona y son capaces de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de las demás personas, y por la inteligencia interpersonal, basada en la capacidad básica para notar las distinciones entre otros habilidad correlativa del interior que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz.

MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Estudios realizados por Mester y Fernández_Berrocal, 2007 y en el 2008 con Sánchez_Núñez, Montañés y Latorre, demostraron cuatro áreas fundamentales en las que la falta de Inteligencia Emocional provoca la aparición de problemas de conductas entre estudiantes.

- S Inteligencia Emocional y las Relaciones Interpersonales

- S Inteligencia Emocional y Bienestar Psicológico

- S Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

- S Inteligencia Emocional y Aparición de Conductas Disruptivas.

La investigación realizada se fundamenta en el manejo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Educativas. Para lo cual es menester explicar que es Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en las aulas educativas.

Un alto control de las emociones o inteligencia emocional proporciona la habilidad de manejar el estado psicológico de manera satisfactoria con quienes interactuamos, para poder manejar los estados emocionales, hay que saber manejar los propios estados, en el caso de la educación, los docentes consigo mismo, para el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales.

Pero desde el momento en que los niños concurren a la escuela, especialmente en sus primeros años de Educación Inicial o pre básica, les ofrecen un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en ninguna parte, porque en los primeros años de vida se dan las primeras experiencias que marcarán su formación de la personalidad, puesto que en la infancia se debe iniciar una adecuada formación sobre el manejo de las inteligencias emocionales.

DESARROLLO.

De lo expuesto anteriormente se efectúa la indagación sobre: "Manejo de la Inteligencia Emocional en las aulas educativas", la misma que surgió de la preocupación de que se ha incrementado casos de conductas agresivas entre alumnos y docentes por el mal manejo de sus emociones en las aulas de clases. Se realiza el diagnóstico de esta problemática en tres instituciones educativas, con niños desde el segundo a séptimo año de Educación General Básica y docentes. Se aplicó diferentes técnicas de investigación de tipo social como: Encuestas a docentes, grupos focales con niños y docentes de las Instituciones Educativas.

De las encuestas aplicadas a los 38 docentes, se obtuvo que el 94,74% de ellos conocen la importancia de una educación integral que conjuga la adquisición de capacidades cognitivas con el desarrollo de competencias socioemocionales, para un buen desempeño académico; y la influencia que ejerce su rol docente, entre ellas está el trabajo sobre la Inteligencia Emocional y el 5,26% de docentes reconocen que aspectos de la inteligencia emocional son abordados como ejes transversales dentro de la educación.

Cabe señalar que existe una correlación con el trabajo realizado con grupos focales sobre el tema, donde los docentes coinciden, sobre el rol que desempeñan en el manejo de las emociones en las aulas de clases con sus alumnos.

En el que hacer educativo el 80,24% de docentes enfatizan los conocimientos y contenidos técnicos programados para el año escolar; para cumplir con los objetivos establecidos dejando en segundo plano actividades relacionadas con la práctica y manejo de las inteligencias emocionales; el 19,76 de docentes correspondiente al segundo y tercer año de educación manejan como parte de su trabajo pedagógico

actividades sobre el manejo de la inteligencia emocional.

El 100% de los docentes encuestados identifica comportamientos de sus alumnos en el ámbito emocional las mismas que se reflejan en su comportamiento, esta actividad lo efectúan al estar en contacto diario con los niños. Dentro del desarrollo de la Inteligencia Emocional, es necesario entender que los docentes no son responsables de lo que sus alumnos sientan, pero sí de las acciones que toman ante cualquier situación, todas estas actitudes emocionales, depende de las relaciones afectivas que se establecen dentro del aula de clases.

80% de docentes pertenecientes a los niveles superiores de educación desconocen actividades que permitan mejorar el manejo de las inteligencias emocionales, el 20% correspondientes a los primeros niveles de educación ponen en práctica actividades que están enmarcados como práctica dentro de su labor docente

En lo que respecta al trabajo efectuado con los alumnos de las escuelas desde el 2do a 7mo año de básica con la técnica trabajo con grupos focales, que es un tipo de indagación social cualitativa se corroboró que en los primeros años de educación que corresponde al 2do y 3er año de básica los docentes identifican bien las emociones y el manejo de la inteligencia emocional; la profesora juega, conversa, entretiene brindando seguridad y estabilidad emocional al grupo, felicitando cuando se termina un trabajo, y si hay un niño que está quieto o triste la profesora halaga, ante un problema en el grupo la profesora conversa sobre lo sucedido, lo que piensa y siente la otra persona hasta llegar a una reflexión para evitar conflictos entre amigos, siendo agradable la asistencia a clases.

En lo que respecta al trabajo efectuado con niños de 4to a 7mo año de básica los docentes no participan activamente en actividades de relajación, entretenimiento con su grupo de niños; el manejo de las emociones en este nivel, se limita únicamente a dar consejos, brindar opiniones, o lo más común, imponiendo normas que mejore las relaciones personales, como pedir la palabra antes de intervenir.

En ambos casos, tanto profesores como estudiantes, coincidieron en que los estados de ánimo o emociones influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

DISCUSIÓN

Los docentes de las instituciones educativas conocen la importancia de manejar las inteligencias emocionales en las aulas para un buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero en la práctica educativa resulta difícil ponerlo en práctica por concepciones personales y falta de preparación dentro de su perfil profesional.

Por parte de las familias, no existe apoyo para consolidar los procesos de educativos, peor aún de formación en Inteligencia Emocional abordado por el docente en el aula educativa.

A pesar de la importancia del manejo de la Inteligencia Emocional en el aula educativa por parte de los docentes, no existen espacios donde puedan compartir y desarrollar estrategias para el manejo del mismo.

No existe continuidad sobre el manejo de estrategias abordadas por los docentes de educación inicial, que dentro de su perfil está el ser cordiales, juguetonas, afectivas, a diferencia de los docentes de los niveles superiores, quienes consideran que tienen que ser más estrictos, impositivos y poco afectuosos para evitar exceso de confianza de los estudiantes y eso conlleve a mal comportamiento.

Considerando que los docentes son modelos a seguir por parte de los estudiantes, se debe poner en práctica ciertas tácticas como el saber negociar, mantener la paciencia, explicar que las actuaciones siempre tiene repercusiones y sobre todo mantener el buen estado de ánimo.

CONCLUSIONES:

En la investigación se evidencia que las profesoras de segundo año de educación general básica manejan bien sus estrategias de Inteligencia Emocional manteniendo con sus alumnos buenas relaciones interpersonales, afirmación corroborada en el trabajo realizado con los niños.

Docentes de los niveles superiores, presentan dificultades en relación al manejo de las Inteligencias Emocionales en sus aulas de clases, lo que genera un malestar entre docentes de los diferentes niveles.

A pesar de que los docentes están conscientes de la importancia del manejo de la Inteligencia Emocional como una alternativa pedagógica para reducir los altos grados de

violencia y problemas conductuales que evidencia en los alumnos en años superiores de Educación General Básica y adolescencia, los docentes no se sienten preparados para practicar ciertas alternativas que mejoren la Inteligencia Emocional. Todo lo adquirido y puesto en práctica versa de la experiencia de su labor docente.

La inteligencia emocional no debe ser considerada como proceso cognitivo de medición estandarizada, sino como una habilidad socio-emocional que permita resolver problemas de la vida cotidiana para poder interactuar de manera eficaz con otras personas, mejorando la calidad de vida de los seres humanos para un buen vivir.

RECOMENDACIONES

Docentes sin distinciones de áreas o ámbitos de intervención, deben estar preparados para manejar y desarrollar en los alumnos estos tipos de inteligencias emocionales como parte de su ética profesional; y continuar ciertas estrategias en todos los años de educación general básica como alternativa para evitar problemas de comportamiento posteriores en los estudiantes, porque el mal manejo de las emociones está la raíz de todos los problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra Alzina, R. (2006). *Educación Emocional (Propuestas para educadores y familias)*. Madrid-España: SIDALC.
- Cohe, J. (2003). *La Inteligencia Emocional en el Aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Troquel.
- Cuellar, L. (01 de Nov de 2001). "Más inteligencia emocional. Recuperado el 2014 de junio de 2014, de Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/374161947?accountid=61870>
- Dr. Héctor Arturo Enríquez Anchongo. (2011). *"Inteligencia Emocional Plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena"*. España: Universidad de Málaga.
- García Torres, B. (1983). Afectividad y Rendimiento Escolar. *Cuaderno de Pedagogía* , 91.
- García Torres, B. (1983). Afectividad y Rendimiento Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 91.
- García, E. (12 de Abril de 2003). "Recomiendan desarrollo de la inteligencia emocional". Recuperado el 28 de Septiembre de 2014, de ProQuest: <http://search.proquest.com/docview/307151034?accountid=61870>
- Montalvo, G. (13 de junio de 2007). "Inteligencia Emocional". Recuperado el 05 de agosto de 2014, de ProQuest: <http://search.proquest.com/307880524?accountid=61870>
- otros, Z. B. (2010). *"La Inteligencia Emocional y su Educación"*. España: Varona.
- Pablo Fernández Berrocal, Desiree Ruiz Aranda. (2004). Inteligencia Emocional en Educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 428.
- Ruticki, S. C. (2010). *"Comunicación no Verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos "*. Argentina: Granica.

Título: Contradicciones socio educativas en el servicio científico - técnico de las bibliotecas escolares y su impacto social.

Autora: Mariangel del Nazareno Inserny Benítez

Master en Ciencias de la Educación Superior. Doctorante en el programa: Ciencias Pedagógica. Convenio Cuba - Venezuela

Institución: Universidad Nacional Experimental Politécnica De La Fuerza Armada. UNEFA Núcleo Sucre. Sede Cumaná. Venezuela. Unidad de Asuntos Sociales.

Email: eleg.mary25@gmail.com

RESUMEN

El bibliotecario escolar suele ser un técnico que ejerce el control y la organización de los fondos bibliográficos, distribuyendo libros, sin que se relacione con otros espacios de la institución. Lo señalado permite sostener que su labor se circunscribe solo a ese ejercicio, no forma parte de las dinámicas interactivas que posibilitan dar respuesta a la necesidad de innovación en la práctica profesional. Como objetivo se plantea valorar las prácticas pedagógicas del bibliotecario escolar, con vista a realizar reflexiones desde sus contradicciones sociales. El diagnóstico reveló que en su mayoría, fungen como bibliotecarios muchos docentes que no han recibido una formación especializada, como resultado de su formación profesional; donde el diseño no responde a una concepción teórico - metodológica integrada, contextualizada a la realidad socio - educativa de los profesionales bibliotecarios. Métodos teóricos utilizados: Análisis y síntesis, Histórico lógico, Sistémico estructural, Holístico configuracional. Métodos y técnicas empíricas: criterios de experto, observación, entrevistas y encuestas, entrevista grupal en profundidad. Sin embargo aún no se ha plasmado la formación del bibliotecario como una necesidad en los planes de estudios universitarios que contemple una concepción cultural más amplia y diversificada, dentro de los resultados se visualiza demandas en el perfeccionamiento de la labor y de la respuesta del bibliotecario a las exigencias de los nuevos tiempos.

Palabras Claves: Bibliotecario Escolar, formación profesional, formación especializada.

ABSTRACT

The school librarian is usually a technician who exercises control and organization of the library collection, distributing books, without relating to other areas of the institution. He noted that his work allows support is limited only to that exercise, not part of the interactive dynamics that enable to answer the need for innovation in professional practice. Objective arises assess pedagogical practices of the school librarian, overlooking perform reflections from their social contradictions. The diagnosis revealed that mostly serve as librarians many teachers who have not received specialized training as a result of their training; where the design does not reflect a theoretical concept - integrated methodological, contextualized to the socio - professional education of librarians. Not yet been translated to educate library as a necessity in university curricula that addresses a broader and diversified cultural conception, in the conclusions demands displayed in perfecting the work and answer Librarian to the demands of the times.

Keywords: School Librarian, vocational training, specialized training.

INTRODUCCIÓN

Si la escuela se organiza de una manera aislada e independiente, en la que cada docente es sólo especialista en su materia y considera que su clase es de exclusivo dominio, es probable que el bibliotecario no pretenda asumir más competencias que las que entienda que le corresponden pues desarrolla sus prácticas en ese escenario escolar. El bibliotecario escolar suele ser un técnico que ejerce el control y la organización de los fondos bibliográficos, distribuir libros, sin que se relacione con otros espacios de la institución. Lo señalado permite sostener que su labor se circunscribe solo a ese ejercicio, no forma parte de las dinámicas interactivas que posibilitan dar respuesta a la necesidad de innovación en la práctica profesional. La biblioteca escolar tiene un papel importante que cumplir, y para ello el bibliotecario hará que se pongan en marcha mecanismos de

conexión entre las coordinaciones y los diferentes subsistemas del sistema educativo venezolano, que hagan posible el desarrollo de múltiples actuaciones. Los bibliotecarios escolares han de transmitir a los estudiantes recursos y procedimientos para aprender mediante la puesta en marcha de proyectos conjuntos. Por eso tiene que haber una estrecha relación entre bibliotecario, los docentes de aula, y los educandos, principalmente. La utilización de estrategias donde se percibe las realidades lingüísticas del alumnado en todas y cada una de las áreas curriculares, incrementando las situaciones en las que se habla, se lee y se escribe al mismo tiempo que se aprenden contenidos curriculares, así como las habilidades para realizar investigaciones. Si nos situamos en un enfoque constructivista de los procesos de enseñanza – aprendizaje deberíamos tener presente como educadores de que se precisa un cambio en la forma de entender los papeles que en este proceso juegan el alumnado y el profesorado; se ha de impulsar un cambio en cómo debe comenzar a proyectarse la Biblioteca escolar, y como debe realmente ser la formación que ha de tener este docente que rige los destinos de la misma. Sin olvidar que este bibliotecario no cuenta con una preparación profesional concerniente al cargo que ocupa, sino que se va adaptando a él en su propia praxis pedagógica de forma empírica, y con alguno que otro curso brindado por entes gubernamentales. El presente ensayo refiere la labor pedagógica de los bibliotecarios escolares, sus limitaciones en el accionar de la promoción de la lectura, así como las causas que inciden en esas prácticas escolares. Se reconoce que las bibliotecas escolares desempeñan un papel importante en los procesos formativos del escolar, disponen de recursos para facilitar el aprendizaje, y así contribuir a mejorar la lectura y la escritura en el tiempo libre. Por otra parte, se insiste en la necesidad de capacitar a estos técnicos docentes de recursos para el aprendizaje para elevar la calidad de los servicios y contribuir de manera decisiva en la apropiación del conocimiento de la cultura local, nacional y universal de los educandos. Se requiere de indagar en los nuevos enfoques que sobre la labor pedagógica de los bibliotecarios hoy se desarrollan para incorporar estos conocimientos en su formación continua. Lo expuesto permite afirmar que las prácticas pedagógicas de los bibliotecarios

escolares ponen en evidencia una contradicción social referida entre su quehacer pedagógico y las lagunas culturales que subsisten en los educandos. Hoy las bibliotecas cuentan con valiosos fondos y una diversidad de temáticas históricas, artísticas, infantiles, entre otras, que de promoverse correctamente, impactan en los niveles de formación de los escolares. Lograr una mayor sensibilidad y motivación hacia la profesión, así como explotar sus potencialidades y actitudes en la consecución de los objetivos de su actuación en la práctica pedagógica se presenta hoy como uno de los retos. Como resultado, su constante actualización conlleva a nuevas formas de saber, hacer, convivir y ser, como se postula en la perspectiva de la condición humana establecida por H. Fuentes (2008), por lo que ha de considerarse la necesidad de una formación en los docentes que abarque su actuación desde lo proyectivo y lo prospectivo.

DESARROLLO

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL BIBLIOTECARIO ESCOLAR. BREVE CARACTERIZACIÓN.

Se reflexiona sobre el lugar que debe ocupar la biblioteca escolar así como debe ser ese bibliotecario frente al desafío de la sociedad del conocimiento, específicamente sobre su contribución en el desarrollo de actitudes hacia el conocimiento y la investigación en los niños y jóvenes, entendiendo que en estos momentos adquiere una importancia creciente, la relación entre educación – información – conocimiento – investigación, y precisamente uno de los espacios donde esta relación se puede materializar es en la biblioteca escolar concebida desde una perspectiva dinámica, interactiva y participativa, desde la cual pueden diseñarse estrategias orientadas hacia la formación de un ciudadano preparado para enfrentarse a los retos sociales actuales. Los bibliotecarios requieren mantenerse en actitud de aprendizaje permanente, para acometer las tareas que demanda el desarrollo socio - individual y el progreso socioeconómico de un país. Para este fin pueden utilizar las tecnologías de información como uno de los medios fundamentales. La esencia de este pensamiento evidencia las particularidades que presenta el desempeño de los bibliotecarios escolares. Su

formación no está acorde con las exigencias de los usuarios, ni con el acontecer socio educativo que deben reflejar en su accionar los bibliotecarios escolares. Los bibliotecarios escolares algunas veces transpolan sus funciones de las del bibliotecario general, estos presentan insuficiencias en cuanto a habilitar espacios para la recreación, realizar charlas, conferencias con autores, escritores o investigadores. No poseen dominio sobre la diversidad de títulos, lo que ocasiona la débil promoción o divulgación hacia los docentes y alumnos u otro personal que requiera información actualizada. Cuando los actores de la comunidad educativa desconocen sobre el material impreso que posee la biblioteca escolar se crea un vacío de información, los bibliotecarios escolares deben transmitir a los docentes de aulas que bibliografía tiene en su espacio laboral que afiance los respectivos proyectos de aulas para que docentes y alumnos puedan apropiarse de nuevos conocimientos que le serán útil en su formación académica y personal. Un elemento que debe ser estimulado por los bibliotecarios escolares es la imaginación a través de lectura y discusión de cuentos, poesías, refranes entre otros obras como las contenidas en la editorial Ekare, que reflejan en sus páginas cuentos indígenas venezolanos que son de puntual referencia para ser promovidos por este personal. Además carecen de estrategias didácticas, para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, esto repercute en la formación integral de calidad que deben poseer, para elevar su desempeño académico, ya que estas debilidades en lectura y escritura afecta el rendimiento de los estudiantes haciéndoles sensibles y carentes de herramientas que le permitan alcanzar niveles superiores de educación; desmejorando significativamente su calidad educativa. De esta manera, el bibliotecario tiene un doble rol en la promoción del cambio: por una parte, como especialista en el tratamiento, organización, recuperación y la difusión de la información; y luego, como conector de los recursos informativos y literarios destinados a los alumnos y todo el personal que labora en la escuela. Este profesional tiene la oportunidad de crear mejores condiciones de acceso a dichos recursos y de facilitar su utilización entre la comunidad educativa, en función de las distintas necesidades. En vista de todos los cambios que se están generando en Venezuela

en los últimos años, la participación de los bibliotecarios escolares reviste gran importancia. Estos cambios contemplan la acción formativa en todos los niveles del sistema educativo venezolano. Un bibliotecario que se ajuste en alto grado a este perfil, revalorizará el papel de la biblioteca en el proceso educativo y contribuirá de manera eficaz a cambiar el modelo pedagógico de tal modo que ocurra la retroalimentación. Se trata de generar una educación centrada en el individuo y en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje, las cuales necesitan indispensablemente de un centro de recursos que facilite esta tarea y de un profesional que gestione este recurso, que lo haga accesible –física e intelectualmente– a todos y realice el papel necesario de liderazgo en el cambio educativo. Con vistas a valorar las particularidades de este proceso, se realizó un diagnóstico educativo en siete escuelas del municipio Sucre, estado Sucre, Venezuela, durante dos períodos: desde el 2002 al 2006 y del 2007 hasta la actualidad. La información obtenida permitió revelar las contradicciones socio - educativas que se expresan en dicho proceso. En el diagnóstico se aplicaron métodos y técnicas de la investigación científica, lo cual facilitó el análisis de contenido a partir de la aplicación de entrevistas, encuestas y revisión documental. Una de las primeras contradicciones se manifiesta en las exigencias sociales de un desarrollo integral comunitario sustentado en el proyecto educativo bolivariano, en correspondencia con el avance científico técnico de la sociedad contemporánea y la escasa preparación profesional de los bibliotecarios, los cuales no pueden brindar respuestas oportunas a tales demandas sociales. Tanto, en la revisión documental, como en la bibliografía especializada La formación profesional de los docentes ha sido investigada por diferentes autores: Sañudo, L. (2005), Fariñas León, Gloria (2004), Peñalver, Luís Manuel (2005), Imbernón, F. (1994), Marcelo, C. (1994), además las Resoluciones sobre la formación docente, del Segundo Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Estados Unidos (1998) y organismos internacionales como OCDE (1985) y la OEI (1996) han tratado esta temática para significar referentes teóricos y metodológicos a partir de los nuevos desafíos de la educación en un periodo que abarca varias décadas, sin embargo, aún se evidencian insuficiencias en la perspectiva

epistémica de este proceso formativo, en el cual se requiere continuar avanzando para indagar en los constructos que permitan delimitar la relación entre la sistematización formativa profesional y la generalización de la actualización permanente. Según las perspectivas de los autores mencionados, se espera un bibliotecario que promueva el potencial creativo de la comunidad educativa, que socialice y le brinde los recursos científicos – técnicos. Además, un profesional que garantice y promueva otros de naturaleza valorativa y axiológica, que convierta la participación comunitaria en expresión plena de su desarrollo integral. Por esta razón, al no desempeñarse el bibliotecario escolar de acuerdo con sus funciones, se evidencian bibliotecas vacías en las cuales no se aprovechan todas las potencialidades formativas; y no se constituyen en apoyo para el maestro y la comunidad, pues desarrollan una simple labor formal, tradicionalista, poco innovadora. Muchos de los estudiantes y usuarios que pueden recibir el servicio bibliotecario presentan dificultades en la lecto escritura, poco dominio de las TIC, escasa habilidad para realizar investigaciones, entre otras dificultades. Sin embargo, en las bibliotecas se pueden desarrollar estrategias para compensar estas deficiencias y promover las potencialidades de los aprendices. En el diagnóstico realizado, también reveló que en su mayoría, fungen como bibliotecarios muchos docentes que no han recibido una formación especializada. Es decir, no son especialistas en sus áreas laborales como resultado de su formación profesional; algunos reciben cursos breves de técnicas bibliotecarias, pero el diseño de estos no responde a una concepción teórico - metodológica integrada, contextualizada a la realidad socio - educativa de los profesionales bibliotecarios. En este mismo orden de ideas, se evidenció que el rol de bibliotecario escolar puede ser desempeñado por diferentes profesionales u otros que están en camino de obtener su profesionalización. Es decir, pueden ejercer como bibliotecarios: profesores, licenciados en educación en diferentes áreas, técnicos superiores, bachilleres y no bachilleres, lo que ocasiona una gama de percepciones diferentes en cada uno de ellos, lo cual se refleja en su práctica profesional, incluso de una manera espontánea, empírica y de acuerdo con su desarrollo cultural. Es decir, construyen sus conocimientos desde su praxis

pedagógica, pero generan una débil respuesta a las necesidades de los usuarios, y crean un vacío en la formación continua de su quehacer laboral que debería ser más bien eficiente, eficaz, de acuerdo al perfil y las exigencias del cargo. Estas valoraciones han sido también ratificadas por autores como Noemí Conforti (1995) en su trabajo presentado en el Tercer Encuentro de Directores y Segundo de Docentes de las Escuelas de Bibliotecas del MERCOSUR. Dicha autora considera que para lograr el cumplimiento de su misión, los bibliotecarios escolares deben adecuarse desde sus centros educativos a los tiempos de cambios a nivel nacional y mundial; utilizar de manera dinámica todos los soportes informativos que poseen, así como el centro de recursos para el aprendizaje que brinda una biblioteca escolar. Sin embargo, la función principal de los bibliotecarios escolares es ofrecer el más amplio respaldo posible a la tarea educativa, entendida ésta como un conjunto de actividades sistemáticas y congruentes, que promuevan el desarrollo sociocultural del ser humano. Por eso, es necesario incorporar a las bibliotecas escolares aquellos profesionales competentes capaces de dominar un amplio sistema de información que permita atención a un mayor número posible de usuarios; así como afianzar una relación estrecha entre la biblioteca y la comunidad adyacente a ella.

Por otro lado, el proceso de organización, planificación, control y evaluación que se realiza por parte de la escuela, la Zona Educativa, y la Dirección de Educación no contribuyen al perfeccionamiento del desempeño profesional de los bibliotecarios escolares, pues su perfil profesional no está bien determinado, lo cual tiene un impacto desprofesionalizante para estos. De igual manera, aunque existen políticas educativas que abogan por la superación profesional y continua, no se han definido ni desarrollado programas educativos que concreten estas políticas; de manera que los bibliotecarios escolares en la actualidad no están cumpliendo con una de sus funciones esenciales, cual es la promoción del desarrollo científico – técnico - cultural de la comunidad educativa. Esta situación impacta de manera negativa en su desarrollo profesional y en la sociedad, ya que se encuentran bibliotecarios desmotivados, poco reconocidos, que no se constituyen en gestores del cambio educativo. Otra de las contradicciones

reveladas se expresa en la visión de un bibliotecario escolar como gestor del desarrollo sociocultural que sólo aplica un enfoque tecnicista, que únicamente antepone las normas de trabajo para el control de la actividad que realiza en su quehacer diario; esto trae un impacto negativo en su labor profesional, pues no queda bien definido su rol; y en caso de que sea valorado desde una visión tecnicista, ésta limita su proyección en la función socioeducativa. No es menos importante la contradicción que se manifiesta en la presencia del bibliotecario escolar como parte del sistema de influencia educativa, que amerita un trabajo cooperado y coordinado de todos los actores educativos en lugar de mostrar un desempeño aislado del contexto educativo escolar. Esta situación impacta de manera negativa pues debilita los vínculos escuela – comunidad, así como las potencialidades para ejercer influencias educativas favorables. Cabe resaltar que el cambio educativo no es posible sin disponer de este instrumento que llamamos biblioteca escolar. En este escenario, el primer objetivo consistiría en la creación de verdaderas bibliotecas, entendidas como Centros de Recursos para el Aprendizaje. Ciertamente, por su posición estratégica en el centro educativo y funciones que se atribuyen a la biblioteca escolar, el bibliotecario es uno de los docentes mejor situados para generar dicho cambio educativo. Asimismo, la configuración de ese cambio educativo amerita las habilidades y actitudes del bibliotecario escolar en un perfil profesional como mediador entre la información y sus usuarios. Es decir, usuarios entendidos como el conjunto de la comunidad escolar. Ahora bien, un bibliotecario que se ajuste en alto grado a este perfil, revalorizará el papel de la biblioteca en el proceso pedagógico, andragógico, y a la vez contribuirá de manera eficaz a cambiar el modelo educativo. Atendiendo a las exigencias sociales de la sociedad del conocimiento, formar un bibliotecario requiere de:

- Prepararlos para desafiar los retos de la llamada Era de la información.
- Concienciar a los bibliotecarios hacia el cambio social que de ellos se espera, a partir de argumentos sólidos.
- Orientarlos hacia la solución de problemas informacionales, la difusión de la cultura y el conocimiento.

- Elevar la calidad de la capacitación del bibliotecario, debido a su labor pedagógica.

Es así que, resulta importante la capacitación del bibliotecario escolar más interesado en las tendencias actuales de los procesos educativos; es decir, hay que preparar un profesional que garantice servicios eficaces de información, que se inserte de forma activa en el proceso educativo y el accionar investigativo, de manera que pueda enfrentar los cambios que impone la nueva sociedad. Por tal motivo, la formación debe extenderse durante toda la vida, porque cada día el hombre en su esencia necesita estar a la par de las transformaciones sociales, políticas, culturales, educativas, económicas, tecnológicas, entre otras. Respecto a la formación continua, debe mejorar la capacitación y habilidades de los que participan en un programa determinado, que haya sido elaborado con la orientación adecuada a fin de fortalecer sus condiciones para la vida, trabajo y productividad. Con ello se procura una adecuada adaptación a los cambios intensos del medio social y laboral.

En este sentido, las directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar (2002) propugnan que la misión de la biblioteca escolar radica en proporcionar “información e ideas que son fundamentales para funcionar con éxito en nuestra sociedad de hoy en día, que se basa cada vez más en la información y el conocimiento”. Es decir, la biblioteca escolar ayuda a los alumnos y usuarios a desarrollar destrezas de aprendizaje de carácter vitalicio, así como su imaginación, y de esta forma los ayuda a vivir como ciudadanos responsables. Para ello, dicha institución de carácter internacional, insiste en que es necesario que los docentes de aula y bibliotecarios trabajen en equipo con el objetivo de desarrollar y evaluar las destrezas y conocimientos informativos de los alumnos, no sólo desde la biblioteca, sino desde todas las áreas del conocimiento. Asimismo, establece que “en el currículum nacional y en los programas de desarrollo educativo a nivel nacional, se debería considerar a la biblioteca escolar como un medio vital para alcanzar ambiciosos objetivos en lo que respecta a la competencia informativa para todos, desarrollada gradualmente y adaptada a lo largo del sistema educativo”. En este mismo orden de ideas, la misión de la

biblioteca escolar cada día adquiere más vigencia como soporte indispensable para lograr alumnos con habilidades lectoras e investigativas adecuadas a los tiempos actuales. Pero también marca muy profundamente la formación que requiere ese bibliotecario escolar para responder a los usuarios de ese recurso para el aprendizaje. Es decir, un profesional que aún no se ha logrado colocar en la posición que merece, dentro de la formación integral que deben poseer los estudiantes durante su capacitación académica y de vida, para que desde allí se forme y acometa cualquier tarea investigativa que le permita responder efectivamente a problemas escolares, estrictamente académicos, u otros de carácter comunitario que repercuten en su calidad de vida. Esto significa que los bibliotecarios escolares constituyen una fuerza decisiva como agentes de cambio social educativo por su contribución al logro de una formación integral desde la cultura de la información.

Sin embargo, aún no se ha plasmado la formación del bibliotecario como una necesidad en los planes de estudios universitarios que contemple una concepción cultural más amplia y diversificada para propiciar el desarrollo de comprobadas habilidades y destrezas que le permitan la formación de personas capaces de enseñar a vivir con autenticidad, que posean un proyecto de vida, adopten valores definidos, con realidades, incógnitas y esperanzas. Asimismo, la idea es que consideren su entorno escolar, fomenten la cultura investigativa, la identidad comunitaria, regional y nacional. La situación antes expuesta, como problema social, amerita una solución que apunta a responder la siguiente interrogante: ¿Qué herramientas pedagógicas deben dominar los bibliotecarios escolares para perfeccionar su labor como promotores de lectura y fondos bibliográficos?. La respuesta se orienta a la capacitación de este técnico de las bibliotecas escolares con herramientas pedagógicas que le permitan perfeccionar las prácticas en el proceso enseñanza aprendizaje. Recurrir a las técnicas de la promoción y educación popular facilitarían una mejor comunicación dialógica, habilitar espacios para promover títulos, autores, comentaristas, promotores que en su conjunto, estimularían el hábito de la lectura.

Conclusiones:

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede resumir que la relación ciencia- sociedad se expresa de manera particular en las demandas que los cambios y necesidades sociales del contexto venezolano plantea a los bibliotecarios escolares desde la cultura, la política, la educación y la Ciencia pedagógica; especialmente en la búsqueda de alternativas para perfeccionar su incidencia positiva ante las demandas del contexto. Dentro de esas demandas se encuentra el perfeccionamiento de la labor y de la respuesta del bibliotecario a las exigencias de los nuevos tiempos, del nuevo modelo formativo y de los cambios tecnológicos. Una de las alternativas para perfeccionar la incidencia positiva de los bibliotecarios escolares en estas demandas sociales consiste en la propuesta de capacitación de este técnico de las bibliotecas escolares con herramientas pedagógicas que le permitan perfeccionar las prácticas del proceso enseñanza aprendizaje, desde su espacio de recursos para el aprendizaje. Esto permitirá una formación que les permita transformar social, técnica, cultural y científicamente a la comunidad educativa de modo eficaz y eficiente. De esta manera se cumple con un principio de respuesta oportuna a los usuarios.

BIBLIOGRAFIA

- Association of College and research Libraries (ACRL) Normas sobre las competencias de los coordinadores y bibliotecarios encargados de la formación de usuarios.
- Castrillón, Silvia (1982). Modelo flexible para un sistema nacional de bibliotecas escolares. OEA, 1982.
- Cerlalc-OEI (2004). Agenda de Políticas Públicas de Lectura. Plan Iberoamericano de Lectura. Agosto de 2004
- Cerlalc (2007). Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica. Pensar el Libro No. 5, Cerlalc, enero de 2007. Disponible en http://www.Cerlalc.org/revista_enero/editorial.htm consultado: 14 – 08- 2007

- Conforti, Noemí y Nilda E. Pastoriza Organización de bibliotecas escolares: recopilación bibliográfica. Mar del Plata [Argentina], Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Abierta, 1995. 2 vol. [sin paginación].
- Conforti, Noemí y Nilda E. Pastoriza. Organización de bibliotecas escolares: cuaderno de trabajo. Mar del Plata [Argentina], Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Abierta, 1995. 113 p. Congreso Nacional. 1980).
- Cruz, S.; Fuentes, H (1999). Modelo de Actuación Profesional: una propuesta viable para el diseño curricular en la Educación Superior. CEES "Manuel F. Gran". UO. Santiago de Cuba.
- Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>. Consultado: 14 – 08 -2007
- Estacio D. (1992). La Biblioteca Escolar una Alternativa. El Nacional. Caracas.
- Fariñas, G (2004). "¿Hacia dónde va la innovación escolar Biblioteca virtual CUJAE. Ciudad de La Habana.
- Fuentes, H (1997). Diseño Curricular Cubano. CEES "Manuel F. Gran". UO. Santiago de Cuba. 1997
- Fuentes, H (2002). Curso de Pedagogía y Currículo. Universidad de Cundinamarca. Colombia.
- Imbernón F La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Graó, 1994. ISBN 84-7827-106-6
- Leinken E. Minerva (1993). La Biblioteca Escolar en Venezuela. Banco del Libro, Organización de Estados Americanos. Caracas.
- Lerner, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinaria del 15 de Agosto de 2009.
- Manifiesto de la biblioteca escolar IFLA/Unesco <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>>. consultado: 14:08: 2007
- MARCELO, C. (1994) Formación del profesorado para el cambio Educativo. PPU, Barcelona.

- Ministerio de Educación (1983). Modelo Flexible para la presentación de un sistema Nacional de Bibliotecas Escolares. Informe de Venezuela elaborado por el equipo de la Oficina Nacional de Servicios Bibliotecarios Escolares del M.E. ME. Rivas Teresa de Caracas.
- Normas para las Bibliotecas Escolares: Proyecto No. 26 del programa de cooperación técnica de la OEA / American Association of School Librarians, traducción: Cecilia Giménez Saravia. Washington, Unión Panamericana.
- OECD, Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del Proyecto Pisa 2000. Resumen Ejecutivo, París, OECD, 2003
- Peñalver, L (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico. Caracas Venezuela. Unesco. lesalc.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1).
- Segundo Congreso Mundial de la Internacional de la Educación reunido en Washington D.C. (Estados Unidos) del 25 al 29 de julio de 1998.

Título: Gestión de un plan comunitario a través de un equipo multidisciplinario del área de la salud

Autores: Marisol Silva-Vera^a.

Cecilia Guadalupe Almanza Martínez^b,.

José Ulises Samano García^b y

Jorge Arturo Hernández Rodríguez^b.

a Departamento de Enfermería y Obstetricia. División de Ciencias de la Salud e Ingenierías.

Correspondencia: Dra. Marisol Silva Vera. Ing. Javier Barros Sierra No. 201; Ejido Santa María del Refugio; Celaya, Gto.

b Alumnos de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia. División de Ciencias de la Salud e Ingenierías.

Institución: Universidad de Guanajuato. Campus Celaya - Salvatierra.

Email: msol78@gmail.com

Resumen

Objetivos

Promover la organización de los miembros de la comunidad, estableciendo una Asamblea General como órgano de decisión de la comunidad, mediante un plan comunitario.

Métodos y técnicas utilizadas

Se realizó un estudio de tipo descriptivo en el cual se visitaron 8 comunidades de la ciudad de Celaya, Gto.

En la primera etapa, llamada también de presentación e información en la localidad, se realizó una presentación de los participantes, así como la exposición sobre los objetivos, estrategias y alcances del estudio.

En la segunda etapa, llamada también de definición de objetivos, oportunidades, problemática y designación de representantes de la localidad para trabajos de campo; donde se priorizaron las necesidades por los habitantes de la colonia, además se organiza una ruta de trabajo y se designa el comité; además se inicia el diagnóstico de problemáticas de la colonia.

En la tercera etapa, llamada también de validación de los resultados de los diagnósticos, se explicaron los objetivos y propósitos de realizar los diagnósticos del medio biofísico y del socioeconómico, se presenta el diagnóstico del medio físico, social y económico, además de una matriz con la problemática detectada conforme a la información recopilada en trabajo de campo. Los instrumentos empleados para realizar el plan comunitario fueron los diseñados por La Cruzada Nacional sin Hambre.

Resultados

Se organizaron 9 comités comunitarios por medio de asambleas generales y como decisión de las colonias atendidas. Se detectaron las problemáticas existentes en cada colonia y se realizaron 8 diagnóstico comunitarios por colonia.

INTRODUCCIÓN

La gestión del conocimiento es de reciente aparición, y su origen responde a un proceso que se inicia con el tema de la Gestión por Competencias y el desarrollo de las TIC's para crear ventajas competitivas en economías que tienden a centrarse en el conocimiento y el aprendizaje.

Es una disciplina emergente que tiene como objetivo generar, compartir y utilizar el conocimiento existente en un determinado espacio, para dar respuestas a las necesidades de los individuos y de las comunidades en su desarrollo¹.

Esto se ha centrado en la necesidad de administrar el conocimiento organizacional y los aprendizajes organizacionales como mecanismos claves para el fortalecimiento de una región o espacio en relación con las visiones de futuro que van a determinar sus planes estratégicos de desarrollo en el mediano y largo plazo.

El conocimiento necesita de un contexto compartido, un lenguaje compartido cuya función consiste en ser un medio para crear significados, que permiten a las personas entender y comprender el contexto de los otros, y de sí mismos actuando de acuerdo con dicho conocimiento².

A su vez por la misma interacción se producen cambios y se crean nuevos contextos o espacios de conocimiento y aprendizaje. Por lo tanto, la clave para entender un contexto es conocer el lenguaje verbal, no verbal y los significados surgidos de esa interacción, o sea el conocimiento local implícito.

En definitiva la Gestión del Conocimiento se refiere más a la capacidad de aprender y generar conocimiento nuevo o mejorar el que existe. Por lo tanto, una de las funciones del Estado es garantizar el acceso de los sectores más excluidos al desarrollo, a través del fortalecimiento de la capacidad de aprender de estos grupos y el acceso al capital intelectual social, minimizando el riesgo de la apropiación privada de conocimiento clave, y el perjuicio que ello conlleva a los procesos democráticos y a la gobernabilidad³.

La Universidad de Guanajuato consciente de su importante rol en la sociedad y de su responsabilidad frente a las demandas actuales de las diferentes comunidades, se ha comprometido con un proceso de intervención que le permite detectar las necesidades y problemas de los actores comunitarios. El servicio comunitario permite que los estudiantes consoliden las expectativas con respecto a la aplicación de sus conocimientos científicos, humanísticos, técnicos, culturales y deportivos adquiridos durante su formación académica a través de los proyectos comunitarios específicos.

La Cruzada Nacional sin Hambre, es una Estrategia de Inclusión y Bienestar Social de carácter nacional, que busca garantizar la seguridad alimentaria y la nutrición de los 7.01 millones de mexicanos que hoy viven en condición de pobreza extrema, y contribuir al ejercicio pleno de su derecho a la alimentación.

La Estrategia parte de los principios de la coordinación entre las diferentes dependencias de la Administración Pública Federal y de una alianza con la Sociedad Civil y el Sector Privado. Con un carácter multianual, tendrá objetivos de corto, mediano y largo plazo que permitan evaluar logros e identificar oportunidades, y adoptará preceptos de rendición de cuentas, transparencia y responsabilidad. Las acciones de apoyo buscarán atender a las personas en pobreza extrema y que además se encuentren en un estado de inseguridad alimentaria. 7.4 millones de mexicanos que habitan 3.67 millones en zonas urbanas y 3.73 en zonas rurales.

La meta será atender 400 municipios y localidades del país que corresponden a las zonas de mayor pobreza en cada una de las entidades federativas. El Decreto de Creación de la CNCH formaliza el proceso participativo de los tres órdenes de gobierno, el poder legislativo, las instituciones de educación superior, la sociedad civil organizada

y los ciudadanos en general, a fin de controlar y combatir la incidencia de hambre en nuestro país.

Bajo esta premisa, se ha creado la Comisión Ejecutiva para la Cruzada Nacional Contra el Hambre conformada por: la Secretaría de Desarrollo Social; la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; la Secretaría de Educación Pública; la Secretaría de Salud; la Comisión Nacional del Agua; el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Gobernación.

Finalmente, el Consejo Nacional de la CNCH actuará como el mecanismo de convocatoria y coordinación de esfuerzos, y buscará enriquecer cada uno de los instrumentos de líneas de acción y multiplicar sus efectos sobre la población objetivo. Todo en un marco de asignación plena de responsabilidades y definición de los canales de participación social.

Para la Cruzada el hambre se define como la situación que enfrenta una persona al encontrarse en pobreza extrema y con carencia alimentaria. Esta definición de hambre considera tanto el ingreso por debajo de la línea de bienestar mínimo, que representa el costo de una canasta de alimentos mínimos necesarios para tener una nutrición adecuada, así como la carencia de acceso a la alimentación, que se basa en el concepto de inseguridad alimentaria. A este concepto CONEVAL le ha llamado pobreza extrema alimentaria.

De acuerdo con la FAO, la seguridad alimentaria ocurre cuando “todas las personas tienen en todo momento, acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana”. En el caso de México, la medición multidimensional de la pobreza se aproxima al concepto de seguridad alimentaria a través de la Escala Mexicana de Seguridad Alimentaria, definiendo la carencia de acceso a la alimentación como aquellas personas con inseguridad alimentaria moderada o severa.

De esta manera, hay un doble vínculo conceptual entre hambre y nutrición en la Cruzada. Por el lado de la pobreza extrema, el ingreso por debajo de la línea de

bienestar mínimo indica que no se cuentan con los recursos suficientes para tener una nutrición adecuada. Mientras que por el lado de la carencia de acceso a la alimentación sugiere que, por la inseguridad alimentaria que se padece, no se tiene acceso a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos.

Así, la desnutrición tiene un papel muy relevante dentro de la cruzada, en particular la desnutrición infantil. En este sentido, se acepta la sugerencia del CONEVAL de incorporar dentro de los objetivos de la Cruzada la desnutrición infantil crónica además de la aguda.

Cabe señalar también que por el lado de la pobreza extrema, el concepto “hambre” en la Cruzada se vincula con otros derechos sociales contemplados en la medición multidimensional de la pobreza, los cuales son: vivienda, servicios básicos, educación, salud y seguridad social. Ello permite establecer una estrategia integral para la atención del hambre en sus aspectos más estructurales.

Asimismo, con la atención del hambre se busca dar cumplimiento a lo señalado en el Artículo 4° de la Constitución que dice “Toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad”. En este sentido, el esfuerzo que hace el Estado mexicano para garantizar el derecho a la alimentación de la población en pobreza extrema alimentaria se justifica por el hecho de que es justamente ese sector de la población la que tiene la menor capacidad para gozar de una alimentación suficiente, nutritiva y de calidad.

Existen problemas de la alimentación en México que no están asociados a la pobreza, a pesar de tener repercusiones en la nutrición de las personas, por ejemplo, la obesidad, la anorexia o la bulimia. Cuando estos problemas no están vinculados a la pobreza, no hay un problema de capacidad para alimentarse, por lo que, no está en riesgo su derecho a la alimentación.

Resumiendo la población objetivo de la Cruzada es justamente aquella que tiene hambre, es decir, que enfrenta una situación de pobreza extrema alimentaria. Esto significa que la Cruzada está dirigida a las personas que reportan no tener los ingresos ni el acceso a alimentos. Priorizar la atención del hambre tiene sentido pues con hambre las otras carencias difícilmente se pueden superar.

La definición de hambre en la Cruzada está en línea con su población objetivo y potencial, y es congruente con las acciones que se han emprendido en los 400 municipios donde se está instrumentando. La gente que tiene hambre tiene prisa, por eso la Cruzada arrancó sin demoras, porque la atención del hambre en México es un imperativo que no puede esperar más

Desarrollo

Los objetivos fueron:

1. Promover la organización de los miembros de la comunidad, estableciendo una Asamblea General como órgano de decisión de la comunidad, mediante un plan comunitario.
2. Realizar un diagnóstico comunitario que incluya el diagnóstico del medio físico, medio social, medio económico, priorizando la problemática existente en la comunidad.
3. Constituir comisiones de trabajo específicas, atendiendo a la implementación de los diversos Programas Sociales Federales o tareas acordadas por la Asamblea General y los Comités, establecidas en el plan comunitario.

Se realizó un estudio de tipo descriptivo en el cual se visitaron 8 comunidades de la ciudad de Celaya, Gto. Bosques I, II, III, Lagos, San Miguel, Residencial, San Juan y Tierras Negras.

El diagnóstico se dividió en 3 segmentos, para abordar de manera ordenada a cada una de las colonias a estudiar.

En la primera etapa, llamada también de presentación e información en la localidad, se realizó una presentación de los participantes, así como la exposición sobre los objetivos, estrategias y alcances del estudio.

En la segunda etapa, llamada también de definición de objetivos, oportunidades, problemática y designación de representantes de la localidad para trabajos de campo; donde se priorizaron las necesidades por los habitantes de la colonia, además se organiza una ruta de trabajo y se designa el comité; además se inicia el diagnóstico de problemáticas de la colonia.

Se realizó diagnóstico del medio físico, correspondiente a su localización, climas, suelos, fisiografía, hidrografía, vegetación, flora y fauna e infraestructura. El medio

social correspondiente a su población, vivienda, transporte, alimentación, salud, servicios públicos, educación y recreación. El medio económico correspondiente a población económicamente activa, migración, financiamiento, subsidios y apoyos.

En la tercera etapa, llamada también de validación de los resultados de los diagnósticos, se explicaron los objetivos y propósitos de realizar los diagnósticos del medio biofísico y del socioeconómico, se presenta el diagnóstico del medio físico, social y económico, además de una matriz con la problemática detectada conforme a la información recopilada en trabajo de campo.

Los instrumentos empleados para realizar el plan comunitario fueron los diseñados por La Cruzada Nacional sin Hambre, es una Estrategia de Inclusión y Bienestar Social de carácter nacional, que busca garantizar la seguridad alimentaria y la nutrición de los mexicanos.

Conclusiones

Se organizaron 9 comités comunitarios por medio de asambleas generales y como decisión de las colonias atendidas.

Se detectaron las problemáticas existentes en cada colonia y se realizaron 8 diagnóstico comunitarios por colonia.

Las principales problemáticas detectadas, son el acceso a la alimentación de calidad, a la educación, vigilancia, pavimentación, además de carencia de viviendas en óptimas condiciones.

Vivienda

- Ampliación o mejoramiento como techos, pisos, baños, cocinas debido al hacinamiento.

Educación

- Acceso a la educación de nivel medio y medio superior, por carencia de recursos económicos.

Alimentación

- Carencia de recursos económicos para la adecuada alimentación de los menores de 5 años.
- Carencia de recursos económicos para la adecuada alimentación de mujeres en periodo de lactancia.

- Carencia de recursos económicos para la adecuada alimentación en general de la población.

Se constituyeron 3 comisiones de trabajo específicas, para vivienda, educación y alimentación los cuales trabajaran de manera ordenada en pro de las necesidades de la comunidad.

Referencias Bibliográficas

¹ Smith Cayama, H., Hurtado Smith, M. & Marín, K. (2011). Gestión del conocimiento en el servicio comunitario. *Multiciencias*,11(3) 272-278.

² Aguerro, I. (2009). La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento. *Innovación Educativa*,9(47) 33-43.

³ Galeano Patiño, S. A., Sánchez Mejía, M. & Villarreal, M. A. (2008). Modelo de gestión del conocimiento apoyado en la vigilancia tecnológica y la inteligencia competitiva para la cadena productiva de la uva isabella en la bioregión del Valle del Cauca. *Cuadernos de Administración*, (40) 73-93.

Título: La formación del valor social disciplina ¿salud o prevención?

Autora: Dr C. Martha Silvia Mancebo Calzado.

Institución: UCP “Frank País García”

Email: marthamc@ucp.sc.rimed.cu

Resumen

Este trabajo se realiza a partir de la introducción de los resultados de la tesis doctoral de la autora en la práctica educativa, así como la constatación de dificultades y problemas de comportamiento que se pueden apreciar en todos los niveles de educación y las manifestaciones de indisciplina social, en aumento, que sacuden o asolan los supuestos contextos normales y saludables de actuación y desarrollo de los miembros más jóvenes de nuestra sociedad, aspecto que se corrobora también mediante diagnósticos realizados en relación con dicha temática. Tiene como objetivo dar una mirada diferente a la tan estimada y reclamada conducta disciplinada, elaborando consecuentemente una estrategia para su formación desde las primeras edades, que bien puede contextualizarse a la diversidad de situaciones que se producen por su carencia o insuficiencias en su desarrollo en otras edades, si se realizan los correspondientes ajustes. Los principales resultados logrados hasta el momento constituyen una muestra fehaciente de la efectividad del trabajo realizado por los niveles de salud personal y social que posibilita alcanzar, así como, en la medida que se consigue prevenir los comportamientos no deseados por la sociedad.

Introducción

A tenor con las tendencias pedagógicas contemporáneas, la escuela cubana experimenta múltiples cambios que la llevan a constituirse en una escuela diferente a la que tradicionalmente se conocía, donde el alumno constituye cada vez más el centro del proceso que en ella se lleva a cabo y, por tanto, de estos cambios, exigiéndosele una conducta autorregulada que contribuya favorablemente a la formación de su personalidad y al logro de resultados exitosos en su aprendizaje, el cual se da en y fuera del proceso docente educativo.

Debido a los cambios socioeconómicos dados en la década del noventa originados por acontecimientos tales como el derrumbe del campo socialista y el recrudecimiento del bloqueo económico por parte del gobierno de los Estados

Unidos contra Cuba, entre otros, en el documento del Ministerio de Educación "Los lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela" se hace un llamado a tener en cuenta la aguda transformación que se ha producido y continúa produciéndose en los escenarios donde tienen lugar la educación de los niños y adolescentes, por lo tanto como ha señalado el compañero Fidel, se hace decisiva la educación y no solo la instrucción general ..., pues no se trata solo de inculcar conocimientos al pueblo sino de la creación y formación de valores en la conciencia de la nueva generación desde las edades más tempranas.

Las nuevas formas de lucha ideológica que hoy se enfrentan son cada vez más sutiles y complejas, en relación con las cuales algunos alientan la violación de las leyes y la trasgresión del orden, así como también tratan de confundir a muchos con sus opiniones mal intencionadas, para servir así, de manera objetiva al enemigo, quien tiene esperanzas de ganar esta batalla a partir de las indisciplinas de cualquier índole que puedan cometer algunos de los miembros de la sociedad cubana; por ello la escuela cubana debe reforzar su labor con un enfoque más integral en su proceder educativo y alcanzar una alta exigencia de la disciplina, de la observancia de las normas de la moral socialista y de las responsabilidades colectiva e individual de los alumnos, maestros y profesores, así como todo el personal de los centros docentes. Se trata entonces de evitar o prevenir el establecimiento de comportamientos no acordes a las exigencias del proyecto social que defendemos, que hasta se comienzan a considerar "normales" por ciertos grupos sociales, en determinadas edades y circunstancias, generándose de esta manera las condiciones o estados de enfermedad – supuesta salud que padecen niños, adolescentes, jóvenes, adultos y comunidades.

En tal sentido se debe tener cuidado hasta la forma en que se pide, se exige o se trata de lograr la disciplina porque hasta en este momento se pueden cometer errores y condicionar una forma de maltrato al "otro" que hace más daño que bien, no solo a la persona que lo experimenta directamente, sino a la sociedad en general.

Desarrollo

El hecho de que la disciplina hasta ahora se haya considerado como una doctrina, enseñanza, especialmente de la moral; como arte, facultad o ciencia; y observancia de las leyes y ordenamiento de una profesión o institución en su concepción más

general, lleva a considerar que la misma está contenida dentro de los sistemas de valores que se han considerado hasta el momento, por cuanto es una conducta que se exige en todas las actividades y las relaciones humanas dada su demanda por la sociedad. Esta exigencia social está relacionada con un orden, normas y principios establecidos que rigen el desarrollo de las actividades y relaciones antes referidas y es reflejada de diferentes formas por los sujetos a quienes se les exige dicho comportamiento, ya sea individual o colectivamente, según como este afecte las necesidades y motivos del sujeto, teniendo en cuenta una o la combinación de varias escalas subjetivas de valores que existen oficialmente para la sociedad.

Este criterio se refuerza en una serie de posiciones recientes, de diferentes países como México y España fundamentalmente, incluido Cuba, acerca de la disciplina, que expresan la necesidad de concebirla de una manera distinta por el significado que tiene para la consecución de los objetivos que la personalidad se plantea, tal es el caso de los trabajos de autores que incluyen concepciones, definiciones y modelos de cómo lograr la disciplina, entre ellos: Gotzens, C. (1985), Burgos, V. M. (1987), Dobson, J. (1989), González, R. (1995), García, A. (1996) y Plaza, F. S. (1996). En dichos modelos se refieren a una concepción diferente de la disciplina ya que no solo se considera el cumplimiento de normas de conducta, reglas, deberes que vienen desde lo externo, sino que hacen alusión a la posibilidad de que el propio sujeto regule su conducta en función de los objetivos propuestos, pero en lo fundamental estos autores han visto la disciplina en el contexto escolar.

Así pueden encontrarse concepciones que la tratan como: conjunción de necesidades individuales y grupales, Cuvín y Mendler (1983), como fenómeno dependiente de factores sociales, económicos e ideológicos, Ausubel (1961), como medio para lograr otros fines educativos y sociales W, Weber (1983), D. Fontana (1989), Tañer (1980), como gestión y control del aula, Comprayré (1978), Cohen y Mahión (1977), como autogobierno y autocontrol, James Dobson (1989), como elemento posibilitador del proceso de enseñanza- aprendizaje, C. Goteen (1986), Welton y Lewat (1987), como equilibrio entre el poder y la autoridad, E. Zaragoza (1997) y como proceso socializador, G. Casamayor (1989), A. Corneloup (1991), F. González, Rey. (1995).

En estas concepciones se aprecia la necesidad de que exista la disciplina, o sea un orden deseado, en tanto que el escolar, en este caso, como individuo, debe seguir unos fines junto a otros individuos que son los objetivos del proceso formativo, pero

las definiciones puntualizan tanto en un aspecto que a veces resultan ambiguas y dificultan la posibilidad de distinguirla en sus rasgos esenciales.

También se resalta que en un estadio elevado y deseable de la disciplina puede encontrarse el autogobierno o autorregulación, el autocontrol y la autodisciplina, y que esta supone la conciencia e interiorización de las normas consensuadas en cualquier grupo o en clase, estando dentro de sus objetivos, en la moderna concepción de la escuela: despertar el interés y hacer agradables las actividades, la participación en el establecimiento de la normativa, el respeto mutuo basado en la comprensión, la cooperación y la autonomía, suscitar el interés por el trabajo y la comunicación, la adaptación a la casuística de los centros y las aulas, orientar la conducta hacia los fines propuestos, conciliar las necesidades sociales, grupales e individuales con un mínimo de conflicto, y mantener el equilibrio entre la autoridad y la libertad para alcanzar progresivamente el nivel superior de la disciplina, antes mencionado, aunque debe señalarse que todos se refieren a la disciplina escolar con lo cual están restringiendo mucho el alcance y la significación de la misma.

Estos objetivos de la disciplina conducen a la idea de su reconceptualización y de los cambios que consecuentemente han de potenciarse en la concepción del proceso para su formación, precisamente buscando una mayor estabilidad de la salud social, como lo demandan estos tiempos y por lo tanto, el compromiso de todos los involucrados de estar atento a cualquier signo de alerta que estimula una actitud y acción anticipatorio pertinente para que no se manifiesten los comportamientos no deseados.

La disciplina no es un problema individual sino colectivo, siendo parte del sistema social en su totalidad, por lo tanto acabar con los problemas de disciplina no significa de modo alguno eliminar las diferencias individuales entre las personas, lo cual no es posible ni deseable, apreciándose en esto la connotación que alcanza la individualidad en los asuntos relacionados con la disciplina, haciéndose necesario establecer en la actividad formativa que se trate un clima en el que se puedan satisfacer las necesidades del individuo, las del grupo o las de la autoridad con un mínimo de conflicto.

La educación de la disciplina debe diseñarse de modo que sirva para superar las antinomias instrumentales y conceptuales que se presentan en el proceso de formación de los individuos, entre ellas se encuentran las antinomias rigidez-flexibilidad, diseño curricular previsto por el docente-tarea deseada por el alumno,

competitividad-cooperación, control del maestro-participación del alumno, y autoritarismo-permisividad, lo cual implica la coordinación de los intereses de maestros y alumnos, así como la adaptación y coparticipación de ambos. Estas antinomias no sólo se dan en el contexto escolar, sino que también se pueden encontrar en los contextos de actuación y desarrollo de estos aunque atendiendo a sus especificidades, generando situaciones prevenibles y no saludables.

La disciplina en cualquiera de los contextos educativos tiene un doble fin: establecer el orden en la actividad y el enseñar a gobernarse a sí mismo y su aprendizaje se resumen a tres puntos: la sensibilidad por lo mejor: reflexión, la inteligencia y el deber, y la práctica donde se les debe hacer notar a los escolares sus errores, lo que se traduce en que la disciplina debe pasar para su aprendizaje por la tríada que forman el pensar-sentir y actuar.

La disciplina no puede ser una limitante de la participación en la escuela, la familia o la comunidad y la espontaneidad en la expresión emocional y acciones dentro de la realización de la tarea, más que asignada, asumida.

La disciplina por su propia esencia y significado para los seres humanos evidencia su condición de valor social, ya que no solo da cuenta de lo que resulta correcto en relación con lo que no lo es, tal como lo señalan los valores morales, sino que da cuenta o indica los modos de actuación favorables a la consecución de aquellos objetivos asumidos en función del bienestar material o espiritual de todos los sujetos involucrados de manera directa o no en la actividad conjunta que se realiza como ser humano; por cuanto ella supone haber hecho una elección o haber tomado una decisión que ordena de manera jerárquica lo que debe y quiere hacer el sujeto en un momento determinado, *anteponiendo las necesidades de los demás*, dentro de las que siempre están incluidas, de cierta manera, las que individualmente lo afectan, de este modo la disciplina siempre garantiza la convivencia en mayor o menor grado, según las exigencias de la actividad y/o las demandas sociales.

De ahí que la formación de la disciplina como valor social, *es concebida como un proceso pedagógico complejo de carácter continuo, sistémico y sistemático en el que se construye la significación y el sentido positivos que alcanza la autorregulación del comportamiento para el logro de objetivos asumidos y dirigidos al bien común, expresado en un modo de pensar, sentir y actuar acorde con las normas que favorecen la convivencia sociocomunitaria.*

en la formación de la disciplina como valor social intervienen procesos particulares que facilitan su comprensión, los cuales se constituyen en las dimensiones de ese proceso y que emergen de las relaciones dialécticas y nexos que se dan entre las diferentes unidades de análisis que los configuran, condicionando el establecimiento de relaciones de coordinación, complementación y subordinación entre ellos, tales son:

- **Procesos de preceptividad escolar - comunitaria.**
- **Procesos de autonomía escolar - comunitaria.**
- **Procesos de proactividad sociocomunitaria.**

La normativa que establece el orden deseado en toda actividad humana y en particular para la actividad educativa en los distintos contextos de desarrollo y actuación del sujeto, debe ser consensuada, tomada de común acuerdo, lo cual implica una adecuada comunicación y una participación activa del sujeto que debe seguir dichas normas.

Desde que el niño comience su vida escolar debe involucrarse en tareas con este fin, de una manera planificada y organizada, lo cual no es propio del resto de los entornos educativos, pero que se les puede preparar para que no solo apoye en esta labor sino que participe activamente en ella.

Procesos de preceptividad escolar – comunitaria.

Los procesos de preceptividad escolar – comunitaria se definen como aquellos que incluyen esencialmente no solo la acción de dar o enseñar, sino básicamente la de conocer y resignificar los preceptos de la escuela y la comunidad en una integración tal que conduce al progreso de los escolares en todos los sentidos y en sus distintos contextos de actuación y desarrollo.

La preceptividad escolar – comunitaria implica la labor del docente encaminada primeramente a la educación, en el escolar, de la codificación disciplinaria: que se define como aquel proceso de categorización, clasificación, ordenamiento y sistematización de las normas que condicionan los modos de actuación en los distintos contextos de desarrollo social, convenientemente integradas, que conforman un mensaje con cierto código social – individual a partir del cual el escolar puede ajustar y reajustar su modo de actuar con arreglo a los objetivos comunes asumidos, los que a su vez son un reflejo de la conciliación de códigos que necesariamente debe darse en ese proceso con las relaciones y contradicciones generadas por él.

La cristalización del proceso anterior conduce al escolar a la propuesta y el establecimiento de los compromisos disciplinarios que no es más que la conciencia de una obligación social contraída con el cumplimiento de objetivos comunes, una vez que se han dado los necesarios momentos de reflexión y toma de decisiones del escolar, sobre en qué medida se puede y debe empeñarse en el cumplimiento de lo que le propone cada una de las normas a seguir que le presenta el docente, o sea, convenia consigo mismo cómo puede y debe actuar tomando en consideración al otro y a los otros, lo que significa de una vez comprometerse con los demás, conveniar cómo va a servirles a ellos en los marcos general y concreto de su interacción, en lo cual se tiene en cuenta la relación unidad – diversidad desde el punto de vista social.

El establecimiento de compromisos es una nueva oportunidad que tienen los escolares de replantearse las normas ya codificadas para resignificarlas, bajo la guía del docente, cuyo papel debe ser entonces generar nuevas condiciones para que se llegue a un consenso mayor de la normativa social del grupo de escolares.

Las relaciones que se dan entre los procesos de educación de la codificación disciplinaria y el de establecimiento de los compromisos disciplinarios se sintetizan en el proceso de educación de la autoorganización comportamental de los escolares y lo van condicionando

La autoorganización comportamental de los escolares es entendida como el proceso que posibilita al escolar el ordenamiento de sus pensamientos, sentimientos y actuaciones anteriores en correspondencia con las que debe asumir según los objetivos propuestos en y para el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales con los otros, a partir de una adecuada percepción del otro o de los otros, orientado por el maestro, las que le permitirán al mismo tiempo alcanzar los objetivos comunes de un mayor grado de generalidad social.

El escolar va a organizar su comportamiento resignificando y ponderando aquellas costumbres, creencias, conocimientos, necesidades, motivaciones, valoraciones, acciones, actitudes, que favorezcan la participación activa en las actividades para el bien común, o sea, aquellas que garantizan la adecuada comunicación tanto en el contexto social como en el comunitario y que supone la educación de la *autoorganización comportamental*.

De la dinámica integradora que acontece entre todos los procesos que configuran los de la preceptividad escolar - comunitaria surge o aflora una cualidad esencialmente

superior: la convención escolar – comunitaria, la cual se comprende como la concreción de un convenio educativo de la escuela y la comunidad donde armonizan las normativas de ambos contextos en beneficio de un comportamiento eficaz y autónomo en los escolares, definiendo la necesidad de educar a dichos escolares en un contexto escolar comunitario de autonomía.

Procesos de autonomía escolar - comunitaria.

Los procesos de autonomía escolar – comunitaria: se definen como aquellos que suscitan en los escolares un comportamiento autónomo, o sea, relativamente independiente en cualquiera de los contextos de actuación y desarrollo.

La **autonomía escolar – comunitaria** se comprende en la presente investigación como la facultad resultante de la relación entre la interdependencia educativa y la educación de la independencia de los escolares, la cual le permite actuar en los espacios escolares y comunitarios conforme a sus derechos y deberes sistematizados y orientados desde la labor educativa del maestro.

La sistematización educativa y el desarrollo de la autonomía escolar – comunitaria precisan de la configuración de situaciones de igual carácter que promuevan la interdependencia educativa sostenida por las normas y preceptos que direccionan el comportamiento y de la educación de la independencia del escolar en la búsqueda del equilibrio entre sus inclinaciones naturales y los límites que impone la convivencia.

La interdependencia educativa es entendida como la decisión de cada escolar de unificar sus fortalezas personales para la satisfacción de las necesidades humanas generadas por la propia actuación como ser social – individual; esto determina que la interdependencia no se pueda identificar con la dependencia pasiva, donde solo uno de los sujetos involucrados puede dar, para constituir una situación o contexto de ofrecimientos recíprocos, continuos de conocimientos, hábitos, habilidades, sentimientos, emociones y valoraciones que se comparten y posibilitan una percepción de mutua independencia, la cual se debe educar también en este proceso, estimulando a su vez la aparición del correspondiente sentimiento de estima y autoestima de dichos recursos personales.

En el proceso de interdependencia en cada sujeto que participa, en este caso el escolar, se van formando ciertas cualidades que le permiten irse integrando cada vez más y mejor a la actividad que realiza, así como que se comunique adecuadamente con los otros porque siente la necesidad de hacerlo, pues así lo demandan las

acciones que debe ejecutar para lograr el objetivo común que se han propuesto, de ahí el carácter educativo que incluye la esencia de este.

La interdependencia educativa tiene en su base a la interactividad, la cual va más allá de una interrelación para lograr un fin, pues implica el aporte coherente de las acciones correspondientes o requeridas, por cada participante, en beneficio de las metas comunes que se deben alcanzar.

La sistematización educativa y el desarrollo de la autonomía escolar – comunitaria precisan de la configuración de situaciones de igual carácter que promuevan la interdependencia educativa sostenida por las normas y preceptos que direccionan el comportamiento y de la educación de la independencia del escolar en la búsqueda del equilibrio entre sus inclinaciones naturales y los límites que impone la convivencia.

La interdependencia educativa es entendida como la decisión de cada escolar de unificar sus fortalezas personales para la satisfacción de las necesidades humanas generadas por la propia actuación como ser social – individual; esto determina que la interdependencia no se pueda identificar con la dependencia pasiva, donde solo uno de los sujetos involucrados puede dar, para constituir una situación o contexto de ofrecimientos recíprocos, continuos de conocimientos, hábitos, habilidades, sentimientos, emociones y valoraciones que se comparten y posibilitan una percepción de mutua independencia, la cual se debe educar también en este proceso, estimulando a su vez la aparición del correspondiente sentimiento de estima y autoestima de dichos recursos personales.

En el proceso de interdependencia en cada sujeto que participa, en este caso el escolar, se van formando ciertas cualidades que le permiten irse integrando cada vez más y mejor a la actividad que realiza, así como que se comunique adecuadamente con los otros porque siente la necesidad de hacerlo, pues así lo demandan las acciones que debe ejecutar para lograr el objetivo común que se han propuesto, de ahí el carácter educativo que incluye la esencia de este.

La interdependencia educativa tiene en su base a la interactividad, la cual va más allá de una interrelación para lograr un fin, pues implica el aporte coherente de las acciones correspondientes o requeridas, por cada participante, en beneficio de las metas comunes que se deben alcanzar.

Esta interdependencia se revela entonces como un proceso educativo previo a la educación de la independencia en el escolar como rasgo esencial de la formación de la disciplina como valor social.

La independencia da cuenta de un modo de actuación seguro, firme, que no depende de las exigencias y las decisiones de otros sino de las propias y toman en consideración lo que debe y quiere al mismo tiempo.

La educación de la independencia en los escolares precisa que el docente configure situaciones de aprendizaje social en las que realmente los escolares se encuentren ante conflictos, dilemas o contradicciones no sólo del contexto escolar sino también del contexto comunitario incluyendo el familiar y que puedan ofrecer los argumentos necesarios que sostienen las decisiones tomadas, reconociendo los derechos de los otros y los propios, al demostrar con sus acciones responsables que ha aprendido el derecho a que se le reconozca, la demanda de independencia que hace y, por tanto, que se le deben ofrecer las oportunidades para vivenciarla en todos los contextos de actuación y desarrollo en los que se involucra.

A partir de este momento cada uno de los escolares va ganando experiencia o aprendiendo a cómo y con qué interactuar o participar y por tanto a cómo ajustar su comportamiento, más que a las condiciones o exigencias ya dadas, a las que emergen de la propia interacción, con lo cual se genera en cada uno el sentimiento de respeto al otro, a sus necesidades, formas de pensar, sentir y actuar y en esa misma medida se educa el respeto a sí mismo.

El respeto como particularidad esencial de la formación de la disciplina de los escolares es un proceso en el que se pueden advertir sentimientos y actitudes hacia los otros de cortesía, admiración, de no imposición del modo de pensar y sentir propios, de reconocimiento de la importancia que tienen, así como de aceptación y conformidad hacia las normas que pautan dicho modo de actuación en los diferentes espacios de su desarrollo personal.

De esta manera esta particularidad se constituye en punto de partida para promover el autorrespeto al tiempo que deviene resultado de este, que se expresa en los modos de comportamiento de los escolares en los que se revelan sentimientos y actitudes de admiración por sus cualidades, conocimientos y el reconocimiento de su valor en las relaciones con los demás y la adaptación a las normas de su actividad social después de la correspondiente reflexión guiada por el docente en la que es posible que las resignifique asumiendo todos sus derechos.

Los criterios hasta aquí asumidos permiten el reconocimiento de los procesos de autonomía escolar – comunitaria, como aspectos esenciales en los cuales se destaca que, actuar con autonomía no significa que el escolar actúe por su cuenta y riesgo, impulsado por motivos propios sino que actúa con la independencia que le permite la codificación de las normas antes realizada y el respeto al compromiso personal asumido con relación a ellas y que constituye la base para comprender las exigencias de la actividad social a realizar y que no son meras normas a cumplir para llegar al objetivo de esta, sino que tienen que ver con la interpretación y valoración de los requerimientos para la realización de dicha actividad en correspondencia con las normas codificadas y que garantizan el estar y hacer juntos tanto en, desde y para la escuela como en, desde y para la comunidad, donde esté incluida también la familia. Las interacciones que tienen lugar entre los procesos que conforman a su vez la dimensión de los procesos de autonomía escolar – comunitaria conducen a que aparezca como cualidad de la subordinación crítico reflexiva, la cual se define como la necesidad y decisión del escolar de adaptar la actuación a las exigencias de la actividad, considerando las normas del establecimiento de relaciones interpersonales en función del cumplimiento de los objetivos socialmente valiosos comprometidos en la misma.

Esta subordinación, aunque alude a la adaptación, no puede identificarse con acomodamiento, sumisión u obediencia pasiva, pues ella resulta de un análisis del escolar que no acepta las normativas sin someterlas a un cuestionamiento que le posibilite reconsiderarlas y resignificarlas para mantener un comportamiento adecuado en los diferentes contextos de actuación y desarrollo.

Desde la comprensión de esta cualidad el docente debe lograr que en la educación de los procesos antes citados en los escolares se favorezcan recursos personales tales como la empatía, la autoestima, el autodominio, el sentido de inclusión y exclusión, así como también aquellos que se comprometen en la interacción social o el proceso de socialización, entre ellos la tolerancia, la asertividad y el humanismo, valores que definen una actitud proactiva ante las problemáticas de la convivencia del escolar en la escuela y en la comunidad, se requiere entonces la precisión de procesos proactivos que en el orden educativo orienten el comportamiento del escolar.

Procesos de proactividad sociocomunitaria

Los procesos de proactividad sociocomunitaria: se definen como aquellos que movilizan a los escolares a participar, es decir a hacer lo que intuye o percibe como necesario para alcanzar el bienestar común.

La proactividad sociocomunitaria se distingue en esta investigación como el modo de obrar o actuar con la energía, la iniciativa y la eficiencia requerida por los objetivos asumidos a alcanzar, en provecho individual y social, es decir, de los diferentes grupos en que se involucra el escolar dentro de sus contextos de actuación y desarrollo, coordinados por el maestro en su labor educativa.

Ella favorece la manifestación en los escolares de la asunción del pleno control de su comportamiento de modo activo, a partir de la toma de iniciativa en el desarrollo de acciones creativas que generen mejoras para los demás, sobre la base de la libre elección de lo que puede, debe, quiere hacer y cómo lograrlo.

La educación de estos procesos tiene su base en las exigencias comprendidas, que a su vez se constituyen a partir del respeto que profesa el escolar al compromiso personal asumido en relación con la codificación de las normas antes realizada. Dichas exigencias no son simples demandas ni meras normas a cumplir para llegar al objetivo de la actividad social a realizar.

Desde esta perspectiva las exigencias comprendidas, se definen como el conjunto de obligaciones que refieren la interpretación y valoración de los pautas para la realización de las tareas del desarrollo de la etapa y las actividades escolares y comunitarias en correspondencia con las normas codificadas que garantizan la regulación del comportamiento para estar y hacer juntos, tanto en, desde y para la escuela como en, desde y para la comunidad, donde está incluida también la familia.

Con todo lo anterior el maestro está en condiciones de llevar al escolar a tener no sólo un comportamiento, lo cual es más externo y circunstancial, sino una conducta participativa que es más estable y distintiva, que a los efectos de esta investigación es entendida como el modo en que el escolar quiere, puede y sabe que debe dirigir sus propias acciones para tomar parte en la vida social representada en la de la escuela y la comunidad, significando positivamente los roles adjudicados y asumidos a favor de los objetivos socialmente valiosos y compartidos por él y los grupos en que se desarrolla y se valora su personalidad.

Lo dicho anteriormente conlleva al escolar de forma transitiva a la autodisciplina que como valor social, según la presente investigación se define como la significación positiva que alcanza la autorregulación del comportamiento para el logro de objetivos asumidos y dirigidos al bien común, expresado en un modo de pensar, sentir y actuar acorde con las normas que favorecen la convivencia social comunitaria.

De esta manera la autodisciplina, se manifiesta como un comportamiento social automotivado que tiene un sentido positivo, generado por la comprensión de las exigencias emergentes, en función de los objetivos comunes asumidos en los diferentes contextos de actuación del escolar y que responde a las normas o patrones culturales de comportamiento, establecidos para el progreso de la comunidad, de la sociedad y en un nivel más alto, de la humanidad, por lo cual se constituye en la cualidad esencial en que se expresa la cultura de la convivencia.

Sólo en forma de autodisciplina se hace al hombre dueño de sí mismo, libre y que adquiera una conciencia de orden, incluso interior, de su propia escala de valores éticos para poder regular su conducta en correspondencia con las acciones que precise realizar hasta llegar a la meta propuesta.

El docente debe considerar que la sistematización de ese comportamiento autodisciplinado del escolar, que resulta del proceso formativo del valor social disciplina es lo que garantiza que se constituya gradualmente en una cualidad de la personalidad.

El hecho de que la autodisciplina, como elemento sintetizador que singulariza la formación de la disciplina como valor social a alcanzar en dicho proceso en el escolar primario, genere en este satisfacción al actuar a favor de los objetivos socialmente valiosos, compartidos y asumidos de forma individual y colectiva, con arreglo a las normas, con preceptos que benefician la convivencia social-comunitaria, condiciona o determina que se manifiesten en este, bajo la orientación del maestro los procesos de proactividad sociocomunitaria como síntesis de las relaciones cualitativas que garantizan el comportamiento social activo positivo que debe identificar a todos los miembros de la sociedad cubana, desde las edades más tempranas y que así lo posibiliten.

De la dinámica integradora que se establece entre los procesos de proactividad sociocomunitaria emerge como cualidad superior esencial la libertad, que a los efectos de la presente investigación se concibe como una cualidad definida en la plenitud y normalidad del comportamiento autónomo, franco abierto, expansivo en el

trato con los demás y en relación consigo mismo, en virtud de una deliberación y de un obrar en el sentido de una determinación nacida del discernimiento guiado por el docente en un contexto comunicativo de diálogo, respeto y tolerancia.

La libertad se expresa en la facultad del escolar de hacer y decir cuanto debe sin oponerse a las normas y buenas costumbres en tanto que han sido codificadas por él en armonía con el grupo y el maestro, en función de su comportamiento en los espacios escolares y comunitarios.

El escolar debe entender, a través de las actividades docentes, extradocentes y sobre todo extraescolares, que la esencia del vivir juntos significa que puede llegar a autogobernar su vida solo en la medida en que sepa ajustar su conducta a favor de las metas socialmente valiosas, sobre la base de anteponer los intereses sociales a los propios, tolerar las diferencias, respetarlas, considerar o valorar las fortalezas y debilidades de los otros para participar juntos en la determinación y consecución de objetivos altamente valorados desde el punto de vista social, lo que resulta esencial para desarrollar una cultura de la convivencia como la máxima expresión del desarrollo humano.

La formación de esta disciplina saludable y preventiva tiene lugar bajo el fundamento y la guía de la relación entre lo prescriptivo y lo autónomo que adquiere rango de principio ya que expresa en el logro de la conciliación o al menos de la afinidad entre las regulaciones del modo de comportamiento que exige el cumplimiento de los objetivos socialmente valiosos propuestos para el progreso sociocultural y el comportamiento relativamente libre, independiente, críticamente subordinado y espontáneo del escolar en ese sentido; es decir se logra que los escolares actúen como deben y quieren al mismo tiempo.

Lo anterior se logra a partir de la puesta en práctica de una estrategia que tiene un carácter educativo porque su fin está dirigido a lograr la eficiencia o adecuación de la actuación del escolar primario, su comportamiento en función de los demás, para el bien común, como argumento esencial para el establecimiento y concreción del modelo pedagógico en el que se despliegan los procesos que determinan la formación del valor social disciplina en los escolares primarios y de ella en sí, como concreción de su concepción diferente. Tiene como objetivo práctico enseñar a directivos y docentes de las escuelas primarias, así como a funcionarios y miembros de la comunidad a elaborar proyectos escolares - comunitarios para la formación de valores sociales, entre ellos la disciplina, sobre la base del establecimiento de

verdaderas relaciones que influyan positivamente en la formación de los integrantes más jóvenes. Está estructurada en cuatro etapas, las cuales se relacionan y condicionan recíprocamente **Etapa I. Propedéutica** que se divide en dos sub-etapas: Una de diagnóstico y sensibilización y la otra de capacitación de los actores. Su principal objetivo es sensibilizar a los implicados con las acciones que se ejecutarán a partir de su socialización, la información de las etapas en que está estructurada la estrategia y el motivo por el que se diseña, en respuesta al encargo social de la institución educativa, tomando en consideración las condiciones objetivas para su aplicación, los recursos humanos y materiales, y la disposición y voluntad de los participantes para enfrentar el trabajo que ha de propiciar el cambio.

Etapa II. Preelaboración proyectiva

Es una etapa importante que tiene como principal propósito diseñar cada una de las partes que conforman la estrategia, concatenando entre sí a cada uno de sus elementos. El contenido de sus partes y del todo responde al qué, al para qué, al porqué, al cómo, al cuándo y al dónde del proceso de formación de la disciplina como valor social en los escolares primarios, así como, al qué, cómo y cuándo evaluar la eficiencia de su aplicación en la práctica pedagógica de la escuela en su interrelación con la comunidad.

➤ Determinar los indicadores para evaluar la eficiencia de la estrategia en la práctica pedagógica de la escuela en relación con el proceso de la elaboración del proyecto de formación de la disciplina como valor social: Identificación del proyecto, fundamentación, estrategia, recursos y sostenibilidad.

Definir los criterios de medida para cada uno de los indicadores de eficiencia

Etapa III. Sistematización de la elaboración proyectiva

Su principal objetivo es la elaboración y el establecimiento del proyecto escolar – comunitario preelaborado.

Si en la etapa anterior el rol protagónico lo desempeñaron los docentes y directivos, en esta siguen jugando un papel importante, pero aquí ya se involucra a los escolares como principales beneficiarios de los resultados que se obtendrán de la ejecución del proyecto, a la familia y al resto de los agentes comunitarios, haciéndolos partícipes directos de las decisiones adoptadas y de las acciones a emprender.

Como regla general su elaboración precisa del tránsito por las siguientes pautas:

Pauta # 1 Diagnóstico de las condiciones formativas – disciplinarias.

Pauta # 2 Diseño de las acciones o tareas de formación de la disciplina como valor social.

Pauta # 3 Ejecución, seguimiento y control de las acciones o tareas de formación de la disciplina como valor social.

Pauta # 4 Evaluación de las acciones o tareas de formación de la disciplina como valor social

Pauta # 5 Introducción y generalización de los resultados

Etapa IV. Evaluación de la estrategia

Es la última fase de la estrategia y su principal **objetivo** es evaluar la eficiencia de las acciones estratégicas llevadas a cabo para la elaboración del proyecto comunitario con independencia de que la evaluación se ha venido sistematizando desde los primeros momentos de su aplicación para determinar el cumplimiento de su objetivo estratégico como un todo, en un proceso sistemático y participativo.

La evaluación de la estrategia se apoya en la evaluación del proyecto escolar - comunitario por cuanto es éste su propósito fundamental. La estrategia se somete a criterios valorativos de directivos, especialistas, docentes, funcionarios y miembros de la comunidad donde se incluyen la familia, así como los propios escolares. Los mecanismos fundamentales para esta evaluación resultan: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Tanto los indicadores como los criterios de valoración se utilizan teniendo en cuenta las características psicopedagógicas de los escolares como principales beneficiarios de la estrategia y el proyecto, así como el enfoque de atención a la diversidad.

En la estrategia se considera la clase como la actividad fundamental a los efectos de lograr el objetivo general del proyecto, por cuanto se constituye en punto de partida del proceso de formación de la disciplina como valor social, en tanto puede potenciar suficientemente los indicadores propuestos de dicho valor, en especial del primero que tiene que ver con el conocimiento del mismo en toda su dimensión para que luego pueda alcanzar los niveles de significación deseados. Para ello se significa la asignatura “El Mundo en que Vivimos” que se imparte durante todo el primer ciclo y cuyos contenidos son susceptibles de relacionar o integrar con la esencia y todo el contenido de la disciplina como valor sociocomunitario.

Las acciones formativas elaboradas toman en consideración el hecho de que se potencie la formación de la disciplina a partir de centrar la atención de los escolares

en lo que se debe hacer y no en las prohibiciones que expresan o implican las normas y se estructuran de la siguiente manera:

Objetivo, acciones, fecha de cumplimiento, evaluación, criterios de medida, participantes.

Acción # 1. “Hacer el lazo”

Objetivo: Concientizar a los escolares sobre la amplitud de la disciplina y su significado para la adecuada convivencia en sus diferentes contextos de desarrollo.

Acción # 2. “El títere preguntón”

Objetivo: Reflexionar acerca de la conveniencia de atender las normas para la adecuada convivencia en los diferentes contextos de actuación y desarrollo de los escolares.

Acción # 3. “Acompañados por Martí”

Objetivo: Potenciar la capacidad de plantearse objetivos en beneficio de los demás.

Acción # 4. “El buzón de la disciplina”

Objetivo: Establecimiento de modelos de buen comportamiento social y de compromisos disciplinarios.

Acción # 5. “Nosotros en concurso”

Objetivo: Dinamizar la vida comunitaria a favor de una cultura de la convivencia, con énfasis en la disciplina como valor social y la participación protagónica del escolar.

Acción # 6. “¿Nos estamos mirando?”

Objetivo: Reflexión crítica y autocrítica de comportamientos sociales negativos.

Acción # 7. “El teatro educativo”

Objetivo: Reflexionar sobre los roles que favorecen el logro de los objetivos del proceso de socialización, la adecuada convivencia y los que no.

Acción # 8. “Puertas abiertas en la comunidad”

Objetivo: Valorar las potencialidades de la comunidad en la formación de la disciplina como valor social.

Acción # 9. “Diálogo abierto”

Objetivo: Valorar críticamente la significación de la disciplina como valor social, a partir de experiencias ajenas.

Acción # 10. “El guardián de las buenas acciones”

Objetivo: Potenciar la exigencia y la autoexigencia por los comportamientos sociales positivos en todos los contextos de actuación de los escolares.

Acción # 11. “La comunidad en familia”

Objetivo: Evaluar el nivel de preparación de la comunidad como agencia educativa para potenciar la formación de la disciplina como valor social.

Acción # 12. “Atención cultural a la comunidad”

Objetivo: Evaluar el nivel de formación de los criterios de valor y los indicadores de la disciplina como valor social potenciados.

Entre los indicadores se encuentran: Nivel de comprensión: como el conocimiento explícito e implícito captado por el escolar acerca de qué es la disciplina como valor social, traducido a su propio código. Significado: como la interpretación y visión crítica de la disciplina como valor social, que le permite formar su propio juicio de opinión valorativa respecto a ella y su comportamiento social. Sentido: como la significación personal de qué es ser disciplinado y su consecuente aplicación en las diferentes actividades y contextos en que se participa. Objetivación del sentido: como la manifestación concreta de la adecuación del comportamiento a las normas y objetivos sociales asumidos, lo cual debe lograrse entre lo individual y lo social contenido en los indicadores anteriores, todos los cuales se connotan para su evaluación en los siguientes criterios de valoración: grado de reflexión personalizada que ha logrado, grado de crítica y autocrítica que ha alcanzado, grado de adecuación del comportamiento, esfuerzo realizado para el logro de los objetivos, grado de participación en la toma de decisiones respecto al logro de los objetivos, grado de participación en el control y evaluación de su ejecución y resultado y grado de participación en el establecimiento de planes para garantizar el adecuado funcionamiento del grupo.

La combinación peculiar de los indicadores mediante los cuales se ha de evaluar el proceso formativo del valor antes citado, así como también por la impronta de la relación entre lo prescriptivo y lo autonómico, que puntualiza las actitudes y la concientización del alumno en torno a la relación entre lo que quiere, puede y debe hacer en función de su satisfacción personal y del bienestar común da lugar a los tres Niveles de integración de la disciplina como valor social que se han podido establecer, derivados del sistema de relaciones esenciales ya explicados son: Nivel de disciplina consciente y estable: se caracteriza por la primacía de lo prescriptivo sobre lo autonómico. Nivel de disciplina crítico reflexivo: se caracteriza por la aparición de la reflexión crítico – propositiva sobre el debe ser y hacer y el Nivel de autodisciplina: prima la autonomía, la toma de decisiones sobre lo pertinente, lo

proactivo, la capacidad electiva del escolar, con base en el interés común, en lo grupal.

Conclusiones

1. De la lógica integradora entre las dimensiones: procesos de preceptividad escolar – comunitaria, procesos de autonomía escolar - comunitaria y procesos de proactividad socio - comunitaria deviene el principio de la relación entre lo prescriptivo y lo autonómico, que se viabiliza en la construcción de una estrategia educativa para la formación de la disciplina como valor social en los escolares primarios; como mecanismo de una convivencia saludable y de prevención de dificultades del comportamiento.
2. La aplicación del proyecto escolar - comunitario para la formación de la disciplina como un valor social, dinamizado por el principio de la relación entre lo prescriptivo y lo autonómico, concretado en la estrategia educativa construida, que a su vez se sustenta en el modelo pedagógico elaborado a los efectos, resuelve la contradicción existente entre lo normativo y lo adaptativo proactivo, dinamizado por lo autodirigido, como expresión de la que se da entre lo individual y lo social en cualquier contexto de actuación y desarrollo supuestamente saludable del sujeto en formación, con lo cual se cumple el objetivo propuesto.

Bibliografía

- ACUÑA, P. (1956). "Disciplina en el aula". En Revista Educación. Madrid: No. 8, p. 363-365.
- ALBERICIO J. (1991). Educar para la diversidad. Barcelona: Bruño.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1999). La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ VALDIVIA I. (1997). Modelo educativo para estimular el comportamiento social activo y positivo del adolescente. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: Universidad Central de Las Villas.
- ÁLVAREZ VÁZQUEZ J. (2002). "La educación en valores. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci> (consultado 11.04, 2009).
- ANDRÉU, S. y otros (1990). Comportamiento y disciplina escolar. España: Educa.
- ANTOJA V, (1989). La autorregulación científica de la conducta. Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y la educación. Bilbao: Universidad de Deusto.

- ARGIRIS, Ch. (1979). El individuo dentro del grupo. Barcelona: Editorial Herder.
- ARIAS B, G. (2002). "Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórica cultural". En: Convocados por la diversidad. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, p. 8–14.
- AVENDAÑO O. Rita y Minujin, Z. A. (1971). Una escuela diferente. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BÁEZ A., A (2007). Estrategia educativa para la estimulación del autocontrol de los alumnos con trastornos de conducta con categoría II en la Educación Física. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Guantánamo: Instituto Superior Pedagógico "Raúl Gómez García".
- BANNY y Jonson (1971). Dinámica de grupos en la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BARRERO J., M. (2007). "Caracterización de autoestima de estudiantes de enseñanza superior". Revista Santiago. Santiago de Cuba: Edición Especial.
- BARRIOS, Margarita (2008). La formación de valores y la atención especial a los jóvenes maestros entre las prioridades del curso escolar. La Habana: Periódico Juventud Rebelde, 21 de agosto.
- BAXTER, Esther (1989). La formación de valores, una tarea pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (1999). La educación en valores. Papel de la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (2003). ¿Cuándo y cómo formar valores? La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (2007). Educar en valores. Tarea y reto de la sociedad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BELL R., R. (2002). Convocados por la diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BELLO PORAS, José G. (2004). Valores esenciales para la vida en familia y en comunidad. Venezuela: MINED – CONAC.
- CASAÑAS, P. y otros (1984). Disciplina, un problema educativo, una tarea pedagógica. Guix, México: (s.n).
- CASPARÍ (1978). El maestro entre los alumnos perturbadores. Buenos Aires: Editora Kapelusz.
- CORNELOUP, A. (1992) Cómo mantener la disciplina. Barcelona: CEAC. Colección Aula Práctica.
- CORTÓN ROMERO, B. (2009). Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad. Tesis en opción al grado

científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto superior Pedagógico "Frank País García".

DOBSON J. (1989) Atrévete a disciplinar. México: Editorial Trillas.

Título: El protagonismo estudiantil: Una vía para favorecer la inclusión social de los escolares Retrasados Mentales Leve.

Autor: Esp. Prof. Auxiliar Maira Isabel Ortiz Isaac.

Institución: UCP Frank País García - Cuba.

Email: mairaoi@ucp.sc.rimed.cu

Resumen

La plena inclusión social de los alumnos portadores de Retraso Mental Leve a la vida adulta e independiente como entes activos es todavía un camino a recorrer que requiere esfuerzo y apoyo. Nosotros educadores, tenemos la responsabilidad de brindar ayudas y apoyos de modo permanente para garantizar el protagonismo para que en un futuro puedan insertarse a la sociedad.

La utilización de métodos teóricos y empíricos permitió corroborar el insuficiente protagonismo de los escolares retrasados mentales leves para su futura inclusión social.

La estrategia aplicada logró promover la superación del personal docente con enfoque preventivo propiciando la preparación de los mismos para potenciar el protagonismo en los escolares retrasados mentales según sus capacidades y competencias logrando que puedan relacionarse e interactuar con sus compañeros y disfrutar de una igualdad de oportunidades, propiciando su desarrollo y formación para la inclusión social.

Palabras Claves: protagonismo, inclusión, concientización, sensibilización, participación.

Introducción

La escuela es la institución social a la cual se le encomienda la misión de conducir el proceso docente-educativo, que conlleva el desarrollo integral de la personalidad de las nuevas generaciones. Por tal razón, la escuela especial se orienta, a la educación de los niños y adolescentes que presentan algún tipo de discapacidad, para lograr una adecuada inclusión social con la necesaria autonomía y autodeterminación personal.

El tema del protagonismo estudiantil y su papel en la inclusión del discapacitado Retrasado Mental ha sido poco estudiado. La concepción de la Psicología y la

Pedagogía Especial, no ha propiciado el surgimiento de concepciones integradoras. La aplicación de modelos y estrategias para corregir y compensar las deficiencias, no ha sido acompañada en la práctica, de una representación de la persona con deficiencias como sujeto integral.

En los modelos clásicos de educación a personas con retraso mental no ha prevalecido como enfoque teórico, integrador y desarrollador del protagonismo en el proceso docente-educativo. Las estrategias diseñadas, que tienen como referentes a estos modelos, quedan incompletas, pues las mismas no se orientan suficientemente, a la satisfacción de necesidades y al desarrollo de las potencialidades del protagonismo estudiantil para la integración de los escolares portadores de Retraso Mental Leve. De ahí la necesidad de preparar a los docentes que laboran en las instituciones a las que asisten los escolares portadores de esta discapacidad de manera que potencien el desarrollo del protagonismo estudiantil de los escolares con retraso mental leve y con ello, su preparación para la inclusión social.

Desarrollo

Algunas investigaciones han profundizado en el estudio del protagonismo en el aprendizaje tanto en el contexto internacional como nacional, destacándose entre ellas: Javeriana. Cali, (2001), Suhm Grant.(2001) Montiel Roig,(2002), en Cuba Dio Busquet, (1999), Doménech Almarales,(2002) Rico (2002), Morejón (2003) y Bermúdez (2004), En Santiago de Cuba Vargas Alfaro (2000), Montiel Roig,(2002), Vinent Méndez (2002)´,Ortega, A (2003), Heredia Dominico (2003), Hernández Freeman (2003) Mustelier (2004), Ortega, H (2007).

Estos autores precisan características generales en el proceso de enseñanza aprendizaje de cómo el estudiante tiene una posición protagónica en el mismo.

La autora de esta investigación asume la definición de protagonismo dada por el doctor Rolando Heredia ,teniendo en cuenta otros elementos al abordar el protagonismo de los estudiantes de la carrera Educación Especial definiéndolo como” Un valor social que se desarrolla desde el proceso de formación y desarrollo de habilidades que de manera gradual le permita encontrar significación social a la actuación individual como resultado de la realidad que le rodea , para cuyo enfrentamiento debe hacer uso de recursos personales e

institucionales con independencia para la toma de decisiones en función del necesario cambio social y crecimiento personal.” Estos autores precisan características generales en el proceso de enseñanza aprendizaje de cómo el estudiante debe tener una posición protagónica en el mismo. Sin embargo esta temática ha sido insuficientemente tratada en el contexto de escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

A través de la revisión bibliográfica se constató que son insuficientes, en Cuba, las investigaciones relacionadas con el protagonismo estudiantil en las escuelas especiales.

En la práctica educativa el desarrollo del protagonismo de los escolares diagnosticados con Retraso Mental Leve , se ha evidenciado que hay insuficiencias con relación al papel de los escolares en la escuela , el taller, en los centros de producción y/o servicios y en la comunidad, manifestándose en que existe limitada participación en las actividades que la escuela y la comunidad le ofrece, desvalorización del proceso docente productivo, y la carente preparación para asumir sus posiciones con responsabilidad e independencia a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado existen insuficiencias ya que no han sido suficientemente explotadas las potencialidades de los escolares diagnosticados con Retraso mental Leve para asumir su rol protagónico para su posterior inclusión social , se destacan, en este sentido, las dificultades en la efectividad de la labor pedagógica y el papel de los escolares por ejemplo:

- Las actividades que se realizan en el grupo de escolares las planifican y dirigen los maestros, limitando la participación activa de los escolares..
- Los escolares manifiestan desinterés por sus deberes y obligaciones, lo que en muchos casos está asociado a que no están motivados por el oficio que estudian y el bajo nivel de responsabilidad que manifiestan.
- En el proceso docente-educativo prevalece la participación unidireccional debido a la insuficiente contribución de los componentes de dicho proceso al no participar de manera consciente, activa, comprometida, responsable, tanto individual como grupal, en todas las fases de las actividades de aprendizaje.
- El protagonismo de los escolares se caracteriza por estar pobremente desarrollado, presentan dificultades para aportar información apropiada sobre sí

mismo y su entorno, así como para reflexionar en torno a la utilidad, al significado social de su actuación.

Las limitaciones que presenta el proceso docente-educativo de la escuela especial, responden a insuficiencias del modelo cubano de educación de escolares diagnosticados con Retraso Mental, que influido por prácticas pedagógicas esquemáticas y tradicionales, así como por modelos foráneos, incide en la no existencia de concepciones teóricas y metodológicas con un enfoque integrador y desarrollador sobre el protagonismo estudiantil, que integre y dinamice los componentes de dicho proceso de manera que limita la inclusión social.

En correspondencia con la situación descrita se define como **problema científico** de la investigación, ¿Cómo contribuir a la elevación del protagonismo estudiantil de los escolares diagnosticados de Retraso Mental Leve en función de la inclusión social?

La autora de este trabajo considera que un estudiante protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje se caracteriza por: Estar motivado y orientado hacia las diferentes actividades de aprendizaje, poseer independencia cognoscitiva en la búsqueda de los conocimientos, participar de manera consciente, activa, comprometida, responsable, tanto individual como grupal, en todas las fases de las actividades de aprendizaje, controlar y valorar su participación individual y la colectiva en las diferentes actividades de aprendizaje.

Las últimas investigaciones sobre la inclusión escolar, evidencian, que los estudiantes con discapacidades son poco aceptados por sus compañeros y las relaciones con sus coetáneos normales, son muy escasas o no existen. A finales del pasado siglo, algunos países iniciaron experiencias sobre el desarrollo de habilidades sociales, para mejorar la integración y la competencia social, aunque en la bibliografía consultada, aún no se muestran resultados concretos en esa dirección.

La Pedagogía de la Diversidad es mucho más que Integración e Inclusión, pues se considera como una proyección pedagógica general. En tal sentido, se acepta y comparte, la postura de Winzer (1997) cuando señala, que "... la inclusión –al igual que la diversidad–, representa diferentes cosas para diferentes personas, que desean diferentes cosas de ella".

La Educación Especial en Cuba es partidaria de avanzar, cada vez más, hacia una cultura de mayor inclusión escolar, concebida como un proceso continuo de

perfeccionamiento, que comenzó hace varias décadas. Los rasgos que la distinguen del resto del mundo son: a) concibe la integración escolar como un medio para lograr el fin: la inclusión social forma parte del Sistema Nacional de Educación desde su surgimiento; la totalidad de los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, desde las más leves hasta las más complejas, reciben los servicios de salud, educación, asistencia social, etc., de forma gratuita y sin discriminación durante toda la vida, y finalmente, la realización de un Estudio a las personas con retraso mental y otras discapacidades, en todos los grupos etarios de la población cubana, con el objetivo de aplicar acciones preventivas y de intervención.

El sistema de servicios, ayudas, apoyos, escuelas, aulas y círculos infantiles especiales, tiene un valor social, cultural y laboral. El valor social está determinado, por el objetivo fundamental: integrar socialmente a las personas con discapacidades, desarrollarlas y convertirlas en ciudadanos útiles. La participación de toda la sociedad en ese propósito, constituye un principio educativo insoslayable.

El valor cultural se concibe, a partir de la concepción de un proceso docente educativo estructurado, organizado y orientado, a la educación integral de los estudiantes, mediante la utilización de métodos y medios de avanzada, con el objetivo de lograr en ellos, una cultura general básica elemental, que favorezca su inclusión social y laboral. La extensión de la enseñanza hasta noveno grado y la aplicación del currículo básico de la Educación Primaria, con las adecuaciones y adaptaciones necesarias, constituyen medidas de una significación gratificante para estudiantes, familiares y docentes en general.

El valor laboral está condicionado, por el principio de la vinculación del estudio con el trabajo, postulado asumido del pensamiento pedagógico de José Martí, nuestro Héroe Nacional. Su concreción en el plan de estudio, mediante un sistema de actividades y el aprendizaje de algún oficio, contribuye a mejorar la preparación de los estudiantes para su futura integración social y laboral.

Para el logro del protagonismo estudiantil y con ello una adecuada inclusión social y laboral los escolares portadores de retraso mental deben adquirir conocimientos acerca de su actuación, aprender a regularse y conducirse en cualquier situación, dentro de un grupo social determinado, que no rompa los esquemas establecidos, y que mediante determinados procesos evolutivos, pueda transformarse, de ahí, que a

la escuela le corresponde enseñar al estudiante el conocimiento y el desarrollo de la habilidad para la utilización de diferentes recursos psicológicos para su aplicación en diferentes situaciones comunicativas. Esto, por supuesto, debe ser enseñado hay que poner al alumno en situaciones complejas y nuevas.

El desarrollo de estas habilidades presupone , un determinado nivel de abstracción del alumno, por lo que se hace necesario hacerlo intervenir en situaciones complejas que deba resolver por sí mismo sin que medie la intervención del maestro, que el alumno sienta que tiene ante sí una nueva tarea, y que para realizarla, debe esforzarse y vencer determinadas dificultades, es decir, que encuentre los métodos, los medios y las vías para solucionar los problemas que se le presenten, situar al estudiante en situaciones comunicativas mucho más complejas de las que habitualmente existen en el ámbito familiar y en el trato con sus amigos.

Prepararlos para la vida adulta independiente es mucho más que preparación laboral, implica el desarrollo de otras habilidades sociales que posibilitan un desempeño independiente. Este propósito debe ser asumido por el alumno y las personas que lo rodean en los diferentes contextos de actuación ya que se debe lograr un egresado mejor preparado para su vida familiar, social y laboral, un adulto independiente que participe activa y consecuentemente en el destino de la sociedad en que vive, en la medida de sus posibilidades.

Acciones para el logro del protagonismo estudiantil y la inclusión social.

Objetivo general: Promover la preparación de los docentes para el logro del protagonismo estudiantil de manera que favorezca la inclusión social de los escolares Retrasados mentales.

Para la ejecución de las acciones desarrollamos tres etapas

1. Planificación:

-Sensibilizar y comprometer a los docentes con la necesidad de potenciar el protagonismo en los escolares portadores de Retraso Mental Leve, talleres de reflexión crítica con todos los agentes implicados, se analizan las causas de la problemática, la incidencia que tienen en la atención a estos escolares y las posibles vías de solución, realizar acciones de superación relacionadas con las

temáticas para el uso de su creatividad, las vías para incrementar la calidad de para el desarrollo del protagonismo y la inclusión social del discapacitado.

2. Ejecución: Utilización de métodos dinamizadores que favorezcan la búsqueda, la reflexión, autorreflexión, la autovaloración y la participación, destacándose en estos procesos el trabajo individual y grupal y su incidencia en la formación y actuación protagónica en su futura actividad laboral.

3. Evaluación de la estrategia

Para esta etapa se tuvieron en cuenta indicadores como fueron: motivación y orientación hacia las diferentes actividades, independencia cognoscitiva, manera en que participan, participación Individual y colectiva en las diferentes actividades de aprendizajes.

Las acciones para atención integral al retrasado mental permiten la preparación de todos los agentes socializadores del proceso con el tema objeto de estudio, fortalecimiento del trabajo en equipo, facilitar a las personas con retraso mental oportunidades iguales a las de toda la población y una participación equitativa en el mejoramiento de la calidad de vida, sistematización de las acciones de atención a las personas con retraso mental y su familia, lograr mayor protagonismo e inclusión de las personas con retraso mental la sociedad, fortalece la aceptación de las diferencias individuales, orienta hacia la solución de aquellos problemas que emanan de las necesidades sociales.

Conclusiones

Las acciones que establecen la favorecen la preparación de los docentes para potenciar el protagonismo estudiantil, la inclusión socio-laboral y preparación para la vida adulta independiente.

Con la puesta en práctica de las acciones los escolares Retrasados Mentales podrán reforzar normas de comportamiento, de atención personal y de atención a los otros, demostrando mayores conocimientos y habilidades con relación a así mismo y la necesidad que tienen de incorporarse activamente a la sociedad.

Bibliografía

- 1-ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA y otros (1998) Didáctica y optimización del proceso enseñanza - aprendizaje. Material de estudio de Maestría. Soporte electrónico. IPLAC, La Habana.
- 2-BERMÚDEZ MORRIS, RAQUEL. Y MARTÍN, LORENZO, (2004) Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 3-CÁRDENAS MOREJÓN, NORMA. (2003) La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente educativo. Curso 8 Congreso Internacional Pedagogía 2003. Ciudad de la Habana.
- 4-DELORS JACQUES. (1996) Formar los protagonistas del futuro. Revista el correo de la UNESCO.
- 5-DIAZ BARRIGA, F. (1999), El desarrollo de habilidades cognitivas para promover el estudio independiente. En Revista Tecnología y comunicación Educativa, México, n. 17.
- 6-DIO BUSQUET, D. (1999) Creatividad en la escuela, razones de un por qué.
- 7-DOMENECH ALMARALES, D. (2002) El protagonismo estudiantil una vía de formación integral. En Compendio de pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. pp. 207-214.
- 8-FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO, (1995), Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza - aprendizaje participativo. Universidad de Oriente, CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.
- 9-FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO Y ÁLVAREZ VALIENTE, ILSA, (1998), Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior, CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- 10-GAYLE, A. (1995) De la teoría a la práctica del trabajo correctivo-compensatorio con los escolares con deficiencias intelectuales. La Habana: Material mimeografiado. Ministerio de educación.
- 11 (2005). Plan de Desarrollo de la Especialidad Retraso Mental. Dirección Nacional de Enseñanza Especial. Ministerio de Educación. La Habana: (Material impreso).
- 12-Guerra, S. (2006).Hacia una didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con NEE. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 13 (2005). La educación de alumnos con diagnóstico de Retraso. La Habana: Educación Pueblo y Educación.

- 14 (2004) La significación en el aprendizaje de los escolares con Retraso Mental. Material Impreso.
- 15-HEREDIA DOMINICO, ROLANDO. (2003) El protagonismo de los estudiantes de las escuelas de oficios: agente de transformación de la escuela, el taller y el entorno comunitario donde desarrollan su vida. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País García”, Santiago de Cuba.
- 16-HERNÁNDEZ FREEMAN, LEOPOLDO (2003) El protagonismo social de niños y jóvenes en el desarrollo cultural comunitario. Curso 81 Congreso Internacional. Pedagogía 2003. Ciudad de la Habana.
- 17-LEONTIEV, N. A. (1981), Actividad, Conciencia, Personalidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 18-López, R. (2000). Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- 19-MUSTELIER SAGARRA, ILEANA A. (2004) El protagonismo estudiantil una vía para el logro del trabajo educativo por la brigada en el primer año de la carrera de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. Tesis en opción al título académico de Master en Metodología de la Investigación Educativa. Santiago de Cuba.
- 20-ORTEGA CABRERA, A. (2003) La activación del proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos sobre máquinas eléctricas en la especialidad de Electricidad en la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP “Frank País García”, Santiago de Cuba.
- 21 (2007) Estrategia pedagógica para elevar el protagonismo de los estudiantes en las actividades de la FEEM.
- 22-PÉREZ PERALTA, JOSÉ JOAQUIN (2004) Estrategia pedagógica para desarrollar la comunicación en los adolescentes con Retraso Mental. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
- 23-VERDUGO. M. A. BERMEJO. B.G.(1998):Retraso Mental.Madrid.
- 24-VIGOTSKY, L. S., (1987), Historia de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico – Técnica, La Habana.

Título: La violencia intrafamiliar: su prevención en el ámbito educativo

Autores: Mgs. Mélida Esperanza Rojas Idrovo

PhD. Ana Felicia Celeiro Carbonell

Institución: Universidad católica de Cuenca - UCACUE. Sede San Pablo de La Troncal, Cañar - Ecuador

Email: mrojas@ucacue.edu.ec

RESUMEN.

El trabajo que se presenta se inserta en una problemática de atención a la diversidad en el área educativa, el objetivo está encaminado a realizar una intervención psicoeducativa enfocada al tratamiento de los factores asociados a la violencia intrafamiliar y se ejecuta a través de estrategias para abordar la violencia intrafamiliar con padres, docentes y alumnos.

Se realiza una revisión del concepto y tipos de maltrato intrafamiliar en los niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo ecuatoriano, Cantón La Troncal de la Provincia Cañar; se parte de algunas estadísticas que ilustran y dimensionan su incidencia, se analizan causas, secuencia de construcción de la violencia, consecuencias, tratamiento y logros obtenidos en los últimos años a nivel internacional y nacional; se describe el paradigma sistémico, que se considera una forma de intervención eficaz e integral en la búsqueda de cambios conductuales, se aplica una metodología predominantemente cualitativa. El problema científico del cual se parte es ¿Cómo contribuir a la prevención y erradicación del maltrato intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes desde el ámbito educativo? A partir de las bases teóricas y la metodología asumidas se presenta como resultado una propuesta de estrategias psico-educativas para prevenir la violencia intrafamiliar, orientada a profesores, estudiantes y padres.

INTRODUCCIÓN.

La violencia intrafamiliar, un problema social presente a nivel mundial desde años inmemorables, situación que se vive en todos los niveles sociales, pero su mayor incidencia se encuentra en los estratos socioeconómicos bajos; los distintos estudios han permitido delinear las características fundamentales de las familias en las cuales se presenta este fenómeno, sin embargo, no en todas las familias con características consideradas de riesgo se viven situaciones de violencia, y así mismo, la persona maltratadora no siempre tiene el perfil establecido.

Con la intención de que este problema de salud pública según la OMS, que afecta tanto a las familias como a la sociedad entera, sea tratado de una manera eficaz en su prevención y erradicación, se ha considerado que es imperativo contribuir con un estudio que permita ofrecer un plan de estrategias psicoeducativas amplias que vayan erradicando de la cultura machista una práctica que tanto daño causa en el desarrollo de la personalidad de las víctimas que en este caso se centra en los niños, niñas y adolescentes.

En Ecuador el maltrato físico es reconocido como forma de castigo y es aceptado en el 60% de familias con niños menores de 5 años, lo que no ha cambiado en los 4 últimos años. En la población infantil, el maltrato es uno de los problemas más graves y es una de las causas que más lesiona física y emocionalmente a los niños, niñas y adolescentes. Para niñas y niños de entre 6 a 12 años la peor exclusión son los malos tratos que reciben de su madre y/o padre.

El Total de la Población del Ecuador según el censo del 2010, es de 14'483.499 habitantes, de los cuales 5'397.139 son niños, niñas y adolescentes, este dato es un indicativo de la población en riesgo que tenemos que prevenir es grande.

El Observatorio de la Niñez y la Adolescencia del Ecuador en su informe de 2007 y dado a conocer en enero de 2008, dice que al menos 870.000 Niños, Niñas y Adolescentes en edad escolar crecen diariamente en sus hogares bajo amenazas y castigos físicos. Estos ataques se manifiestan a través de golpes, cachetadas, latigazos, insultos, privación de comida, baños de agua fría o expulsión del hogar. La máxima expresión de violencia es el abuso sexual. Los casos que se canalizan predominantemente hacia los Centros de Protección de Derechos corresponden al sector de Población en situación de Pobreza e Indigencia. En 7% de mujeres violadas, la primera vez ocurrió cuando tenía menos de diez años. La mayoría de

agresores sexuales fueron personas conocidas por la víctima: 86% en violación y 81% en abuso sexual. 1 de cada 3 niñas es víctima de abuso sexual.

Esta naturalización del maltrato como forma de expresión cotidiana tiene su máxima expresión en la violencia que se ejerce por medio del abuso y la violencia sexual, ésta implica hechos y conductas diversas (proposiciones, tocamientos, penetración genital etc.) los que además del impacto físico, psicológico y afectivo representa una violación de los límites dado por otra persona que ejerce poder (autoridad paterna, educativa religiosa o fuerza física).

El objetivo general de la investigación está centrado en prevenir y erradicar la violencia intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo ecuatoriano, así mismo, se pretende conseguir objetivos específicos del trabajo, mismos que se sintetizan en los siguientes: identificar los patrones de la violencia intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo, Intervenir con un programa psico-educativo enfocada a la capacitación y tratamiento de los factores asociados a la violencia intrafamiliar, elaborar una propuesta de estrategias para abordar la violencia intrafamiliar con padres, docentes y estudiantes.

El problema científico de la presente investigación, radica en resolver la siguiente interrogante:

¿Cómo contribuir a la prevención y erradicación del maltrato intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes desde el ámbito educativo?

Fundamento legal.

El estudio de la violencia intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes, hace necesario que recordemos el fundamento legal en que se encamina.

Este estudio se identifica en primer lugar con el Plan Nacional del “Buen Vivir” (PNBV 2013-2017) el cual parte de la concepción de una sociedad que sea capaz de fomentar y desarrollar una forma de vida que permita la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural.

La Constitución del Ecuador, de 2008, en los siguientes artículos estipula lo siguiente:

-Art. 44, establece que el estado, la Sociedad y la Familia, promoverán el desarrollo integral de las Niñas, Niños y Adolescentes y aseguran el ejercicio pleno de sus derechos, atendiendo el principio de interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los demás.

-Art, 46, estable la protección especial que el Estado garantizara a las Niñas, Niños y Adolescentes en situaciones de explotación laboral o económica, discapacidad, maltrato, violencia o explotación sexual, uso de estupefacientes o sicotrópicas, bebidas alcohólicas o sustancias nocivas, atención prioritaria en caso de desastres y conflictos armados, influencia de programas que promuevan la violencia, la discriminación racial o de género, asistencia especial cuando uno a ambos de los progenitores se encuentran privados de su libertad o cuando sufran enfermedades crónicas o degenerativas.

El Plan Nacional Decenal de Protección Integral, define las políticas de protección que rigen en el país para el próximo decenio, de las cuales las políticas específicas relativas a las problemáticas de violencia contra niños, niñas y adolescentes desde la protección especial son: Política 8 Garantizar a los niños y niñas un hogar donde vivir en condiciones de seguridad, identidad, libre de violencia y con estabilidad emocional, así como con las condiciones fundamentales de protección. Política 9 Prevención y atención a toda forma de maltrato, violencia, abuso y explotación Política 17 Garantizar servicios públicos destinados a restituir derechos y protección frente al maltrato, el abuso, el trabajo infantil, privación del medio familiar y pérdida de niños y niñas. Política 18 Erradicar progresivamente el trabajo infantil nocivo, peligroso o de riesgo. Política 20 Prevención de peligros que atentan la vida e integridad de los y las adolescentes. Política 26 Protección contra el maltrato, el abuso y acoso sexual, tráfico y la explotación sexual comercial.

Fundamento teórico.

La violencia intrafamiliar constituye un fenómeno o proceso social que ha estado presente en la misma tradición de la humanidad; sin embargo, en las últimas décadas es que se comienza a asumir y entender como un problema social. La bibliografía reseña una serie de argumentos históricos, culturales, y sociales que fundamentan la invisibilización de la violencia en las familias.

Al respecto se comparte el criterio de Valdés, Y. y Padrón S. (s/f) cuando plantean que entre las condicionantes se simboliza el vínculo poder - saber, que llama la atención sobre cómo la historia del desarrollo social no se puede comprender sin tener en cuenta el poder y la posesión de riquezas. Al respecto señalan que cuando se aborda la violencia, los grupos vulnerables (mujeres, niños y ancianos) han

quedado excluidos y ausentes de la construcción histórica que se ha hecho de este fenómeno.

Favorablemente, en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI tienen fuerza y significatividad los estudios acerca de la violencia. Cada vez son más los versados en el tema y las instituciones que hacen de este flagelo su área de estudio, privilegiando el espacio familiar como uno de los tejidos esenciales en que se transgreden los derechos de sus constituyentes. En América Latina la discusión letrada se concentra hoy en la investigación de opciones y alternativas para erradicar y prevenir la violencia, que se ha convertido -para muchas familias - en un signo de dependencia habitual, o se privilegia como recurso ante determinados inconvenientes que surgen en la cotidianidad familiar o doméstica.

Así mismo, este trabajo de investigación- acción, está basado en un enfoque de la teoría de sistemas. Si bien es cierto, la violencia intrafamiliar en el maltratador se origina en una dificultad para tramitar la agresividad en forma apropiada, el tratamiento de este problema, desde un enfoque integral, se considera como la forma más segura de controlarlo es desde temprana edad, con la correcta educación de los padres para que no recurran al maltrato que no enseña nada y por lo contrario origina odio y resentimiento; de los profesores que son agentes claves para detectar las señales de la presencia de maltrato intrafamiliar; y, de los niños, niñas y adolescentes para que conociendo sus derechos busquen ayuda que pare el maltrato que viven en sus hogares, y de esta manera, tengan desarrollo físico y mental sano.

El estudio del maltrato intrafamiliar desde enfoque sistémico es una perspectiva completamente diferente a la que le da la psicología clínica, que centra la responsabilidad en las personas y no en el problema surgido en las condiciones sociales de su entorno, el enfoque sistémica permite llevar a los implicados a cuestionarse sobre su responsabilidad en el inicio y la continuación de dichas situaciones, y de esta manera se ataque a los problemas con reeducación. Asimismo, se reitera que es una conducta continuada en el tiempo, debido a su arraigo cultural, por lo que tiene el riesgo de ser aprendida de forma vicaria por los hijos, lo que implica, al menos parcialmente, una transmisión sostenida de los patrones de conducta aprendidos (Echeburúa y corral, 1998; Sarasua y Zubizarreta, 2000)

El trabajo con un enfoque sistémico, ante todo orienta hacia la prevención de la violencia, creando competencias de comunicación, relación afectiva y disciplina que superen las habituales asociaciones entre violencia-machismo-autoridad. Esta perspectiva puede ser especialmente útil a la hora de diseñar orientaciones preventivas generales (Moreno, 2000) Al hablar de creencias es indispensable mencionar los valores que se adquieren en la formación del individuo a lo largo de su proceso de socialización. Al hablar de violencia intrafamiliar, existen valores que son aprendidos tanto en la familia como en la escuela, valores que funcionan como pilares en la formación integral del individuo. Al existir carencia de valores, el agresor no contempla la posibilidad de reconocer la integridad de la otra persona; el uso de la fuerza se convierte en parte de sus atributos para la solución de conflictos impidiendo que reconozcan las consecuencias y la responsabilidad cuando utilizan mal su fuerza.

Al respecto Bowen (1978), define a la familia como “un sistema natural emocional, relacional y multigeneracional, concibiendo a la familia como una unidad, un sistema de partes independientes en el cual los pensamientos, sentimientos y la conducta de cada miembro de la familia refleja lo que está ocurriendo en la familia como un todo”. La complejidad de las interacciones que se desarrollan en la familia y su determinación multicausal la convierten en un espacio de inigualable valor para el aprendizaje grupal de normas y formas de convivencia que incluyen a la violencia como código de relación habitual. Las conductas violentas pueden manifestarse, aprenderse y multiplicarse en la familia.

Es necesario poner en consideración los predictores de violencia de (AREAS Y O, LEARY, 1988), que contempla las siguientes situaciones como el origen del maltrato intrafamiliar 1. Observación de agresiones parentales o ser objeto de la agresión parental. 2, Personalidad agresiva. 3. Altos niveles de estrés cotidiano. Cuando más alto es el estrés mayores son las posibilidades de agresión. 4. Abuso de alcohol. 5. Problemas maritales. 6. Estilo de interacción negativa con la pareja. Críticas, sobre implicación, comentarios negativos, dudas sobre las capacidades, etc, 7. Actitud positiva hacia el maltrato físico. 8. Significado (cultural y social) de la agresión física. La cultura del agresor o su subgrupo social apoyan la violencia física como método aceptado de relación. 9. Consecuencias percibidas de la agresión. 10. Percepción de los acontecimientos cotidianos como siendo estresantes. 11. Pertenencia a una clase social baja. 12. Aislamiento social significativo. Raramente las familias

maltratantes permanecen más de dos años en un mismo lugar. 13. Perpetúan la violencia, la tensión reiterada y la falta de un ambiente cálido en la familia: En la violencia cotidiana juegan un papel importante esa tensión y la comunidad circundante. (Góngora, 2001).

La violencia intrafamiliar no es una situación que surge de la noche a la mañana, ésta se va dando de acuerdo a etapas, es decir, que existe un ciclo de formación de la violencia. Deschner (1984) ha propuesto un modelo de ciclo de violencia que se ha hecho célebre en el campo y que detallamos a continuación; 1. Dependencia Mutua. 2. Acontecimiento disruptor. 3. Intercambios de coacciones. 4. Último recurso. 5. Furia primitiva. 6. Refuerzo de la agresión. 7. Fase de arrepentimiento. (Góngora, 2001)

Las consecuencias emocionales del maltrato a niños y adolescentes se hacen visibles a mediano y largo plazo en el desarrollo psicosocial y físico de las personas. Es probable que detrás de problemas de aprendizaje, de comportamiento y agresividad se escondan situaciones de maltrato físico, abuso y/o abandono. Los daños emocionales causados a temprana edad pueden significar “marcas imborrables” para toda la vida. Un niño maltratado podría llegar a ser un adulto maltratador y violento, con lo cual reproduce la violencia física o psicológica hacia sus parejas o en sus propios hijos. Los niños que son maltratados severamente tienen mayor grado de aceptación frente al uso de la violencia y agresión. Estudios de UNICEF confirman que uno de cada dos niños que son víctima de violencia grave considera que el castigo físico sirve para la formación. De los niños que no reciben ningún tipo de violencia, uno de cada cuatro considera útil el castigo físico. (UNICEF, 2000).

La intervención para la prevención y erradicación de este fenómeno social, tiene como objetivo principal la búsqueda del cambio de concepción de la vida, para ello, es necesario que precisemos una definición de cambio. “El Cambio, proceso planificado y progresivo mediante el cual el sujeto puede alcanzar una adaptación activa a la realidad. El cambio se puede producir en todos los ámbitos, pero tienen su estructura organizada en lo social, que crea las condiciones necesarias para ello. (Anaya, 2010).

Las consideraciones sobre el tratamiento, se puede decir que los individuos explotados que tratan de reequilibrar los efectos de sus relaciones formativas por medio del castigo a los niños suelen ser difíciles de tratar. A pesar del temor que

pueda inspirarles la ley y otras ulteriores consecuencias, incluso puede demostrar muy poco remordimiento o culpa por sus actos aun después de descargar sus sentimientos por medio de un acto tan agresivo, siguen manteniendo una actitud crítica y colérica hacia sus hijos. Profesionales y vecinos o amigos se ven rechazados y asustados por semejante exhibición de violencia paterna; por añadidura, tienen pocos deseos de verse envueltos en los procesos morales o legales. (Nagy, 1994).

Expertos de muchas disciplinas han impulsado acciones para la protección de los niños, niñas y adolescentes que viven estas historias de castigos reiterados, sin resultados significativos, por ello, surge la necesidad de hallar métodos, estrategias y técnicas más eficaces de prevención y tratamiento de esas pautas repetitivas.

Hoy en día, la terapia familiar (para diferenciarla de la terapia individual) ha ganado gran aceptación y se practica y enseña ampliamente. En su base se encuentran los principios adoptados por Murray Bowen, médico, pionero en la teoría de los sistemas familiares y cuyos puntos de vista resultan especialmente aplicables a las empresas familiares, tal como se señala en su libro, *Family Therapy in Clinical Practice* (Aronson, 1978).

Metodología.

El trabajo se enmarca en la combinación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, como expresión de la investigación-acción, en la metodología a utilizar se conciben métodos teóricos, empíricos y matemáticos, así como técnicas de investigación.

Entre los métodos teóricos se destacan el análisis y la síntesis y la inducción-deducción, mismos que han sido utilizados en la revisión bibliográfica y de documentos legales, así como en la elaboración del marco teórico, también se aplicarán en el procesamiento de los datos recolectados al aplicar las técnicas y métodos empíricos para el diagnóstico de la realidad.

El método lógico-histórico se utiliza con énfasis esencialmente en el análisis conceptual de la problemática estudiada y su evolución histórica. Se recurre, además, a la modelación para la elaboración de las estrategias de capacitación e intervención psicoeducativa.

El método hermenéutico se utiliza para la interpretación y comprensión de los datos extraídos de la bibliografía revisada y cuando se realice el diagnóstico; también para

el diseño de la estrategia. Se manejará la entrevista semi-estructurada como técnica asociada a este método.

Un método puntual utilizado desde el comienzo del estudio ha sido el sistémico que se ha manejado tanto en la concepción y elaboración de las estrategias como en su futura aplicación.

Se prevé utilizar el método empírico de la observación científica, ante todo en el diagnóstico de docentes, alumnos y padres, así mismo se utilizarán técnicas cualitativas como la encuesta y la entrevista a profesores, directivos y estudiantes.

Se desplegarán otras técnicas cualitativas como talleres de sensibilización y socialización y talleres de opinión crítica y construcción colectiva, tanto para diagnosticar como en la fase previa de la elaboración de la estrategia.

Resultados.

Este estudio se ha planteado obtener como resultado una propuesta de estrategias para la implementación de un programa de prevención y rehabilitación en el ámbito educativo del maltrato intrafamiliar en niños, niñas y adolescentes, que intervenga en la prevención, como mecanismos que atenúen sus efectos, y por qué no decirlo erradique esta lacra social, que afecta al sector más vulnerable de la sociedad: los niños, niñas y adolescentes. Este programa se basa en fundamentos teóricos descritos anteriormente, además mediante la promoción del respeto hacia los derechos humanos de todas aquellas personas que son víctimas de maltrato intrafamiliar. La sociedad es producto de un proceso de socialización resultado de comportamientos aprendidos que se transmiten de generación en generación y en base a este enunciado, podemos fomentar una cultura de respeto a la dignidad de las personas. Este programa de reeducación puede iniciarse mediante una educación que transmita valores en el proceso de aprendizaje del individuo, mismo que apunte una actitud de respeto a la integridad y derechos de nuestros seres queridos, que paradójicamente el maltrato viene de sus más allegados.

Finalmente, se presenta la propuesta de estrategias de prevención y erradicación de la violencia intrafamiliar desde el ámbito educativo, como un resultado de la investigación teórica realizada.

Propuesta de estrategias.

El vocablo estrategia ha sido incorporado tradicionalmente, al arte militar, a la política y a la economía, es frecuente al acudir a los diccionarios hallar estos vínculos, que restringen su significado a estrategias militares, políticas y económicas. De acuerdo con su etimología, es posible conferirle una trascendencia mayor.

La palabra estrategia proviene del griego *stratégia*, de *strátégos*, que significa el arte de dirigir, plan de acción metódico dirigido a un fin determinado, destreza, habilidad para dirigir un asunto. Su sinonimia está relacionada con vocablos como destreza, táctica, *estratagema* y habilidad. Es así que el significado de estrategia accede a ser pensada en otros ámbitos no menos importantes que los tradicionales.

En el presente trabajo se asume una comprensión de la misma que recoge lo mejor de las definiciones revisadas en la bibliografía pedagógica por lo que se conciben las estrategias en el ámbito educativo en general como procesos de dirección educacional integrados por un conjunto de acciones y actividades planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas por el personal encargado de llevarlas a cabo para modificar el estatus actual de un objeto, proceso o fenómeno al estatus deseado, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos.

En sentido general se caracterizan por no ser estáticas, sino flexibles, dispuestas al cambio, a la transformación y acomodamiento de sus alcances; ostentan un elevado grado de generalidad, suponen la planificación a corto, mediano y largo plazos, presentan la posibilidad y necesidad de ser extrapoladas a la familia y a la comunidad y son portadoras *per se* de racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos. Una característica o rasgo esencial que no puede obviarse es el hecho de que deben incluir el diagnóstico inicial y final para poder lograr la seguridad de la solución de los problemas.

A partir de estos elementos la Universidad Católica (UCACUE) Sede San Pablo de La Troncal, como resultado de esta investigación liderará la implementación de las siguientes estrategias psicoeducativas desde en el ámbito educativo del cantón; para ello coordinará con el Distrito de Educación.

La lógica de la estrategia general parte del diagnóstico, tanto de la situación de los niños, niñas y adolescentes como de los padres, maestros y profesores, este diagnóstico es el punto de partida para llevar a cabo la estrategia de capacitación a maestros y profesores para la necesaria orientación familiar; en ese sentido se

realizarán talleres de sensibilización y motivación para que los maestros realicen su labor con los padres y estudiantes, a la vez se efectuarán talleres de conceptualización teórica y construcción colectiva, mismos que persiguen el objetivo de potenciar el conocimiento de la temática y las posibilidades educativas de la familia; de la misma forma se pueden ejecutar talleres metodológicos encaminados a que los maestros conozcan y dominen la metodología de intervención psicoeducativa y de orientación a la familia y a los estudiantes y, finalmente, se recomienda desplegar un proceso de evaluación y retroalimentación de las estrategias parciales la cual se propone hacerla durante todo el proceso de capacitación e intervención y no sólo al final.

A continuación se ilustra brevemente con una propuesta de temáticas y ejes que pueden ser abordados al interior de las estrategias:

1. Sensibilización a padres, profesores y estudiantes para que tomen conciencia de la gravedad del maltrato físico y psicológico, desde el punto de vista legal, moral y psico-social, mostrar imágenes, vídeos, canciones, textos, referentes a la problemática.
2. Capacitación psicoeducativa a padres, profesores y estudiantes sobre las siguientes temáticas: a) para padres: detección de signos de maltrato; educación para la empatía y transmisión de afectos y valores; tiempo y comunicación, derechos de la niñez y adolescencia; habilidades para el control del estrés y de la ira, b) para profesores: señales que alertan el maltrato intrafamiliar, cómo ayudar a los padres a poner disciplina sin maltrato, enseñar a poner límites, a educar los sentimientos. c) para estudiantes: derechos de la niñez y la adolescencia, cuándo y dónde pedir ayuda en caso de maltrato intrafamiliar.
3. Programa radial de difusión semanal con Intervención Multidisciplinaria, para socializar cómo educar a los hijos sin recurrir al maltrato.
4. Intervención con enfoque sistémico en las familias de niños, niñas y adolescentes con problemas de maltrato intrafamiliar, de los establecimientos educativos.
5. Incluir en algunas asignaturas del bachillerato temas sobre la prevención de la violencia intrafamiliar.
6. Coordinar con las empresas privadas e instituciones públicas para que se capacite a sus empleados sobre temáticas que prevenga el maltrato intrafamiliar.

CONCLUSIONES.

La violencia en la actualidad constituye un problema social, de salud pública y educativa que requiere de atención prioritaria de acuerdo a leyes nacionales e internacionales. Este fenómeno cada vez va presentando nuevas manifestaciones que la psicología clínica no ha sido eficaz para tratarla. Esta situación motiva a que se estudie la utilización de un enfoque moderno, como es la intervención sistémica, y en base a estos fundamentos lograr la sensibilización, prevención e intervención en docentes, padres y estudiantes, para fortalecer las capacidades, las relaciones afectivas y el equilibrio intrafamiliar, como vía para prevenir las conductas violentas en el futuro, en cualquiera de sus expresiones.

La violencia intrafamiliar sobre todo de niños, se detecta en la mayoría de los casos, a través de organizaciones comunitarias, de servicios de salud, de educación, del ámbito penal y otras vías. La problemática despliega un nivel de complejidad que involucra a todas las áreas de desarrollo del sujeto. En este sentido, la estrategia de intervención debería contemplar esta complejidad facilitando la conexión de los diferentes elementos de la problemática.

De manera preliminar se puede apuntar que no sólo es factible una intervención familiar sistémica con la finalidad de romper dichos ciclos redundantes, sino también útil en la medida en que posibilita el cambio familiar, reduciendo las coerciones legales y fomentando la responsabilidad familiar.

Finalmente, se debe dejar constancia que este trabajo es parte de un Proyecto de Investigación que se lleva a cabo de forma inicial desde la Universidad Católica de Cuenca, Sede San Pablo de La Troncal, mismo que irá ampliándose en su universo teórico y práctico.

Bibliografía.

Anaya, N. C. (febrero de 2010). *Diccionario de psicología*. (eco- ediciones, Intérprete) Bogota, Colombia.

Artiles, I. (1996). Propuesta de una estrategia educativa para abordar la violencia familiar. Tesis para la obtención del Master en Sexualidad, CENESEX, La Habana.

Atención Psicológica CPS Piedencuesta. (2009). Recuperado el 28 de Febrero de 2015, de http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/563/1/digital_18023.pdf

Atención Psicológica CPS. (2009). Recuperado el febrero de 2015, de http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/563/1/digital_18023.pdf

Constitución del Ecuador (2008). Recuperado 23 de febrero del 2015 de: www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.

Crianza Positiva. (22 de Agosto de 2011). Recuperado el 27 de Febrero de 2015, de <http://crianzapositiva.org/2011/08/terapia-familiar-cuando-la-familia-requiere-ayuda/>

Durán, A. y otros (2003). Convivir en familias sin violencia. Una metodología para la intervención y prevención de la violencia intrafamiliar. CIPS, La Habana.

Góngora, J. N. (16 de 01 de 2001). *Parejas en situaciones especiales*. (Ediciones Pidos Ibérica, S.A, Intérprete) Barcelona, España.

Medina, E. (s/f). La violencia familiar y la educación. Recuperado el 10 de enero 2015 de: www.monografias.com

Nagy, I. B. (04 de 1994). *Lealtades invisibles*. (Amorrortu Editores, Intérprete) Buenos Aires, Argentina.

Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 Ecuador. (Diciembre de 2014). Obtenido de www.buenvivir.gob.ec/:https://www.google.com.ec/#q=Plan+Nacional+Buen+Vivir+2013-2017

Revista Cubana de Salud Publica. (enero- junio de 2000). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662000000100002&script=sci_arttext

Teoría Cognitiva del Aprendizaje. (11 de marzo de 2011). Recuperado el 28 de Febrero de 2015, de <https://explorable.com/es/teoria-cognitiva-del-aprendizaje>

UNICEF. (2000). *Maltrato infantil en Chile*. Obtenido de http://www.unicef.cl/archivos_documento/18/Cartilla%20Maltrato%20infantil.pdf

Valdés, Y. y Padrón S. (s/f). *Violencia intrafamiliar y género: una mirada desde la familia cubana*. Recuperado el 13 de diciembre del 2014 de: bibliotecadegenero.com/sites/default/files/11_CFV_DTM_VFC_0.pdf

Título: Reflexión del manejo de los trastornos de la conducta desde una perspectiva clínico pedagógica.

Autora: Dra. C Nelly Hodelín Amable.

De la autora, realizó estudios de Maestro Primario, es graduada de Lic en Educación Especial en la Especialidad de Tratarnos de la Conducta. Realizó Diplomado en Orientación Educativa, Maestría en Educación Superior y Doctorado en Pedagogía. Con 33 años de experiencia. Ha prestado servicio en la Educación Primaria y Especial en las escuelas de conducta como docente y directora, actualmente trabaja como profesora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

RESUMEN

Resulta de gran valor realizar una consideración alrededor de los procesos que se implican en el tratamiento a los escolares con trastornos de la conducta del matriculados en escuelas para este fin, este análisis se realiza desde una perspectiva clínica en el proceso pedagógico de formación de estos escolares, desde esta óptica sirve de base a la formación integral de éstos escolares los que se apropian de patrones conductuales socialmente positivos pertinentes y desarrollan potencialidades como participantes activos y dinámico de los contextos en los que interactúan.

Tratar a los escolares con mayor desviación en la conducta tiene como cometido fundamental la promoción de una conducta social proactiva, entendida esta como; una manifestación del comportamiento que se estructura a partir de la subordinación de los impulsos a los valores de la convivencia y la interacción con los otros, a través de la elección consciente y la toma de iniciativa en la conducta a seguir y en función de la responsabilidad asumida ante los hechos que se realizan.

La perspectiva clínica es asumida en la distinción de rasgos del tratamiento que apuntan hacia la interacción de los diferentes contextos de tratamiento y de cada uno de los especialistas implicados en este proceso.

SUMMARY

It is of great value to carry out a consideration around the processes that are implied in the treatment to the scholars with dysfunctions of the behavior of scholars registered in schools for this end, this analysis he/she is carried out from a clinical perspective in the pedagogic process of these scholars' formation, from this optics it serves from base to the integral formation of these school those that appropriate of pertinent socially positive behavioral patterns and potentialities like active and dynamic participants of the contexts develop in those that interaction. This has as made fundamental the promotion of a behavior social proactive, expert this as; a manifestation of the behavior that is structured starting from the subordination from the impulses to the values of the coexistence and the interaction with the other ones, through the conscious election and the taking of initiative in the behavior to continue and in function of the responsibility assumed before the facts that are carried out. The clinical perspective is assumed in the distinction of features of the treatment that you/they point toward the interaction of the different treatment contexts and of each one of the specialists implied in this process.

Palabras claves: conducta, clínico, concientización, orientación, axiológicos, conductuales y adaptación

DESARROLLO

Uno de los procesos que mayor trascendencia alcanza en la vida del individuo es el proceso formativo de la personalidad, que tiene lugar en la escuela, el cual logra tal influencia, que trasciende los años escolares. La escuela para la educación de escolares con trastornos de la conducta no escapa al hecho, de que el proceso de educación contribuya a la formación de los escolares que en ella se insertan.

Desde el punto de vista pedagógico el proceso docente educativo en la Enseñanza para escolares con trastornos de la conducta está caracterizado por la existencia de una peculiar relación entre la escuela, la familia y la comunidad, los cuales constituyen escenarios de mutuas influencias en las decisiones que necesariamente debe tomar el escolar; en él, el proceso formativo se organiza a través de un sistema de actividades que garantizan esencialmente, y que en estos estudiantes tiene un valor extraordinario los métodos que sirven de soporte a la transformación de la personalidad.

Por otra parte desde lo extraescolar tienen lugar un conjunto de actividades con una finalidad educativa que complementa la labor docente y que están guiadas por: los directivos, el colectivo pedagógico, las organizaciones sociopolíticas y otras instituciones, junto a la familia y la comunidad.

La adquisición de los conocimientos y habilidades que incluye las sociales se despliega a través del proceso instructivo y educativo, que caracterizan el Proyecto Educativo este debe garantizar la educación y formación del sistema de valores en el estudiante.

El carácter de ley que adquiere la relación de la escuela con la vida y que se cumple en la educación de escolares con trastornos de la conducta, los que por diversas causas han configurado modos de actuación divergentes las normas y los valores socialmente establecidos desde el proceso de interacción social, donde se concretan las manifestaciones observables del comportamiento, es desde aquí que los procesos de instrucción y educación, deben dotar al estudiante de herramientas y de recursos cognitivo instrumentales para poder interpretar con un sentido mucho más crítico la realidad, formar o reafirmar determinados valores hacia ella, establecer relaciones, consolidar la concepción del mundo, indagar, lo cual debe traducirse en una contribución cada vez más activa en la construcción de la sociedad, a tenor del Proyecto Social que la sustenta y de las condiciones objetivas que caracterizan el momento histórico concreto.

Como procesos pedagógicos la instrucción y la educación, para su mayor efectividad, deben sustentarse en el proceso de orientación (Suárez C 1990). La orientación constituye un proceso que prepara al individuo para el logro de una personalidad saludable y madura, que esté en condiciones de hacer sus elecciones personales, partiendo del desarrollo de un conjunto de potencialidades que le permitan desenvolverse plenamente en la sociedad.

Ha de percibirse que no solo el proceso pedagógico hace ostensible las necesidades educativas de los escolares con trastornos de la conducta, entonces la comprensión de un enfoque clínico enriquece la comprensión de la interrelación que se establece entre los procesos de Instrucción, Educación y Orientación.

El aspecto clínico, permite penetrar en el interior de las dificultades de inadecuación del comportamiento de los escolares, que quedan reveladas desde el diagnóstico inicial, con el proceso de observación y, como resultado de la interacción entre los miembros de los grupos de tratamiento en los diferentes contextos donde se insertan los escolares con el consenso del grupo multidisciplinario.

El rasgo clínico lo adquiere el tratamiento desde el despliegue de acciones como la observación clínica concebida como propósito de la determinación de las manifestaciones más relevantes de la conducta de cada escolar para estructurar el tratamiento de los mismos desde una perspectiva ecológica, la observación ha de estar condicionada por la libertad que ha de darse a los estudiantes para que se manifiesten con espontaneidad, por supuesto esta libertad tiene como el límite el respeto por los otros, esto le permite al grupo pedagógico conocer al estudiante de manera vivencial, experiencial, en sus maneras más comunes de relacionarse con el otro, para desde aquí poder realizar un diagnóstico.

El diagnóstico psicopedagógico en su propósito fundamental de determinar las causas de las desviaciones de las conductas de cada estudiante, permite establecer el tratamiento desde una dinámica clínico pedagógica donde a partir de las experiencias, vivencias, e informaciones de la más diversa índole se conforma y moviliza el sistema de tratamiento clínico pedagógico, es de suma importancia que se tenga en cuenta la problematización como un recurso para la concientización social, la problematización permite que el alumno valore como ha establecido relaciones con el entorno, con los otros y consigo mismo a través de la estimulación del debate de sus inquietudes y cuestiones que anteriormente no se planteaba.

En cuanto a las particularidades del tratamiento de los escolares con trastornos de la conducta implica:

- No actuar como resultado de las condiciones ni fundado en las emociones emergentes en el momento de interacción.
- La capacidad para subordinar los impulsos a los valores.
- La evitación de todo comportamiento basado en la molestia, la agresividad o la violencia
- Reconocer la responsabilidad individual de hacer que las cosas sucedan.
- Interpretar la realidad y saber lo que se necesita.
- Concientizar la necesidad de cambio interior y ser distinto para poder provocar un cambio positivo en su realidad; ser más y mejor.
- Reconocer los errores que se cometen, su corrección y conversión en fuente de aprendizaje, convirtiendo el fracaso en éxito.
- Establecer compromiso consigo mismo y con los demás y la integridad para mantenerlo.

Desde esta posición se estructuran los elementos de articulación de los componentes de la concepción pedagógica en la que se implican en articular el principio de la concientización social, determinar los procesos que se implican el tratamiento de los trastornos de conducta e implementar el método clínico pedagógico.

Establecer el Principio de la concientización social, tiene sus fundamentos epistemológicos en el principio de asimilación consciente del alumno bajo la guía del profesor desarrollado por numerosos pedagogos e investigadores (Del Toro, 2002; Venet, 2003; Moncada 2002 y otros) y en el principio de concientización, postulado por Paulo Freire para la educación popular. Estos referentes aportan suficientes elementos para reelaborar este principio didáctico, de manera que se ajuste mejor a las intenciones de promover una conducta social proactiva, en correspondencia con una concepción de aprendizaje social desarrollador.

El principio de la concientización social es el fundamento del proceso de tratamiento de los escolares con trastornos de la conducta, es la guía que determina y fomenta al proceso, con la interiorización en los escolares del rol que les corresponde desempeñar en la sociedad, a partir de la apropiación de los valores que determinan una posición vital activa y positiva, ante los otros, ante las cosas y ante sí mismos,

implica por tanto, orientar el proceso de tratamiento hacia la toma de conciencia por parte de los estudiantes, en relación con las causas, y consecuencias de la inadecuación de sus comportamientos anteriores, este elemento sustancial se configura como premisa y resultante de los cambios que se producen en sus modos de actuación, sistema de relaciones y en los estilos de comunicación adoptados por los escolares en sus diferentes contextos de actuación.

La concientización social no es más que un proceso consciente que se establece para el logro de cambios de las actitudes de los escolares, hacia niveles de comportamiento cualitativamente superiores, que implica no sólo, una adaptación a las normas sociales de convivencia, sino una visión crítica y constructiva de las mismas, lo que connota esta adaptación como una adaptación activa y positiva.

La puesta en práctica del principio de la concientización social, propicia la interiorización de las normas morales por parte de los escolares, desde una posición crítica y protagónica, donde ellos son participantes activos del proceso de su formación.

La posibilidad de concientizar implica pasar de la realidad intersíquica a la realidad intrapsíquica, lo cual le proporciona pasar a un plano mental los supuestos que les son aportados durante el proceso de tratamiento y con esto la posibilidad establecer un sistema de relaciones, brinda la oportunidad de comprender tanto la necesidad de cambio, como la manera en que estos cambios van ocurriendo.

Así, la tarea de la comprensión pasa de una reconstrucción espontánea elemental, a una consciente, es por ello, que no resulta suficiente con la fijación del contenido (normas, valores, costumbres, hábitos, habilidades sociales), también hay que dominarlo, desde la puesta en práctica, es decir, llegar a desarrollar capacidades para saber manipular y operar con él, de acuerdo con las diferentes tareas y problemas que pueden surgir con su aplicación.

El logro de un comportamiento social positivo, implica la observación concreta de las manifestaciones del comportamiento, expresadas en los modos de actuación que el individuo manifiesta en el proceso de interacción en los grupos donde se implica. Para concientizar lo más importante es, lograr la interpretación de lo que se ha de cambiar; esta comprensión centrada en dos aspectos de igual importancia, la tolerancia y el respeto.

Como proceso formativo, la concientización social para el logro de una conducta social proactiva, transita de lo concreto y particular propio del comportamiento, a lo abstracto y general, propio de los valores, tornándose a través de la sistematicidad en un proceso cada vez más consciente, que integra lo lógico y lo racional con lo divergente, en el proceso de adaptación social.

Es necesario asumir un proceso de educación de los estudiantes cuya conducta ha sido instaurada con determinados trastornos, desde la realización de las actividades planificadas, que tiene su esencia en sentar las bases para la reestructuración de modos de comportamientos positivos, transformación de sus modos de actuación y una nueva estructuración de su sistema de valoraciones, ideales, creencias y convicciones, que se establecen desde la interacción del sujeto a un nuevo sistema de actividades, la organización de un sistema de actividades, que conduzca al desarrollo personal de los escolares con dificultades en la conducta, la realización de actividades que propicien la reflexión y la vinculación estrecha con el medio de procedencia del escolar, al que este se insertará una vez superada la dificultad en la conducta.

Este proceso de concientización ha de establecerse en todos los contextos de actuación del escolar, y desde todas las situaciones que se desarrollan en la institución educativa, teniendo como centro del proceso a la clase como espacio educativo fundamental, y al tratamiento de grupo, como potenciador de situaciones educativas.

El grupo de profesionales pedagógicos, establecerá objetivos únicos de tratamiento que se traducen en el funcionamiento de un grupo multidisciplinario, donde se propicia encaminar los cambios de los escolares desde las influencias que se ejercen a través de todas las actividades que tienen lugar en todos los espacios de desempeño de los escolares.

La educación de escolares con trastornos de la conducta, se constituye en un proceso formativo, ya que no solo se centra en el desarrollo del aspecto cognitivo instrumental sino sobre todo en un aprendizaje para la convivencia, y desde aquí solucionar sus problemas de inadecuación al lograr una conducta social que incluye no sólo aprender a conocer sino también aprender a convivir.

Por lo que es necesario articular el principio de concientización social, como aspecto central, a tener en cuenta en el logro de una conducta social proactiva. Es

necesario el diseño de los procesos esenciales para la realización de los tratamientos a escolares con trastornos de la conducta y para propiciar el logro de una conducta social proactiva. Estos procesos interactúan sistémicamente, por lo que durante el proceso de tratamiento estos se establecen de manera articulada y dialéctica, propiciando la aparición del tipo de conducta que deseamos obtener en los estudiantes, estos procesos son: los de la orientación, los axiológicos y los conductuales, los cuales tienen un marcado carácter socioeducativo, dado en la medida de la vinculación del elemento social (determinado por las relaciones interpersonales del escolar en sus espacios vitales) con lo instructivo y lo educativo el proceso de su formación.

Los procesos de la orientación, valorados desde el modelo de la orientación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje (Suárez C María del Toro) promueven en los sujetos, la búsqueda de respuestas a las contradicciones y los conflictos que enfrentan, de aquí que estos procesos, tengan un carácter esencial en el proceso educativo. El sujeto al participar en forma activa en el aprendizaje, se representa la realidad en forma personalizada, en un proceso reflexivo, que le permite enfrentar los conflictos y tomar decisiones que contribuyen a su crecimiento personal. Los procesos orientadores promueven, la autorreflexión y la autovaloración.

La orientación permite el cambio en la conducta de los individuos, desde la utilización de sus dos modalidades fundamentales, individual y grupal. Su esencia es llevar a conflictos, las situaciones contradictorias que se presentan en el proceso de desarrollo e interacción del escolar, determinar las relaciones que se establecen de manera tal que se concienticen sus causas y consecuencias, propiciando cambios favorables en el orientado.

Estos procesos que se dinamizan mediante la comunicación que en situación se conforma como una comunicación asertiva, permiten concebir el tratamiento de escolares con trastornos de la conducta, como una estrategia metodológica y sistémica. Lo que propicia el establecimiento de una relación entre el orientador (en este caso los especialistas y maestros) y el orientado, (los escolares) de manera desarrolladora, es decir respetuosa, tolerante y segura.

Los subprocesos que integran el proceso de orientación son: la orientación grupal, la orientación individual y como elemento que facilita, dinamiza y sintetiza a ambos la comunicación.

La orientación individual es en un instrumento para poner en práctica el enfoque clínico pedagógico en su esencia formativa, y el carácter personalizado del elemento pedagógico, por lo que su implementación permite la unidad de lo clínico y lo pedagógico. Para ello se hace necesario estructurar un proceso de comunicación esencialmente dialógica y asertiva, revelándose de esta manera la necesidad de la comunicación como recurso para el cambio desde el tratamiento.

La orientación individual posibilita la interacción directa con cada miembro del grupo, de aquí el carácter personalizado del tratamiento, y que la intervención durante el tratamiento tenga una configuración clínico pedagógica, lo que permite que en el proceso de tratamiento de los escolares se tenga en cuenta la transformación de sus habilidades sociales.

La orientación grupal, es empleada por la posibilidad que brinda, desde la utilización de las herramientas de la dinámica grupal, la implementación de un sistema de técnicas participativas, el empleo del juego, el psicodrama, y fundamentalmente por la viabilidad de obtener transformación en el individuo al ser utilizado el grupo como agente de cambio de la personalidad.

La concepción de grupo de desarrollo brinda la posibilidad de ejercer el tratamiento del escolar desde su individualidad, su evolución determina el tiempo de permanencia en los grupos, su traslado a otro grupo, o se determina si este puede prescindir del tratamiento grupal. Esto es determinado a partir del cumplimiento de los objetivos del programa

De esta manera, la comunicación hace posible la interacción entre el grupo pedagógico y los escolares sobre la base del diálogo y el respeto mutuo, articulado por la capacidad de escucha, la comprensión y la claridad de los mensajes, con sustento en la honestidad.

Desde esta visión se requiere que el tratamiento este centrado y dinamizado por la comunicación, en tanto ella configura la conducta del escolar, propiciando o no el despliegue de habilidades sociales.

Es necesario para la transformación de la conducta tener en cuenta el tratamiento de los procesos axiológicos, para el acceso a las dificultades presentados por los

escolares en lo referido a los valores, que se manifiesta en la interpretación de las situaciones que se presentan y en los comportamientos individuales y colectivos que se demuestran con sus formas de interacción.

Para el desarrollo de los procesos axiológicos se ha de tener en cuenta que las situaciones analizadas sean valoradas desde el ejercicio de la crítica, la autocrítica y que estas se valoren desde la comprensión como elemento dinamizador.

La crítica posibilita la apropiación activa y constructiva de los valores, en la interpretación racional del comportamiento social; abre posibilidades para descubrir las causas objetivas de los motivos que están presentes en las situaciones que se propician en el sistema de relaciones cotidianas, es decir facilita la interpretación del sentido y significado social de la experiencia personal.

Por lo que el escolar no sólo es capaz de identificar lo incorrecto sino que sobre esa base comienza a construir sus nuevos supuestos actitudinales, adecuando su comportamiento, la crítica deviene así en instrumento de reflexión individual y colectiva con la mediación del grupo pedagógico.

No sólo se establecerá el ejercicio de la crítica sino que debe extrapolarse al plano personal con el ejercicio de la autocrítica. De esta manera la autocrítica, se convierte en un recurso para el ejercicio de los criterios axiológicos del escolar con trastornos de la conducta, realizando una valoración de su comportamiento cotidiano, de acuerdo con las normas necesarias para regular la convivencia.

El ejercicio de la **autocrítica** incluye activamente al escolar en el proceso de su formación moral, a través de éste, aplica su capacidad de juicio a la propia historia y experiencia personal, para mejorar su conducta actual, por ello, se convierte en un proceso autorregulador que favorece la percepción e interpretación de las causas y significado social su comportamiento, de modo que el escolar asume una posición protagónica en su transformación, que connota la significación social de la autocrítica y por tanto se relaciona estrechamente con la crítica.

El ejercicio de la autocrítica cuenta con la tolerancia y el respeto como mecanismos de realización, creando las bases para el florecimiento de un clima de búsqueda agradable, facilitando una actitud colaborativa para el logro de metas comunes, teniendo como eje central la fijación de lo que es entendido por conducta social proactiva, como el objetivo a lograr en los escolares matriculados en las escuelas de

conducta, este se distingue por nuevas manifestaciones del comportamiento social logradas desde el tratamiento de grupo.

La crítica y la autocrítica ha de tratarse de forma cotidiana, para que pase a formar parte de la actuación cotidiana de los estudiantes, una vez instaurados, como formas de actuación, estos podrán ejercerla en el resto de sus contextos de actuación, por lo que mejorará de forma indirecta, la convivencia en sus familias, comunidades y en el resto de los lugares donde interactúen los escolares.

La comprensión es el mecanismo que se emplea para dinamizar el proceso axiológico, teniendo en cuenta que cada uno de los cambios que se operan en el escolar tienen que ser plenamente interpretados por él, de aquí su papel protagónico y participativo, con la interiorización del nuevo sistema de valores, normas y modos de actuación. La importancia está en la interpretación que cada escolar haga de la realidad, a través de un proceso de interacción social, que en el caso de los escolares con trastornos de la conducta se convierte en el tratamiento sistemático y cooperativo de todos en colectivo, en el que cristalizan nuevas manifestaciones observables.

Para el éxito de la transformación de la posición axiológica de los estudiantes ante realidad que viven, se tiene en cuenta la interactividad, que se manifiesta en la posibilidad del tratamiento, de contar con los mecanismos que facilitan su inserción en todos los contextos de la institución, de aquí su carácter multidisciplinario – grupal – interactivo.

Todo lo anterior promueve respuestas a las situaciones que se producen en sus contextos de actuación en correspondencia con un nuevo sistema valorativo del escolar, que tiene en cuenta, el ritmo individual de aprendizaje de cada estudiante. Estos cambios ocurren de adentro hacia afuera, como expresión de la relación intersíquica e intrapsíquica del conocimiento, lo que se logra con la puesta en práctica de la concientización social del sistema de influencia que el tratamiento ejerce en el escolar, que se traduce en el principio rector del proceso de tratamiento de estos escolares.

El respeto y la disciplina se sitúan como valor rector del sistema de valores, funciona como mecanismos cristalizadores de la amistad, la responsabilidad, la consideración, el aprecio, la urbanidad, la autoestima, la autonomía personal con

base en la sensatez, la civilidad y el raciocinio, es decir la cristalización de una conducta comedida y madura.

Estos mecanismos se traducen en dispositivos para el cambio, y funcionan como reguladores de la conducta social proactiva; en torno a él se aglutinan los restantes valores en los que se sustenta dicha conducta.

En la transformación de los escolares, el tratamiento de los procesos axiológicos, se convierte en una arista importante, que se consolida en la medida en que se transforman los procesos conductuales del individuo. Permitiendo que la conducta social proactiva se convierta en un óptimo control del sistema de relaciones que estos establecen consigo mismos, con los demás y con los objetos.

Para estimar los procesos conductuales, es necesario valorar aquellos que posibilitan al escolar, el desarrollo de una conducta oportuna, regulada y consecuente con cada situación o las condiciones en las que se encuentre inmerso, el tratamiento clínico pedagógico va configurando estos procesos hasta alcanzar una conducta social proactiva, de esta manera emerge la relación entre la autorregulación, la adaptación activa y el aprendizaje social desarrollador, como procesos esenciales.

La autorregulación como el proceso que permite el ajuste y reajuste de la conducta del sujeto, en este caso del escolar, a las exigencias de las diferentes tareas y situaciones del proceso docente educativo. El desarrollo de la autorregulación conduce al escolar al transitar por un proceso activo de su aprendizaje. Dicho tránsito favorece mucho el ejercicio de la conducta positiva del alumno en las diferentes actividades en que debe involucrarse, en tanto se compromete y responsabiliza como nadie en la construcción de su aprendizaje, se trata es de favorecer el desarrollo de determinados recursos que activen este potencial.

Se incluyen entonces en el potencial autorregulador de los escolares, aquellos autorreferentes que como recursos personológicos permiten al sujeto ir adquiriendo dominio de sí mismo y orientar su conducta consecuentemente con ello. Los autorreferentes (I. Álvarez V. 1997) son conceptualizados como aquellos elementos que generan determinados comportamientos en el sujeto y pueden localizarse dentro y fuera de él.

Son concebidos como procesos constitutivos de la función autorreguladora de la personalidad, representando en diferentes grados la unidad de lo cognitivo y lo

afectivo, lo que hace que dinamice con diferente nivel de profundidad la actuación de la personalidad.

En la medida en que el sujeto va reflexionando sobre sí, va conociéndose y autovalorándose, lo que le permite ir determinando su actuación en relación con su subjetividad en un verdadero acto de autodeterminación, y a su vez posibilita proyectar estrategias de perfeccionamiento, autoeducación, revelando el desarrollo de su autorregulación.

De aquí la importancia de favorecer este proceso en los escolares con trastornos de la conducta para equiparlos al resto de los escolares en formación, para producir cambios en la concepción que los escolares tienen de sí mismos, tomando en consideración que esta ha sido distorsionada en la conformación de su autoimagen, por lo que el tratamiento debe propiciar la incorporación a su sistema autovalorativo de sus cualidades personales, condicionando al escolar para el éxito y el acierto, provocando satisfacción con su nueva manera de comportarse e insatisfacción con la anterior; se amplía de este modo el espectro de sus necesidades y motivos, desde la demostración de lo que es capaz de realizar y desde el análisis de las situaciones real en las que se implica.

El proceso de tratamiento de los escolares con trastornos de conducta ha de buscar la ruptura de lo que el escolar tiene como comportamiento funcional, o sea, estructurar la variación del entramado de su mundo interno propiciándose la aparición de nuevas concepciones. Dando lugar al paso transitorio, activo y crítico de las nuevas concepciones y sistema de relaciones. De esta manera se potencian los recursos psicológicos que le dan la fortaleza para asumir el cambio.

La formación de la personalidad del escolar con trastornos de conducta tiene en su base la formación de valores individuales, y la asunción de estos por cada escolar, lo que permite la interacción positiva no sólo consigo mismo sino también con otros grupos y con los objetos que le rodean. Ocurre de esta forma un ajuste e inserción dinámica del escolar al medio circundante, dando lugar al proceso de adaptación activa, que le posibilita no sólo asumir nuevos valores sino transformarse en función de estos.

La adaptación activa, permite al estudiante asumir las nuevas asignaciones de responsabilidades para la realización de las tareas del desarrollo propias de su etapa evolutiva. Adaptarse le permite admitir reglas, normas y valores, además ser

partícipe protagónico del proceso de transformación de sus contextos vitales. La adaptación social activa propiciará la adecuación y ajuste para el establecimiento de la conducta deseada.

El resultado de la interacción entre el desarrollo de la autorregulación y la adaptación activa tiene su base en el proceso de socialización del escolar y se concreta en las nuevas actitudes que asume el escolar, en sus manifestaciones en cuanto a relaciones interpersonales, consigo mismo y con relación a las actitudes ante las propiedades, que a su vez se traducen en modos de actuación que dan cuenta de la comprensión de la realidad.

Como resultado de la transformación provocada por la interacción del sistema de procesos socioeducativos se produce la aparición de la conducta social proactiva en los escolares con trastornos de la conducta durante el proceso de tratamiento.

Como proceso que dinamiza la relación entre la autorregulación y la adaptación activa se encuentra el aprendizaje social desarrollador, que se explica desde la adquisición e implementación de normas de convivencia y estilos positivos de relación.

Asumir una posición adecuada en las relaciones consigo mismos, con los otros y con los objetos deben tener la calidad necesaria que permita el logro de armonía en el desarrollo de las actividades que se planifican o de las de carácter espontáneo. Todo lo anterior deviene en manifestaciones en un contexto interpersonal que expresan actitudes sentimientos deseos, opiniones derechos del individuo y que permite comunicación entre sus semejantes, adultos y coetáneos; respetando los derechos de los demás y defendiendo los propios sin provocar situaciones con probabilidades de conflictos o al menos minimizando su ocurrencia”.

Por lo que dentro del proceso que se ha concebido para el tratamiento a escolares con trastornos de conducta ha sido necesario que las acciones conduzcan al establecimiento de relaciones tolerantes, que permitan el diálogo, la aceptación del otro.

Conclusiones

La concepción pedagógica del tratamiento a escolares con trastornos de la conducta cuenta con los elementos fundamentales de los procesos de orientadores, axiológicos y conductuales, teniendo en cuenta a la concientización social que se fomenta para el logro de una conducta social proactiva.

Bibliografía.

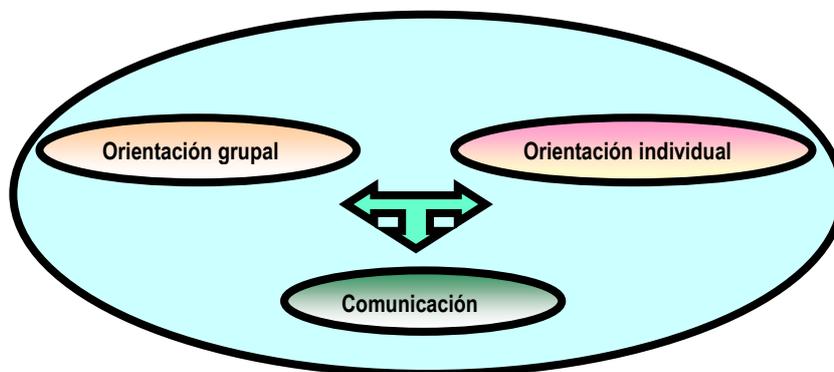
1. Bermúdez Morris, Raquel.: Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Raque Bermúdez y Lorenzo Miguel Pérez. Ed Pueblo y educación 2004.
1. Betancourt Morejón, J.: Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. Ed pueblo y educación 2003.
2. Blanco Pérez, Antonio.: Introducción a la Sociología de la educación. Ed pueblo y educación 2001.
3. Blechman E, A.: como resolver problemas de comportamiento en la escuela y en la casa. CEAC. Barcelona 1990.
4. Castillo, J. Estrategias docentes para un aprendizaje desarrollador. Monografía.<http://www.monografía.com>.2010
5. Código penal.: Colección jurídica Año 1999.
2. Colectivo de autores: Dinámica de grupo en la educación. 2002
3. ----- Compilación de materiales para la formación de trabajadores sociales
6. Delors, J.: Educar a los protagonistas del futuro. Revista CORREOS de la UNESCO. Abril 1996.
7. González G. A.: El aprendizaje significativo y el quehacer de educar. Un enfoque humanista. <http://www.sepys.gob.mex/letras/aprend.html>. 2011.
4. Hodelin Nelly. El reaprendizaje en niños con trastornos de la conducta: Retos y estrategias. Ponencia presentada en el II encuentro internacional de la educación especial. 1998
5. ----- La psicoterapia: un método pedagógico. Material de consulta para Psicopedagogos de las escuelas de conducta.1999
6. -----Estrategia para el tratamiento que ofrecen los reeducadores del centro de reeducación de Santiago de Cuba.1999
7. ----- Grupos de desarrollo: espacio para el reaprendizaje en escolares con trastornos de la conducta. Tesis en opción al título de Master en ciencias de la educación. 2001
8. -----.: Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Habana 2006.
9. -----.: Tesis en opción al grado científico de Master en Ciencias de la Educación Superior. Santiago de Cuba 2000.

10. López Bombino.: Compilador. El saber ético de hoy.: Tomo I. Ed. Félix Varela. 2004
11. Los valores y los desafíos actuales. <http://www.fisofía.cu/contemp/.index.htm.fabelo>
12. Mendosa Franklin .: La atención clínico educativa en la edad preescolar. Ed pueblo y educación 2002.
13. Muñoz Teresa. Compiladora. Sociología y trabajo social aplicado. Ed. Centro gráfico de Villa Clara. 2000
14. Regina Venet Muñoz
8. Sociología y trabajo social aplicado. Ed. Félix Varela. 2005
9. Unesco .: La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jack Delors. Ediciones UNESCO, 1996.

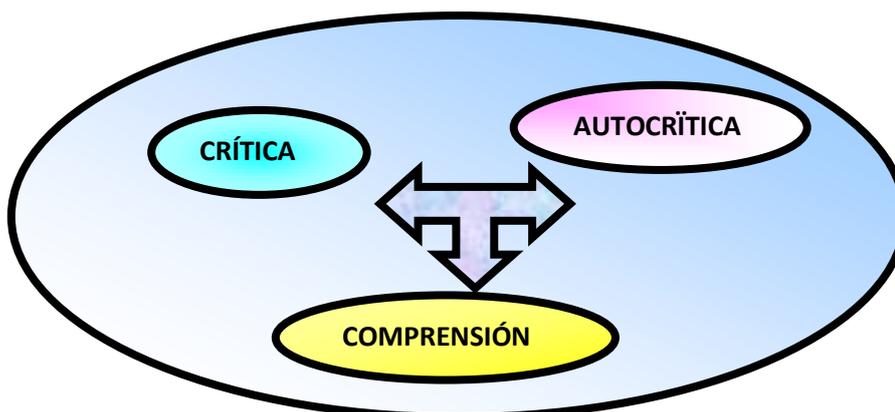
ANEXO

Procesos del tratamiento de los trastornos de la conducta desde un enfoque clínico pedagógico.

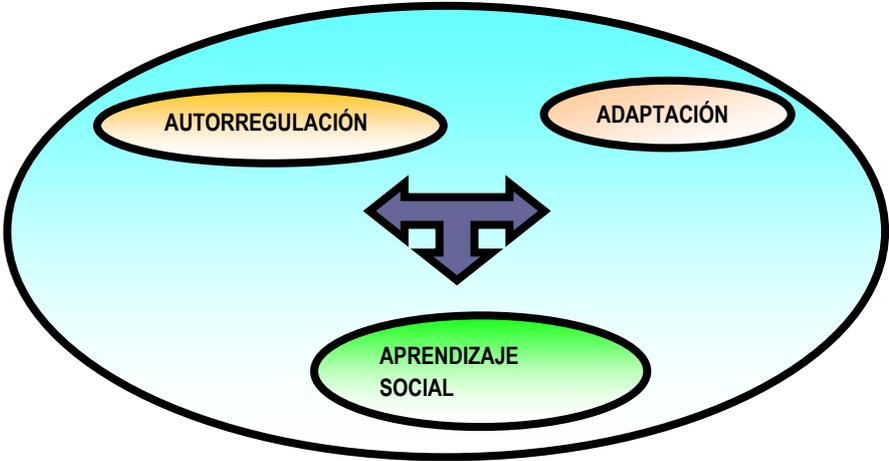
PROCESOS DE LA ORIENTACIÓN



PROCESOS AXIOLÓGICOS



PROCESOS CONDUCTUALES



Título: Estudio sobre la prevalencia de trastornos músculo-esqueléticos relacionados con la interpretación (tmris) Como consecuencia de la ejecucion de piano.

Autor: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

Institución: Universidad Católica de Cuenca – Ecuador

Email: ovanegasq@ucacue.edu.ec

dr.oscarsantiagovanegas@hotmail.com

RESUMEN

Objetivos: El trabajo describe la prevalencia de trastornos músculo-esqueléticos relacionados con la interpretación (TMRIs) adquiridas por pianistas del Conservatorio “José María Rodríguez” (CJMR) de la ciudad de Cuenca-Ecuador, como consecuencia de la ejecución del piano, para determinar el estado actual o línea base de las TMRIs relacionadas con esta profesión.

Materiales y métodos: Estudio descriptivo de tipo transversal, donde intervinieron 123 sujetos evaluados clínicamente, excluyéndose los individuos que referían tener un diagnóstico previo de músculo-esqueléticos originadas en actividades “no” pianísticas (como las de origen deportivo, secundario a una condición médica, originadas por otras actividades laborales, etc.).

Resultados y Conclusiones: Se determinó que el 32,5% de las personas evaluadas, refirieron haber padecido o estar padeciendo algún tipo de TMRIs a consecuencia del estudio pianístico; se identificaron las 13 patologías más comunes, la edad promedio de aparición de síntomas, distribución según el género, distribución según los años dedicados al estudio del instrumento, sintomatología más común, zonas del cuerpo afectadas, y si los afectados han buscado o no ayuda profesional

Palabras clave: pianistas, lesiones, músculo-esquelética, investigación.

ABSTRACT

Objectives: The study describes the prevalence of musculo- skeletal disorders related to interpretation (MSDRIs) acquired by pianists of the Conservatory "José María Rodríguez" (CJMR) from the city of Cuenca-Ecuador as a result of the piano practice, to determine the current status or base line of SMI related to this profession.

Materials and Methods: Descriptive study of transversal type, which involved 123 subjects to be evaluated, excluding those individuals who reported having a previous diagnosis of musculoskeletal injuries as a result of "no" pianistic activities (such as sports-origin, secondary to a medical condition, caused by other work activities, etc.).

Results and Conclusions: We found that 32.5% of the assessed individuals have reported suffering or be suffering from some kind of SMI as a result of piano study, the 13 most common conditions were identified, the average age of symptoms appearance, distribution of gender by years devoted to the study of the instrument, the most common symptoms, areas of the body affected, and if the affected individuals have look for professional help.

Keywords: pianists, injuries, skeletal muscle, study.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Los trastornos músculo-esqueléticos son patologías que pueden afectar a músculos, articulaciones, tendones, ligamentos, huesos y nervios del cuerpo. Son las patologías de mayor prevalencia en los países desarrollados, además de ser la principal causa de morbilidad, ausencia laboral e incapacidad laboral (Adams,P.,&Benson,V., 1992) (Badley, Webster & Rasooly, 1995) (Bernard, 1997). Este tipo de trastornos afectan entre el 20 y 40% de la población general (Badley, & Tennant, 1992) (Cunningham, & Kelsey, 1984) (Lee, 1985).

Afectan a trabajadores de todo tipo de actividad laboral y común mente están asociados a situaciones o "factores de riesgo" como la repetición excesiva, posturas forzadas y levantar objetos pesados. (Da Costa & Ramos, 2010).

Los músicos instrumentistas, al igual que en cualquier otra profesión, se encuentran expuestos a estos factores de riesgo y por ende propensos a desarrollar afecciones en su salud, entre los cuales tenemos a los trastornos músculo-esqueléticos derivados o relacionados con la ejecución instrumental (TMRIs). Estudios sobre el

desarrollo de este tipo de trastornos, evidencian que la formación musical es un contexto de elevado riesgo de incidencia de trastornos músculo-esqueléticos.

La interpretación musical se puede definir como una actividad física realizada en interacción con un instrumento musical que exige, en especial de los miembros superiores, movimientos ejecutados con un gran nivel de habilidad y precisión además de un importante control postural [...]; paralelamente, el gran volumen de ensayo e interpretación musical que suele ser necesario para lograr los altos niveles de perfeccionamiento y rendimiento convierten estos movimientos en altamente repetitivos y, en conjunto, representan una importante carga física soportada por los diferentes sistemas corporales implicados. Este conjunto de exigencias en músicos puede contribuir, al igual que en cualquier otra profesión, al desarrollo de problemas de salud. (Viñao, Díaz & Martínez, 2010).

A lo largo de la historia son numerosos los músicos intérpretes que describen trastornos, dolores o molestias derivadas de la práctica o ejecución musical. Por citar unos ejemplos: Robert Schumann (1810-1856), truncó su carrera como pianista a causa de la paralización permanente del cuarto dedo de su mano derecha derivado de la práctica del piano (Chiantore, 2001). Franz Schubert (1797-1828), en una carta escrita a un amigo en 1824, comenta cómo, mientras componía su *Wanderer Fantasy*, pasó varios días sin poder tocar a causa de la inflamación de un brazo (Chiantore, 2001). Alexander Scriabine (1872-1915), según suponen algunos historiadores, debió padecer alguna lesión de este tipo a nivel de su mano y/o antebrazo derechos, siendo ésta una de las razones por las que, en muchas de sus obras, la mano izquierda (para él sana) estaría cargada con la mayor cantidad de dificultades técnicas (Chiantore, 2001).

Varios de estudios coinciden en: a) que la prevalencias de TMRIs se encuentra entre 32 al 78%, b) existe una mayor predisposición por parte del género femenino de adquirir estos trastornos, c) que las regiones del cuerpo más afectadas son el tronco (en especial la espalda) y los miembros superiores y d) que la frecuencia de aparición y la intensidad de la sintomatología aumentan con la edad. (Brandfonbrener, 1998) (Orozco & Solé, 1996) (Zaza, 1998) (Loockwood, 1998) (Bejjani, Kaye, Cheu, 1998) (Viñao, Díaz & Martínez, 2010).

Planteamiento del problema

Definir una línea base sobre la prevalencia de las TMRIs en ejecutantes de piano en nuestro medio, para contrastar nuestros resultados con los de otros trabajos, y crear a posteriori un programa de prevención.

Justificación

No existen trabajos de esta índole en nuestro medio hasta la fecha de realización del presente estudio.

Objetivo

Describir la prevalencia de TMRIs aplicada en pianistas del Conservatorio “José María Rodríguez” (CJMR) de la ciudad de Cuenca-Ecuador, determinando a su vez la distribución de los casos según el género, la edad promedio de aparición de síntomas, sintomatología más común, las patologías encontradas, zonas del cuerpo afectadas, y si los afectados han buscado o no ayuda profesional.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio es descriptivo de tipo transversal, realizado en el Conservatorio “José María Rodríguez” (CJMR) de la ciudad de Cuenca en marzo de 2010; donde, de un universo de 142 músicos pianistas pertenecientes a la institución, se tomó una muestra aleatoria de 123 personas, cumpliéndose un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5%. Los sujetos se sometieron a una evaluación clínica, recogida en un formulario de recolección de datos y estructurada de la siguiente manera:

1. Sección 1: dedicada a la identificación de los casos positivos y al tiempo que éstos llevan estudiando y ejecutando piano, aplicada a todos los sujetos de investigación.
2. Sección 2: consistente en una evaluación clínica (anamnesis y examen físico) exclusivamente de los casos positivos donde se buscó definir y puntualizar la sintomatología, localización y extensión de la TMRIs, tiempo de aparición de las molestias, si se recibió o no ayuda profesional y establecer un diagnóstico clínico.

Criterios de inclusión

Se consideraron los individuos ecuatorianos que, al momento de ejecutarse la investigación, estudian y/o laboraban en el CJMR en el área de piano, sección vespertina, sea como instrumento principal o complementario, a partir del nivel técnico de formación, y que no hayan tenido trastornos músculo-esqueléticos

diagnosticados a consecuencia de situaciones ajenas al estudio del instrumento (traumatismos, deportes, enfermedades, etc.).

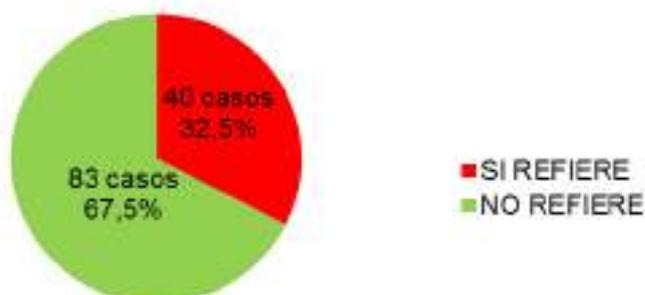
Criterios de exclusión

Individuos que, cumpliendo con los criterios de inclusión, refieran tener un diagnóstico previo de trastornos músculo-esqueléticos de origen no relacionado con la ejecución pianística (de origen deportivo, secundarios a una condición médica, originadas en por otras actividades laborales, etc.).

RESULTADOS

La muestra estuvo constituida por 56,7% varones y 46,3% mujeres, con un rango de edad que iba desde los 10 a los 64 años, una edad promedio de 17 años (para 16 mujeres y 18 para varones), y con un tiempo promedio de estudio del instrumento de 5 años. La prevalencia de período de las TMRIs fue de 32,5%, convirtiéndose en casos positivos, siendo este resultado similar al encontrado por otros autores, que era del 32 al 78%.

Figura 1. Distribución de pianistas del CJMR de la ciudad de Cuenca-Ecuador según refieren padecer o haber padecido síntomas de TMRIs en el CJMR. Marzo-2010.

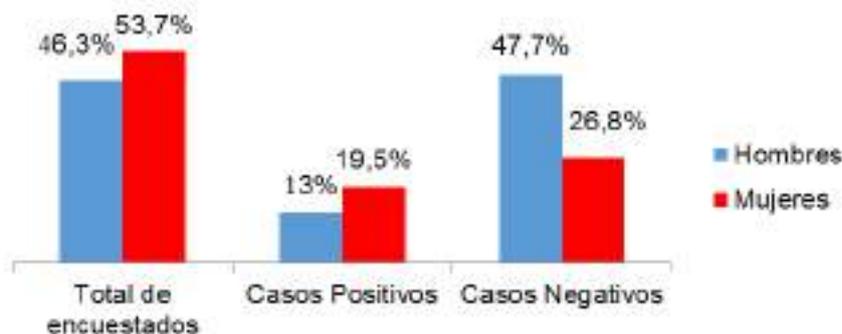


Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

La mayoría de los casos positivos fue de género femenino, representando el 19,5% de los sujetos estudiados (24 casos), mientras que los varones representaron sólo el 13% de los sujetos estudiados (16 casos). Hacemos notar que del total de la muestra (123 pianistas), las mujeres representaban minoría (46,3%). De igual manera que en la revisión de la literatura, el género femenino muestra un cierto grado de predisposición a presentar TMRIs relacionados con la ejecución instrumental.

Figura 2. Distribución de TMRIs en pianistas del CJMR según el género. Marzo-2010.

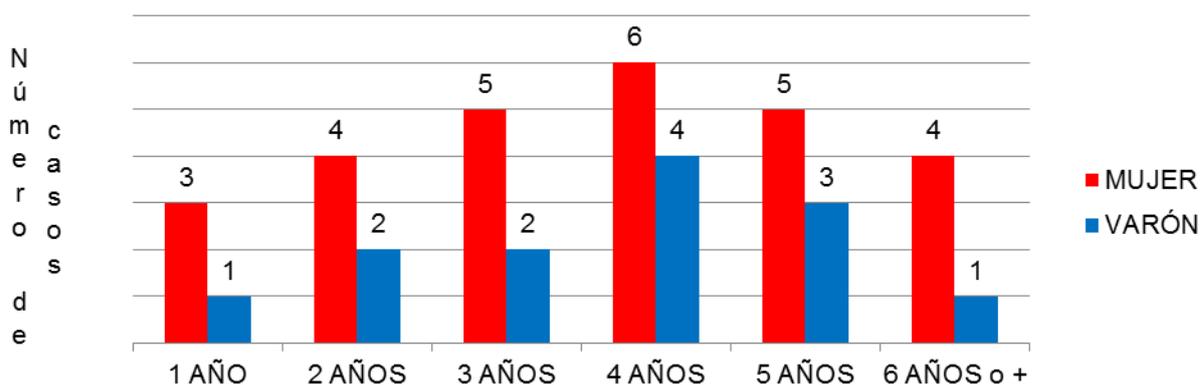


Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

Al distribuir los casos positivos según los años dedicados al estudio del instrumento, vemos que existe un pico en la frecuencia de aparición de TMRIs que se localiza a nivel del cuarto año de estudio y que, en todos los intervalos en los que se dividieron los casos, el género femenino representa mayoría de casos positivos.

Figura 3. Distribución de TMRIs en pianistas del CJMR de la ciudad de Cuenca-



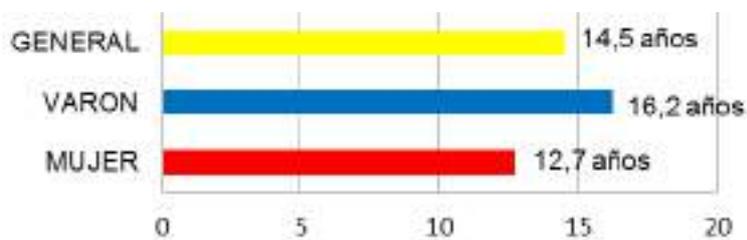
Ecuador según los años dedicados al estudio instrumento y el sexo. Marzo-2010.

Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

La edad promedio de aparición de síntomas fue 14,5 años, teniendo en promedio los casos de sexo femenino una aparición más temprana (12,7 años) en comparación con los casos positivos de sexo masculino (16,5 años). El género femenino muestra una tendencia a presentar de manera más temprana este tipo de lesiones.

Figura 4. Distribución de la edad promedio de aparición de síntomas de TMRIs en pianistas del CJMR de la ciudad de Cuenca-Ecuador Marzo-2010.

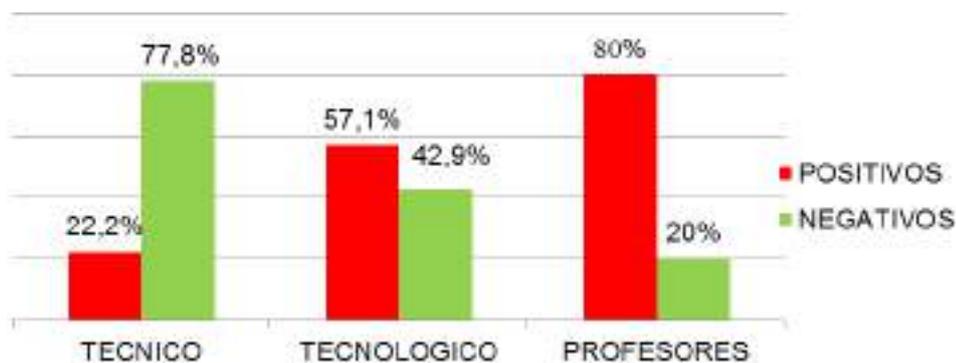


Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi

El estudio revela que el porcentaje de casos positivos, aumentaba en relación directa con el número de años dedicados al estudio del instrumento y, también con el “nivel de formación” en el que se encuentra el sujeto, pasando de un 22,2 % en el nivel técnico (tres primeros años de estudio), a un valor del 57,1% para el nivel tecnológico (tres últimos años de estudio), y a un 80 % a nivel de los docentes entrevistados.

Figura 5. Distribución de TMRIs en pianistas del CJMR de la ciudad de Cuenca-



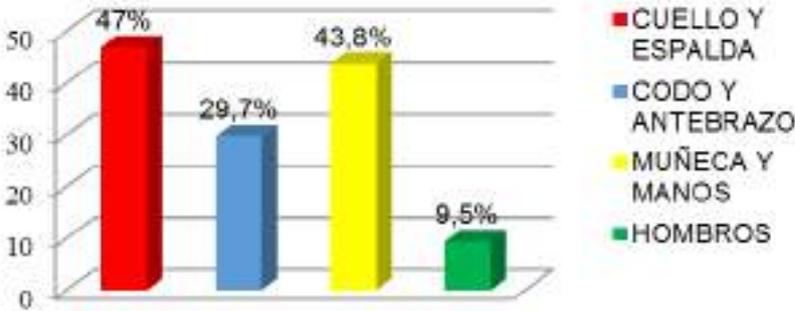
Ecuador según el nivel de formación. Marzo-2010.

Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

La distribución de los casos según las regiones del cuerpo afectadas, reveló que la zona del cuerpo más afectada por TMRIs fue el cuello y la espalda, seguida de la muñeca y las manos. El síntoma más común percibido por los sujetos fue el dolor.

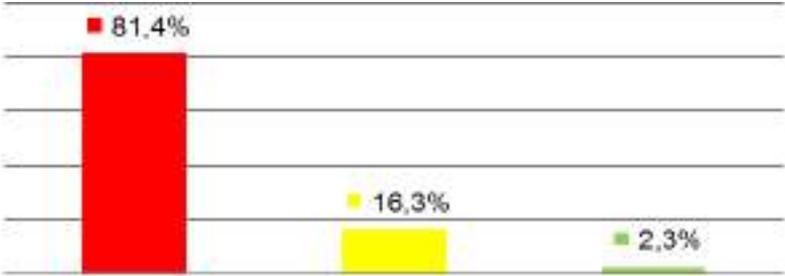
Figura 6. Distribución de TMRIs en pianistas del CJMR de la ciudad de Cuenca-Ecuador según las regiones corporales afectadas por TMRIS. Marzo-2010.



Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

Figura 7. Síntomas más comunes en los pianistas con LME del CJMR de la ciudad de



Cuenca. Marzo-2010.

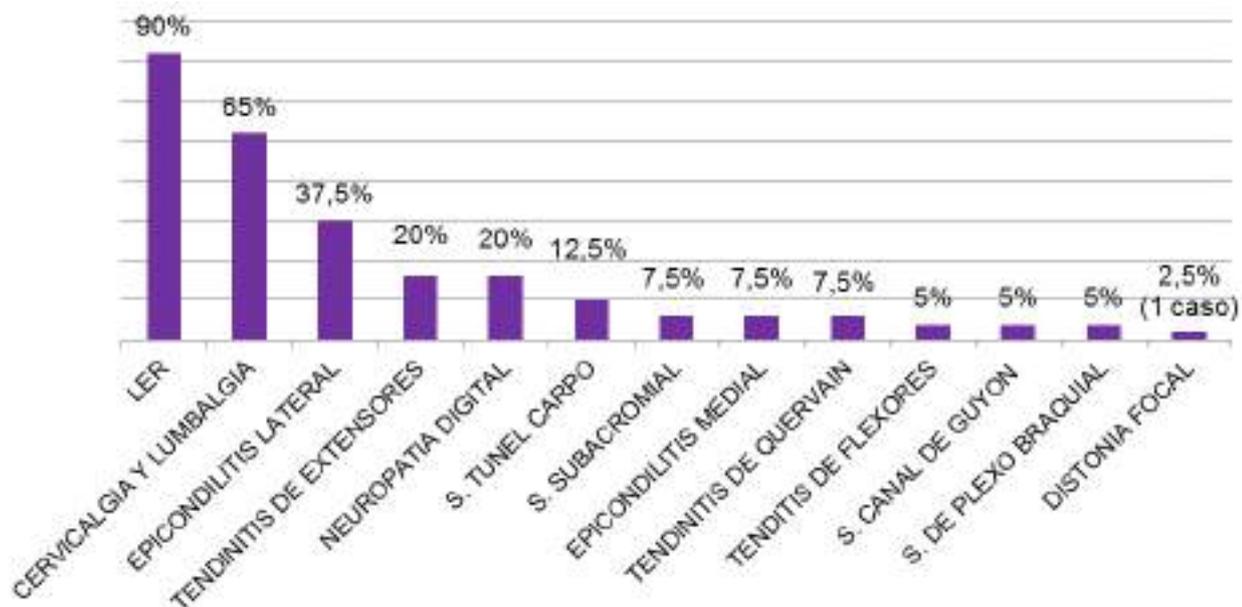
DOLOR AMORTIGUAMIENTO RIGIDEZ

Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

Las TMRIs afectaron a más de una región del cuerpo (87,5%). Así un 77% de los casos positivos, se vieron afectados en dos zonas corporales diferentes y un 10% en tres regiones o más.

Figura 7. Distribución de TMRIs en pianistas del CJMR de la ciudad de Cuenca-

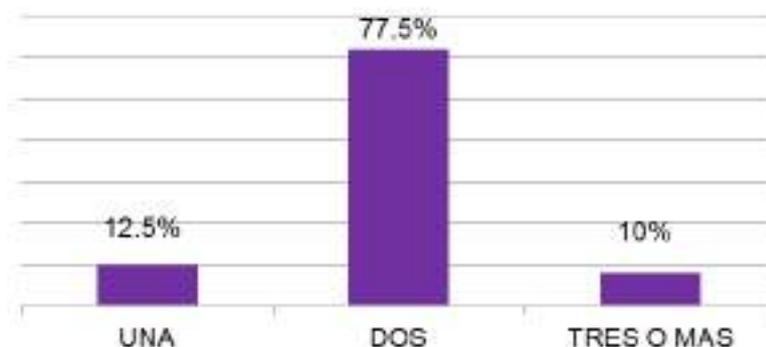


Ecuador según el número de regiones corporales afectadas. Marzo-2010.

Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

Figura 8. Distribución de los diagnósticos específicos TMRIs en pianistas del CJMR de la ciudad de Cuenca-Ecuador. Marzo-2010.



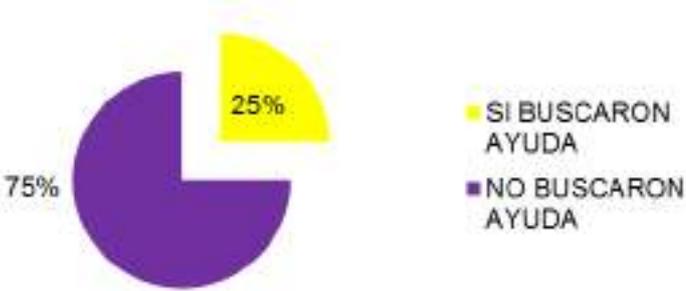
Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

Fueron trece los TMRIs encontrados, siendo el más frecuente la alteración de tipo inespecífico conocida como Lesión por Esfuerzo Repetitivo (LER), que se representó en el 90% de los diagnósticos, afectando principalmente a zonas como el cuello y la

espalda (65% de los casos positivos). La patología con menor número de casos fue la Distrofia Muscular Focal con un solo caso (2,5% de los casos positivos). Al indagar sobre si lo sujetos buscaron ayuda profesional, el 25% refirió haberlo hecho (15% eran varones y el 10% mujeres). Los casos que no buscaron ayuda profesional (75%) estuvieron constituidos por un 50% de mujeres y un 25% de varones.

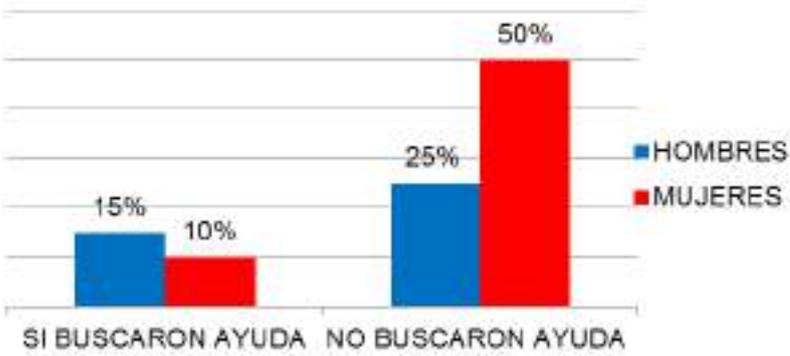
Figura 9. Distribución de casos positivos según si buscaron o no ayuda profesional. Marzo-2010.



Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

Figura 10. Distribución de casos positivos según si buscaron o no ayuda profesional y el género. Marzo-2010.



Fuente: Formulario de recolección de datos.

Elaborado por: Dr. Oscar Santiago Vanegas Quizhpi.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el trabajo, revelan similitudes importantes con los resultados otros trabajos consultados previamente. Así, la prevalencia obtenida de TMRIs del piano, se encuentra muy próximo al límite inferior del resultado obtenido en otros trabajos donde se obtuvo una prevalencia del 32 al 78% (véase figura 1).

El género femenino mostraba en efecto una mayor predisposición a presentar este tipo de trastornos, hecho que se evidenció dentro de la distribución por género de los casos positivos y en esta misma distribución relacionada con los años dedicados al estudio del instrumento (véase figuras 2 y 3). La edad promedio de aparición de síntomas reafirma la idea de vulnerabilidad femenina, ya que la misma es temprana en relación a los casos masculinos (véase figura 4). Un fenómeno que llama la atención es que, a pesar de que este género es el más afectado por TMRIs, también era el que en menor porcentaje buscaba ayuda de un médico para sus molestias.

La afectación del cuello y la espalda resulta ser otro hallazgo que se coteja con lo encontrado en otros estudios ya que la afectación del cuello y de la espalda son la patología laboral más común en todas las profesiones (Orozco, L., & Solé, J., 1996) (véase figura 6).

Se podría especular que el hecho de dedicar varias horas al estudio del instrumento, la creciente complejidad de las obras ejecutadas, un aumento en el nivel de estrés, la permanente exposición a movimientos repetitivos, etc., son (por nombrar algunos) factores que podrían estar relacionados con la aparición de TMRIs, basados en el hecho de que a medida que aumentan los años dedicados al estudio y el nivel de formación (y en consecuencia las exigencias como ejecutante), la frecuencia de aparición de estos trastornos se eleva (véase figuras 3 y 5). De igual forma, a partir de la figura 5 podemos especular sobre como la edad predispone a la aparición de estas lesiones, ya que el porcentaje de afectados en el grupo de los docentes (donde se ve afectado el 80% de los individuos) es mayor que el presentado en el nivel técnico, donde en su mayoría son adolescentes (con 22,2% de individuos afectados).

A nivel del cuarto año de estudio existe un “pico” en la frecuencia de aparición de TMRIs (véase figura 3), que corresponde al cuarto año dedicado a la ejecución instrumental. Este fenómeno de manera presuntiva, estaría relacionado con el hecho de que al final del tercer año de estudio (o inicios del cuarto en algunos casos) los

estudiantes deben rendir sus exámenes prácticos o “recitales”, tanto como para graduarse de nivel técnico, como para poder ingresar al nivel tecnológico. A consecuencia de ello se genera la intensificación de ciertos eventos (como una elevación en la intensidad y duración de sus prácticas, aumento del estrés, estudio de obras más complejas, roces personales con los docentes, etc.), que a su vez favorezcan al aumento en la incidencia de TMRIs. Estas razones también explicarían que la edad promedio de aparición de los síntomas fuese a los 14,5 años, edad promedio a la cual los estudiantes se presentan a dichos exámenes prácticos.

Por último, vemos que sólo el 25% de los casos positivos, acudieron en busca de ayuda profesional (véase figura 9), pudiéndose relacionar este evento con el desconocimiento (por parte de docentes, dicentes, padres de familia y autoridades educativas) de la existencia de TMRIs y su contexto, al hecho de que varias de las alteraciones sean transitorias, etc. Está bien documentada la mayor resistencia al dolor por parte de género femenino, fenómeno que pensamos refleja el hecho que la mayoría de mujeres con TMRIs decidieron no buscar ayuda profesional.

REFERENCIAS

- Adams,P.,&Benson,V. (1992). Current estimates from the National Health Interview Survey. *Vital Health Statistics*, 10(184), 1-232.
- Badley,E., & Tennant, A. (1992). Changing profile of joint disorders with age: Findings from a postal survey of the population of Calderdale, West Yorkshire, United Kingdom. *Annals of Rheumatology Diseases*(51), 366-371.
- Badley,E.,Webster,G.,&Rasooly,I. (1995). The impact of musculoskeletal disorders in the population: are they just aches and pains? findings from the1990 Ontario Health Survey. *Journal of Rheumatology*(22), 733.
- Bejjani, F.J., Kaye,G.M., Cheu,J.W. (1998). Performing artists’s occupational disorders and related therapies. In J. Delisa (Ed.). Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Bernard, B. (1997). *Musculoskeletal disorders and Workplace Factors : a critical review of epidemiological evidence for workrelated musculoskeletal disorders of the neck, upper extremity, and low back.* (B. P. Bernard, Ed.) Cincinnati: National Institute for Occupational Safety and diseases.
- Brandfonbrener, A. (1998). The etiologies of medical problems in performing artists. (R. Sataloff, & A. L. Brandfonbrener, Eds.) *Performing Arts Medicine.*, 23.

- Chiantore, L. (2001). Historia de la técnica Pianística. Un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Tachnik. Madrid: Alianza editorial.
- Cunningham, L., & Kelsey, J. (1984). Epidemiology of musculoskeletal impairments and associated disability. *American Journal of Public Health*(74), 574-579.
- Da Costa, B & Ramos, E. (2010). Risk Factors for Work-Related Musculoskeletal Disorders: A Systematic Review of Recent Longitudinal Studies. *American Journal of Industrial Medicine*(53), 285–323.
- Hernberg, S. (1995). Introducción a la Epidemiología ocupacional. Madrid, España: Ediciones Días Santos.
- Lee, P. H. (1985). Epidemiology of musculoskeletal disorders (complaints) and related disability in Canada. *Journal of Rheumatology*(12), 1169-1173.
- Loockwood, A. (1998, December). Medical problems in secondary school-aged musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 4(3), 129.
- Orozco, L., & Solé, J. (1996). Tecnopatías del músico: prevención y tratamiento de las lesiones y enfermedades profesionales de instrumentistas y cantantes. Barcelona: Aritza Comunicación.
- Viaño, J. (2009). Actividad física y trastornos músculo-esqueléticos relacionados con la actividad musical. U.S.A.: Human Movement Ediciones.
- Vicente, A. (2005). Prevención de Riesgos laborales (Primera ed.). Madrid: ESIC Editorial.
- Viñao, J., Díaz, P., & Martínez, A. (2010). Trastornos músculo-esqueléticos (TMRIs) en músicos instrumentalistas estudiantes de secundaria y universitarios. *Revista de Investigación en Educación*(8), 83-96.
- Zaza, C. (1998, April 21). Playing-related musculoskeletal disorders in musicians: a systematic review of incidence and prevalence. *Canadian Medical Association.*, 8(158), 1021-1022.

Título: La Metodología De La Natación En El Rendimiento Deportivo Dela Ciudad De Ambato.

Autores: Msc. John Roberto Morales Fiallos

Msc. Jorge Alberto Rassa Parra

Lic. Isaac Germán Pérez Vargas

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo Riobamba - Ecuador

Línea de investigación: Dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje

Email: jhonmorales72@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo, diseñar una metodología de enseñanza de la natación para el rendimiento deportivo de los integrantes del Club Flipper de la Ciudad de Ambato, Ecuador; la cual motive un entrenamiento formal y comprometido, orientado al desarrollo del gesto técnico de los cuatro estilos básicos de natación. En la metodología se perfeccionan las técnicas de la natación, los estilos, así como los métodos didácticos con un enfoque participativo, innovador y creativo de los entrenadores. La metodología facilita la calidad de la enseñanza aprendizaje en la natación, a partir del conocimiento teórico-práctico de los entrenadores, quienes tienen la máxima responsabilidad de su aplicación consecuente en cada momento del entrenamiento deportivo.

Palabras Claves: Metodología, natación, rendimiento deportivo, entrenamiento, guía, creatividad, perfeccionamiento.

ABSTRACT

This research aims to design a teaching swimming methodology for athletic performance of the members of Club Flipper City of Ambato, Ecuador; which motivates a formal and committed training, aimed at developing the technical movements of the four basic swimming strokes. The teaching methodology of the styles swimming technique and methods in a participatory, innovative and creative approach to coaching is perfect. This methodology facilitates teaching and learning in swimming quality, from the theoretical and practical knowledge of the coaches, who has ultimate responsibility for its consistent implementation at each point in training sports.

Keywords: Methodology, swimming, sports performance, training, guidance, creativity, refinement.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de esta investigación parten del criterio de diseñar una metodología de la natación para los integrantes del Club Flipper de la Ciudad de Ambato, Ecuador, que influya en la iniciativa creadora, del proceso de enseñanza-aprendizaje para incentivar y motivar la práctica de la natación con un diferente modelo pedagógico.

En la ciudad de Ambato la actividad de la natación es ejecutada a través de algunas escuelas y clubes privados, siendo el Club Flipper en la actualidad el más representativo.

El Club de Natación Flipper está dedicado a la formación de deportistas en natación desde hace trece años, funcionando en las instalaciones del Colegio Bolívar, es la única institución ambateña que viene laborando en forma permanente al servicio de la colectividad, cuenta con cuatro entrenadores, que diariamente trabajan con 80 nadadores en diferentes horarios y niveles de aprendizaje.

En el Ecuador la natación no ha tenido el realce y la importancia deseada debido a la inadecuada metodología aplicada por parte de los entrenadores que en el momento de aplicar las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje de las actividades acuáticas no tienen la suficiente capacitación, aseveración que corrobora los estudios realizados por el Ministerio de Deporte.

La demanda de deportistas supera la capacidad de desenvolvimiento de los entrenadores pues no se brinda el tiempo y el espacio para la aplicación de una correcta metodología de enseñanza tan necesaria e indispensable en los niveles iniciales, especialmente en escolares.

La falta de infraestructura deportiva, material didáctico, actualización pedagógica y didáctica, limita la aplicación de metodologías activas para un efectivo proceso de enseñanza aprendizaje que influye en el rendimiento deportivo.

Por ello, para solucionar la situación apuntada se propone como pregunta científica ¿Cuál es la metodología de enseñanza de la natación en el rendimiento deportivo de los integrantes del Club de natación Flipper de la ciudad de Ambato?

Por las razones antes expuestas el objetivo del presente trabajo investigativo es, diseñar una metodología de enseñanza de la natación para el rendimiento deportivo de los integrantes del Club Flipper de la Ciudad de Ambato, Ecuador.

En el caso particular de este trabajo, tiene como objeto de estudio, la metodología de la enseñanza de la natación y como campo de acción al cual esta orientada la investigación es, el rendimiento deportivo de los integrantes del Club Flipper de la Ciudad de Ambato, Ecuador.

Se utilizaron como métodos teóricos: Análisis-síntesis y el inductivo-deductivo y los métodos empíricos: La entrevista, encuestas, la observación y Investigación Bibliográfica o Documental.

DESARROLLO

El especialista Jhonn Conde Villar, en el Boletín Informativo del Deporte Ecuatoriano afirma: “Los docentes de Cultura Física no están actualizados y en ciertos casos desconocen, formas y procedimientos sobre aplicación de técnicas de enseñanza para potencializar la natación, además que la situación económica de los estudiantes, no favorece la preparación en natación con personal técnico, ni visitas a piscinas para vencer temores o fobias” (2004:45-46).

Daniela Alejandra Urbina Rojas plantea que la natación es una actividad importante en el ámbito competitivo que también ha adquirido importancia en cuanto a la evolución del desarrollo motor que se genera en las personas a través de la clase de Educación Física (2008).

Para los autores, en dependencia del contexto en que se desarrolla la investigación y asumiendo las definiciones planteadas con anterioridad, la natación es entendida como la habilidad que permite al ser humano desplazarse en el agua, gracias a la acción propulsora realizada por los movimientos rítmicos, repetitivos y coordinados de los miembros superiores, inferiores y el cuerpo lo que determina mantenerse en la superficie líquida venciendo la resistencia que ofrece el agua para desplazarse en ella (Morales, John (2014).

Entonces, para lograr un rendimiento de calidad en la natación, el entrenador independientemente que tiene que dominar los elementos teórico-metodológicos de la enseñanza es necesario que tenga en cuenta que rendimiento deportivo, es el resultado de una actividad deportiva que, especialmente dentro del deporte de

competición cristaliza en una magnitud otorgada a dicha actividad motriz, según reglas previamente establecidas (Dietrich, M. 2014).

Valdría la pena preguntarse, ¿cuál es la metodología de enseñanza aplicada para el rendimiento deportivo?

Se considera que metodología de la enseñanza es según, Delgado define el término como el modo y forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto al nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas, en función de las decisiones que toma el profesor” (1987).

Es evidente que la metodología de la enseñanza de la natación al igual que en el contexto escolar es una actividad de interacción e intercomunicación de varios sujetos, en el cual el entrenador ocupa un lugar cimero en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que tiene la responsabilidad de organizar y guiar, utilizando métodos creativos, no obstante para lograr los resultados deseados, basados en las técnicas y estilos de natación, no se puede lograr sin la actitud y la motivación del estudiante.

En consecuencia la metodología de la enseñanza de la natación es un proceso consciente, organizado, sistémico y sistemático, que contribuye al desarrollo de las habilidades físico-motoras y psicológicas apropiadas para producir un cambio deseado, que le permita adaptarse a la realidad del entorno, así como obtener el óptimo rendimiento deportivo.

En realidad se trata de una metodología de la enseñanza de la natación para el rendimiento deportivo de los integrantes del Club Flipper de la Ciudad de Ambato, Ecuador. Como normas específicas que orientan el trabajo del entrenador mediante la aplicación de una micro planificación que puede ser variada de acuerdo a la creatividad de este, mediante de métodos activos y prácticos.

Resulta importante antes de presentar la metodología, precisar las técnicas de los estilos de natación, como componentes importantes a tener en cuenta en el proceso de entrenamiento para mejorar el rendimiento deportivo.

A continuación relacionamos las técnicas de los estilos de la natación, las cuales actúan como elementos rectores que obedecen a una serie de patrones temporo-espaciales, modelos, que garantizan la eficiencia, ante la desmotivación, la dificultad de escenarios específicos, la desactualización, el descocimiento teórico-

metodológico, la falta de recursos y materiales didácticos, así como el desinterés del Estado en la creación de programas sobre este deporte en el país.

En todos los estilos de natación las posiciones del cuerpo han de ser lo más hidrodinámicas posibles. En la natación existen cuatro estilos: crol, espalda, braza o pecho y mariposa.

Desde el punto de vista de la propulsión y examinando la eficacia que las extremidades superiores e inferiores que poseen en cada uno de los estilos, podemos decir que el único estilo que proporciona una efectividad por igual entre miembros superiores e inferiores, es la braza. En el resto de estilos, la eficacia de la acción de piernas tiene menos importancia que la acción de brazos. Podemos ver dichos porcentajes en la siguiente Cuadro comparativa

Cuadro 1: Comparativa entre la propulsión de piernas y brazos en los diferentes estilos.

PROPULSIÓN/ESTILO	CROL	ESPALDA	MARIPOSA	BRAZA
Propulsión de brazos:	80%	75%	65%	50%
Propulsión de piernas:	20%	25%	35%	50%
TOTAL:	100%	100%	100%	100%

Fuente: HERNÁNDEZ, A (2011)

Elaborado por: Msc. John Morales Fiallos, Lic. Isaac Pérez.

Estilo Crol.

Este estilo es el más popular en las escuelas de aprendizaje porque es el primero en enseñarse. El crol tiene su origen en la palabra "crawl" del inglés, que significa reptar o arrastrarse. Recibe también el nombre de estilo libre porque, en las pruebas así denominadas, el nadador puede nadar cualquier estilo (crol, braza, espalda, mariposa, perrito, de lado, etc.), excepto en las pruebas de individual estilos o relevo combinado, en las cuales estilo libre significa cualquier estilo distinto del de espalda, braza o mariposa.

En este estilo el nadador se encuentra en posición ventral o prona (boca abajo), y consiste en una acción completa de ambos brazos (brazada) de forma alternativa, primero el derecho y luego izquierdo, en un movimiento similar al de las aspas de un molino, y un número variable de batidos de pierna (patada), dependiendo del nadador y de la distancia de la prueba a nadar.

Para mayor información sobre la técnica de este estilo puedes ver la técnica del crol o ejercicios de crol. En cuanto al reglamento para el estilo libre destacamos entre otras muchas normas, las siguientes:

Cualquier parte del cuerpo del nadador deberá tocar la pared al completar éste cada largo de la prueba, incluyendo la llegada.

Alguna parte del nadador deberá romper la superficie del agua durante el desarrollo de la prueba, a excepción de las salidas y los virajes, en los cuales el nadador podrá estar sumergido una distancia no mayor a los 15 metros.

Estilo Espalda

También denominado como crol de espalda. En este estilo el nadador está en posición dorsal o supina y consiste, al igual que el crol de frente, en una acción completa y alternada de ambos brazos (brazada) y un número variable de batidos de piernas (patada).

En cuanto a la normativa para este estilo destacaremos los siguientes puntos:

En la posición de salida, los nadadores deberán estar agarrados en los asideros de las plataformas de salida; los pies, incluyendo los dedos, estarán por debajo de la superficie del agua.

Alguna parte del nadador deberá romper la superficie del agua durante el desarrollo de la prueba. Sin embargo, sí estará permitido, aunque no más de 15 metros, avanzar totalmente sumergido después de la salida y en los volteos.

Durante el volteo el nadador podrá girar sobre su vertical hacia el pecho (girarse en posición ventral) y seguidamente realizar una brazada sencilla o doble para iniciar el volteo, tocando la pared con cualquier parte de su cuerpo. El nadador deberá volver a la posición de espaldas inmediatamente después de abandonar la pared, pudiendo recorrer una distancia no superior a los 15 metros por debajo del agua y con movimientos ondulatorios del cuerpo.

En la llegada deberá tocar la pared en la posición de espalda, pudiendo estar totalmente sumergido en este momento.

Estilo Braza o Pecho.

Es el más antiguo de todos ya que sus movimientos y postura son más naturales.

A pesar de que su técnica ha evolucionado más rápido que el resto de los estilos, se trata del más lento de los cuatro. En este estilo el nadador se encuentra en posición ventral y realiza movimientos de brazos y piernas simultáneas y simétricas. Los

hombros y las caderas realizan un movimiento ascendente y descendente que, coordinado con el movimiento de brazos, permite realizar la inspiración

Hasta 1986 se podían diferenciar dos tipos de braza: la braza formal y la braza natural. La braza formal se caracteriza por una posición horizontal del cuerpo y por realizar la inspiración gracias a un movimiento de flexo-extensión del cuello. La braza natural se caracteriza por una posición menos horizontal, con las caderas más bajas y un movimiento ascendente y descendente de los hombros y caderas.

En el año 1986 el reglamento se modifica suprimiendo la prohibición de hundir la cabeza durante el nado. Con esta modificación surge lo que se denomina "braza ola" que se caracteriza por realizar un movimiento ondulatorio del cuerpo, semejante al que se realiza en la mariposa con la intención de colocar al nadador "encima" de la ola que él mismo produce, así como por un recobro aéreo.

Otra de las características de la braza que le diferencia del resto de estilos es que, en la propulsión, la brazada (acción de brazos) y la patada (acción de piernas), comparten una importancia del 50%, es decir, aportan el mismo grado de propulsión. Todas las técnicas de los estilos de natación antes expuestas, así como los ejercicios, se aplican en la práctica diaria en el entrenamiento como calentamiento para que el entrenador vaya corrigiendo errores que se presenten en la ejecución de estos en forma directa y oportuna, para pulir el gesto técnico en todos sus aspectos de tal manera que al aplicarlos en volumen e intensidad se cumpla los objetivos de la planificación es decir se tenga un mejor rendimiento.

En este sentido, la sistematización de las técnicas de los estilos de la natación, se concretan mediante la metodología de la enseñanza de la natación para el rendimiento deportivo de los integrantes del Club Flipper de la Ciudad de Ambato, Ecuador presentada a continuación:

1. Diagnóstico de las condiciones actuales del entrenamiento deportivo de natación en el Club de Natación Flipper, teniendo en cuenta las condiciones del entorno y todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Determinación de la condición física de los integrantes del Club de Natación Flipper
3. Desarrollo de las capacidades física motoras, por medio de ejercicios adecuados y medidos con el propósito de realizar los estilos.

4. Fortalecimiento mediante la práctica de la natación valores como: la disciplina, puntualidad a la hora del entrenamiento, persistencia ante los ejercicios, amor al trabajo, solidaridad con mis compañeros y entrenador con el único propósito de formar deportista no solo en el campo deportivo , sino también en el plano humano como un ser positivo ante la sociedad.
5. Aplicación de las técnicas creativas y participativas de los entrenadores.
6. Conocimiento de los fundamentos teórico-metodológicos utilizados en el entrenamiento deportivo de natación.
7. Indagación real y concreta sobre la condición física de los integrantes para tener un punto de referencia de entrenamiento deportivo
8. Organización del entrenamiento deportivo en natación.
9. Cumplimiento de los objetivos, mediante la realización de ejercicios, con un enfoque, sistémico y sistemático.
10. Formación de nadadores que apliquen la técnica de natación en forma correcta.

CONCLUSIONES

1. En la metodología de la enseñanza de la natación, el entrenador tiene la responsabilidad de organizar y guiar, utilizando métodos creativos, no obstante para lograr los resultados deseados, basados en las técnicas y estilos de la natación, no se puede obtener sin la actitud y la motivación del estudiante.
2. La metodología de la enseñanza de la natación es un proceso consciente, organizado, sistémico y sistemático, que contribuye al desarrollo de las habilidades físico-motoras y psicológicas apropiadas para producir un cambio deseado, que le permita adaptarse a la realidad del entorno, así como obtener el óptimo rendimiento deportivo.
3. La metodología propuesta constituye una alternativa pedagógica para contribuir a:
 - El desarrollo de las habilidades deportivas de los estudiantes de la natación.
 - El fortalecimiento de las condiciones físico-motoras de los estudiantes.
 - La comprensión de la utilización de métodos activos en la enseñanza de la natación.

- El diagnóstico de las condiciones reales, así como los objetivos rectores del proceso de enseñanza en esta actividad deportiva.
4. El diseño de la metodología de la enseñanza de la natación presentada, tiene un valor metodológico importante, que incluye un enfoque axiológico y psicológico.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, D. (2006). La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona: INDE.
- CONDE VILLAR, J. (2004). Ministerio del Deporte en su Boletín Informativo del Deporte Ecuatoriano.
- COUNSILMAN, J. E. La Natación edit.: Hispano Europea.
- FORTALEZA DE LA ROSA, A. & RANZOLA, A. (2000). *Entrenamiento deportivo: Alta Metodología*. La Habana: Instituto Superior de Cultura Física.
- HERNÁNDEZ, R (2009). Entrenamiento Deportivo. Argentina. Disponible en:<http://videosnatacion.com/blog/2009/10/20/principios-basicos-del-entrenamiento-en-natacion/>
- HERRERA, N. Guía de proyectos de investigación social y educativa. Ambato – Ecuador.
- HERRERA, N. Tutoría de la investigación. Editorial Demerito. Quito.Ecuador.
- HERRERA, N. Competencias Profesionales y Currículo. Editorial U.T.A. Ambato .Ecuador.
- HERRERA, M. Corrientes, métodos y técnicas de la investigación educativa. Ambato. Ecuador.
- HINES, E (2005) Reglamento técnico Federación Internacional de Natación edit: Hispano Europea.
- LANIER, A. (1999). *Introducción a la teoría y metodología del entrenamiento deportivo*. La Habana: INDER.
- MANO, R. (2004). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- MOSQUERA, M. A. (2011). *Proceso Metodológico de la Natación*. Buenos Aires
- SUAREZ, R. y MIRKIN, A. Características del Proceso Metodológico en Natacion.Recuperado en: http://www.facdef.unt.edu.ar/catedras/natacion/nata2/3_ProcesoMetodologico.pdf
- TORRES, G. (2005) en su Obra “Psicología Evolutiva”.

URIBE, I. D. (1991). *Proyecto Centro de iniciación y formación deportiva*. Bogotá.
WEINECK, K. (1998). *Entrenamiento óptimo*. Barcelona: Hispanoeuropea.

Título: La orientación familiar para favorecer la comunicación audiovisual en los niños, desde la utilización de un libro electrónico.

Autor: Rosalina Soler Rodríguez.

**Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” –
Cuba.**

Email: rsr@ucp.sc.rimed.cu

INTRODUCCIÓN

En el contexto social actual se puede apreciar un acelerado desarrollo de los medios de comunicación que son utilizados para realizar diferentes funciones sociales, como son sensibilizar la conciencia pública, promover la participación social y apoyar la capacitación a favor de temas necesarios para la formación del ciudadano, en temas tales como la educación ambiental, para la paz, la convivencia social, la salud, la economía y la política entre otros.

Este desarrollo trae consigo diferencias entre las generaciones familiares. Precisamente en cuanto a las habilidades adquiridas para el acceso y consumo de la información contenida en los mensajes que transmiten estos medios. Es por esto que los niños, en muchas ocasiones, conocen más que sus padres acerca de cómo utilizar los medios de comunicación, lo cual no quiere decir que no requieran de la orientación de la familia para hacer un uso adecuado.

La realidad cotidiana en estas situaciones ha demostrado que no siempre los niños los utilizan para su instrucción y educación, además de recrearlos y entretenerlos. Es por esto que se convierte en otra de las responsabilidades de la familia potenciar en sus hijos la conciencia para el consumo racional de los medios de comunicación audiovisual. Para lo cual requieren de la orientación de otras agencias de socialización como la escuela y los propios medios de difusión masiva. Para estimularlos y ayudarlos en la gratificante pero, difícil tarea de la paternidad.

Entre estos medios, se puede considerar a los audiovisuales como uno de los más poderosos porque pueden con mayor eficiencia difundir mensajes en imágenes y sonidos. Además de generar actitudes favorables o desfavorables según la influencia de diferentes factores como lo axiológico, la cultura, lo cognitivo, lo afectivo, las vivencias y experiencias.

Por la importancia y repercusión social de esta temática, ha sido investigada por diferentes autores entre ellos Bernardo del Toro y Martha Rodríguez (2001), quienes

definieron las capacidades básicas que los niños deben desarrollar para ser productivos en el siglo XXI. Tal es el caso de la capacidad para criticar y analizar la información obtenida a través de los mensajes audiovisuales que transmiten los medios de comunicación audiovisual. De ahí la necesidad de enseñarlos a utilizar la información que reciben y rechazar aquellas que no lo eduquen e instruyan.

Es por ello que los miembros de la familia deben tener en cuenta que si los audiovisuales contribuyen al conocimiento de la realidad que rodea a los niños, entonces hay que atender a que una interpretación incorrecta de los mensajes audiovisuales puede ocasionar resultados indeseados en la construcción de sus conocimientos. Si la información que consumen no engendra y produce cultura, desarrolla el gusto estético y la apreciación de lo bello expresado en un lenguaje audiovisual, entonces no se puede considerar como un medio adecuado para los niños.

Es evidente que la información transmitida a través de los audiovisuales repercute, positiva o negativamente, en la formación de la personalidad de los niños y jóvenes teniendo en cuenta las poderosas influencias que ellos ejercen en las personas potenciando sus modos de pensar o actuar, crearse estereotipos y modelos de convivencia y así evitar que asuman modelos superficiales que afecten la formación de sus valores morales, por la influencia negativa que en ocasiones ejercen sobre ellos.

Cuando se emplean adecuadamente estos medios audiovisuales, pueden producir beneficios tales como contribuir al proceso de socialización, estimular el aprendizaje, potenciar la inteligencia, producir efectos terapéuticos y facilitar el trabajo educativo. Pero si por el contrario, se emplean desmedidamente pueden generar efectos tan nocivos en la conducta como la adicción, agresividad, el estrés, la enajenación y hasta un falso autismo como lo identifican algunos especialistas. Estos datos demuestran la necesidad del conocimiento por parte de la familia acerca de esta temática, para evitar consecuencias negativas provocadas por el uso irracional de estas tecnologías, previniéndolos mediante la educación audiovisual.

Tales efectos negativos pueden causar daños a la salud física y mental del niño cuando, por ejemplo, se hace un uso excesivo de las escenas donde aparece el consumo de bebidas alcohólicas como parte de los momentos felicidad, placer o ternura, si el tratamiento a la comprensión de la información no es correcta se pueden condicionar la idea en los niños de que para disfrutar de un momento

placentero es preciso ingerir bebidas alcohólicas, y esto evidentemente tendrá repercusiones lógicas que se derivan de ellas. Esta situación puede estar condicionada por el desconocimiento para diferenciar entre la realidad, la fantasía o la ficción en la construcción de los significados, es decir este aspecto es esencial para convertirse en un creador de significados

Otras de las situaciones puede ser la drogadicción, cuando se muestra sin un análisis crítico de sus consecuencias, lo cual confunde a los niños y adolescentes en cuanto a si los efectos placenteros que producen no son tan malos como dicen sus padres y maestros, muchas veces se muestra de manera heroica con tantas desventajas que es muy difícil reducir por lógica el error de apreciación en que suelen caer los niños. Demostrando así que por las características psicopedagógicas de sus edades necesitan de la orientación del adulto para comprender esta información.

En sentido general se puede afirmar que los niños son más vulnerables que los adultos a los efectos adversos de los medios de comunicación audiovisual como lo puede ser la publicidad que se trasmite por televisión en algunos países y que convierte a los niños en víctimas de las propagandas de consumo.

Las investigaciones realizadas en este sentido (Cabero, 2005) han podido constatar la presencia de cuatro tipos de familia según el rol mediador que pueden desempeñar ante los medios audiovisuales en la educación de sus hijos:

- La familia permisiva: esta consienten a sus hijos en cuanto al consumo de cualquier producto audiovisual, sin atender a las consecuencias positivas ni negativas que pueden ocasionar en ellos.
- La familia que centra su preocupación solo en la cantidad de medios audiovisuales de los que sus hijos son consumidores pero tampoco les interesa el contenido que expresan los que observan.
- La familia activa esta se ocupa de orientar esta actividad con sus hijos desde ayudarlos a la selección consciente de los audiovisuales que utilizan según los contenidos, las condiciones técnicas en correspondencia con las características psicológicas y culturales de las edades de los niños.
- La familia represiva en estos casos utilizan los medios como instrumentos de castigo ante las conductas inadecuadas de los niños lo cual puede desencadenar efectos contrarios a los esperados.

Como se puede analizar en los dos primeros casos se ejerce una función menos mediadora que en el caso de la familia activa porque tan inapropiado sería permitir que los niños consuman a su espontaneidad los audiovisuales como preocuparse únicamente por la cantidad que consumen, entonces la mediación familiar en este caso no es efectiva. También sería un error realizar la función de la familia represiva sin embargo, es uno de los casos más empleados.

DESARROLLO

Potencialidades del libro electrónico: “Enseñar a ver audiovisuales en casa”.

El libro electrónico está considerado entre los medios de comunicación digitales. También se conoce como ebook, libro digital y ciberlibro aunque el término es ambiguo, porque se refiere tanto a una obra individual en un archivo de formato digital como a un dispositivo electrónico utilizado para leer libros en formato digital. También se consideran libros electrónicos a la versión digital de un libro originariamente editado en papel, aunque de hecho existen libros electrónicos que no tienen ninguna edición impresa.

Entre sus principales características se encuentra la de poseer hipertextos para estructurar la información a través de enlaces. Estos libros pueden encontrarse en Internet, discos compactos, memorias flash o cualquier soporte físico que sea digital. Es un medio de fácil elaboración porque las herramientas con las que se produce son sencillas, solo con el dominio de técnicas informáticas y la concepción de un guion adecuado se puede obtener.

Entre las herramientas informáticas más utilizadas para confeccionarlos se encuentra el Adobe Flash. Se trata de una aplicación informática de creación y manipulación de gráficos vectoriales con posibilidades de manejo de código mediante un lenguaje de scripting llamado ActionScripting. Es un formato de almacenamiento de documento digital. Entre sus ventajas más significativas se encuentra la de ser un sistema multiplataforma que le permite ser utilizado en cualquier sistema operativo ya sea Linux o Window sin modificar el aspecto del documento. Este es uno de los formatos más extendidos para difundir la información en Internet. Además permite imprimir el documento si fuera necesario. Constituye una herramienta de desarrollo completa, para crear los principales elementos multimedia e interactivos para Internet.

Entre las potencialidades que posee el libro electrónico propuesto, se pueden señalar que contiene información asequible a los usuarios a los que está dirigido, los padres y otros miembros de la familia de los niños. El contenido permite profundizar en el análisis de la temática planteada acerca de la utilización de los audiovisuales por el público infantil en el hogar. Se puede transportar y divulgar la información con facilidad en un dispositivo como memoria flash o disco compacto. Un aspecto importante es que permite actualizar la información cuando se sistematice en la investigación.

Contiene archivos multimedia a través de los hipertextos, es decir la información no lineal puede presentarse en otros formatos como imágenes, gráficos, sonidos y video. Tal es el caso del spot publicitario de televisión dirigido a la familia, para orientarlos precisamente acerca del uso de materiales audiovisuales que se correspondan con las características de las edades de los niños, para que sea comprensible el mensaje que se trasmite. En el spot se denotan algunos consejos a la familia que pueden ser útiles en este sentido. Para entenderlos, es preciso conducir a los receptores en el análisis de los mecanismos semióticos, gráficos y lingüísticos.

Es conveniente tener en cuenta además que para su utilización es imprescindible un ordenador para ser leído, lo cual puede convertirse en una limitante si no se planifica adecuadamente para usarse en una actividad con la familia. Los espacios físicos que se pueden emplear para su uso están pensados en el laboratorio de computación de la escuela, el Joven Club de Computación de la comunidad y en los hogares donde posean computadoras, en el caso de los padres que les interese obtener este libro.

La información que contiene se ha codificado atendiendo a las características psicológicas del usuario, que son los miembros de la familia, para facilitar su comprensión se utiliza un vocabulario adecuado, coherente al contexto. Este aspecto se refuerza a través de un glosario de términos afines que funciona mediante hipervínculos para mostrar el significado de aquellas palabras que puedan resultar de difícil comprensión.

El tratamiento a la información gráfica y audiovisual que se presenta estimula el interés por el análisis de la temática. Se ha configurado en diferentes secciones a los cuales se accede a través de un índice que funciona mediante hipervínculos. La utilización del libro electrónico puede constituir una vía para la preparación de la

familia en cuanto al uso de la tecnología informática, ya que esta herramienta constituye el medio fundamental para la orientación a la familia en esta temática, para lo cual necesitan adquirir determinadas habilidades informáticas como el acceso al libro electrónico y el análisis de la información digital.

Entre estas secciones en las que se ha estructurado el libro electrónico se encuentra las sugerencias a la familia que han sido propuestas por las autoras como un aspecto significativo de la investigación, en su tratamiento de la problemática que se analiza.

- Los padres deben conocer cuáles son los contenidos que estudian sus hijos y así relacionarlos, siempre que sea posible, con lo observado en los programas.
- No les oriente a los niños observar la televisión o programas en video para que se mantenga tranquilo o entretenido, aproveche el contenido que estos materiales poseen para potenciar el aprendizaje de sus hijos.
- Siempre que sea posible comparta este momento con sus hijos, observe y disfrute junto a ellos los programas. Aclare sus dudas explicándoles lo que no les haya sido fácil entender. Permítale expresar sus criterios y apreciaciones acerca de lo observado.
- Tenga en cuenta las reacciones emocionales de los niños cuando utilizan un producto audiovisual, si se muestra alegre, impresionado, miedoso, inquieto o exaltado, entre otras reacciones.
- Permítale expresar sus criterios y apreciaciones acerca de lo observado. Así lo ayuda a comentar sus opiniones.
- Atienda a la selección de los programas que hace su hijo, estos no deben quedar a la espontaneidad de los niños ya que hay programas propios para su edad y otros no cumplen con estos requisitos. Valore si contribuirán a su formación correcta. Se sugieren algunos que trasmite la televisión cubana como: Cinecito en TV, Contar cuentos, Alánimo que presenta videoclip para niños, Didácticos infantiles, por citar algunos ejemplos que permiten desarrollar la educación audiovisual en los niños.

- No es conveniente que el niño pase largas horas frente al televisor o computadora porque interfiere en el desarrollo de otras actividades lúdicas, físicas, de estudio y psíquicas. Ayúdelo a distribuir adecuadamente su tiempo para todo.
- Evite que la observación a estos programas se le convierta en un vicio o adicción que los aleje del resto de las personas, les afecte sus relaciones interpersonales o en otros casos le produzca algún malestar en la visión o fatiga.
- Es necesaria la orientación a los niños para que no se afecte su identidad nacional, personal y sus valores.
- Propícielos programas audiovisuales que le desarrollen su fantasía, interés y motivación por el conocimiento.
- Contribuya con sus aclaraciones y explicaciones a que el niño pueda distinguir entre la ficción y la realidad que se expresa en un programa audiovisual. Ayúdelo a reflexionar entre lo que observó en el material y lo que observan en la realidad.
- Esté atento a las posturas corporales que los niños adoptan mientras están frente a la pantalla del televisor o la computadora. En ocasiones tienden a buscar posturas cómodas pero inadecuadas al sentarse. Esto provoca afectaciones en los huesos y otros órganos como el corazón y los pulmones.
- Contribuyan a crearles las condiciones técnicas favorables para la observación de estos productos audiovisuales tales como la iluminación en el local, la distancia aproximada entre la pantalla y el niño, que no debe ser menor a 1m aproximadamente y no más de 5m.
- Los especialistas consideran que según la edad de los niños será el tiempo recomendable que se deben exponer ante un programa audiovisual:

Niños menores de 2 años: ninguna exposición ante una pantalla.

Entre 3 y 5 años: 1 hora diaria. No se sugiere el uso de videojuegos.

Niños en edad escolar: hasta 2 horas diarias. Atendiendo al contenido de los audiovisuales y videojuegos apropiados.

Adolescentes: se va incrementando el tiempo de uso de estos productos en relación al cumplimiento de sus obligaciones, pero controlando el descuido de la realización de otras actividades.

En la sección del libro electrónico titulada “Datos interesantes” se han compilado algunas informaciones necesarias para que la familia pueda analizar críticamente cómo debe propiciarse el uso de los audiovisuales en el hogar. Se muestran los resultados de una encuesta internacional aplicada en el año 1996 a las madres, para determinar qué características ellas le confieren a un programa infantil para sus hijos, entre las que se señalan las siguientes:

- Tener efectos positivos en los niños.
- Ser comprensibles para ellos.
- No tener efectos negativos en los niños.
- Ser exitosa.
- Que involucre a los niños para la realización de actividades.
- Ser humorística.
- Ser realista.
- Tener profundidad en la presentación de la información.
- Ser original.
- Tener una carga estética.

De modo general las madres encuestadas refirieron que un buen programa audiovisual para los niños debe ser primeramente educativo, además de conducirlos a la recreación sana. Consideran que el tratamiento a la información debe propiciarles niveles de comprensión adecuados a sus edades, combinando lo lúdico con lo instructivo.

Otros estudios sociales, permiten que la familia conozca por qué a los niños les atraen los medios audiovisuales, a partir de los resultados de estudios psicológicos realizados. Que dan cuenta de que las principales razones son porque les proporcionan placer de entretenimiento, para vivir la fantasía y escapar del aburrimiento. Construyen sus propios ídolos que convierten en sus héroes y les gusta imitarlos, además consideran que aprenden cosas nuevas y es evidente que este es el medio que, antes que otros, les aporta información para su socialización.

Otro aspecto presente en el libro electrónico que se considera importantísimo es la orientación para determinar cuando un niño posee adicción por las nuevas

tecnologías y requiere de la ayuda especializada. Según los estudios de L. Vilches (1993) la edad del espectador adicto oscila entre los 11 y los 13 años.

En las primeras edades, los receptores de los mensajes audiovisuales no están preparados para decodificarlos atendiendo a los elementos que configuran este lenguaje audiovisual. Aun no comprenden lo morfológico, sintáctico, semántico y estético que se expresa en la relación coherente entre las imágenes y los sonidos. En la propia utilización de estos medios y con la educación audiovisual, se pueden desarrollar las habilidades para ser un consumidor crítico y reflexivo. Es decir consciente de la información que está consumiendo.

Es en este sentido que debe conocerse que la primera experiencia directa del niño con la televisión, como el medio audiovisual más utilizado, se produce aproximadamente a los 2 años, aunque es evidente que va a observar y escuchar un programa seleccionado por otra persona. Alrededor de los 3 años ya comienza a elegir sus programas preferidos entre los que señala a los dibujos animados en primera opción. Atraen visualmente a los niños y contienen una carga elevada de fantasía y acción. A los 6 años, ha recibido una carga muy diversa de materiales audiovisuales lo cual hace que tenga más definidos sus gustos y preferencias por ellos.

Asimismo en la sección “Reflexionemos en familia” se han planificado algunas actividades que propician la reflexión individual de los miembros de la familia en cuanto las situaciones que se pueden presentar en el hogar cuando se emplean los productos audiovisuales. Se propone la lectura comentada del artículo periodístico “Intoxicación” del periodista Rolando Pérez Betancourt para analizar los posibles riesgos a los que se enfrenta un niño “intoxicado” con la tecnología audiovisual”.

CONCLUSIONES

En general, se enfatiza en que la orientación educativa a la familia constituye una vía efectiva para contribuir a la educación mediática de todos sus miembros y en especial a la de los niños y jóvenes. Para propiciar que se conviertan en espectadores críticos de los mensajes que consumen a través de un medio audiovisual. Es la familia una de las agencias de socialización responsables de que los niños puedan realizar una crítica inteligente y con argumentos, que le permitan combinar los productos audiovisuales armónicamente para apropiarse de la cultura, la educación y la recreación sana, en medio de la avalancha a la que son sometidos.

BIBLIOGRAFÍA:

1. CABERO ALMENARA, julio (1996). Los padres como mediadores en la formación en medios de comunicación. Universidad de Sevilla. <http://edutec.rediris.es/documentos/1994/9.htm>
2. DEL TORO, Bernardo y Martha Rodríguez (2001). Conceptos y criterios básicos para la elaboración de instrumentos para la movilización social. Bogotá. <http://www.enterate.unam.mx/Articulos/2005/junio/redes.htm>
3. FUNDACIÓN LUMIERE, (2013). Los medios audiovisuales en familia. <http://fundacionlumiere.org/02/05/2013/los-medios-audiovisuales-en-familia/>
4. PERERA FAURE, Yaité (2014). Libro electrónico “Aprender a observar audiovisuales en casa” para la orientación familiar en la utilización de los productos audiovisuales. Trabajo de Diploma UCP “Frank País García”.
5. SOLER RODRÍGUEZ, Rosalina (2012). Revista Odiseo Año 9, número 18, enero-junio de 2012
6. VILCHES, L. (1993): La televisión. Los efectos del bien y del mal, Barcelona, editorial Paidós.

Título: La modelación pedagógica del proceso formativo del Técnico Superior en Enfermería para la prevención de enfermedades en la comunidad.

Autores: MD Rosangela Caicedo Quiroz

Dr. C. PT Rosa Ana Jaime Ojea

Dr. C. PT Julia Esther Céspedes Acuña.

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano De Tecnología, Guayaquil - Ecuador

Email: rosangelacq@hotmail.es

INTRODUCCIÓN

La modelación del proceso de formación del técnico superior en enfermería para la prevención de enfermedades desde el vínculo con la comunidad, exige de la determinación de qué se considera como modelo, y específicamente, definir que se entiende por modelo como resultado científico y pedagógico. En la literatura consultada existen diversos puntos de vista al respecto.

Según la Real Academia de la Lengua un modelo es “...esquema teórico [...] de un sistema o de una realidad compleja [...] para facilitar su comprensión”¹.

El modelo pedagógico es considerado en la literatura como un resultado científico de las investigaciones educativas, que permite una “construcción teórico formal que fundamenta científica e ideológicamente el proceso de dirección de la formación de la personalidad, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica que tiene lugar a diferentes niveles y responde a una necesidad histórica concreta” (Sierra R., 1997:14).

Referente esencial, ya que engloba los diversos componentes de la realidad pedagógica: docentes, educandos y el propio contexto educativo. En el modelo se expresan dado su carácter sintético, práctico y normativo, anticipatorio y generalizador las características de la realidad educativa o de una parte de ella.

En el proceso formativo del enfermero en el contexto latinoamericano se han elaborado modelos pedagógicos que sistematizan diferentes aspectos de dicho proceso, y proponen diversas formas de exponer, explicar, experimentar, simular y dar alternativas a diferentes problemáticas, entre ellos se encuentran los de Francisco

¹ Real Academia de la Lengua (DRAE) Edición actual —la 22.ª, publicada en 2001.

Bohórquez G. y Elio Fabio Gutiérrez (2004); Alexandra Giraldo Osorio y Colectivo de autores (2010), Análida Elizabeth Pinilla (2011), Juan Francisco Tejera Concepción (2008), Genoveva Amador Fierro (1996), entre otros. En las reflexiones siguientes se valorarán modelos pedagógicos asociados a la salud

DESARROLLO

Una mirada a la concepción de modelos pedagógicos en la salud nos lleva al contexto cubano, y específicamente al investigador Juan Francisco Tejera Concepción (2008) que propone un modelo pedagógico en las tecnologías de la salud, donde valora categorías como promoción de la salud y prevención de enfermedades, asociado al uso de la tecnología en salud en las especialidades Biotecnológicas y Médicas que constituye un referente en la presente investigación.

Nola J. Pender, licenciada en Enfermería de la Universidad de Michigan, citada por Alexandra Giraldo Osorio y otros (2010) aporta un modelo de promoción de la salud que considera se antepone a las acciones preventivas, esta posición coincide con las asumidas por la autora de esta investigación, no obstante es considerada limitada en el sentido de que para esta autora la prevención en salud va más allá de la promoción debido a que esta última se circunscribe a la promoción de estilos de vida saludables.

En el caso de Francisco Bohórquez G. y Elio Fabio Gutiérrez (2004) sus respectivos modelos, se fundamentan en enfoques curriculares para la práctica educativa, en este sentido, si surgen cambios curriculares existe una mayor identificación de los contextos donde se originan, las fuerzas ideológicas que los mueven, y los valores que subyacen en estas propuestas, consideraciones válidas que ayudan a una mejor comprensión de cómo se desarrollan estos en Latinoamérica.

Genoveva Amador Fierro (1996), propone un modelo pedagógico para las carreras de ciencias de la salud en la Universidad de Colima; en este sentido, se considera como relevante en su concepción, su enfoque para el contexto ideológico, la creatividad y el camino para alcanzarlo con base epidemiológica e interdisciplinaria, a partir de considerar las relaciones bilaterales entre universidad-comunidad; universidad-servicios de salud; y servicios de salud-comunidad.

Es una propuesta, contextualizada a una universidad mexicana, sin embargo, la autora, si bien en el orden pedagógico tiene intencionalidad de influir en los componentes del proceso pedagógico, en la práctica solo se limita al componente académico.

Se reconoce que las prácticas de enfermería en la formación en medicina preventiva, requieren de un modelo pedagógico que integre lo cognitivo, lo axiológico, lo actitudinal, y la práctica comunitaria en los servicios de salud, que sean capaces de preparar los profesionales de la enfermería para dar atención integral a los sujetos de la sociedad en la prevención, curación y rehabilitación de la salud.

Aun cuando en el contexto ecuatoriano se reconocen insuficiencias en el proceso de formación de los profesionales de la enfermería, en la literatura consultada no se encontraron referencias a la construcción de modelos pedagógicos que respondan a la necesidad de formar a este profesional para la prevención de enfermedades en el contexto de la comunidad.

Un colectivo de autores de la Universidad Tecnológica Equinoccial (2008), en Ecuador, presenta un modelo educativo y pedagógico, que parte de lineamientos generales orientadores de la vida universitaria concretados en la docencia, la investigación y el vínculo con la colectividad, teniendo en cuenta el conocimiento de la diversidad y la individualidad. Sus criterios constituyen base en la construcción del modelo que se propone no obstante, los autores en su estructuración se circunscriben al proceso de enseñanza aprendizaje y no al proceso pedagógico o educativo.

Estos elementos constituyen antecedentes en la elaboración del modelo pedagógico de formación del técnico superior de enfermería para la prevención de enfermedades desde el vínculo con la comunidad, como la representación teórica de las relaciones que se establecen en el proceso de formación del TSE y que dan cuenta de su preparación para desempeñarse en el contexto de la comunidad en acciones de prevención en salud.

Estos antecedentes nos llevan a proponer la concepción de un modelo pedagógicos en la formación del TSE .Desde el punto de vista filosófico el modelo se sustenta en la dialéctica materialista con énfasis en su enfoque de sistema, su concepción de la actividad, y su reconocimiento al papel de las relaciones sociales en la formación del hombre; lo que permite abordar el proceso formativo del técnico superior de enfermería y

revelar el carácter histórico concreto de los nexos al interior del mismo y específicamente los que resultan del proceso de formación en medicina preventiva desde el vínculo con la comunidad.

Por su significación en la sociedad ecuatoriana constituye fundamento esencial desde lo filosófico la Filosofía del Buen Vivir, entendida como ideas filosóficas en construcción, pero que ya sirven de sustento a la vida en diferentes países sudamericanos y especialmente en Ecuador donde han adquirido rango constitucional con la aprobación de la Constitución de Montecristi en 2008.

Estas son ideas contemporáneas surgidas de intelectuales indígenas y no indígenas que retoman la concepción de las relaciones armónicas entre los seres humanos y la naturaleza característica de las concepciones pre filosóficas de las comunidades ancestrales de la región latinoamericana.

A los efectos de esta investigación se asumen como postulados de la filosofía del buen vivir:

- Nuevo modelo de vida (frente a la concepción occidental) pero que va más allá de los indígenas y vale para todo el planeta
- Reintegración de la naturaleza en la historia, como inherente al ser social.
- Recuperación de la idea de la vida como eje y categoría central de la economía
- La reconstrucción del sentido de la vida y la ética que ordenaba la existencia de las comunidades ancestrales y que sirve de sustento a la concepción de ese ordenamiento en la actualidad.
- La concepción del espacio comunitario como espacio de reciprocidad, convivencia con la naturaleza, responsabilidad social, consenso
- Convivencia comunitaria, la igualdad social, la equidad, la reciprocidad, la solidaridad, la justicia, la paz, supone igualmente una relación armónica entre la humanidad y la Madre Tierra

“... la referencia a estos conceptos, que fueron importantes en la vida de los pueblos originarios del continente, corresponde a la necesidad de crear un nuevo modo de vida, a pesar de las contradicciones inherentes a la condición humana... La defensa de la vida, la propuesta de una ética del “Buen Vivir”, la recuperación de los equilibrios del

eco sistema y la importancia de lo colectivo frente al individualismo, son valores que orientan a los movimientos de izquierda en el mundo entero.” (Houtart François, 2011)

Esta filosofía permite abordar la labor de prevención de enfermedades del TSE en la comunidad, desde un enfoque y desde posiciones éticas que reconocen el vínculo naturaleza sociedad y la concepción integral de la salud como bienestar bio eco social, además de reconocer y valorar la contribución de los comunitarios a la formación de este profesional y la de el mismo al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

En el análisis de los fundamentos sociológicos del modelo se parte del reconocimiento de la educación como hecho social concreto, que refleja la estructura social donde se inserta; se extiende más allá de la institución escolar e incorpora a la comunidad como agencia educativa, lo que permite considerar el carácter formativo de las acciones educativas de la escuela en su vínculo con la comunidad y tener en cuenta las peculiaridades de la sociedad y el sistema educativo ecuatoriano, específicamente la educación superior y los institutos técnicos y tecnológicos como instituciones sociales.

Según la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en su Artículo 162 Los institutos superiores técnicos y tecnológicos son instituciones dedicadas a la formación profesional en disciplinas técnicas y tecnológicas que orientan su actividad al desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan al estudiante potenciar el saber hacer otorgando los títulos profesionales de técnico o tecnólogo superior (Artículo 118).

Se concibe a la comunidad como agencia socializadora y al mismo tiempo escenario del proceso pedagógico, de actuación del docente y de los futuros TSE para la labor de prevención de enfermedades, por lo que en el orden sociológico, se parte de la interrelación entre comunidad – prevención de enfermedades -calidad de vida.

Se reconoce, de la misma forma, que en la comunidad existen todos los elementos y relaciones de la estructura general del organismo social-en este caso de la sociedad ecuatoriana- con sus especificidades, relativa independencia y potencialidades educativas para enriquecer la labor de formación para la prevención de enfermedades por el TSE, y en la que se concreta el conocimiento y su contribución al desarrollo social, garantizando la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

En la sociedad ecuatoriana el Plan del buen vivir (2013-2017) se erige en fundamento sociológico por cuanto " ... el sumak kawsay (buen vivir) es presentado a dos niveles: como el marco para un conjunto sustantivo de derechos (de ahí su enfoque como fundamento filosófico), y como expresión de buena parte de la organización y ejecución de esos derechos, no sólo en el Estado, sino en toda la sociedad..." (Gudynas Eduardo y Alberto Acosta, s/a)

El Plan del buen vivir (2013-2017) es un conjunto de objetivos que expresan la voluntad de continuar con la transformación histórica del Ecuador, entre los que se encuentran:

Objetivo 2: Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.

Objetivo 3: Mejorar la calidad de vida de la población.

Objetivo 7: Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad territorial y global.

Este plan se orienta a fortalecer la cohesión social, los valores comunitarios y la participación activa de individuos y colectividades en las decisiones relevantes para la construcción de su propio destino y felicidad, entre las que se considera la salud.

El mismo se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado, elemento esencial para la prevención de enfermedades, dado el reconocimiento al alcance social de la salud pública que deviene un fenómeno estrechamente ligado a las condiciones de vida de la población, que sólo puede ser explicado por medio de un enfoque integral y sistémico. Es un proceso inmerso en la dinámica social; salud y enfermedad son acontecimientos sociales

El Plan del Buen Vivir promueve la búsqueda comunitaria y sustentable de la felicidad colectiva, y una mejora de la calidad de vida a partir de los valores.

En el mismo se señala que las políticas de salud estarán encaminadas a promover las prácticas de calidad de vida y la medicina preventiva e integral, no circunscribiéndose a la curación de enfermedades. Este plan se refiere también al propósito de impulsar la universalización en el acceso a la atención primaria de salud y la expansión de su calidad y cobertura. En este sentido la formación del TSE en la prevención de enfermedades en la comunidad deviene una vía para el logro de estos objetivos.

Todo esto se sustenta en la Constitución de la República de Ecuador que plantea Art. 32.- La salud es un derecho que garantiza el Estado, cuya realización se vincula al ejercicio de otros derechos, entre ellos el derecho al agua, la alimentación, la educación, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los ambientes sanos y otros que sustentan el buen vivir.

El Estado garantizará este derecho mediante políticas económicas, sociales, culturales, educativas y ambientales; y el acceso permanente, oportuno y sin exclusión a programas, acciones y servicios de promoción y atención integral de salud, salud sexual y salud reproductiva. La prestación de los servicios de salud se regirá por los principios de equidad, universalidad, solidaridad, interculturalidad, calidad, eficiencia, eficacia, precaución y bioética, con enfoque de género y generacional.

En los fundamentos psicológicos, se asume el enfoque socio-histórico cultural de L.S. Vigotsky y sus continuadores, como fundamento del modelo que se propone.

Se tiene en cuenta la dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, cuya esencialidad está en la llamada zona de desarrollo próximo de (Vigotsky,1988) a partir de considerar que el aprendizaje es fundamento del desarrollo, conduciéndolo y creando nuevas posibilidades para su desarrollo posterior.

Se reconoce como fundamento el papel de la cultura (en este caso la comunitaria en su vínculo con la escolar) en las relaciones sociales y de estas en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y se parte de la concepción de Vigotsky sobre la apropiación.

Según el enfoque socio histórico cultural la apropiación no es la copia y reflejo pasivo de la realidad, sino las formas y recursos a través de los cuales el sujeto de forma activa y en íntima relación con los demás hace suyos los conocimientos, técnicas, valores, ideales, en fin, la cultura de la sociedad en que vive y los mecanismos a partir de los cuales se autodesarrolla. La apropiación rebasa el aprendizaje y da cuenta de la formación y desarrollo de fenómenos afectivos que participan de manera decisiva en la actuación del hombre, transcurre también a través de procesos no conscientes en los que lo intelectual ocupa un segundo plano.

Se asume además la concepción de la actividad desde el punto de vista psicológico en la construcción del modelo y se tiene en cuenta la interacción individuo-medio, criterio

defendido por el psicólogo Leontiev (1986), concretado en la relación enfermero-conviviente-comunidad.

Se asume además como fundamento a la psicología social la cual considera los fenómenos sociales y las leyes por las que se rige la convivencia, investiga las organizaciones sociales y el establecimiento de los patrones de comportamientos de los individuos en los grupos, los roles que desempeñan y todas las situaciones que influyen en su conducta; en este sentido se revaloriza el papel del enfermero en el cuidado y conservación de la salud para lograr no solo bienestar físico en los comunitarios, sino psíquico y social, en armonía con el entorno social, criterio que fundamenta la necesidad del enfoque no sólo pedagógico, sino además sociológico del modelo.

Desde lo pedagógico, se parte de considerar la educación como proceso y resultado; proceso de influencia, de configuración o desarrollo del hombre, al mismo tiempo que el efecto de esa influencia; componente esencial de la praxis social, en la cual participa toda la sociedad a través de sus diferentes agentes, conscientemente organizada y orientado a un fin social (declarado y refrendado, en el caso de Ecuador y de los ITT en la LOES) que se ofrece en las instituciones escolares y por vía extraescolar u otras formas, en estrecho vínculo con otros agentes educativos como la comunidad.

La LOES regula el sistema de educación superior en la república de Ecuador, a los organismos e instituciones que lo integran; y determina los derechos, deberes y obligaciones de las personas naturales y jurídicas, en lo que respecta a la educación superior

Se tiene en cuenta la relación escuela comunidad y el papel de esta última en la formación de los futuros profesionales.

Se entiende la formación como una categoría perenne de la sociedad que ocupa el lugar central en la pedagogía, y que supone la adquisición y actualización continua para el desarrollo cultural, constituye un proceso social y cultural que obedece al desarrollo evolutivo de la sociedad humana y la capacidad transformadora de los hombres en sus relaciones sociales. Fuentes, H. (2002); Forneiro, R (2013); Báxter, (1989); G. Labarrere, (1998); C. Álvarez, (1999); L. Cánovas, (2002), J. Castillo, (2006) y Suárez R, C. (2005) y otros.

La misma es considerada proceso y resultado, ya que promueve el desarrollo de los sujetos.

En el caso del modelo que se propone se reconoce como sustento la formación profesional, considerándola como aquella que tiene como fin preparar integralmente a los estudiantes en una carrera determinada, comprende pregrado y postgrado y se manifiesta como formación inicial, continua y permanente.

La formación inicial se centra en la construcción del rol profesional, la continua está en la profundización, ampliación y actualización del contenido de la profesión, mientras que la permanente es un proceso de perfeccionamiento y auto perfeccionamiento constante, es inherente a la práctica cotidiana que apunta hacia la persona.

En el caso de la formación inicial del Técnico Superior en Enfermería en el Ecuador, si bien en la malla curricular se declara que el TSE: “Es un técnico con responsabilidad del cuidado directo en los niveles de atención de salud de mínimo y mediano riesgo, dirigido a la persona sana y enferma, basándose en principios humanos, éticos y científicos e integrado al equipo de trabajo liderado por la Licenciada/o en enfermería; en el proceso de formación de este profesional tradicionalmente, los programas daban más importancia al desarrollo de habilidades de atención a pacientes y es por ello que enfocaban superficialmente los problemas de salud del país, el estado de salud de la población, los problemas sociales, la promoción y prevención en salud y las políticas sectoriales, que resultarían menos costosas y más a tono con la OMS.

Actualmente, según se expresa en el perfil de este profesional, el TSE en Ecuador tiene “...el encargo de desempeñarse dentro de su práctica social, y comunitaria para dar una atención de calidad y calidez al ser humano y a la colectividad en todos los niveles de su proceso vital; fundamentando su acción en un pensamiento multiprofesional de equipo y con visión holística del ser humano y su medio socio-cultural”, elementos que harán más viables la relación entre la teoría y práctica del TSE. El modelo que se construye se concibe para la formación inicial de los TSE, la formación inicial se erige como proceso profesional impartido y recibido según programas sistemáticos, durante un período determinado, que permiten la preparación de los estudiantes para el desempeño de su rol profesional de forma independiente y

creadora, en esta se trabajan las conceptualizaciones básicas y las grandes líneas de las ciencias, las cuales incluyen el saber, el saber hacer y el saber convivir.

En esta fase inicial se aprehenden los modos de actuación profesional en su concepción más general y esencial, y para ello se tienen en cuenta las dimensiones curriculares y extracurriculares. En lo curricular se hace referencia al contexto docente y comunitario y en lo extracurricular al contexto socio-comunitario propiamente dicho. La dimensión curricular está formada por los aspectos académico, investigativo y de prácticas comunitarias encargados del desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, carácter profesional y aspectos metodológicos vinculados con el aprendizaje. Además el desarrollo de habilidades investigativas tanto intelectuales como prácticas dirigidas a solucionar problemas prácticos y del proceso de investigación. Y en las prácticas comunitarias se debe tener en cuenta el análisis crítico de situaciones de aprendizaje y la sistematización de experiencias modeladas que apuntan a un aprendizaje consciente y significativo.

En la dimensión extracurricular se aspira a lograr la sistematización contextual de los conocimientos habilidades y valores con la finalidad lograr la interpretación profesional del trabajo comunitario para la prevención de enfermedades por el técnico superior en enfermería, en correspondencia con las particularidades de los contextos y como evidencia de la implementación de una estrategia pedagógica con carácter socioeducativo.

Desde el punto de vista pedagógico entonces constituye un fundamento específico la concepción de la formación del TSE en el ITB, entendida como el proceso en el cual de modo consciente se instrumenta el encargo de formar un técnico, dentro de su práctica social y comunitaria que contribuya a aportar a la sociedad una atención de calidad y calidez a la población. (Documentos UASSS)

CONCLUSIONES

- En la contemporaneidad la construcción de modelos pedagógico se ha constituido en una práctica científica acertada que permite una proyección anticipada de los cambios que se desean operar en un proceso, objeto o fenómeno que se estudia, para este caso en particular ha permitido analizar los componentes gnoseológicos y

metodológicos inherentes al proceso de formación del técnico superior en enfermería con la intencionalidad de prevenir enfermedades en la comunidad, así como declarar las relaciones que emergen entre los aspectos constitutivos y la fundamentación sociológica, psicológica y pedagógica de dicho proceso.

- El modelo pedagógico que se propone constituye la plataforma teórica para la construcción de estrategias de igual tipología, sobre todo para aquellas que tributan a la formación de profesionales que entre sus funciones tienen la responsabilidad de prevenir enfermedades en la comunidad, para lo cual debe tener dominio entre otros aspectos de los conceptos y principales líneas de aporte de las ciencias afines a su profesión , así como de métodos permeados de enfoques científicos comunicativos para poder convertirse en transmisores de información y gestores de soluciones a problemas profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador Fierros, Genoveva (1996) Transformación del modelo pedagógico en las carreras relacionadas con las ciencias de la salud: el caso de la universidad de Colima. Tesis que para obtener el grado de Maestra en Educación
- Astudillo Romero, Jaime y Colectivo (2013) Cuadernos del contrato social por la educación Ecuador. Estado del arte de la formación docente en el Ecuador
- Berenguer Silega, Hernán (2011) La formación de la competencia pedagógica para la promoción social de comportamientos saludables. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas
- Colectivo de autores. (2008) Modelo educativo y pedagógico. Universidad Tecnológica Equinoccial en Ecuador. http://www.ute.edu.ec/Modelo_Educativo_new.pdf
- Colectivo de autores (2014) revista@magisterio.com.co / servicioalcliente@magisterio.com. Co Instituto ecuatoriano de crédito educativo
- FERRY, Gilles (1997) Reseña de "Pedagogía de la formación" Editorial Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. (1994) Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá, Me Graw Hill, Revista Educación y Pedagogía Nos. 12 y 13
- FUENTES, Homero (2002) "La formación por la contemporaneidad. Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior". Revista Esquemas Pedagógicos. ISSN 019-308. UDEC, 2002.
- (2000) Didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba: CULTU-UO,
- Fuentes, H. Estrabao, A y Macia, T. (2003). La universidad y su gestión. Una mirada dialéctica holística. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran.
- González A. P., Medina A., De la Torre S. ,(1999)Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social. España. Editorial universitaria.
- Lucio Quintana, Araceli Beatriz (2009) Estrategia de diseño curricular de formación por competencias sustentada en un modelo de construcción epistemológica contextualizada en la universidad humana y cultural. Tesis en opción al grado científico de doctora en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente. Cuba
- Leon Castillo, Milagrito Del Rocio. (2011) Modelos pedagógicos. UPAO. Colombia.

- Larios Mendoza, Heriberto (2006) Competencia profesional y competencia clínica. http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2006/oct_01_ponencia.html
- Mendoza Pérez, Melquiades (2004) Alternativa para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2004
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis Evaluación Formativa: ¿Evaluar al sujeto o el proceso? 2005 <http://www.monografias.com/trabajos26/evaluacion-escolar/evaluacion-colar.shtml>
- Pinilla Roa, Análida Elizabeth (2013) COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA /dhermith/Ponencias Finales_congreso_Educyt/
- Regalado E, Libertad (2012) ¿Formación del docente? <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/230649-formacion-del-docente/>
- Rodríguez león, Tomas (2012) Ecuador. La salud pública basada en la evidencia. <http://lalineadefuego.info/2012/05/28/ecuador-la-salud-publica-basada-en-la-evidencia>
- Ruiz de Adana, Ricardo La atención primaria de salud. (2011), En <http://es.slideshare.net/rruizdeadana/la-atencin-primaria-de-salud-7596789>
- Salas Zapata, Walter Alfredo (2013) Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Universidad de Antioquia, Colombia Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681 5653
- San Pedro Sedán, Guy (2011) Proyecto de Intervención Socio- comunitario Colegio Juan XXIII - Pico Truncado Profesor: Hno. Guy San Pedro Sedán
- Sampedro Ruiz, Reinaldo (2011) Estrategia didáctica para favorecer la formación y desarrollo de la competencia gestionar el conocimiento matemático desde la dinámica del proceso docente educativo de la matemática de las carreras de ingeniería. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Camaguey. Cuba
- Saravia, Luis Miguel y Isabel Flores (2005) La formación de maestros en américa latina http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf

Título: La atención a la diversidad en el contexto institucional de formación inicial de los técnicos superiores en enfermería.

Autores: Psic. Wendy Roxana Cortés Guerrero

Dr. C. PT Ángel Bravo Rodríguez

Dr. C. PT Marlene Daley González

Institución: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología

Email: wcortes@bolivariano.edu.ec

Resumen

El presente trabajo titulado: La atención a la diversidad en el contexto institucional de formación inicial de los técnicos superiores en enfermería, establece los fundamentos pedagógicos y psicológicos que sustentan la atención diferenciada de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales ya sean temporales o permanentes. Se aborda como elemento esencial la transformación de la visión integradora a la inclusiva para la atención a la diversidad desde la institución educativa. En el desarrollo de la investigación se emplearon diferentes métodos como la observación, la entrevista y el análisis documental. Se plantea como objetivo el análisis de los fundamentos pedagógicos de la educación inclusiva y atención a la diversidad en el proceso de formación de técnicos y tecnólogos en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, específicamente en la carrera de Técnico Superior en Enfermería.

Objetivo: Socializar los fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad y su aplicación en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología de la ciudad de Guayaquil, con énfasis en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de la preparación del claustro institucional para una educación inclusiva

Métodos: Histórico Lógico, Análisis y síntesis, Hermenéutico.

Técnicas utilizadas: observación de la actividad, encuestas y entrevistas

Resultados: La elaboración de una estrategia de capacitación para los docentes, que permita atender a la educación inclusiva desde la atención a la diversidad durante la formación de técnicos y tecnólogos, sustentada en una fundamentación teórico-metodológica con un enfoque socio-afectivo-educativo, sobre la base de la relación

individuo-grupo. La instrumentación de una estrategia de capacitación para los docentes contribuirá a la adecuada atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Palabras Claves: Formación, formación profesional, integración, educación inclusiva, atención a la diversidad.

INTRODUCCIÓN

El término educación se refiere al acto de transmitir los conocimientos de una generación a otra, desde los comienzos de la humanidad como una agrupación de seres humanos con la capacidad de pasar sus conocimientos a través de las sucesivas generaciones, podemos hablar de una especie con el intelecto necesario y suficiente para permitir su propio crecimiento.

La sociedad en la actualidad está reclamando una educación de calidad en todos los aspectos, aunque en muchos casos la misma sociedad desconoce cuáles son los aspectos prioritarios a tener en cuenta para poder asegurar que se cuenta con una educación de calidad en las instituciones educativas desde el nivel primario hasta la universidad.

La calidad educativa, se refiere a los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura.

La educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida." (Muñoz, 2003)

La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta. (Graells, 2002)

La calidad educativa tiene las siguientes características: (Philip B. Crosby, 2004)

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias a insertarse en la comunidad.
- Estimular, facilitar el desarrollo, el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Como se aprecia en los criterios analizados la calidad educativa se refiere a un concepto y una nueva mirada a la educación de los jóvenes desde la Universidad.

Una buena educación deberá reflejar sus logros en el seno de la sociedad donde se encuentra, ya que el principal beneficiario de su gestión es precisamente la sociedad que la sustenta y soporta.

La calidad educativo – formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje están estrechamente vinculados a los niveles de éxito logrados al finalizar los períodos lectivos, los índices de repitencia, asistencia, abandono, logros en evaluaciones estandarizadas, entre otros. El conocimiento de estos indicadores a partir de los estudios sobre la realidad educativa del entorno, permite emitir juicios sobre la calidad de la formación y capacitación de los profesores, la eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje, los aspectos concernientes a la práctica pedagógica y la implicación organizacional en el establecimiento y control de estrategias de desarrollo de capacidades en los actores implicados en el proceso.

"La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema

escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados." (J. Mortimore).

Los factores básicos de la calidad en la enseñanza universitaria son: (Pere Marqués Graells, 2002)

- Las actitudes, concepción de la enseñanza y la actuación del profesorado: considerar los principios pedagógicos, atención a los aprendizajes de los estudiantes y a su interés por la asignatura, establecimiento de estímulos para promover su participación, disponibilidad para orientarles, buena comunicación con ellos, evaluación adecuada...
- La competencia del profesorado: nivel y actualidad de sus conocimientos teóricos y prácticos, capacidad para su transmisión, dotes didácticas, formación continua.
- El plan de estudios: contenidos teóricos y prácticos, adecuación a los estudiantes y a las demandas sociales de los correspondientes perfiles profesionales, grado de optatividad.
- Las infraestructuras y los materiales: instalaciones, equipos, materiales didácticos.
- La organización de la enseñanza: planificación detallada, distribución de los estudiantes entre los grupos, adecuación de los horarios.
- La evaluación de la calidad, que permita aprender de los errores y seguir mejorando.
- La transparencia informativa en la institución, que facilitará la compartición del conocimiento y generará confianza.
- La participación de todos los implicados, liderazgo participativo, clima de trabajo favorable, desarrollo y crecimiento personal.

Con el fin de garantizar la calidad de la formación en los diferentes niveles, las instituciones deben centrarse en la propuesta de un sistema articulado de investigación – acción, capacitación, acompañamiento, seguimiento y control del proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en los institutos de educación superior con énfasis en el desarrollo de competencias en el plano de la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, dándoles la oportunidad de generar nuevas estrategias que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes y el adecuado desempeño de las Instituciones de Educación Superior (IES). El desarrollo de dichas competencias supone ampliar su capacidad de comprensión de los problemas y desafíos que confrontan, en un contexto no de mejoramiento, sino de cambio de sus

prácticas educativas así como de su capacidad de búsqueda creativa y propuestas de alternativas mediante la innovación educativa.

De este análisis surge la interrogante sobre el papel que le corresponde protagonizar a los institutos ecuatorianos y al Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) en particular, en la contribución al proceso de capacitación del profesorado para el desarrollo de la educación inclusiva, a partir de determinadas insuficiencias como:

- En el proceso formativo se observa la prevalencia de un aprendizaje de carácter homogéneo, sin tomar en consideración las NEE de los estudiantes incluidos.
- Es insuficiente el desarrollo de los modos de actuación profesional en los estudiantes incluidos.
- Existe falta de sensibilización en el grupo estudiantil que limita la integración de los estudiantes incluidos durante el proceso de formación.
- Resulta insuficiente la atención psicológica a los estudiantes incluidos que influye en su motivación, estabilidad y permanencia en la institución.

Teniendo en cuenta los aspectos abordados se plantea como objetivo del trabajo el análisis de los fundamentos pedagógicos de la educación inclusiva y atención a la diversidad en el proceso de formación de técnicos y tecnólogos en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, específicamente en la carrera de Técnico Superior en Enfermería.

DESARROLLO

La sociedad del siglo XXI está signada por profundos cambios y transformaciones que impone grandes desafíos a la sociedad y a las instituciones educativas en particular.

En el actual panorama educativo se generan nuevas necesidades de formación en los docentes encargados de desarrollar prácticas educativas capaces de responder con garantías de éxito ante el desafío de una nueva educación para una nueva sociedad.

En la “Declaración de Salamanca” (1994: p.2), se reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación independientemente de sus diferencias particulares. Entre sus declaraciones se destaca la que plantea que “...los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades

educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades...”

En el ámbito de la formación universitaria, es meritoria la necesidad de profundizar en la concepción pedagógica inclusiva del alumnado y del profesorado universitario. La formación de calidad y excelencia en las Universidades del siglo XXI, implica una formación que también debe ser inclusiva, sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias.

La Universidad, como institución educativa tiene que facilitar la incorporación de todo el alumnado, convirtiéndola en un entorno accesible y sin barreras en el aprendizaje, elaborando diseños curriculares donde se de respuesta a todo el alumnado.

El análisis de la educación inclusiva obedece a la necesidad de plantear nuevas formas de pensar y actuar sobre la educación en la diversidad y considerar el planteamiento de la inclusión como un reto capaz de desafiar los procesos de exclusión que puedan sucederse en el ámbito escolar y que pueden ser trasladados a otros contextos educativos como el de la Universidad.

El presente trabajo sobre educación inclusiva está dirigido a sensibilizar a los docentes en la necesidad de tener herramientas pedagógicas para llegar con eficacia a estudiantes con discapacidad de las universidades y de los institutos tecnológicos.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO: 2005, p.14):

Se destaca que el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación, al mismo tiempo representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

La educación inclusiva debe ser una educación que opte decididamente por promover una convivencia y unas pautas didácticas de aprendizaje de índole cooperativas que

contribuya a la formación reflexiva y crítica de los alumnos a partir de conocer sus ideas, pensamientos y concepciones que tienen en el contexto universitario.

La orientación de la educación inclusiva se logra cuando hay una educación de calidad para todos acorde con la diversidad existente entre todos los alumnos y alumnas de nuestras aulas. Con la adopción de un modelo de escuela inclusiva que exige revalorizar la diferencia y la diversidad, y hacer efectivo desde la transformación profunda de la escuela la igualdad de oportunidades de todos y todas.

Es necesario desarrollar una cultura escolar que no se oriente al individualismo y homogeneidad del alumnado sino a una práctica docente más interesada en abordar la heterogeneidad y diversidad del alumnado universitario. Los supuestos de la educación inclusiva tienen que guiar la actuación de las instituciones universitarias y facilitar metodologías inclusivas y eficaces para todos y servir como referentes para protagonizar dicho cambio.

El movimiento inclusivo tiene su origen en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial. Por tal razón tradicionalmente se ha relacionado a la educación inclusiva con una educación sólo para el alumnado con necesidades específicas de atención educativa, cuando la realidad es que la escuela inclusiva se concibe como una escuela para todos y todas.

La escuela inclusiva reconoce la diversidad como valor, de modo que todas las personas tienen entrada en ella en situación de igualdad. Esta debe formar parte de un sistema educativo donde exista un modelo de escuela abierta a la diversidad que defienda un modelo inclusivo, frente a una educación segregada en la que se separa al estudiante con discapacidades o excepcional. La escuela inclusiva demanda profesionales reflexivos capaces de tomar decisiones para adaptar sus aulas a las necesidades de su alumnado.

La atención a la diversidad no se limita únicamente al estudio de las discapacidades, sino que abarca una amplia gama de problemas escolares que integran el continuo de necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

Un gran número de docentes coinciden en reconocer que la formación para la atención a la diversidad atañe a todos y que la integración favorece la preparación de los alumnos para vivir en sociedad integrada. No obstante, no resulta extraño encontrar

otro grupo de docentes que tienen actitudes negativas hacia la integración, y aunque teóricamente puedan estar de acuerdo con dicho proceso, mantienen una actitud negativa hacia su puesta en práctica.

Un profesorado pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas.

La diversidad es entender la variedad que produce lo familiar, lo escolar, lo cultural y lo social. Diversidad es la diferencia que determina la existencia de cada ser humano como único e irrepetible.

Aceptar las diferencias debidas al origen social, el nivel socioeconómico, el medio social o la procedencia; también, a características personales (relacionadas con las anteriores) como puedan ser el género, las características físicas, las capacidades individuales, las motivaciones o los intereses.

El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida para el desarrollo de una Pedagogía de la diversidad y para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado.

Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas y desde esta perspectiva entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie.

La educación en la diversidad implica desarrollar un currículum flexible, adaptado a las diferencias sociales, culturales y personales de los alumnos, y organizar los contenidos y las actividades de enseñanza aprovechando los recursos disponibles. Debe ser una educación que considere la inclusión a los sujetos con necesidades educativas especiales.

El término necesidades educativas especiales data de los años 70. Fue desarrollado en los 80 por el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. La novedad de este concepto radica en que pretende hacer hincapié en

los apoyos y ayudas que el alumno necesita más que en un carácter pretendidamente diferenciado de la educación especial.

La denominación de necesidades educativas especiales referida a los alumnos con dificultades importantes en el aprendizaje intenta crear un enfoque en el que se acentúen las necesidades pedagógicas que estos presentan y los recursos que se han de proporcionar, en lugar de realizar categorías diagnósticas por el tipo de discapacidad que los afectan.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas:

- Físicas
- Psíquicas
- Situación socio-familiar
- Otros casos de inadaptación (cultural, lingüística...)

Las necesidades educativas especiales pueden aparecer en categorías diferentes en cada alumno. Entre ellas se encuentran:

- Percepción e interacción con las personas y el entorno físico
- Desarrollo emocional y socio afectivo
- Desarrollo y adquisición del lenguaje y la comunicación
- Adquisición de hábitos
- Lenguaje
- Dificultades con la lengua extranjera
- Matemáticas
- Expresión artística y educación física
- Desarrollo personal y social
- Desarrollo intelectual
- Interacción entre iguales
- Condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje

Las causas también se pueden encontrar en el ambiente escolar en el que se educa a los alumnos. Si la escuela no está sensibilizada a brindar la atención a la diversidad de aprendizaje de los alumnos, los maestros no están lo suficientemente preparados, la metodología y las estrategias de enseñanza no son adecuadas o las relaciones

interpersonales y la comunicación entre la comunidad educativa está deteriorada puede afectar seriamente el aprendizaje escolar de los alumnos y propiciar la presencia de necesidades educativas especiales.

En la actualidad existe una tendencia a escala mundial de abandonar el modelo de "integración" escolar a favor de un modelo de "inclusión", en el que ya no se trata de que el alumno se ajuste al sistema educativo en el que se le pretende integrar, sino de ajustar el propio sistema educativo a la diversidad de su alumnado. En el caso de Ecuador esta concepción está reconocida en la Ley Orgánica de Educación Superior y en la Ley de Discapacidades, lo que crea las bases en el nivel de conciencia del docente acerca de su rol profesional en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En tal sentido, se destaca que el niño con necesidades educativas especiales: es aquel que en comparación con sus compañeros se encuentra muy por debajo o muy por arriba en cuanto a habilidades cognitivas y por ello requiere que se incorporen a su proceso de aprendizaje apoyos especiales o extraordinarios para que el currículo base se adapte a ellos, aspecto que hay que tener en cuenta en el proceso formativo que transcurre en los institutos técnicos y tecnológicos del Ecuador.

CONCLUSIONES

- Es indudable que un buen proceso educativo debe verse reflejado en los logros alcanzados, los cuales se pondrán de manifiesto de la misma manera, en el seno de la sociedad que demanda cada vez con mayor fuerza, profesionales competentes y con gran calidad humana.
- La educación inclusiva debe centrarse en la transformación y mejoramiento de las prácticas pedagógicas, a través de la innovación, las mismas que deben garantizar el aprendizaje, permanencia y titulación de los estudiantes. Es el centro educativo quien debe ajustarse a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en proceso de inclusión.
- La atención a la diversidad no se limita solamente a la adecuación de apoyos y herramientas para el desarrollo de la práctica educativa. Atención a la diversidad

consiste en asumir un rol formativo desde todas las aristas en que el ser humano se desarrolla como ser social e integral, sin exclusiones de ninguna índole.

BIBLIOGRAFÍA.

- Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994. Fuente: http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm. (Consulta 29 junio 2014)
- Doris Castellanos Simons. Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. Curso pre evento 29. La Habana. Pedagogía 2007
- Leiva Olivencia, Juan José y Jiménez Hernández Antonio Salvador. La educación inclusiva en la universidad del siglo xxi: un proceso permanente de cambio. ISSN: 1989-2446. <http://www.revistareid.net/revista/n8/REID8art3.pdf>. (Consulta 29 de junio 2014)
- LOGSE. La ley española de educación. España, 2004.
- Pere Marqués Graells, Calidad e innovación educativa en los centros. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. España, 2002.

Título: Barreras para el acceso a la universidad de las personas con discapacidad en Ecuador.

Autor: Wilson García G.

Institución: Universidad Católica de Cuenca - Ecuador

Email: wilson.garciag@hotmail.com

RESUMEN:

En el Ecuador y América Latina existen índices de exclusión, marginación y segregación, en lo económico, social y educación. Los excluidos han sido generalmente las personas con discapacidad; quienes hacen esfuerzo para educarse, en la actualidad algunos están graduados de bachilleres y poseen las condiciones para continuar sus estudios superiores.

En este estudio se realiza un análisis de los aspectos históricos, legales, conceptuales de la educación inclusiva y se identifican las barreras que impiden el acceso de las personas con discapacidad a la universidad ecuatoriana.

Se trata de una investigación de tipo descriptiva, en la que se revisa la bibliografía publicada sobre el tema en libros, revistas, físicos y bases digitales; para hacer observaciones, reflexiones y cuestionamientos sobre la temática.

En la última década existe un progreso en lo referente a la educación inclusiva en Educación General Básica y Bachillerato; pero en el nivel Superior falta mucho por hacer.

Palabras Clave: inclusión, barreras, discapacidad, acceso, universidad.

ABSTRACT:

In Ecuador and in Latin America there are rates of exclusion, marginalization and segregation, economic, social and education. Generally persons with disabilities have been excluded; some of them have made a great effort to educate and they are graduates at now, inclusive they have the conditions to continue their higher education in some professions.

This study is an analysis of the historical, legal, conceptual aspects of inclusive education and the barriers for people with disabilities to access to Ecuadorian university.

It is a descriptive research, which review the literature published on the subject in books, magazines, physical and digital documents; with the objective to make

observations, reflections and questions on the subject.

In the last decade there is a progress about inclusive education in general basic education and high school; but the Superior level needs a lot of things to do.

Key words: inclusion, barriers, disabled, access, college.

INTRODUCCIÓN

La presente reseña “Barreras para el acceso a la Universidad de las personas con discapacidad en el Ecuador” pretende realizar un análisis de los factores que impiden a las personas con discapacidad acceder a una formación profesional de tercer nivel que les permita desarrollar todas sus potencialidades y ponerlas al servicio de la sociedad mediante una actividad productiva, para cumplir con su proyecto de vida.

En los últimos años, el gobierno nacional se ha propuesto como un objetivo fundamental mejorar la calidad de educación en todos los niveles y modalidades.

La inversión en formación y educación de calidad es uno de los elementos más importantes en este proceso de cambio. Dado que el sistema educativo ecuatoriano ha sido históricamente relegado de la planificación central. El PNBV, ha buscado corregir estas falencias con el objetivo de reformar la deficiencia estructural existente. En tal sentido, se persigue una transformación social que sirva de cimiento para la consecución del Buen Vivir (Ramirez, 2012, pág. 6).

En el nivel superior, a través de la SENESCYT, se han realizado cambios estructurales en la Universidad Ecuatoriana, uno de ellos es regular el ingreso a las universidades y escuelas politécnicas, a través de las pruebas ENES (Examen Nacional de Educación Superior). El ENES evalúa la capacidad del estudiante para analizar y solucionar problemas, lo que constituye una destreza básica para lograr el éxito académico en la universidad” (Ecuador, 2014). Este examen ha impedido que un gran número de bachilleres se vean impedidos de continuar con sus estudios universitarios.

Dentro de este grupo de excluidos se encuentran las personas con discapacidad que hicieron un gran esfuerzo ellos y sus padres de familia para recibir una educación inclusiva, graduándose de bachilleres, a pesar que poseen las condiciones para continuar sus estudios superiores en ciertas carreras, con las respectivas adaptaciones curriculares.

En este estudio se realiza un análisis de los aspectos históricos, legales,

conceptuales de la educación inclusiva y se identifican las barreras que impiden el acceso de las personas con discapacidad a la universidad ecuatoriana.

Es una investigación de tipo descriptiva, en la que se realiza una revisión de la bibliografía publicada sobre el tema en libros, revistas, físicos y bases digitales; luego de lo cual, se hacen las observaciones, reflexiones, cuestionamientos y aportes que sean necesarias; se trata de sintetizarla para obtener ciertas conclusiones.

Se puede concluir que en el Ecuador en la última década se ha progresado en lo referente a la educación inclusiva en Educación General Básica y Bachillerato, pero en Educación Superior falta mucho por hacer.

DESARROLLO

Desde los inicios de la educación formal en las aulas siempre han existido las diferencias individuales, estudiantes que tienen ritmos y estilos de aprendizaje diversos; unos aprenden rápidamente, otros promedio al grupo y otros son los rezagados los de aprendizaje lento que permanentemente fueron excluidos del sistema educativo ordinario.

A nivel mundial se han establecido acuerdos internacionales para garantizar el derecho humano de la educación para todos, es así que en 1948 “la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación” (Ecuador, Vicepresidencia de la República., 2011, pág. 9)

En el país al igual que toda Iberoamérica existen índices de exclusión, marginación, y segregación, en lo económico, social y en especial en el acceso a derechos fundamentales como la educación. “La preocupación por la inclusión en Iberoamérica surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas” (Sarrionandía, 2008, pág. 1).

En 1982 la Asamblea de las Naciones Unidas aprobó el Programa Mundial sobre Educación para los Impedidos con el objetivo promover la plena participación en la vida social de las personas con discapacidad.

A inicios de la década de los 40, en el Ecuador por iniciativa de los padres de niños/as y jóvenes con discapacidades, y de organizaciones privadas se crean centros para educar a personas con discapacidad, se inicia la Educación Especial

con la creación de las primeras instituciones educativas para personas ciegas y sordas, con criterios de caridad y beneficencia (Ecuador, Vicepresidencia de la República., 2011, pág. 12).

En las ciudades, Quito, Guayaquil y Loja, en los años 60 y 70 se crearon varias instituciones (públicas y privadas) para atender a personas con deficiencias sensoriales y de retardo mental. Durante este período de tiempo se expiden leyes, se crea el Consejo Nacional de Rehabilitación Profesional, se realizan estudios de la situación de la Educación Especial en el Ecuador, con el apoyo de la UNESCO, se crea la Unidad de Educación Especial y 13 aulas que se llamaron de Recursos Psicopedagógicos (Ecuador, Vicepresidencia de la República., 2011, págs. 12,13).

A finales de los 90 y comienzos del nuevo siglo, se produce un cambio radical en el sistema educativo nacional, pues, se pone en marcha el programa de integración educativa de los alumnos/as con necesidades educativas especiales en la escuela regular, iniciándose una nueva concepción de la educación, dejando de lado el modelo clínico para dar paso al modelo pedagógico. El principio rector de la integración educativa fue que la escuela debe acoger a todos los estudiantes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas u otras (Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura., 1998, pág. 20). A pesar de todos estos esfuerzos gubernamentales, sin embargo la segregación y la exclusión se mantienen

En el 2008 el Abogado Lenin Moreno Vicepresidente de la República con la campaña Manuela Espejo, realiza un proceso de atención integral a las personas con discapacidad, elevando el autoestima y la calidad de vida de este grupo de atención prioritaria que históricamente ha sido marginado y excluido.

Con la Constitución del 2008 se establecen las bases legales sólidas para la implementación del “Ecuador Inclusivo”, es así que en el Art. 26.

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. “Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Ecuador, Ministerio de Educación., 2012, pág. 27).

La educación ecuatoriana es considerada por lo tanto como un derecho ciudadano y que es deber primordial del Estado garantizar el cumplimiento a través de la

implementación de políticas públicas.

En el Art. 27 de la Constitución de la República manifiesta que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia, será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y la comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Ecuador, Ministerio de Educación., 2012, pág. 27). Un sistema educativo democrático, incluyente y diverso debe eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, desarrollando una cultura inclusiva fomentando la educación para todos.

Al hablar de garantizar el acceso universal se democratiza el acceso, la permanencia la culminación en el Sistema Educativo Nacional de todos los ciudadanos en los diferentes niveles.

La Vicepresidencia de la República y la Fundación General Ecuatoriana elaboran el proyecto: “Inclusión de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales al Sistema Educativo Ecuatoriano” proponiéndose reformular la política educativa en beneficio de la Inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los niveles de Educación diseñando e implementando un sistema educativo que permita el acceso de las personas con discapacidad a todos los niveles de educación formal y no formal. (Ecuador, Vicepresidencia de la República., 2011, pág. 19).

El modelo de Inclusión Educativa en el Ecuador, busca llevar exitosamente a la inclusión de personas con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad a la educación regular, asume la responsabilidad de reconocer y trabajar con todos los medios a su alcance para dar respuesta a la heterogeneidad social del aula, como un derecho humano y un derecho ciudadano (Ecuador, Ministerio de Educación, 2009, pág. 14).

Para hacer efectiva esta participación dentro de la educación inclusiva el Estado Ecuatoriano, ha tomado una serie de lineamientos y orientaciones, destinados a direccionar el modelo de inclusión educativa, tales como:

El Plan Decenal de Educación aprobada en una consulta nacional a docentes respondiendo a la necesidad del Estado Ecuatoriano de formular políticas educativas

de mediano y largo plazo, para garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

El Plan Nacional de Inclusión Educativa que propone la universalización del acceso, permanencia y promoción en todos los niveles y modalidades del sistema educativo ecuatoriano, equiparando oportunidades para los estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y superdotación (Ecuador, Vicepresidencia de la República., 2011, pág. 14).

En el 2011 se promulga la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) sentando las bases legales para transformar las instituciones de educación regular en instituciones inclusivas, luego en el 2012 el Ministerio de Educación elabora el reglamento a la LOEI para consolidar los procesos de transformación de la educación ecuatoriana.

El 15 de agosto de 2013 el Ministerio de Educación emite el acuerdo ministerial 295-13 en donde se norman los mecanismos del Sistema Nacional de Educación para la atención de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad a través de Instituciones de Educación Especializadas, establecimientos de educación escolarizada ordinaria y las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI). (Ecuador, Ministerio de Educación., 2013, pág. 3).

Todos estos procesos históricos descritos anteriormente tuvieron actores principales que fueron las personas con discapacidad y sus familias; quienes, cada día fueron buscando espacios para ser escuchados por las autoridades de turno a través de las asociaciones de padres de familia, organismos gubernamentales, maestros/as, ONG, y las diferentes asociaciones de personas con discapacidad quienes hicieron presión social en búsqueda de ser considerados como ciudadanos sujetos de deberes y derechos con equidad de oportunidades.

El autor del presente artículo ha laborado durante los últimos 18 años en educación especial y ha sido testigo de los cambios en el paradigma educativo del país, recuerda que antes los padres de familia no aceptaban que sus hijos con discapacidades leves vayan a educación especial ya que ahí se educaban estudiantes con discapacidades severas y profundas, y lo que decían es: “quisiera que mi hijo por lo menos termine la primaria”, luego “por lo menos que termine el ciclo básico”, después “por lo menos que termine el bachillerato”. Con el apoyo y

esfuerzo de los padres de familia y gracias a la educación inclusiva, en el sistema educativo ecuatoriano existe una considerable población de estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que se han graduado de bachilleres o que están cursando el bachillerato y que están golpeando las puertas de las universidades exigiendo la equidad de oportunidades para el acceso, permanencia y culminación en el Sistema de Educación Superior.

LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

El Ministerio de Educación en el acuerdo 0295-13.- define:

La educación inclusiva se define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades educativas especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación. La educación inclusiva se sostiene en los principios constitucionales legales nacionales y en los diferentes instrumentos internacionales referente a su promoción y funcionamiento. La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en los contenidos, estructura y estrategias con una visión común y la convicción de educar con calidad a todos los niños, niñas y adolescentes del rango de edad apropiado, es responsabilidad de los establecimientos de educación escolarizada ordinaria a nivel nacional en todos los niveles y modalidades. (Ecuador, Ministerio de Educación., 2013, pág. 5).

La educación inclusiva es entonces un derecho que les asiste a todas las personas independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Para ello será necesario hacer los cambios y modificaciones que sean pertinentes en la oferta educativa con la finalidad de que todos los estudiantes se sientan acogidos dentro del aula de clases y que tengan un rol activo.

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es considerada un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella (Blanco R. , 2006, pág. 6).

El derecho a la educación va mucho más allá de eliminar las barreras del acceso, aunque es un primer paso, es necesario que exista la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y todas, exigiendo que la oferta educativa sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades.

La enorme importancia de la educación también radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática. El pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos, proporcionando al alumnado, desde los primeros años de la vida escolar, la oportunidad no sólo de conocer dichos derechos sino de vivenciarlos. Los niños y niñas necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los derechos y libertades de los demás y como sus acciones pueden afectar los derechos de otras personas (Blanco R. , 2006, págs. 6,7).

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. Actualmente, existe cierto consenso respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar.

Si la discapacidad por sí sola coloca al joven en situación de desventaja con respecto a sus compañeros de la misma edad, resulta riesgoso que el sistema educativo no brinde las facilidades para garantizar el derecho a una educación inclusiva; si una persona con discapacidad la encerramos en casa o le negamos el derecho a la educación, ¿Cómo podemos esperar que este niño aprenda a ser autónomo y aprenda a desenvolverse en los distintos ámbitos de convivencia social y con el entorno en que vive?.

La educación inclusiva surge como un reconocimiento de las diferencias, como una condición natural del ser humano, se sustenta en la heterogeneidad, considera la diversidad como un valor y presta atención no solo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que está dirigida a todos los colectivos en riesgo de ser excluidos, ya sea por su procedencia social, cultural o por sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, intereses y necesidades (Blanco R. , 2006, pág. 6).

Unesco (2008) define a la inclusión como: “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”. (Ecuador, Ministerio de Educación, 2009,

pág. 21)

En una sociedad que ya por naturaleza es diversa todos sus miembros tienen derecho a que se le presenten las oportunidades con equidad, ajustándose a las necesidades individuales, para que ninguno de ellos quede fuera de las posibilidades de crecimiento, de participación y desarrollo dentro de su entorno, la inclusión es entonces solo un movimiento que pretende incorporar a la educación a aquellos estudiantes que estaban fuera.

LA INCLUSIÓN Y LA UNIVERSIDAD

Surge entonces la inquietud ¿Qué está haciendo la Universidad por los jóvenes que hasta ahora han sido sujetos de exclusión y de marginación?, ¿Están abiertas las puertas de las universidades para el ingreso de las personas en situación de vulnerabilidad? Para poder responder a estas preguntas se va a analizar algunos artículos de la Ley Orgánica de Discapacidades y Educación Superior vigente.

Artículo 27.- Derecho a la educación.- El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del sistema Nacional de Educación y del sistema de Educación superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento de educación escolarizada, según sea el caso. (Ecuador, República., 2012, pág. 8)

La Ley Orgánica de Discapacidades ratifica el derecho inalienable a la educación de las personas con discapacidad, asegurando el ingreso, la participación y la culminación en el Sistema Nacional de Educación y en Sistema de Educación Superior.

Artículo 28.- Educación Inclusiva.- La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnicos-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.

Para el efecto, la autoridad educativa nacional formulará, emitirá y supervisará el cumplimiento de la normativa nacional que se actualizará todos los años e incluirá lineamientos para la atención de personas con necesidades educativas especiales, con énfasis en sugerencias pedagógicas para la atención educativa a cada tipo de discapacidad. Esta normativa será de cumplimiento obligatorio para todas las

instituciones educativas en el Sistema Educativo Nacional. (Ecuador, República., 2012, pág. 8).

Hablar sobre adaptaciones curriculares, de accesibilidad en los aspectos físicos y de comunicación es hablar de educación inclusiva para las personas que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, siendo responsabilidad de las autoridades nacionales educativas en todos los niveles el viabilizar y supervisar el cumplimiento de esta normativa. “Adaptabilidad: La oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para responder las exigencias de los cambios en la sociedad y para que puedan ajustarse a las necesidades de las personas de distintos contextos y culturas” (Blanco R. M., 2010).

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES):

Art 2.- Objeto.- Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna.

Art. 3.- Fines de la educación superior.- La educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos (Ecuador, República., 2010, pág. 5).

Según estos artículos todas las personas, independientemente de su raza, condición social, religiosa, política, situación de discapacidad, etc. tendrían el derecho de acceder a la educación superior, por lo tanto las leyes que rigen la educación superior garantizan este derecho para todas las personas en situación de vulnerabilidad y específicamente para las personas con discapacidad lo que se requiere es que se viabilice su cumplimiento.

Art. 4.- Derecho a la Educación Superior.- El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia (Ecuador, República., 2010, pág. 5).

Si bien en la legislación ecuatoriana se manifiesta que la educación en todos los niveles es un derecho inalienable de todas las personas independientemente de su condición personal, sin embargo en este artículo se nota que tal derecho se ve vulnerado, al hablar de “igualdad de oportunidades, en función de los méritos

respectivos” ya que las personas con discapacidad al estar en situación de vulnerabilidad, es difícil que haya acumulado méritos para presentarse en igualdad de condiciones y tener las mismas oportunidades que el resto de la población, por qué no hablar de equidad de oportunidades considerando las necesidades educativas y las potencialidades.

Art. 5.- Derechos de las y los estudiantes.- Son derechos de las y los estudiantes los siguientes:

a) Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme sus méritos académicos; El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz. Art. 7.- De las Garantías para el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad.- Para las y los estudiantes, profesores o profesoras, investigadores o investigadoras, servidores y servidoras y las y los trabajadores con discapacidad, los derechos enunciados en los artículos precedentes incluyen el cumplimiento de la accesibilidad a los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios, que deberán ser de calidad y suficientes dentro del Sistema de Educación Superior (Ecuador, República., 2010, pág. 6).

La inclusión no solo significa garantizar el acceso a la universidad, por el contrario, quiere decir también disponer de los recursos necesarios y los apoyos para que el estudiante pueda acceder a los aprendizajes y participar activamente del sistema educativo y de la sociedad a la que pertenece.

Art. 17.- Medidas de acción afirmativa.- El Estado, a través de los organismos competentes, adoptará las medidas de acción afirmativa en el diseño y la ejecución de políticas públicas que fueren necesarias para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad que se encontraren en situación de desigualdad. Para el reconocimiento y ejercicio de derechos, diseño y ejecución de políticas públicas, así como para el cumplimiento de obligaciones, se observará la situación real y condición humana de vulnerabilidad en la que se encuentre la persona con discapacidad, y se le garantizará los derechos propios de su situación particular (Ecuador, República., 2012).

Aplicando este artículo de la Ley Orgánica de Discapacidades al tema de estudio “barreras que impiden a las personas con discapacidad el ingreso a las universidades” es necesario que el Estado y los organismos que rigen la Educación Superior diseñen y ejecuten una normativa para garantizar el ejercicio pleno del

derecho de las personas con discapacidad a la educación en todos los niveles.

BARRERAS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Ainscow y Booth han acuñado el concepto barreras al aprendizaje y la participación que cada vez está adquiriendo mayor significación, estas barreras surgen de la interacción entre el alumno y los contextos en los que desenvuelve: las personas las políticas, las culturas y circunstancias sociales, económicas, que afectan a sus vidas, en este sentido las acciones han de estar encaminadas a eliminar las barreras físicas, personales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todas las actividades educativas (Blanco R. M., 2010, pág. 32).

El concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

El concepto de barreras no hace referencia individuos o grupos, sino que resalta que es el contexto social, con sus políticas actitudes y prácticas que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos, esta perspectiva interactiva y contextual conduce a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse (Blanco R. M., 2010, pág. 32).

Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro del mismo, las discapacidades son consideradas barreras a la participación de los estudiantes, las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias.

Desde la perspectiva de la atención a la diversidad se considera que todos los estudiantes son diferentes y que por tanto requieren de distintos apoyos y recursos para acceder a la educación, participar y aprender. Los estudiantes con discapacidad son también muy diversos entre sí en función de distintas variables personales y de los contextos en los que se desenvuelven, la discapacidad es tan solo uno de los múltiples factores que influye en su desarrollo y aprendizaje (Blanco R. M., 2010, pág. 33)

Cabe entonces preguntarse ¿ Es conveniente o no hablar educación inclusiva? o

simplemente de educación, una educación justa y equitativa, que respete la diferencia y que considere que dentro del aula están estudiantes diversos, cada uno con sus limitaciones pero al mismo tiempo con sus potencialidades, con sus expectativas y con sus sueños.

El progreso de los estudiantes no depende solo de sus características individuales sino también de las características del contexto educativo y de los apoyos que se le brinden o no se le brinden. Cuanto menores sean las barreras y mayores los apoyos, mayor será el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Blanco R. M., 2010, pág. 34).

Hablar de barreras para el aprendizaje hace referencia a la accesibilidad, Blanco (2010) se refiere:

- Accesibilidad física: incluye vías de acceso adecuadas como rampas, escaleras con pasamanos; baños adecuados y adaptados; adaptaciones al interior de los edificios.
- Equipamiento, mobiliario y materiales: mobiliario adaptado, computadoras adaptadas, materiales didácticos adaptados y software específico en base a las diferentes características de los estudiantes.
- Códigos de comunicación, como lengua de señas, sistema braille, código de comunicación total (habla signada y comunicación simulada).

Las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el aula de clases, muchas veces están relacionadas con la práctica pedagógica de parte del docente quien es el encargado de tomar decisiones y avanzar hacia propuestas que consideren a todos los estudiantes, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje aunque ello implique mayor esfuerzo de su parte.

Valores de la inclusión educativa:

El respeto a la diferencia y el reconocimiento de la dignidad, que es tratar a todos por igual desde la “desigualdad- diferencia” de su identidad como persona.

La tolerancia que consiste en admitir que vivimos en medio de una pluralidad de visiones de la realidad y, por tanto, en el reconocimiento de que podemos ser de distintas maneras.

La solidaridad y del compromiso; una cultura inclusiva es, por definición la realización en acto de una solidaridad cívica en la que la escuela ocupa un lugar privilegiado. Educación para la convivencia y la paz que es promover la práctica del diálogo, la resolución de conflictos de manera justa y democrática. (Ecuador,

Ministerio de Educación, 2009, pág. 23)

El enfoque inclusivo amplía el paradigma educativo, considerando ya no a la discapacidad, sino a la diversidad, la equidad, la calidad, la justicia social, los contextos y al ser humano multidimensional.

ENES: El Examen Nacional de Educación Superior (ENES) evalúa las habilidades de los alumnos en razonamiento abstracto, verbal y numérico.

¿Qué evalúa el ENES?

El ENES evalúa la capacidad del estudiante para analizar y solucionar problemas, lo que constituye una destreza básica para lograr el éxito académico en la universidad. En total, la prueba califica 108 preguntas (36 por cada categoría). Aquí presentamos una presentación de cada área evaluada:

Aptitud verbal:

Es la capacidad para razonar con contenidos verbales, estableciendo entre ellos principios de clasificación, ordenación, relación y significados. En el ENES se evalúan sinónimos, antónimos, analogías, frases incompletas, lectura comprensiva, frases desordenadas, refranes.

Aptitud Numérica:

Es la capacidad para utilizar números y relaciones matemáticas. Estas pruebas evalúan esa habilidad, en su doble versión de rapidez en su manejo y de resolución de problemas.

Razonamiento abstracto:

Evalúa la capacidad de concebir, relacionar e imaginar figuras en el espacio. Según estadísticas de la SENESCYT, es en esta sección donde peor les va a los estudiantes que participan en la prueba del ENES. (Ecuador, 2014)

En el Sistema de Educación Superior, “Los cupos en cada carrera se asignan de acuerdo a: los puntajes de todos los postulantes, al orden en el que se seleccionan las carreras a estudiar y al número de cupos ofertados por cada institución educativa” (Ecuador, 2014).

El ingreso a la educación superior en el Ecuador está determinado por el resultado de las pruebas ENES, de tal manera, que quienes alcanzan los puntajes requeridos ingresan a la Universidad; por lo tanto no se está respondiendo al artículo 2 de la LOES “Objeto.-Esta Ley tiene como objeto definir sus principios garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna” (Ecuador,

República., 2010, pág. 5)

Howard Gardner junto a su equipo de colaboradores de la Universidad de Harvard, identifica ocho tipos de inteligencias:

1. Inteligencia lingüística: es la que poseen los escritores y todos los que se desempeñan en el área del lenguaje. Para ello se utilizan ambos hemisferios cerebrales.
2. Inteligencia lógico-matemática: es la que se emplea en la resolución de problemas matemáticos. Concierne a los científicos y deriva del hemisferio cerebral correspondiente a la lógica.
3. Inteligencia espacial: es la que permite formar un modelo tridimensional en la mente. Es la que corresponde a pilotos, marineros, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos.
4. Inteligencia musical: es la que pertenece a los músicos, bailarines, compositores y cantantes.
5. Inteligencia corporal-cenestésica: es la capacidad de emplear el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la que corresponde los deportistas, artesanos y bailarines.
6. Inteligencia intra-personal: permite comprenderse a sí mismo. Es la que tienen los religiosos.
7. Inteligencia interpersonal: permite entender a los demás. Es la que poseen los políticos, profesores, terapeutas y buenos vendedores.
8. Inteligencia naturalista: es al que se utiliza al observar la naturaleza y clasificarla. Pertenece a los biólogos y herbolarios (Gardner, 2005, págs. 4,5).

Si se considera a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y elaborar respuestas valiosas para una o más culturas, se reconoce que la inteligencia no es sólo la académica, sino que existen distintas capacidades para afrontar las muy diversas situaciones a las que nos enfrentamos cada día. La inteligencia resulta de una combinación de factores y, según la Teoría de las Inteligencias Múltiples, todos los seres humanos poseen los ocho tipos de inteligencia, en mayor o menor medida. No hay tipos puros, sino que las personas desarrollan alguno de los tipos de inteligencia, y los restantes tipos permanecen menos desarrollados. Al aplicar las pruebas ENES para el ingreso a las universidades se está poniendo barreras para el acceso a un muchos estudiantes cuya fortaleza no son las matemáticas, el lenguaje ni el pensamiento crítico en este

grupo se encuentran las personas con discapacidad

Si bien la cuestión del ingreso al sistema universitario resulta muy importante, es sólo el inicio de un proceso más abarcador y complejo que debería poder contemplar las trayectorias estudiantiles, los rendimientos académicos, las razones de desgranamiento/exclusión, las estrategias de retención/inclusión, como así también la naturaleza y calidad de las comunicaciones y los vínculos. Es decir, pensar la equidad e igualdad de oportunidades en la ES únicamente desde la atención al acceso se torna insuficiente, supone quedarse a mitad de camino; por ello es preciso además, sostener y extender estos principios democráticos a los itinerarios siguientes, desarrollando acciones destinadas a fortalecer las permanencias y graduaciones ulteriores (Hanne, 2013, pág. 4)

Eliminar las barreras para el acceso a educación superior de las personas con discapacidad sería un gran logro, pero sería el primer paso para diseñar estrategias para garantizar la permanencia, el aprendizaje y la participación en la comunidad educativa universitaria.

CONCLUSIONES:

La educación en el Ecuador es considerada como un derecho ciudadano y garantizar su cumplimiento es deber primordial del Estado y de todos los actores educativos a través de la implementación de públicas políticas, lo que se sustenta en Acuerdos internacionales, leyes y reglamentos.

En el Ecuador en la última década se ha progresado mucho en lo referente a la educación inclusiva garantizando el acceso, la permanencia y la culminación en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato. En la Educación Superior hay que resaltar los esfuerzos gubernamentales para mejorar su calidad, invirtiendo cuantiosos recursos y reformando las leyes y reglamentos, como lo estipula en la LOES “garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna” (Ecuador, República., 2010, pág. 5). Sin embargo, hay que resaltar que dichas acciones por democratizar el acceso universal no se han traducido en disminuir las brechas entre equidad y exclusión, ya que al aplicar las pruebas ENES se está poniendo barreras para el acceso a un muchos estudiantes cuya fortaleza no son las matemáticas, el lenguaje ni el pensamiento crítico y en especial a las personas con discapacidad.

El ingreso a la educación superior al estar determinado por el resultado de la prueba del ENES y de los puntajes en ella alcanzados, se está dejando al margen a las personas con discapacidad, por lo tanto el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad no está garantizado tal como manifiestan los acuerdos internacionales, la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Discapacidades y la LOES Es necesario pensar y plantear alternativas tendientes a viabilizar el derecho a la educación superior a las personas con discapacidad.

Eliminar las barreras de acceso a la educación superior es muy importante, pero no debe ser el objetivo final porque para hablar de educación inclusiva es necesario establecer acciones y políticas públicas que permita el desarrollo de Universidades con orientación inclusiva para que se conviertan en espacios educativos que fomenten la participación solidaridad, el respeto mutuo y el aprendizaje cooperativo; además requiere de un proceso de sensibilización y capacitación profesional de los docentes en temas como atención a la diversidad, discapacidades adaptaciones curriculares y estrategias para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 15.
2. Blanco, R. M. (2010). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad*. Santiago: OREALC/UNESCO.
3. Blanco., R. (2006). La Equidad y la Inclusión social. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15.
4. Bravo Correa, P. y. (2002). *Desarrollo de la Inteligencia*. Quito: MC Producciones.
5. Ecuador, Ministerio de Educación. (2009). *Modelo de Inclusión Educativa*. Quito: Ministerio de Educación.
6. Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*. Quito: EB/PRODEC.
7. Ecuador, Ministerio de Educación. (2012). *Marco legal educativo*. Quito: Editogran S.A.
8. Ecuador, Ministerio de Educación. (15 de Agosto de 2013). *Acuerdo Ministerial 295-13. Educación Especializada e Inclusiva*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación.
9. Ecuador, República. (12 de Octubre de 2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial.
10. Ecuador, República. (25 de Septiembre de 2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial.
11. Ecuador, U. (14 de 02 de 2014). *Ecuador Universitario*. Obtenido de ENES: todo lo que debes saber para preparar el examen de ingreso a la universidad.
12. <http://noticias.universia.com.ec/en-portada/noticia/2014/02/14/1082220/enes-todo-debes-saber-preparar-examen-ingreso-universidad.pdf>
13. Ecuador, Vicepresidencia de la República. (2011). *Módulo I Curso de "Educación Inclusiva y Especial"*. Quito: Editorial Ecuador.
14. Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples*. Instituto Construir. 15.
15. Hanne, A. V. (2013). *Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El dispositivo tutorial: un espacio en construcción*. *Revista de Docencia Universitaria*, 172-192.

16. Ramirez, R. (3 de Abril de 2012). Política pública de la SENASCYT para el fomento del talento humano en educación superior. Acuerdo # 2012-029. Quito, Pichincha, Ecuador: SENESCYT.
17. Sarrionandia, G. E. (2008). Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.1-8.

Título: La teoría de la cultura artística en la concepción del Plan D en la formación del Historiador de Arte.

Autor: Lic. Yaneidys Arencibia Coloma

Institución: Universidad de Oriente - Cuba.

Email: yanearencibia@csh.uo.edu.cu

Resumen

Los estudios de Historia del Arte se inician en nuestro país con carácter disciplinar en 1934. En esta fecha, Luis de Soto y Sagarra (1893-1955) y María del Rosario Novoa (1905-2002) inauguran el departamento homónimo, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. Anterior al intenso trabajo de Luis de Soto y Sagarra, los esfuerzos por estudiar el arte cubano, habían quedado concentrados en iniciativas de sociedades culturales o de intelectuales de renombre. Es a partir de la Reforma Universitaria en 1963, que se abre oficialmente como disciplina académica autónoma. Una valoración del Plan de estudio D en la carrera de Historia del Arte precisa la necesidad de transformación en el currículo para lo cual se proponen fundamentos teóricos del mismo en el presente estudio de la autora.

Introducción

En la Universidad de Oriente, segundo enclave universitario de importancia en el país, se abre la carrera en 1984 gracias a la iniciativa de la Dra. C. Mercedes Cathcart, decana de la facultad en aquella etapa. Sin embargo, para el desarrollo de los planes de estudio, organización del claustro, especialización y entrenamiento de los nuevos docentes, fue guía principal el Dr. Francisco Pratt Puig (1906-1997), inmigrante español. Desde 1976, con la creación del Ministerio de Educación Superior, el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de La Habana diseña y pone en práctica (a partir del curso 1977-1978) el denominado Plan de Estudio "A". Le suceden planes de estudio más actualizados, en consonancia con los escenarios cambiantes de la práctica artística, las políticas culturales, el sistemático proceso de perfeccionamiento de la Educación Superior, etc.

En la actualidad, la concepción del nuevo Plan de Estudio D se fundamenta en la implementación de un modelo pedagógico de perfil amplio, el imprescindible vínculo de la teoría y la práctica en todas las modalidades posibles, y el enfoque sistémico del proceso de formación del futuro profesional.¹

En el centro de su concepción curricular, se le ha prestado atención a las asignaturas de carácter teórico. Estas garantizan a los licenciados, herramientas para el análisis de las prácticas artísticas, toda vez que las concepciones teóricas afirmadas desde lo curricular, son la base del engranaje para las probables esferas de actuación de los noveles historiadores del arte.

Dado que el objeto de trabajo para los egresados de esta profesión lo constituyen, en su más amplia acepción, los hechos culturales (especialmente aquellos que son definidos como *artísticos*, en las redes de relaciones que configuran su existencia); la implementación de una disciplina que nuclea las concepciones teóricas sobre la cultura artística, tiene un peso fundamental en la formación de los estudiantes.

Esto halla su expresión concreta en tres cardinales formas de desempeño profesional, en los que el historiador del arte debe ser capaz de incidir; a saber:

1. La orientación de la producción en las artes visuales
2. La sensibilización de la población hacia la producción artística.
3. La determinación y conservación de los valores patrimoniales.

De lo anterior se deduce que los campos de acción del profesional se localizan en:

- el proceso de desarrollo del arte en su vinculación con el devenir histórico de la sociedad
- el ámbito del entramado cultural en el que dicho proceso se verifica
- la capacidad de su interpretación crítico valorativa y el desempeño de estrategias promocionales que propicien la socialización de los productos artísticos culturales.

De esta suerte, Historia del Arte, Lo Audiovisual, Investigación y Crítica de Arte, Teoría de la Cultura Artística y Promoción constituyen las disciplinas básicas específicas de la carrera.

Desarrollo

Dentro de estas, es la **Teoría de la Cultura Artística** una de las que tradicionalmente, debido al sistema de conocimientos que abarca, ha permitido una mayor relación con otras disciplinas y asignaturas pertenecientes tanto al currículo base como al propio y al optativo/electivo². Sus posibilidades para trabajar desde, por y para la inter y transdisciplinariedad son múltiples. Ello se revela desde la definición que de la teoría del arte diera Juan Acha: "...disciplina dedicada a estudiar el fenómeno estético, mediante los adelantos de todas las ciencias sociales" (Acha, 1993: 10)³.

Si bien en los inicios existía ya la asignatura Filosofía de la Historia del Arte. En el plan de estudio de la carrera, con enorme poder de síntesis, se refiere su evolución de la siguiente manera:

A partir del Plan de Estudio "A" en la carrera de Historia del Arte, se suprime la asignatura Filosofía de la Historia del Arte, y la Estética reemplaza el saber de la Teoría del Arte desde una acentuada vocación marxista, mientras que la asignatura Historia de la Filosofía -también incluida en el referido Plan- se contraía, de hecho, a las nociones del materialismo histórico y dialéctico. Como consecuencia, se advirtió la sensible fractura del continuo de los estudios particulares sobre arte desde la trama teórico-cultural que los mismos exigen, situación que se mantuvo durante el Plan de Estudio "B".

El Plan "C" se propuso subvertir ese resentimiento sobre la base del rescate y la actualización de un indispensable sistema de conocimientos para la carrera de Historia del Arte, a partir del reforzamiento de la teoría como núcleo de la articulación de saberes, lo cual se verificó en el ámbito de una nueva disciplina nominada Teoría de la Cultura Artística la cual quedó estructurada a lo largo de un conjunto de asignaturas que abarcaban la Historia de la Filosofía I y II, la Estética y la Teoría de la Cultura Artística, esta última desdoblada en seis semestres que fueron reducidos a cinco en el Plan "C" perfeccionado (Véase Plan de Estudio D, carrera Historia del Arte). En la actualidad queda integrada por las asignaturas: Historia de la Filosofía, Estética y Teoría de la

Cultura Artística (TCA) I, II y III, distribuidas desde primero y hasta tercer años de la carrera tal como se muestra a continuación:

Disciplina Teoría de la Cultura Artística

Asignatura	Año	Semestre	Horas
Historia de la Filosofía	1ro	2do	64
Estética	2do	1er	64
Teoría de la Cultura Artística I	2do	2do	32
Teoría de la Cultura Artística II	3er	1er	32
Teoría de la Cultura Artística III	3er	2do	48

Se plantea como el objetivo general de la misma: conocer e interpretar los marcos epistemológicos fundamentales que conforman el entramado cultural en el que se desarrolla la cultura artística y su interrelación con otras esferas del conocimiento (Véase Plan de Estudio D, carrera Historia del Arte). Debido a ello, resulta imprescindible su articulación a partir del dominio de la historia del pensamiento filosófico, las principales escuelas y corrientes estéticas, así como los modelos teóricos centrados propiamente en el campo artístico y su relación con la sociedad.

Como quiera que su objeto fundamental es: el estudio de los marcos epistemológicos indispensables para la articulación y comprensión del tejido cultural en el que se inserta el desarrollo del arte, la misma establece canales de comunicación entre las diferentes manifestaciones del saber que comprende la carrera. De manera que ofrece herramientas interpretativas que permiten el análisis de procesos asociados a la obra y/o el texto artístico (producción, acumulación, distribución, participación, consumo). Su sistema de conocimientos transita por las coordenadas de la tradición estética occidental que reconoce a Europa como el principal centro difusor de modelos y teorías interpretativas de los hechos artísticos.

Una revisitación al diseño de la disciplina, nos permite ver que los estudios son necesariamente diacrónicos y sincrónicos. En el modelo de formación del historiador del arte, se estudian las teorías nacidas en Europa, desde la antigüedad y hasta nuestros tiempos. De este modo, desde la contemporaneidad latinoamericana y cubana, el

educando analiza e interpreta los textos de historia de la filosofía, estética o teoría del arte, nacidos en horizontes semánticos europeos. Es en este contexto, donde los hechos estéticos y los procesos asociados a estos, son parte de un campo artístico claramente diferenciado del europeo, en virtud de las conocidas condiciones históricas y sociales.

El estudio del pensamiento filosófico y la reflexión teórica sobre el arte resulta un imponderable. Por ello, la actual concepción disciplinar, estructura el sistema de conocimientos de las dos primeras asignaturas (Historia de la Filosofía y Estética), bajo una conveniente orientación sustentada en el enfoque histórico-cultural. Ello propende a que los futuros profesionales, incorporen los ejes imprescindibles del proceso de desarrollo histórico del pensamiento filosófico a través de sus hitos fundamentales. En Estética por otra parte, se abordan, bajo las mismas premisas, la evolución de las peculiaridades del saber sobre lo estético, el arte, etc.

Ahora bien, en las asignaturas que les suceden, no se revela el enfoque histórico-cultural con la misma pertinencia. En Teoría de la Cultura Artística I, II y III se plantea:

Teoría de la Cultura Artística I: “se desarrolla bajo el enunciado general de “Arte y cultura en los tiempos modernos”

Teoría de la Cultura Artística II: “discurre bajo el abarcador y genérico enunciado de “Pensamiento y cultura artística en los tiempos posmodernos”

Teoría de la Cultura Artística III: “se concibe como una continuación no lineal de las materias precedentes, deteniéndose en otros acontecimientos igualmente determinantes de la praxis y el pensar posmodernos, y sus ecos en los signos de la cultura artística. Bajo el enunciado de “Producción y recepción artísticas en tiempos posmodernos” (Véase Plan de Estudio D, Historia del Arte).

Las generalidades a las que registran los contenidos de estas asignaturas, no siempre permiten la consecución de uno de los objetivos declarados: “Reconocer las principales nociones, tendencias, escuelas de pensamiento, movimientos, autores y poéticas que han contribuido históricamente a la fundamentación axiológica del arte” (Véase Plan de Estudio D, carrera Historia del Arte).

Los contenidos de estas no apuntan o explicitan –en sucesión cronológica o no– aquellas escuelas, tendencias o autores que han tributado al desarrollo de la teoría del

arte. Pongamos por caso los aportes de la Escuela de Historia del Arte de Viena, el Instituto Warburg; o en otro sentido, las no menos importantes corrientes de la Escuela de la Gestalt o la Sociología del Arte. Sin embargo, estos elementos pueden abordarse en actividades metodológicas; empero, lo más notable es que en el examen de la disciplina, salta a la vista la ausencia de contenidos relacionados con el pensamiento filosófico y teórico-estético latinoamericano y cubano.

En este sentido, uno de los retos fundamentales que enfrenta hoy la formación de historiadores del arte en nuestro país, está en revertir la situación actual. Dotar a los estudiantes de herramientas teóricas que sirvan como respaldo a los diferentes modos de actuación del profesional, a tono con las condiciones de producción, acumulación, distribución, participación y consumo de los hechos culturales en el contexto latinoamericano y cubano es una necesidad.

Más de un autor coincide en que la teoría –de conjunto con la historia y la crítica– integra el sistema disciplinar de la Historia del Arte. Al mismo tiempo, existe coincidencia en la idea de que, asentados en el estudio de modelos europeos (y por ende europeizantes), los mismos no alcanzan el encuadre analítico que demanda la especificidad de las prácticas artísticas propias del continente latinoamericano (Acha, 1993; Colombres, 2004; Escobar, 2012). “La teoría occidental sirvió así, no para comprender y explicar la producción simbólica ajena, sino para relativizarla, oscurecerla y excluirla de los ámbitos en que se reparten honores, espacios y recursos” (Colombres, 2011: 10)

Esto revela un doble contrasentido, probablemente no salvado aún, en la relación formación de profesionales de la historia del arte-academia-producción de estudios de carácter teórico. La primera de las contradicciones se hace evidente desde el párrafo anterior. La segunda en cambio, se muestra en la orientación de los temas al interior de la Teoría de la Cultura Artística en cualesquiera de sus tres asignaturas (I, II y III).

La inclusión, antes no expedita de temáticas relacionadas con el pensamiento postcolonialista dentro de la asignatura Teoría de la Cultura Artística III –presente ahora dentro del Plan D– sirve para confirmar que la concepción general de la disciplina, se lastra debido a la reiteración del esquema de dominación cultural eurocentrista al no potenciar el estudio de intelectuales latinoamericanos. La mayor parte de los temas de

las asignaturas que la componen, así como los textos indicados en la bibliografía, desconocen a los autores no europeos que han planteado concepciones teóricas acerca de la cultura artística del continente y la isla. Subvertir la actual situación desde la academia –en la investigación teórica sobre arte y especialmente, en la formación de los futuros profesionales– no se proyecta aún como un área de atención.

Desde otro ángulo de análisis, asignaturas como Historia de Cuba (I y II), Seminario de Literatura General (I y II) o Seminario de Literatura Cubana (I y II) permiten el acercamiento a figuras y textos relacionados con estas temáticas desde el panorama intelectual o literario extra-europeo. No obstante, se impone el reconocimiento de un pensamiento cultural dentro del contexto regional latinoamericano y cubano. Tal afirmación deberá transitar –a nuestro juicio– por el examen profundo de los aportes en el orden estético y teórico de figuras como Julián del Casal, José María Heredia, José Martí, Rubén Darío, José Carlos Mariátegui, José Enrique Rodó, José Ingenieros, entre muchos otros.

En este sentido, acercarse a los estudios culturales latinoamericanos, en la justa perspectiva histórica, contribuye a la formación de un egresado con sólidos anclajes en la tradición del pensamiento cultural latinoamericano y cubano. Principios y valores como el latinoamericanismo o la identidad, se consolidarían de manera expedita desde el diseño curricular de la disciplina, siempre perfectible. Es por ello que la visualización de los aspectos mencionados en el presente trabajo, es uno de los restos fundamentales a salvar en el actual modelo de formación de profesional.

Hoy encontramos los nombres de Leopoldo Zea con el tema de la conciencia latinoamericana; Pedro Mir, revisionista de la Estética y la Teoría del Arte europeas; Néstor García Canclini, con su definición de las actuales culturas híbridas latinoamericanas; Ticio Escobar, con la teoría de la especificidad del mito y el rito entre los indígenas latinoamericanos; Juan Acha, con la idea de un pensamiento visual independiente para nuestro continente; o Adolfo Colombres con su teoría transcultural del arte, que pueden ser inscritos dentro de la historia y evolución epistemológica de la Teoría del Arte a nivel mundial.

Obras como *América en la conciencia del hombre* (1955, 1995) y *Latinoamérica: cultura de culturas* (2000) de Leopoldo Zea; los títulos *Culturas híbridas: estrategias para entrar*

y salir de la modernidad (1989, 2000) y *Latinoamericanos buscando su lugar en este siglo* (2002) ambos de García Canclini; el volumen en común de Ticio Escobar y Juan Acha *Hacia una teoría americana del arte* (1991) o las ideas de Adolfo Colombres contenidas en *Cine, antropología y colonialismo* (1991) y *América como civilización emergente* (2004) nos indican hoy el punto en donde se encuentran las concepciones teóricas sobre el arte y la cultura en nuestro continente.

También en el horizonte cubano, se impone nombrar a José Martí, Enrique José Varona, Fernando Ortiz, Jorge Mañach, Juan Marinello, Alejo Carpentier, José Lezama Lima, Cintio Vitier, Roberto Fernández Retamar, entre otros. Todos se han acercado desde perspectivas de franco encuadre teórico al análisis de la cultura cubana en general, y la cultura artística en particular.

Si bien las obras de los autores latinoamericanos, así como la de los cubanos, no se presentan bajo el tradicional esquema –también impuesto por el modelo eurocentrista de pensamiento– en el que son fácilmente reconocibles conceptos, principios, leyes y categorías, esto no es óbice para su estudio profundo. Su incorporación en el diseño curricular de la disciplina Teoría de la Cultura Artística, se traduce en un proceso de formación más ajustado a las realidades en las que tienen lugar los modos de actuación como profesionales de la Historia del Arte los egresados de la carrera.

Se impone entonces, la propuesta de una asignatura de carácter optativo/electivo en la que estos conocimientos se ofrezcan de manera expedita, y no diseminados en un único tema generalizador en la TCA III. Esta limitación, también puede ser rastreada desde el sistema de conocimientos de Teoría de la Cultura Artística III declarado en el Plan de Estudios D:

Teoría de la Cultura Artística III se concibe como una continuación no lineal de las materias precedentes, deteniéndose en otros acontecimientos igualmente determinantes de la praxis y el pensar posmodernos, y sus ecos en los signos de la cultura artística. Bajo el enunciado de “Producción y recepción artísticas en tiempos posmodernos”, la asignatura aborda: La rizomática historia del estructuralismo al posestructuralismo; del análisis estructural y la semiótica clásica a la deconstrucción como estrategia hermenéutica. Cambios en los procesos de recepción; de la fascinación y la contemplación a la cocreación y la participación. El receptor y el autor:

vasallajes, préstamos, expectativas, cambios de correlación. Introducción a nuevos campos de estudios tales como: los Estudios Culturales, los Estudios Poscoloniales y los Estudios Visuales; la visualidad urbana, el lenguaje comercial de la calle; la visualidad más allá de las tipologías inscritas en la Historia del Arte tradicional (Véase Plan de Estudio D, Historia del Arte).

Es evidente el carácter generalizador en el que se inscriben temas de clara densidad como “Estudios Culturales”, “Estudios Poscoloniales” o “la visualidad más allá de las tipologías inscritas en la Historia del Arte tradicional”. En este sentido, al finalizar el acápite del sistema de conocimientos, precisamente se refiere en el Plan de Estudios:

Este recorrido analítico presupone incitaciones a otros saberes que pueden estructurarse a través de materias de carácter optativo electivo, en favor de satisfacer el interés de aquellos estudiantes especialmente motivados por los aspectos teórico-filosóficos de su campo de estudio. Tal es el caso de una asignatura como *Problemáticas del pensamiento filosófico contemporáneo*, útil para actualizar y/o adentrarse en el estudio de determinadas nociones aprendidas en asignaturas antedichas, u otras como Estudios Visuales, Introducción a la Narratología, etc., siempre favoreciendo la profundización en zonas para nada ajenas a las problemáticas y el devenir de las artes visuales.

Dicha asignatura: ***Pensamiento cultural latinoamericano y cubano***, ofrecería nuevas perspectivas para las relaciones interdisciplinarias con Historia de Cuba, Redacción y Literaturas, Investigación y Crítica de Arte e Historia del Arte, a partir de la incorporación en el programa de la asignatura del análisis de determinados ensayos y ensayistas que sentaron importantes precedentes en el análisis del arte y la cultura de Nuestra América⁴.

El objetivo de esta asignatura estaría orientado a que los estudiantes puedan analizar y valorar los elementos que distinguen al pensamiento cultural en el continente latinoamericano y dentro del panorama intelectual de la isla. Determinar sus principales puntos de inflexión, semejanzas y diferencias con su homólogo europeo así como sus contribuciones a la Teoría de la Cultura Artística. Todo esto, a partir del conocimiento y dominio de la práctica artística estudiada en las asignaturas de la disciplina Historia del

Arte, indispensables para una correcta valoración del papel de estos autores en el establecimiento de las bases de lo que hoy reconocemos como el carácter autonómico de los hechos estético-artísticos latinoamericanos y los estudios culturales que los conceptualizan.

El tratamiento de temáticas como transculturación, hibridez, emergencia, la tradición, lo popular o el compromiso social del intelectual y el artista (a modo de ejemplo) nos sirven al mismo tiempo de base para el trabajo y fortalecimiento de valores indispensables en las jóvenes generaciones de hoy.

Del mismo modo, una asignatura optativa/electiva que aborde estos ejes temáticos a partir de los objetivos propuestos con anterioridad contribuiría notablemente a fortalecer el sistema de conocimientos de asignaturas como Arte Latinoamericano I, II, III, IV; Arte Caribeño I, II, III y Arte Cubano I, II, III, IV ya que serviría como apoyatura conceptual indispensable para el reconocimiento de esos valores autonómicos –más allá de los expuestos por la tradición estética occidental– de la práctica artística latinoamericana, caribeña y cubana.

Para esta asignatura optativa/electiva proponemos su ubicación con un total de 32 horas en el primer semestre de tercer año de la carrera, toda vez que el estudiante ha vencido, para esta etapa, la mayor parte de las asignaturas de Arte Latinoamericano, Arte Caribeño y Arte Cubano; por otra parte, se ubica también en el mismo semestre la asignatura Teoría de la Cultura Artística II que discurre bajo el abarcador y genérico enunciado de *Pensamiento y cultura artística en los tiempos posmodernos*.

Asimismo, tomamos en consideración como formas de docencia fundamentales la Conferencia y la Clase Encuentro. En nuestro criterio, la clase encuentro, dentro de un programa de asignatura optativa/electiva ofrece invaluable posibilidades a la hora de desarrollar criterios de independencia en el estudio y la investigación, o sea, el énfasis en el autoaprendizaje, toda vez que no se dispone de un texto crítico o compilatorio que agrupe obras o autores como los mencionados a lo largo del presente artículo.

Por otra parte, el sistema de evaluación de esta asignatura se realizará mediante la entrega de trabajos escritos y seminarios en los que el estudiante pueda “desarrollar las formas de expresión del pensamiento a través de la palabra oral y/o escrita, con amplio dominio del idioma español y del vocabulario técnico específico – de acuerdo con los

requerimientos de la profesión –, ello incluye la capacidad de organizar y argumentar, estructurar y transmitir conocimientos, ideas y criterios propios.”¹

Conclusiones

Si anteriormente nos referíamos a la ausencia de un texto básico de carácter crítico o compilatorio, es menester señalar que los textos y artículos resultan de fácil ubicación dentro de la red de bibliotecas de la ciudad. Del mismo modo, existen títulos editados por el Centro de Estudios de la Cultura Cubana “Juan Marinello”, Casa de las Américas o Ciencias Sociales que en los últimos 15 años han compilado numerosas obras de estos y otros intelectuales cubanos y latinoamericanos.

Es nuestra intención, que la propuesta de una asignatura de este tipo contribuya a la formación de un profesional de la Historia del Arte con sólidos conocimientos y una base teórico-conceptual que le permita mantenerse constantemente alerta ante los intentos de desplazar a los hechos artísticos de Nuestra América, hacia los espacios de la periferia o la imitación de modelos europeos o norteamericanos a falta de un circuito – tanto de mercado como de intelectualidad – que las pueda situar debidamente en el espacio que reclama su calidad artística.

Bibliografía

- 1) Abbagnano, Nicolás: *Historia de la Filosofía* (Tomos I, II y III). Editorial Félix Varela. La Habana, 2004.
- 2) Aguirre Rojas, Carlos A.: *Los Annales y la historiografía francesa. Tradiciones críticas de Marc Bloch a Michel Foucault*. Ediciones Quinto Sol. México, 1996.
- 3) Arencibia Coloma Yaneidys: *El pensamiento cultural cubano de la República. ¿Teoría del arte en el Caribe?* Editorial Académica Española. Alemania, 2012.
- 4) Cairo Ballester, Ana: *El grupo minorista y su tiempo*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1979.
- 5) *Letras. Cultura en Cuba* (prefacio y compilación). Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.

-
- 6) “La polémica Mañach, Lezama, Vitier, Ortiz” en *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, año 92, n. 1-2. La Habana, enero-julio, 2001, pp. 91-130.
 - 7) Domingo, Jorge: “Mañach el vilipendiado” en *Revolución y Cultura* n. 6. La Habana, 1996. p. 14-19.
 - 8) Guadarrama, Pablo y Miguel Rojas: *El pensamiento filosófico cubano de la República neocolonial (1902-1960)*. Editorial Félix Varela. La Habana, 1991.
 - 9) Guyau, Jean Marie: *El arte desde el punto de vista sociológico*. Ediciones Suma. Buenos Aires, [1915] 1943.
 - 10) Hauser, Arnold: *Introducción a la Historia del Arte*. Instituto del Libro. La Habana, [1951] 1969.
 - 11) James Figarola, Joel: *Alcance de la cubanía*. Premio ensayo Emilio Bacardí Moreau. Editorial Oriente. Santiago de Cuba, 2001.
 - 12) Plan D Carrera de Historia del Arte. 2010

Título: América Latina y el avance de la educación en seguridad y salud ocupacional

Autor: Dr. Mayerling Atacho

Abogado, Magister en Derecho Laboral y Administración del Trabajo, Especialista en Tributación y Doctor en Relaciones Internacionales

Objetivos:

1. Presentar las últimas tendencias desarrolladas en el ámbito internacional en materia de la educación en seguridad y salud Ocupacional y la contribución de estas a la innovaciones al desarrollo social y tecnológico: y a la productividad del sector empresarial
2. Procurar el conocimiento, intercambio y desarrollo de acciones que faciliten el fomento y avance de la prevención de riesgos de accidentes la salud ocupacional y la preservación del medio ambiente.
3. Incorporar el seguridad ocupacional como Carrera dentro de las profesión universitaria de un estudiante

Introducción

Gozar de la salud es un derecho primordial de todo ser humano. Por ello, es inaceptable que muchas personas pierdan su salud o incluso sus vidas por la realización de actividades laborales y profesionales.

En América Latina, un ambiente laboral saludable es todavía un privilegio de pocos trabajadores, mientras que muchos de ellos continúan expuestos a riesgos ocupacionales. Los estudios realizados indican la existencia de una gran variedad de factores y agentes peligrosos causando altos índices de siniestralidad laboral y enfermedades ocupacionales. Asimismo, el alto porcentaje de trabajadores en el sector informal sin cobertura social alguna, las condiciones sanitarias básicas inadecuadas, la marcada existencia de trabajo infantil, el uso de tecnologías de producción obsoletas, y los frecuentes cambios políticos y económicos en América Latina, son algunos factores que hacen que la situación de la salud ocupacional sean preocupante y compleja.

Ante esta situación, nace el Sistema de Seguridad y salud ocupacional y por ende los programas organizados por las empresas para controlar los riesgos profesionales y mejorar las condiciones de trabajo y calidad de vida de los trabajadores

La higiene ocupacional es una disciplina fundamental para obtener condiciones laborales saludables y seguras, y debido a la poca demanda de. Profesionales en este campo es indispensable emprender acciones, conjuntamente con organizaciones sindicales, empresariales, instituciones educativas y gubernamentales entre otros, que pongan en evidencia la importancia de la higiene ocupacional a fin de que sea reconocida como profesión y que la demanda de higienistas ocupacionales en el mercado se corresponda con las necesidades reales; promover la especialización en higiene ocupacional dentro de los programas existentes. Para poder alcanzar este objetivo muchos centros requieren el fortalecimiento de sus programas, la adquisición de recursos logísticos y la actualización de su profesorado. El desarrollo de proyectos de colaboración con otras instituciones nacionales e internacionales pueden contribuir a subsanar dichas deficiencias. Es importante que, tanto para el desarrollo de nuevos

aurícula como para la revisión de los existentes, se tomen en cuenta las necesidades actuales de cada país y los criterios mencionados en este documento respecto al perfil del higienista ocupacional y a las áreas de conocimientos requeridos.

Por tal motivo es necesario que exista un número creciente de higienistas ocupacionales con reconocida competencia en el país para el establecimiento de estos sistemas es indispensable recurrir a las experiencias ya existentes en otros países y a la colaboración con organizaciones y asociaciones profesionales

La profesión y la demanda laboral de higienistas ocupacionales

Por ello señalamos que unos de los factores principales que ha limitado el desarrollo de la salud ocupacional en América Latina es la escasez de profesionales en este campo, en especial en higiene ocupacional, disciplina considerada clave para salvaguardar la salud de la población trabajadora. Aunque existen diferentes definiciones de higiene ocupacional, todas van enfocadas hacia el mismo objetivo fundamental: la protección y promoción de la salud y el bienestar de los trabajadores mediante acciones preventivas y de control en el ambiente de trabajo. A pesar de su importancia, el desarrollo en América Latina de la higiene ocupacional como profesión ha sido muy limitado comparado con el de otras disciplinas.

En la última década se han creado un número no muy representativo de asociaciones de higiene ocupacional en México, Colombia, Costa Rica, Venezuela y Brasil. Profesionales preocupados en desarrollar este campo y con el fin de promover y defender los intereses de la profesión

Las limitaciones financieras también están dificultando el poder llevar a cabo un programa adecuado de evaluación y control de riesgos laborales. Por otro lado, está surgiendo un gran número de temas, como los debidos a la introducción de nuevas tecnologías y las maquiladoras, que están cambiando sustancialmente la vida laboral en la Región y retando así, al higienista ocupacional para desarrollar soluciones efectivas. En la última década con los cambios políticos y económicos de la región, se han logrado avances en legislación, así como la suscripción de acuerdos y tratados internacionales que se deben aprovechar para seguir desarrollando la material.

El higienista ocupacional debe tener conocimientos en todas las áreas relevantes de la práctica profesional que se han mencionado. Sin embargo, pueden existir prioridades y enfoques específicos en cuanto a la aplicación de estos conocimientos, en función de las necesidades y condiciones locales, las variaciones en el ambiente laboral o de los cambios socio económicos.

ANTICIPACION:- Prever los riesgos potenciales para la salud provenientes de los procesos de trabajo, maquinas, herramientas, materiales etc. y tomar las medidas necesarias para prevenirlos ya en las etapas de planificación, diseño y/o de selección.

RECONOCIMIENTO: La identificación de agentes y factores peligrosos, reales o potenciales, en los locales de trabajo así como los posibles efectos adversos que pueden causar en la población trabajadora expuesta.

EVALUACION: El proceso de valorar los riesgos identificados y llegar a conclusiones sobre el nivel de los mismos. En general, estas están basadas en la comparación de los resultados de mediciones con los valores límites de exposición recomendados; y/o legales.

CONTROL. Las medidas de control establecidas deben ser supervisadas y su eficiencia periódicamente evaluada. Es esencial que se desarrollen actividades de protección y promoción de la salud de los trabajadores con un enfoque multidisciplinario que incluya, además de la higiene ocupacional, la medicina del trabajo, la ergonomía y la seguridad laboral, entre otros.

En este sentido, es importante que el higienista ocupacional sepa reconocer situaciones en las cuales sea necesario consultar o llevar a cabo acciones conjuntas con los profesionales de otras disciplinas.

Las instituciones educativas y el higienista ocupacional:

Un especialista en higiene y salud ocupacional debe estar preparado para Comprender los principios y técnicas epidemiológicas; debe tener conocimientos de control y prevención de accidentes ocupacionales. Conocimientos sobre la salud pública y su interacción con las condiciones laborales.

Las universidades tecnológicas y toda casa de estudio de alto nivel deben promover el desarrollo de esta Carrera, bien en talleres, congresos y cursos específicos de actualización en este contexto es importante indicar que la higiene ocupacional es una ciencia aplicada. Es por ello que los programas de formación deben incluir una parte teórica, así como componentes de trabajo práctico que incluyan visitas a locales de trabajo y la realización de seminarios multidisciplinarios con el fin de interactuar con otros profesionales. La formación en higiene ocupacional implica no solamente la adquisición de un conjunto de conocimientos sino también el desarrollo de una actitud correcta de trabajo y una ética profesional. Por ello, resulta imprescindible una adecuada interacción entre los estudiantes y el profesorado. Los programas de formación han de ser dinámicos y tener la capacidad de adaptarse a las exigencias cambiantes de la profesión, además de desarrollarse de acuerdo con las necesidades y posibilidades locales, hasta alcanzar los estándares reconocidos internacionalmente

La legislación Nacional y la promoción de la profesión

La importancia de la higiene ocupacional para la salud y bienestar del trabajador debe reflejarse también en la legislación nacional, favoreciendo el desarrollo de la profesión y la demanda laboral de higienistas ocupacionales. Asimismo, los países latinoamericanos deben elaborar propuestas sobre normas técnicas en higiene ocupacional, ya sean adaptadas del extranjero o nuevas, tomando en cuenta las características propias del país.

Aunado a esta situación las actividades económicas necesarias para el desarrollo de la sociedad, tales como la producción de alimentos, bienes de consumo y energía, la extracción de materia prima, y la prestación de servicios, implican procesos, operaciones, equipos y materiales que en mayor o menor proporción, representan riesgos para la salud y para el medio ambiente. Estos riesgos se manifiestan por la presencia en el lugar de trabajo de agentes químicos, físicos y biológicos, de factores ergonómicos y psicosociales perjudiciales, así como de condiciones laborales inseguras.

En los países de América Latina, un elevado porcentaje de los trabajadores que desarrollan actividades en la minería y manufactura están expuestos a agentes físicos de alto riesgo. (Son todos aquellos factores ambientales que puedan perjudicar tu salud como la falta de iluminación o el exceso de esta el ruido la vibración la temperatura como frío o calor extreme) así como también a Peligros mecánicos (Diseño; ubicación y disposición de las maquinas herramientas y utensilios de trabajo

Los factores ergonómicos y la sobrecarga física afectan a una gran parte de la población laboral vinculada a sectores tales Como la construcción y el trabajo agrícola

La exposición a los agentes y/o factores de riesgo, en forma individual o combinada, conlleva un número inaceptable de accidentes y enfermedades ocupacionales, así como un grave impacto sobre el ambiente.

Se deben añadir cambios socioeconómicos que están intrínsecamente relacionados con la salud de los trabajadores, tales como el proceso de globalización e integración de las economías. Este proceso ha contribuido a la introducción de nuevas tecnologías y formas de trabajo y, con ello, a la aparición de nuevos riesgos laborales, así como a la transferencia de tecnologías obsoletas de países industrializados a los países en vía de desarrollo, incluyendo máquinas peligrosas y sustancias químicas dañinas. El deterioro de la salud, la incapacidad temporal o permanente, o incluso la pérdida de la vida causan con frecuencia una crisis económica importante para el núcleo familiar, especialmente en el sector informal debido a la ausencia de protección social con la que cuentan.

Conclusiones:

La higiene ocupacional como se señaló es una disciplina fundamental para obtener condiciones laborales saludables y seguras, y debido a la poca demanda de Profesionales en este campo se recomienda emprender acciones, conjuntamente con organizaciones sindicales, empresariales, instituciones educativas y gubernamentales entre otros, que pongan en evidencia la importancia de la higiene ocupacional a fin de que sea reconocida como profesión y que la demanda de higienistas ocupacionales en el mercado se corresponda con las necesidades reales; promover la especialización en higiene ocupacional dentro de los programas existentes. Para poder alcanzar este objetivo muchos centros requieren el fortalecimiento de sus programas, la adquisición de recursos logísticos y la actualización de su profesorado. El desarrollo de proyectos de colaboración con otras instituciones nacionales e internacionales pueden contribuir a subsanar dichas deficiencias. Se recomienda que, tanto para el desarrollo de nuevos aurícula como para la revisión de los existentes, se tomen en cuenta las necesidades actuales de cada país y los criterios mencionados en este documento respecto al perfil del higienista ocupacional y a las áreas de conocimientos requeridos.

Por tal motivo es necesario que exista un número creciente de higienistas ocupacionales con reconocida competencia en el país que eduquen en la materia. Para el establecimiento de estos sistemas es indispensable recurrir a las experiencias ya existentes en otros países y a la colaboración con organizaciones y asociaciones profesionales.

La importancia de la higiene ocupacional para la salud y bienestar del trabajador debe reflejarse también en la legislación nacional, favoreciendo el desarrollo de la profesión y la demanda laboral de higienistas ocupacionales. Asimismo, los países latinoamericanos deben elaborar propuestas sobre normas técnicas en higiene ocupacional, ya Sean adaptadas del extranjero o nuevas, tomando en cuenta las características propias del país.

Título: La educación para la prevención contra los desastres desde la formación de actitudes proambientales en el proceso docente educativo.

Autores:

Dr C. Adaris Parada Ulloa,

Dr.C. Eumelia Victoria Romero Pacheco

MSc. Ricardo Dominguez Hopkins

Institución: UCP Frank País García - Cuba.

Email:

adarisp@ucp.sc.rimed.cu

eumelia@ucp.sc.rimed.cu.

rdominguez@ ucp.sc.rimed.cu

Resumen

Los problemas del medio ambiente y los desastres amenazan al desarrollo sostenible están íntimamente relacionados y se han convertido en una de las mayores preocupaciones políticas, económicas, sociales y educativas de la época contemporánea en el ámbito mundial. A la Educación, como premisa de importancia significativa le corresponde aportar la visión sintetizadora necesaria para la comprensión e interpretación de la interacción naturaleza-sociedad, todo ello desde la concepción de una educación ambiental y de Prevención contra los desastres como modalidad integral de abordar el tema medioambiental. En este sentido se presenta el método "Situación de conflicto" para la formación de actitudes proambientales, con el objetivo de ofrecer herramientas al docente para perfeccionar su desempeño profesional en esta dirección.

Introducción

Ante los problemas del medio ambiente la educación ambiental, es una premisa de importancia significativa. A ésta le corresponde aportar la visión sintetizadora necesaria para la comprensión e interpretación de la interacción naturaleza-sociedad, en tanto se

logre una eficiente actividad educativa ambiental, que no será posible si los educadores no cambian el habitual discurso acerca de que la causa fundamental de los problemas ambientales es el insuficiente conocimiento, conciencia y educación ambientales, y seamos capaces de preparar a los ciudadanos para mantener una conducta cotidiana de preservación del entorno donde viven, estudian o trabajan, a partir de reforzar el sustento teórico del conocimiento ambiental, que si bien por sí solo no resuelva todos los problemas, al menos permita reducirlos.

En Cuba está planteado para el Sistema de Educación, que tiene como fin culminar la formación integral básica de los estudiantes en cada una de las educaciones, la necesidad de considerar entre sus aspectos la educación ambiental y sobre ello existe un número considerable de orientaciones para las diferentes educaciones y de resultados de trabajos científicos y trabajos de docentes e investigadores (Orestes Valdés Valdés, 1994; R. Bosques Suárez, 1996; María Elena García R., 1999; Margarita Mc Pherson Sayú, 1996, 2004; R. Díaz Castillo, 2001; E. Torres Consuegra, 2001; Odalis Piñeiro G., 2001; I. Santos Abreu, 2002; N. Núñez Coba, 2003; M. Roque, 2003; R. Rodríguez Gómez, 2004; C. Martínez Pérez, 2004; J. A. Marimón Carrazana, 2004; E. Romero Pacheco, 2006; D. Ricardo Marrero, 2007; A. Parada Ulloa, 2007).

En los diferentes modelos educativos relacionados con la educación ambiental concebidos a partir de la década de los años 90 del pasado siglo en Cuba y del 2000, que se dirigen a los diferentes niveles de educación como primario, básico, técnico, media superior y profesional, se hace referencia a la relación entre lo cognitivo y lo afectivo y al desarrollo de una correcta actitud ambiental, lo mismo desde una concepción curricular, comunitaria, educativa etc., sin embargo no se ha tenido en cuenta lo relacionado con la educación para la prevención de los desastres como un aspecto de la educación ambiental y son trabajados y abordados con orientaciones diferentes.

No obstante, se puede decir que existe un número de autores con trabajos que orientan sus resultados hacia la educación para la prevención de los desastres y son muy pocos los que la consideran en sus trabajos como un aspecto de la educación ambiental. Pero hoy la situación actual está llamada a concebir un modo de actuación del docente que le permita utilizar herramientas didáctico-metodológicas en las que no tengan que

distinguir un aspecto y otro sino considerarlo desde la posición de que en la gestión y el futuro alcance del desarrollo sostenible, influye decisivamente la educación ambiental y la educación contra los desastres. En este sentido se debe lograr la integración y no superposición de estas educaciones, así como concebir su implementación en el proceso docente-educativo en sus relaciones con la familia y la comunidad (Valdés O., 1996).

Con el propósito de resolver estas limitaciones y de considerar los aspectos planteados en el párrafo anterior, aun cuando hay un sustento teórico a partir de los diferentes trabajos existentes es necesario continuar abordando dicha temática e integrarla de manera que implique una sistematización de dichos resultados para continuar replanteando y perfeccionando este proceso.

Es por ello que se asume el método “Situación de Conflicto” (Parada Ulloa A., 2007), que aun cuando la autora en el planteamiento de la concepción pedagógica para la formación de actitudes proambientales no lo declara de manera explícita, si se considera que comprende la percepción del riesgo como elemento que conforman estas actitudes ambientales. De manera que la propuesta puede ofrecer herramientas al docente en ejercicio y en formación para perfeccionar su desempeño profesional en la educación ambiental y para la prevención de los desastres.

Se trata de precisar los aspectos teóricos que propicien cómo concretar la aspiración de formar un estudiante capaz de manifestar un comportamiento social coherente con la necesidad de cuidar y proteger el medio ambiente y de prevenir el riesgo ante los desastres ya sea en lo individual o en lo social, para garantizar una calidad de vida, desde la concepción pedagógica para la formación de actitudes ambientales (Parada Ulloa, 2007).

Se parte de considerar que para ello no se requiere de programas especiales, orientaciones metodológicas de una disciplina en especial, sino de la experiencia y creatividad del docente para propiciar un espacio de preparación y reflexión que le permita conocer con mayor profundidad el mundo que le rodea a partir de los diferentes contenidos de enseñanza o espacios educativos. De manera que no es la suma de tareas, sino que en el principio de la problematización y sobre la base de la integración,

introducir y enfatizar las variables y los temas de protección del medio ambiente y, en especial, sobre la prevención de los desastres.

Desarrollo

Los problemas del medio ambiente y los desastres amenazan al desarrollo sostenible de todo el mundo y constituyen uno de los mayores retos para la sociedad mundial. De manera que el medio ambiente y los desastres están íntimamente relacionados. En este sentido, debe precisarse que una deficiente administración y manejo del medio ambiente como, por ejemplo la tala de un bosque, puede generar diversos desastres ecológicos, naturales y de otro tipo a corto, mediano y largo plazos.

En la gestión y el futuro alcance del desarrollo sostenible, influye decisivamente en la educación ambiental y la educación sobre los desastres. De ahí que se debe lograr la integración y no superposición de estas educaciones, así como concebir su implementación en el proceso docente-educativo y en sus relaciones con la familia y la comunidad. Se puede plantear que la educación ambiental y sobre los desastres en el sistema educativo cubano ha constituido siempre un aspecto importante para la formación de los estudiantes y de defensa de la calidad de vida de toda la población.

El Sistema Nacional de Educación, desde hace varios años ha introducido la dimensión de medio ambiente y los desastres al trabajo educativo. La preparación y los resultados que se muestran, así como la capacidad adquirida por las instituciones y la población en el enfrentamiento a los desastres que han afectado el país, donde las pérdidas de vidas han sido mínimas, evidencian los resultados y logros de la educación ambiental y de la educación para la prevención ante los desastres, labor que se perfecciona constantemente.

El análisis teórico respecto a la educación ambiental y la educación para la prevención contra los desastres se ha venido reconceptualizando y evaluando su denominación; existe actualmente la polémica de que no debe sustituirse por la de Educación para el Desarrollo Sustentable, puesto que hay criterio de algunos autores que resulta inadmisibles y atenta contra el reconocimiento mundial que se ha alcanzado en cada caso, teniendo como criterio que deben constituir procesos holísticos, integradores y socializadores (Valdés O., 2007). Así mismo el concepto de lo ambiental se ha venido

construyendo con contenidos que responden a la problemática social, económica, cultural y ecosistémica y tiende a la búsqueda de sociedades equitativas. La tendencia actual orienta a que se explicita de manera intencional la dimensión de los desastres y su enfrentamiento.

En este sentido y defendiendo el criterio de que la educación para la prevención contra los desastres es un aspecto de la educación ambiental con una visión más integral de la misma, se considera esta *“como una dimensión del proceso docente educativo y un proceso de carácter formativo e integrador en la formación del estudiante. Este se concreta en un proceso de formación de actitudes proambientales que estimula la participación protagónica en el estudiante sobre la base de la apropiación individual de un sistema de valores que define una disposición positiva del sujeto hacia el medio ambiente”*¹, que lleva implícito la gestión contra los desastres. Entiéndase al respecto la percepción individual, la representación social y la estimación objetiva del riesgo, de ahí la prevención y mitigación, la respuesta y la recuperación como una disposición positiva del sujeto ante la situación de desastre.

Por tanto y significando la validez de la concepción para formación de actitudes proambientales que aporta la Dr. C. Adaris Parada Ulloa (2007) a los fundamentos teórico de la educación ambiental se asume este resultado y se sistematiza sobre la base de considerar que la educación ambiental en una visión más integral comprende la educación para la prevención contra los desastres.

Se parte básicamente de que se reconoce que la prevención contra los desastres, es una responsabilidad que le compete a todas las personas e instituciones de la sociedad. Es la comunidad organizada, el recurso más idóneo para hacer frente a los momentos más difíciles de cualquier emergencia o desastre, por ello es necesario un cambio de actitud generalizado en la población para lograr las condiciones favorables que permitan continuar avanzando y, establecer de manera sostenible las nuevas estrategias y acción social para mitigar las consecuencias de los desastres originados por causas naturales y/o tecnológicas. Ese cambio de actitud debe concretarse por medio de la acción educativa en el fortalecimiento de una Cultura de Prevención de Desastres, es el hecho educativo el que transforma al ser humano en su interioridad y

logra influir en la forma de percibir su realidad, de comprenderla, de interpretarla y de reaccionar ante ella.

El método situación de conflicto en el proceso de formación de actitudes proambientales, y de prevención ante los desastres en una visión más integral de la educación ambiental.

El proceso de formación de actitudes proambientales (Parada Ulloa A., 2007) es un proceso formativo e integrador y dimensión del proceso docente educativo en el que se conjugan la concientización ambiental, la valoración proambiental y la elaboración constructiva, que determinan una actuación proambiental. Ello se expresa en la relación entre lo cultural, lo axiológico y lo participativo que revelan los fundamentos del proceso y ello permite reafirmar la educación ambiental como una dimensión del proceso docente educativo y un proceso de carácter formativo e integrador en la formación del estudiante. Éste al mismo tiempo se concreta en *un proceso de formación de actitudes proambientales que estimula la participación protagónica en el estudiante sobre la base de la apropiación individual de un sistema de valores que define una disposición positiva del sujeto hacia el medio ambiente* y considerando la educación para la prevención contra los desastres se comprende además como actitudes preventivas de gestión contra los desastres.

El *principio de la problematización ambiental*, articula como elemento de la concepción mencionada y constituye el fundamento y guía del proceso. Al considerar la modalidad integral para abordar la temática ambiental desde la comprensión de la educación para la prevención de los desastres, como un aspecto de la educación ambiental y la percepción del riesgo, como parte de los elementos que conforman las actitudes ambientales, ofrece la posibilidad al estudiante de ejercitar el pensamiento reflexivo, la iniciativa y la capacidad para organizar y ejecutar por sí mismo el trabajo docente, a partir de que en el proceso de aprendizaje ambiental que incluye la prevención contra los desastres, se propicie la situación contradictoria de aspectos morales.

Ello significa situar al estudiante sistemáticamente ante problemas cuya resolución debe realizarse con su activa participación que le permita llegar no solo al resultado sino a su capacitación independiente para la resolución de problemas en general, con un sentido ético. O sea, que son contradicciones mediante situaciones problemáticas, devenidos

problemas docentes, favoreciendo la asimilación de conocimientos nuevos y de métodos de actuación, ya que el estudiante para su solución transitaría por momentos de búsqueda, de asimilación de conocimientos, de consolidación, de control y de aplicación creadora y reflexiva a nuevas situaciones de búsqueda.

De manera que, el principio orienta considerar intereses, necesidades y motivaciones del estudiante, en la comprensión de la problemática, sus causas y posibles soluciones, expresadas en las valoraciones, la crítica y la reflexión acerca de las normas de conductas y comportamientos a asumir, tomar en cuenta su posición como ciudadano y componente natural y social del medio ambiente.

Como elemento que articula en la concepción pedagógica (Parada Ulloa A., 2007) se encuentra los indicadores²: la *comprensión de la problemática ambiental*, la *valoración crítica-reflexiva* y la *construcción de alternativas ante dicha problemática*. Estos constituyen una herramienta en las manos del docente para la organización, dirección y evaluación del proceso ya que revelan la lógica interna del mismo y permiten valorar el alcance de estos propósitos en el estudiante.

Todo lo anterior se concreta en el método *situación de conflicto*³ como el instrumento mediador (Vigotsky, 1987), con el fin de promover un comportamiento socio-ambiental en torno a las problemáticas ambientales para lo cual es necesario provocar un aprendizaje que integre los aspectos culturales, axiológicos y participativos de manera que favorezcan la apropiación de valores que sustenten las actitudes ambientales.

La relación entre el sentir, pensar y actuar constituyen dimensiones de coherencia valorativo práctica que forman las bases para una participación activa y protagónica. Ello fue tenido en cuenta al concebir el método que comprende la construcción de *situaciones de aprendizaje ambiental* y se la incorpora de *prevención ante los desastres* en una visión más integral de la educación ambiental. Se trata de que, en el proceso de enseñanza aprendizaje, el contacto del estudiante con las asignaturas y el intercambio con el docente propicie el desarrollo de un pensamiento proambiental que implique tanto la construcción de un conocimiento sobre bases argumentadas, con un sentido

ético, como una elaboración reflexiva de sus experiencias vitales y de su papel como persona en el contexto sociocultural.

La situación de aprendizaje ambiental se comprende como la totalidad de factores internos y externos que se integran en el desarrollo del proceso de formación de actitudes proambientales. Considera las relaciones estudiante-docente y estudiante-estudiante, y el contenido de aprendizaje, consecuentemente aprovechado en una dirección ambiental. Al incorporar de manera explícita -de prevención ante los desastres- se significan las actitudes preventivas de gestión contra los desastres, que no es más que la forma de percibir, sentir, pensar, valorar y actuar de los estudiantes respecto a todos los componentes y elementos que determinan la ocurrencia o no de una emergencia y/o desastre. O sea que el estudiante además de saber de peligros, vulnerabilidades y riesgos a los que están expuestos estén en capacidad de comprender y actuar correctamente en situaciones de emergencia.

El aula constituye un espacio importante, aunque no el único, para potenciar la formación de actitudes proambientales, en la que se concreta la situación de aprendizaje ambiental y de prevención ante los desastres. Aprender a valorar este medio ambiente, respetarlo y enriquecerlo con aportaciones fruto de la creatividad y la participación, es significativo. Es imprescindible que sea comprendida como elemento condicionante y condicionado, querida como la primera realidad, donde el estudiante permanece gran parte de su tiempo. Se trata de reconocer la influencia que sus condiciones (luz, ventilación, diseño, decoración, seguridad o vulnerabilidad ante desastres, etc.).

Asumir los elementos que considera la formación de actitudes ambientales y de preparación y prevención ante los desastres conlleva a la estimulación de nuevas interrogantes, inquietudes o cuestiones que permitan sensibilizar al estudiante en relación con el entorno, con los otros y consigo mismo y anteriormente quizás no se había planteado. La ética constituye un pilar básico pues orienta a la adecuación de las actitudes humanas a pautas correctas para interactuar con el ambiente y su problemática. Significa integrar al contenido la reflexión sobre las claves éticas que han de orientar las acciones humanas.

El método se concreta mediante historias breves que en correspondencia con el contenido de la clase en una dirección ambiental y de prevención ante los desastres presentan un conflicto de valores de compleja solución y persigue como objetivos la adquisición de criterios de juicio moral, ya que refiere actuaciones en las que los valores entran en conflicto y que no ofrecen una solución única, ni totalmente clara lo que obliga a reflexionar, debatir y justificar con argumentos la alternativa que se considera más justa. En el mismo el conflicto como motor del desarrollo (Jares, 1987; Borisoff y Victor 1989; Gogoratuz, 1995) orienta a organizar el pensamiento, concediéndole un lugar destacado al área afectiva, pues consideran que los sentimientos tienen un papel importante para desarrollar la capacidad de comprensión crítica, de ahí que sea abordada con ánimo constructivo. (Calviño Valdés-Faully, M., 2001).

De manera que en la concepción del método la situación de conflicto es la situación de aprendizaje ambiental, que presenta un conflicto cognitivo y moral. Ésta se plantea de forma abierta y puede basarse en hechos reales o hipotéticos, sencillos, de fácil comprensión y relacionados con el medio social del alumno, así como con su desarrollo cognitivo moral. De manera que el método situación de conflicto supone no solo el conocimiento y comprensión del conflicto sino también el aprendizaje de cómo solucionarlo mediante la estimulación del pensamiento crítico y la reflexión.

Integrar el aspecto relacionado con la prevención ante los desastres la situación de conflicto que se plantee al estudiante debe propiciar la identificación del riesgo, que comprende la percepción individual, la representación social y la estimación objetiva; la reducción del riesgo, que es la expresión de la relación entre prevención y mitigación, así como el manejo de desastres que comprende la respuesta y la recuperación de lo cual depende mucho la disposición positiva del sujeto ante la situación que se presenta. Y es que la gestión del riesgo involucra estas tres acciones fundamentales que exigen de interdisciplinariedad y de un enfoque integral.

De ahí que se concibe que como resultado de la aplicación de este método los estudiantes pongan en práctica conocimientos, procedimientos y actitudes de gran importancia para la formación de su personalidad. Van a saber de peligros, vulnerabilidades y riesgos a los que están expuestos, lo que hará que estén en capacidad de comprender y actuar correctamente en situaciones de emergencia, que

desarrollen habilidades sociales, aprendan a comunicarse mejor, que se expresen y resuelvan sus propias disputas, así como desarrollen la capacidad de tomar decisiones; que se potencien actitudes de respeto al otro la autoestima y la responsabilidad.

Este método en su concepción inicial consideró la clase como espacio para su concreción, sin embargo al sistematizarla desde una visión más integral e implementarlo en el contexto de la formación de docentes, se revela la posibilidad de ser utilizado además en los diferentes espacios educativos del proceso docente educativo como son el Turno de debate y Reflexión, los 30 minutos de Información Política y otros, en los que se propicie el aprendizaje mediante el análisis crítico y la reflexión de temáticas con una orientación ambiental y de riesgos ante los desastres.

La aplicación del método con la incorporación de la prevención ante los desastres en una visión más integral de la educación ambiental en la formación de actitudes proambientales.

La aplicación del método en cualquiera de los espacios educativos, además de la clase, implica partir necesariamente del *diagnóstico*, tanto del estudiante como de la comunidad escolar. El diagnóstico del estudiante permite recoger toda la información necesaria en relación con las reales posibilidades de los estudiantes para asumir una actitud consciente ante el medio ambiente, su problemática y la prevención contra los desastres en sus diferentes espacios de convivencia y de participación. Posibilita comprender y explicar el comportamiento de los estudiantes en el proceso y las condiciones del entorno escolar y comunitario, así como asumir determinada decisión en relación con la transformación que en ellos se desea lograr.

El diagnóstico permite esclarecer qué aspecto de la educación ambiental y de la educación de la prevención contra los desastres puede constituirse en un recurso de ayuda o freno, conocer cómo se establecen las relaciones interpersonales entre los estudiantes tanto en la escuela como en su entorno comunitario, cuáles son los valores que regulan dicha relaciones, qué nivel de concientización poseen respecto al cuidado del medio ambiente y del riesgo ante los desastres, el grado de responsabilidad ante las actividades que tienen que desarrollar en la escuela y en la comunidad.

El diagnóstico de la comunidad escolar, es un proceso de búsqueda que permite identificar los problemas, causas, vulnerabilidad y riesgo ante los desastres, así como

las necesidades, posibilidades y recursos en una realidad concreta. El diagnóstico en esta dirección debe apuntar a la exploración de qué problemas, necesidades y potencialidades presenta la escuela y el entorno comunitario que la rodea, cuáles problemas, cómo y por qué se manifiestan. Qué acciones se desarrollan al respecto, cómo es la participación de estudiantes, docentes y de la comunidad. Todo ello permite definir qué acciones y aspectos considerar en el desarrollo educativo al respecto para perfeccionarlo.

Se recomienda que el estudiante participe en el diagnóstico lo que debe permitir que movilicen sus recursos y se orienten hacia la realidad en que conviven y se desarrollan. Debe posibilitar que se identifiquen las actitudes ambientales, conocer la importancia que ello tiene para proteger y preservar el medio ambiente, para garantizar una mejor calidad de vida y el significado de ello en su formación integral.

La elaboración o construcción de las situaciones de aprendizaje ambiental y de prevención contra los desastres requiere de la preparación en la temática que se vaya a abordar sobre la base del el intercambio, la reflexión y el desarrollo cuidadoso de un trabajo metodológico sistemático en un marco colectivo e individual.

Deben considerar además los siguientes aspectos.

1. Precisar las principales problemáticas ambientales y vulnerabilidad física y social con las que convive el estudiante en su comunidad y en la escuela.
2. Determinar las actitudes que ya tiene formada el estudiante y los valores que estima.
3. Analizar los valores y/o cualidades fundamentales de la personalidad que están declarados a partir de los objetivos formativos del nivel con el cual se esté trabajando.
4. Analizar los contenidos de las diferentes actividades y la clase con la finalidad de seleccionar aquellos que posibiliten la integración de las cuestiones medio ambientales y de prevención contra los desastres.
5. Determinar los conceptos fundamentales relacionados con la temática medio ambiental y de prevención contra los desastres que se vayan a abordar, así como las relaciones que se establecen entre estos y que forman parte del contenido de las diferentes disciplinas o asignaturas que recibe el estudiante.

6. Establecer la relación entre los aspectos medio ambientales y de prevención contra los desastres que se abordan y los aspectos éticos y de gestión preventiva del comportamiento que están planteados en los objetivos formativos de la educación y los indicadores que son considerados en la concepción pedagógica para la formación de actitudes ambientales, puesto que permiten valorar el avance que van alcanzando los estudiantes.
7. Al elaborar las situaciones que serán planteadas a los estudiantes para su análisis, razonamiento ético y de gestión preventiva, así como la solución alternativa tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Deben tener relación con la problemática medio ambiental y vulnerabilidad física y social de su entorno escolar y comunitario, siempre que sea posible según el contenido de la actividad que se vaya a desarrollar.
 - Considerar los intereses y motivaciones del grupo.
 - Deben ser relevantes para el grupo.
 - La situación debe ser controvertida y revelar claramente la contradicción que genere conflictos morales y situaciones de riesgo.
 - Debe estar redactado en un lenguaje claro y comprensible.
 - Debe considerar los aspectos positivos y negativos de la situación planteada que pueden ser hipotéticas o reales y en este último caso nunca debe estar centrada en la vida de los estudiantes.
 - Debe terminar el planteamiento del conflicto o situaciones de riesgo con una interrogante que presente de forma clara la obligación moral y motive a determinar qué hacer, que posición se debe asumir.
 - El docente debe considerar las posibles respuestas y posiciones que se deben asumir los estudiantes.

La concepción de las situaciones de aprendizaje es también considerada como una oportunidad para que el estudiante ejercite su autonomía en la medida que se consideren sus iniciativas y experiencia vivencial, criterios de la realidad y su relación con ella. Para ello el docente debe realizar propuestas múltiples con carácter alternativo para que este escoja una y en esta misma medida el estudiante pudiera llegar a proponer otras. De esta forma el grupo de aprendizaje desarrolla una participación

activa y reflexiva con la guía del docente, al convertirse así en un sujeto social, en tanto actúan de manera protagónica lo cual adquiere gran valor para su actuación en la comunidad a partir de ejercitarla y practicarla en el aula como espacio principal de formación escolar condicionado y condicionante para sus vidas.

El desarrollo del método a través de sus fases a partir de la incorporación de la prevención ante los desastres en una visión más integral de la educación ambiental en la formación de actitudes proambientales. (Ver anexo 1)

La presentación de la situación de conflicto. Hay que tener en cuenta que la vida en grupo y en sociedad suele ser fuente permanente de conflicto y riesgo por lo que se hace necesario aprender a resolverlos y enfrentarlos de forma positiva y prudente. Por ello es necesario que los estudiantes se acostumbren a resolver los conflictos y enfrentar los riesgos que surgen de la vida cotidiana. Las actuaciones ante conflictos ambientales y de riesgo ante los desastres deben de plantearse de forma sistémicas al preguntar ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿con qué medios cuento? Las problemáticas ambientales y vulnerabilidad física y social no siempre son generadas por elementos ajenos a los ciudadanos por tanto no siempre su solución procede de las instituciones en las que los alumnos no tienen autonomía ni participación.

Éste es un marco propicio para significar la importancia que tienen las pequeñas acciones ya que pueden conducir a grandes resultados y para ello el individuo debe ser consciente de su actuación individual y deben ser proporcionales a la posibilidad y responsabilidad de cada uno. Es necesario que el estudiante comprenda que muchos problemas globales pueden atenuarse o resolverse juntando pequeñas acciones, de ahí el llamado a actuar desde su propia aula para cuidar, proteger y conservar el medio ambiente y garantizar así una mejor calidad de vida.

Para fluya de manera positiva se hace necesario que el docente considere como requisitos:

- Crear un clima de comunicación y diálogo para presentar la situación con la finalidad de poder expresarse con respeto y sinceridad.
- Evitar emitir juicios de valor durante la presentación de la situación.
- Crear una atmósfera adecuada en torno a un clima que estimule el desarrollo moral de los estudiantes.

- Al presentar la situación debe partir de los conocimientos antecedentes y nivel de razonamiento moral y preventivo del estudiante.
- Al relatar la situación debe hacerlo de manera clara y precisar si es real o hipotético.
- Propiciar en su planteamiento todos los posibles elementos que permitan al estudiante identificar el problema medio ambiental y de vulnerabilidad física y social como tal, sus causas consecuencias su relación con él, las posibles alternativas de solución y evidenciar los valores en conflicto o posibles riesgos.

En la argumentación de la contradicción el docente debe aportar todos los elementos posibles con los que el estudiante debe operar para asumir una respuesta ante la problemática planteada. Para ello debe aclarar conceptos que se introducen y definir los aspectos más significativos o relevantes mediante una incitación a la búsqueda. En este sentido la pregunta es una herramienta fundamental para estimular la búsqueda y el descubrimiento de los problemas implícitos y como una vía para conducirlos a la reflexión.

En la dirección del debate el docente debe:

- Propiciar el intercambio entre los miembros del grupo y la adopción de perspectivas distintas acotando las consecuencias en cada caso. (Aunque la situación planteada sea hipotética, el docente debe significar la posibilidad de que pueda ser real, por tanto lo relacione con una posibilidad real en su entorno comunitario o escolar, en un tiempo presente o futuro. De manera que el alumno comprenda que hoy está en su aula, pero que en un futuro puede estar en un puesto o lugar donde se encuentre una situación semejante y pueda tener un nivel de determinación que le permita impedir o resolver una problemática que implique el deterioro ambiental o la pérdida de vidas humanas.
- Preguntar las razones que hay detrás de cada respuesta y ponerlos en situaciones extremas para impulsarlos a tomar decisiones y eliminar sus dudas, interrogar, cuestionar, con preguntas pertinentes e introducir elementos de reflexión.
- Propiciar todas las vías y formas de expresión del estudiante de manera espontánea, sin forzarlo a hablar pues debe considerar que el diálogo interior con él mismo ya favorece su desarrollo.
- Potenciar actitudes de respeto al otro.

Es necesario crear un clima favorable de que todas las respuestas son válidas, mediante la ejercitación de la capacidad de escucha, cooperación, tolerancia, solidaridad y diálogo en la situación de los conflictos y de antemano debe considerar las posibles respuestas y efectos positivos y negativos ante las diferentes posiciones.

La valoración y conclusiones debe retroalimentar al estudiante con el reconocimiento positivo de sus aportaciones y acciones, al reconocer sus errores, lo que potencia su identidad y autoestima. Para ello debe considerar no solo lo cognitivo de los aspectos ambientales y de prevención contra los desastres sino también los comportamentales que reflejan la actitud del estudiante, con los otros y consigo mismo. Estos elementos dan cuenta de su protagonismo al integrar en la actuación el saber, el sentir y el hacer, quienes encuentran nuevas significaciones a sus acciones diarias y reinterpretar la cultura de la vida cotidiana desde los problemas que en ello se presentan.

El docente debe precisar qué se ha logrado con el desarrollo de la actividad para estimular al estudiante a avanzar en sus criterios éticos y reconsiderar su actuación para continuar ascendiendo a un estadio superior. Finalmente se puede o no llegar a un consenso o a una respuesta única, en este caso lo que se debe considerar es la importancia del debate y la práctica de escuchar con atención argumentos y razones del otro en un clima de respeto y confianza mutua en el aula. El docente en caso que sea necesario fundamenta o esclarece algún criterio.

Ejemplos de situaciones de conflicto como situaciones de aprendizaje para dinamizar el método para la formación de actitudes proambientales y de prevención contra los desastres.

Es importante considerar que el método al cual se ha estado haciendo referencia puede ser utilizado en cualquiera de las educaciones, pues solo depende de adecuarse al contenido de las asignaturas u otras actividades que se desarrollen, que además se correspondan al nivel de educación.

La sistematización de este resultado y su introducción se ha concretado con los estudiantes del 1.º año de Lenguas Extranjeras (grupos C y D) en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, a través de la disciplina Preparación para la Defensa y específicamente en la asignatura de Seguridad Nacional, en otros espacios como Turnos de Reflexión y Debate, en los 30 minutos de Información Política y de

manera particular en las sesiones de preparación para desarrollar el Componente Agrícola y el Componente Laboral. De manera que se concibe que no solo se forman actitudes ambientales y de prevención ante los desastres en el estudiante, sino que además los prepara para aplicarlo en su función como docentes en el futuro; además para el estudiante en formación la actuación del docente a través del método permite que este se pueda apropiarse de una lógica y modelo de actuación.

Situación de conflicto 1: *Ante la ocurrencia de un desastre cada persona debe actuar en correspondencia con la magnitud de este, el lugar donde se encuentre y la responsabilidad que tenga, garantizando responsablemente que sean mínimos los daños en las personas y en los recursos materiales, sin embargo el nivel emocional y afectivo que causa un hecho de este tipo puede hacer que las personas piensen primero en sus propias vidas y en los seres queridos más cercanos y no actúen en correspondencia con su responsabilidad. ¿Esto puede justificar que un docente trate de protegerse él y no se ocupe de sus estudiantes ante la ocurrencia de un desastre durante una clase u otro tipo de actividad?*

Para profundizar y reflexionar acerca de la situación planteada se utilizan las siguientes preguntas:

¿Cómo se garantiza la preparación de las personas para que puedan actuar en función de su responsabilidad ante la ocurrencia de un desastre?

¿Qué importancia tiene la preparación a la población para la prevención ante los desastres?

¿Qué significación tiene que la preparación y protección ante los desastres sea un sistema de medidas de carácter estatal, sistémico y desde el tiempo de paz?

Situación de conflicto 2: *La ocurrencia de fenómenos que pueden provocar desastres como los ciclones tropicales, intensas lluvias, tormentas locales severas, penetraciones del mar, intensas sequías, entre otras son predecibles por el hombre, otros por su naturales y causas que los originan pueden sorprendernos como son los sismos, en ambos casos desde la dirección del Consejo de Defensa Nacional se garantiza la planificación, organización y realización de las medidas de protección de la población y los sectores económicos ante situaciones de desastres. Sin embargo, hay grupos de personas que consideran que como el sismo es un fenómeno súbito aun cuando se*

toman medidas nuestra reacción depende del nivel emocional y afectivo de cada persona y que determina qué hacer en ese momento. “Solo Dios puede salvarnos”- dicen algunas personas-, hay quienes consideran que si viven en lugares que potencialmente pueden ocurrir estos desastres no sería necesario emprender proyectos como por ejemplo constructivos.

¿Qué importancia tiene desarrollar una cultura sísmica?

¿Qué importancia tienen las medidas tomadas para mitigar los daños ocasionados por los sismos?

La validación del método “Situación de conflictos” para la formación de actitudes proambientales y de prevención contra los desastres desde el proceso docente educativo en el estudiante.

Se trata de revelar la funcionalidad del método y la pertinencia de las acciones y/o fases que revelan el progreso de la formación ambiental y de prevención contra los desastres, no sólo de los estudiantes sino también de los docentes. Valorar sistemáticamente el cumplimiento de las expectativas, así como la calidad de los aprendizajes emergidos en el proceso, que alcanza su expresión en las actuaciones de los estudiantes ante las problemáticas ambientales y vulnerabilidad de riesgo físico y social.

La validación se realiza en el marco del tipo de investigación cualitativa desde la investigación acción y la triangulación de los métodos que se utilizan en aras de integrar la información recogida para validar la propuesta que se presenta. En la práctica se desarrolla con los estudiantes del primer año intensivo como parte de su formación en el desempeño profesional pedagógico, específicamente con la carrera de Lenguas Extranjeras. Se desarrolla en tres fase: *preactiva, interactiva y post activa*.

En la *fase preactiva* se realiza la valoración del método y los pasos para su aplicación a partir de la integración del aprendizaje ambiental y de prevención ante los desastres, al sistematizar su concepción en una visión más integral de la educación ambiental en la formación de actitudes ambientales, mediante la consulta a especialistas. En la *fase interactiva* se implementa el método y se evalúa su funcionalidad y pertinencia teniendo en cuenta los indicadores de la formación de actitudes ambientales como herramientas didácticas para orientar y determinar hasta dónde va avanzando el estudiante. Finalmente la *fase postactiva* se establece a partir del análisis de los resultados

obtenidos con los cuales se pueden establecer los criterios esenciales de validación, que se realiza teniendo en cuenta como indicadores la eficiencia y el impacto.

Conclusión

El método “situación de conflicto” para la formación de actitudes proambientales y de prevención ante los desastres, constituye uno de los elementos que articulan la concepción pedagógica (Parada Ulloa A., 2007), y revela la importancia de la misma como proceso ejecutivo de dicha formación posibilitando la comprensión por parte de los docentes. En la sistematización del resultado se concibe a partir de la incorporación de la prevención ante los desastres en una visión más integral de la educación ambiental en la formación de actitudes proambientales.

Su establecimiento se proyecta constatar su contribución a la transformación positiva del comportamiento social del estudiante, como resultado de una relación coherente entre el conocimiento crítico, la comprensión empática y el protagonismo social ante situaciones ambientales y de riesgo ante los desastres.

De esta manera mediante la formación de actitudes proambientales y de prevención ante los desastres como proceso formativo, integrador y dimensión del proceso docente educativo se contribuye al perfeccionamiento del proceso de formación integral del estudiante y su aplicación en la formación inicial del docente, concibe que además los prepare para aplicarlo en su función como docentes en el futuro; de manera que para el estudiante en formación la actuación del docente a través del método permite que este se pueda apropiarse de una lógica y modelo de actuación en correspondencia con las exigencias del desarrollo sostenible.

Bibliografía

1. Alonso, Margarita y Garcés, Raúl: *La investigación cualitativa, características, métodos y técnicas fundamentales (selección de textos)*. Santiago de Cuba, Facultad de Comunicaciones. Universidad de Oriente, 2001.
2. Calviño Valdés-Faully, Manuel: *Análisis dinámico del comportamiento*. La Habana, fábrica José Maceo, 2001, p. 165-176.
3. Colectivo de autores: *Educación para la Prevención de los desastres y preparativos para emergencias en las escuelas de Cuba. A Prepararnos*. Programa de Cuba. Acuario Nacional de Cuba, 1ra y 60, Playa, Ciudad de la Habana, Cuba CP. 11300. Ministerio de Educación, 2001.
4. González Pacheco Otmara. *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Ciudad de la Habana, CEPES, 1996.
5. Lara T. R.: *Investigación -Acción en la Educación Ambiental*. Madrid, UNED-FUEM, 1995.
6. Marimón Carrazana José A. *La formación de una actitud ambiental responsable en estudiantes de secundaria básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Feliz Valera” Villa Clara, 2004.
7. Mc Pherson Sayú, Margarita y otros: *La Educación Ambiental en la formación de docentes*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004, p. 20
8. Martínez Pérez Carlos.: *“La Educación Ambiental para el desarrollo del trabajo comunitario en las influencias educativas”*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. ISP “José de la Luz y Caballero”, 2004, p. 32.
9. Novo Villaverde María: *La Educación Ambiental. Bases éticas conceptuales y metodológicas*. España, [s.e], 1998.
10. Núñez Coba Nelson: *La educación de actitudes medio ambientales en estudiantes de la especialidad de Química Industrial de la Educación Técnica y Profesional*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Facultad de Media Superior, departamento de Ciencias Naturales, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2003.

11. Parada Ulloa Adaris: *Estrategia Educativa para la formación de actitudes ambientales en los alumnos de Secundaria Básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”, Santiago de Cuba, 2007.
12. Romero Pacheco, Eumelia V. y otros: *La transversalidad de la educación ambiental en Revista Educación* N. 119/septiembre-diciembre/ Segunda Época, La Habana, 2006.
13. Roque Molina Martha: *Estrategia Educativa para la Formación de la Cultura Ambiental de los profesionales cubanos de nivel superior orientado al desarrollo sustentable*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. I.S.P. “Enrique José Varona”, 2003.
14. Santos Abreu Ismael: *La Educación Ambiental, una estrategia para el desarrollo sostenible*. La Habana. Empresa Impresora Gráfica MINED, 2002. 10 p.
15. Torres Consuegra, Eduardo: *Elementos éticos, estéticos y cognoscitivo para una Educación Ambiental de la infancia*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1996.
16. Valdés Valdés, Orestes: *La educación ambiental en el proceso docente educativo en Cuba*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación, Ciudad de la Habana, 1994.
17. Valdés Valdés, Orestes: *La educación ambiental y su contribución para preparar y enfrentar los desastres: concepción, resultados y perspectivas del trabajo del Ministerio de Educación*. Informe sobre resultados de investigación, proyectos y experiencias, presentado al IV Congreso Internacional sobre Desastres en La Habana, 1996. Ministerio de Educación. La Habana, 1996.

Título: La Educación Ambiental del profesional y su influencia sociocomunitaria desde la Geografía escolar.

Autores:

Dr C. Adaris Parada Ulloa,

Dr.C. Eumelia Victoria Romero Pacheco

MSc. Georgina Pérez Rodríguez

Institución: UCP Frank País García - Cuba.

Email:

adarisp@ucp.sc.rimed.cu

eumelia@ucp.sc.rimed.cu.

georginapr@ucp.sc.rimed.cu

Resumen

En este trabajo se presenta un tema de investigación relacionado con la Educación Ambiental desde lo curricular, el mismo se realizó con el objetivo de elevar el nivel de conocimiento sobre este tema. En él se muestra todo el proceso de diseño de los principales contenidos que constituyen objeto de estudio del proceso docente - educativo de la Educación Ambiental, se incluye además el análisis de las estructuras, ejercicios, su criterio de diseño y todas las acciones a seguir para la realización de los mismos. A través del uso de estos, los docentes en formación de forma independiente pueden apropiarse de una metodología didácticamente estructurada para la realización de ejercicios adquiriendo conocimientos sobre la Educación Ambiental. En la práctica ambiental los resultados satisfactorios obtenidos, permiten su implementación, lo que constituye el principal aporte práctico de la investigación. La Educación Ambiental tiene gran incidencia en el rendimiento escolar de los docentes en formación, por lo que se considera que ella ocupa un lugar preponderante a desarrollar durante la preparación de las clases. El desarrollo de la misma se diferencia del texto de las formas metodológicas por sus objetivos, y una de estas diferencias se observa precisamente en los métodos a utilizar según la etapa, carácter y nivel de suficiencia.

Palabras Claves: Educación ambiental, proceso docente educativo, práctica ambiental.

Abstract.

Title: The environmental education within the syllabus.

This work sets forth an issue of investigation related to the environmental education within the syllabus, it was carried out so as to elevate the level of knowledge about this issue. All the process of outlining the main contents that constitute object of study of the environmental education in the teaching learning process is shown, it is also included the analysis of the structures, exercises, the outline criterion as well as all the actions to be followed for the realization of such exercises acquiring knowledge about environmental education. The good results obtained in the environmental practice allow its implementation; thus, it is the main practical contribution of this research.

The environmental education influences to a great extent on the students' output in senior high, it is also regarded as to play an important role during the preparation of classes. The development of it differs from the rest of the methodological ways due to its objectives as well as the methods to use according to the stage, character and the level of sufficiency.

Key words: The environmental education, teaching-learning process, environmental practice.

Introducción

El desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades del hombre ha constituido por años, y en diferentes sistemas socioeconómicos, un objetivo esencial que se fundamenta en la convicción de que es el hombre el artífice del progreso social. Cuba cuenta con una política educacional de avanzada, la cual establece que la educación tiene como objetivo desarrollar las potencialidades del pensamiento del individuo, interpretar con criterios objetivos los fenómenos de la naturaleza y la sociedad consecuentemente con los principios del materialismo histórico y dialéctico.

La actuación de la sociedad humana que durante décadas ha hecho un uso irracional de la ciencia, la tecnología de los recursos naturales, no logrando una verdadera integración económica social y ambiental, que es la que dispone el desarrollo sostenible, ha traído consigo la creciente destrucción del medio ambiente y por ende ha

adquirido un carácter global. Esto se hace evidente en la amenaza a la supervivencia de la humanidad, por lo que se hace necesario crear un nuevo paradigma de comunicación con la naturaleza y de ahí, la necesidad de la Educación Ambiental. Esto implica la sensibilización por los problemas.

La Educación Ambiental como proceso educativo permanente es parte integrante de la educación integral de los hombres que se expresa a través del desarrollo sostenible como proceso de mejoramiento equitativo de la calidad de vida de las personas mediante el cual se aspira y gestiona el crecimiento económico social en una relación armónica con la protección del medio ambiente, de tal manera que satisfaga las necesidades de las actuales y futuras generaciones.

Por todo ello, se hace necesario continuar poniendo en práctica una instrucción, una enseñanza y una educación productiva y desarrolladora con una concepción científica del mundo y con un pensamiento creador, con una voluntad y acciones políticas, económicas y sociales para la protección y conservación de los recursos naturales, de los componentes históricos, culturales y sociales, la atención y protección del hombre que es el principal integrante del medio ambiente y su calidad de vida.

En Cuba la conservación del medio ambiente y la protección de los recursos naturales se realiza sobre bases científicas y existen condiciones óptimas para salvaguardar la naturaleza en beneficio de las actuales y futuras generaciones donde el hombre es lo más importante y representa la mayor preocupación del Estado. Por todo esto, se ha hecho necesario tomar una serie de medidas como valorar la propia acción del hombre sobre el medio ambiente, que está provocando de manera acelerada cambios sin precedentes en la estabilidad, organización, equilibrio, interacción e incluso supervivencia de los principales sistemas ecológicos del planeta.¹

La atención a los problemas medio ambientales que afectan la humanidad, exige una adecuada educación ambiental por parte de todos los ciudadanos que viven en el planeta , entendida ésta como proceso continuo y permanente que constituye una dimensión de cultura integral de todos los ciudadanos orientada a la adquisición de conocimientos , desarrollo de hábitos , habilidades , capacidades y actitudes, y en la formación de valores que armonicen las relaciones entre los seres humanos y de ellos

con el resto de la sociedad y la naturaleza , para propiciar la orientación de los procesos económicos , sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible.

Desarrollo

La escuela como entidad encargada de formar la personalidad integral de las presentes y futuras generaciones de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, debe contribuir a dar respuesta a este reclamo social. Múltiples son las acciones que en este sentido se realizan, aunque no siempre se logran articular estas de forma tal que se integren en sistema.

Marta Roque Cuba, en conferencia impartida en 1997, definió el medio ambiente como el conjunto multidimensional e integral de elementos físicos, biológicos, socioeconómicos, tecnológicos, culturales, éticos y estáticos, del que forma parte todo el mundo material y espiritual del hombre y al que pertenece él mismo.

En Geografía del medio ambiente (1994), el Instituto de Geografía Tropical de Cuba definió “(...) el medio ambiente es un sistema abierto de formación histórica, conformado como producto de las relaciones bilaterales entre la sociedad y la naturaleza; y de las relaciones en la sociedad. Sistema de elementos abióticos, bióticos y socioeconómicos con los que el hombre entra en contacto, modificándolos y utilizándolos para la satisfacción de sus necesidades y a los que él mismo se adapta”.

El medio ambiente constituye el objeto de estudio de la Educación Ambiental y este queda definido como un: “sistema de elementos abióticos, bióticos y socioeconómicos con que interactúa el hombre, a la vez que se adapta al mismo, lo transforma y lo utiliza para satisfacer sus necesidades”. (Ley 81, Artículo No. 1)

En su artículo número 27 plantea: “El Estado protege al medio ambiente y los recursos naturales del país. Reconoce su estrecha vinculación con el desarrollo económico y social sostenible para hacer más racional la vida humana y asegurar la supervivencia, el bienestar y la seguridad de las generaciones actuales y futuras. Corresponde a los órganos competentes aplicar esta política. Es deber de los ciudadanos contribuir a la protección del agua, la atmósfera, la conservación del suelo, la flora, la fauna y de todo el uso potencial de la naturaleza”.

Resulta evidente, que cada día se hace más necesario formar hombres que sean capaces de regular sus acciones en torno al medio ambiente y que puedan influir positivamente en tal sentido en el resto de la sociedad. Esto se manifiesta en una actitud ambiental incorrecta, tanto en la escuela como en la comunidad, que se refleja en la insensibilidad ante el hecho de no adoptar posiciones críticas y reflexivas ante la problemática ambiental.

En correspondencia con lo antes mencionado se han desarrollado múltiples experiencias dirigidas a fomentar la Educación Ambiental desde la enseñanza de las diferentes asignaturas y del trabajo extraescolar, esfuerzos que aún no han reflejado los resultados esperados, pues, los modos de actuación de los docentes en formación, con respecto al medio ambiente, no son los adecuados.

A través de la observación se logra detectar las siguientes manifestaciones problemáticas:

- ☞ Insuficiente cuidado de los componentes del medio ambiente dentro del centro y en los alrededores de este.
- ☞ No existencia de un texto básico de trabajo con la Educación Ambiental.
- ☞ No existencia de un momento en el horario, o de una disciplina que se dedique a impartir la Educación Ambiental.

1. Diagnóstico: para constatar la implementación del programa director en el currículo actual, potencialidades que brindan las diferentes asignaturas para el desarrollo de la educación ambiental.
2. Organización: Capacitación de los factores y componentes de la comunidad en la implementación del sistema de actividades para el desarrollo de la educación ambiental.
3. Aplicación: Las actividades se implementarán teniendo en cuenta las opiniones y aceptación de la estructura de dirección y según lo establecido en cada actividad del sistema propuesto en el material, está sujeto a adaptaciones según el diagnóstico y los resultados obtenidos en el desarrollo del proceso.
4. Evaluación: Cada actividad debe garantizar el registro de los resultados obtenidos con la aplicación de la misma y se establecerá una comparación con los resultados

del diagnóstico inicial, permitiendo esto realizar una valoración de su impacto en el contexto educativo.

Explicación de las etapas:

1) Etapa de Diagnóstico:

- Diagnosticar dificultades en el conocimiento de los docentes en formación.
- Caracterizar las potencialidades de los docentes en formación para asumir de modo eficiente el sistema de actividades.
- Potencialidades que brindan las diferentes asignaturas para el desarrollo de la Educación Ambiental.

Etapa de organización y preparación.

- Preparar los componentes y factores para la implementación del sistema de actividades.
- Organizar situaciones basadas en problemas reales, significativos, que favorezcan el desarrollo de la motivación de los docentes en formación.
- Apoyar a los docentes en formación para que acepten los retos y aprendan a identificar y resolver los problemas de la Educación Ambiental.

Etapa de aplicación del sistema de actividades.

- Facilitar el intercambio de ideas entre los docentes en formación, garantiza que todos tengan posibilidades de expresar sus puntos de vistas como una de las vías que proporciona el sistema de actividades.
- Evitar que se desechen ideas prematuramente.
- Emplear el error con fines educativos y estimula la atribución consciente de los éxitos y fracasos de los docentes en formación a causa controlable y modificable.
- Garantizar la preparación del docente en formación para que ofrezca la ayuda con una adecuada orientación pedagógica, de forma tal que no sustituya, en modo alguno, la actividad cognoscitiva que debe desplegar el estudiante y al mismo tiempo la estimule.

Se considera que el sistema de actividades puede aplicarse en el centro por diversas vías:

- En las clases y actividades prácticas afines a las diferentes asignaturas del plan de estudio considerando las posibilidades que brinda el contenido de cada una de las mismas.
- En actividades y trabajos donde pueden tratarse temas con un enfoque teórico y práctico.
- En actividades y tareas promovidas por el centro con los docentes y los dirigentes de las diferentes organizaciones políticas y de masas de la comunidad en estrecha relación.

4) Etapa evaluación y aplicación. Su implementación.

- Identificar y obtener información acerca de la implementación del sistema de actividades.
- Valorar cuantitativa y cualitativamente los cambios que ocurren.

Resultan conocidas las insuficiencias en la preparación de los docentes en formación que desde el punto de vista pedagógico deben efectuarse para un adecuado desarrollo de la Educación Ambiental en el proceso de universalización.

Teniendo en cuenta que consideramos que nuestra investigación aporta la experiencia de cómo desarrollar el trabajo de forma eficaz con un enfoque integrador.

También resulta imprescindible la selección de aspectos esenciales de la concepción del proceso docente – educativo, los cuales han de orientar procesos de cambios en la dirección pedagógica del docente en formación, lo que deberá contribuir a un aprendizaje superior y desarrollo de una Educación Ambiental expresada por todos, las cuales son reflejadas en el proceso de universalización.

Debe realizarse el análisis de conceptos esenciales conocidos como naturaleza-sociedad, sus componentes y expresar mediante ejemplos concretos la diversidad, las relaciones causa - efecto que se establecen entre estos, para llegar a otros conceptos más complejos, así como valorar las actividades del hombre cuando utiliza indiscriminadamente los recursos naturales y cuando transforma y protege. Se considera imprescindible partir de este análisis inicial si queremos desarrollar una correcta Educación Ambiental, donde los conocimientos nuevos y los precedentes se articulen como un todo.

Resultan insustituibles las actividades y tareas que realiza cada profesor con sus alumnos en el aula cada día, con los enfoques medioambientales de los contenidos, logrando la interdisciplinariedad para atraer la atención y el interés de los alumnos hacia temáticas actuales.

En el proceso de preparación de sus clases, un momento importante debe tener la profunda reflexión del docente en el sentido de valorar en qué medida el contenido de la enseñanza que él va a estructurar, aporta potencialidades para el desarrollo de la Educación Ambiental.

En el caso de los docentes en formación para que la implementación del sistema de actividades cumpla su objetivo debe lograrse primeramente la participación activa, es decir, que sea el protagonista del proceso docente – educativo, donde el mismo sea capaz de tomar decisiones y elaborar actividades de solución a los problemas y por último y no menos importante debe lograrse la formación de valores.

El material da la posibilidad a los docentes en formación de trabajar solos, realizando las actividades que aparecen en él.

¿Cómo intervendrían los docentes en formación?

Los docentes en formación en coordinación con los profesores que inciden en grupo, establecerá las relaciones de trabajo para la implementación del material y el control de los resultados.

¿Cómo organizar el trabajo de los docentes en formación?

Los docentes en formación realizarán estas actividades en las clases o actividades extradocentes y se controlará el resultado y solución de las mismas. Las actividades propuestas se han realizado fundamentalmente para que los docentes en formación las utilicen como alternativa de solución a los problemas que presentan con relación al dominio de las temáticas relacionadas con la Educación Ambiental, de este modo contribuir a lograr en los educandos una cultura general integral, que se evidencia en la relación conductual del pensamiento, el discurso y la acción.

Por sus características, posibilitan ser evaluadas de manera sistemática para obtener un nivel de cuidado, conservación y protección del medio ambiente, a partir de los indicadores, teniendo en cuenta lo cognitivo, conductual y motivacional.

El sistema de actividades puede aplicarse en los centros por diversas vías:

1. En las clases y actividades prácticas a fines a las diferentes asignaturas del plan de estudio considerando las posibilidades que da el contenido de cada una de las mismas.
2. Mediante actividades y trabajos extradocentes donde pueden tratarse temas con un enfoque teórico y práctico.
3. En actividades y tareas promovidas por la escuela o los dirigentes de la comunidad en estrecha coordinación con los profesores.

Se realiza el análisis de conceptos esenciales como: pensamiento, discurso, acción, valor honestidad, sus componentes y expresar mediante ejemplos concretos la asimilación de los modos de actuación, así como valorar las actividades del joven cuando no es consecuente en su accionar diario.

Resultados en su aplicación

Las actividades propuestas se han realizado fundamentalmente para que los docentes en formación las utilicen en el desarrollo de las actividades, como solución a los problemas que presentan respecto al dominio de las temáticas relacionadas con el medio ambiente y de este modo contribuir a lograr que el aprendizaje de los mismos permita desarrollar una cultura general integral.

Las actividades propuestas por sus características, posibilitan ser evaluadas de manera sistemática para obtener un nivel de formación de actitudes medio ambientales, a partir de los indicadores, teniendo en cuenta lo cognitivo, conductual y motivacional.

Esto permite hacer lectura e interpretación y emitir criterios más aproximados del nivel de desarrollo de Educación Ambiental alcanzado por los docentes en formación.

Para valorar la efectividad de las actividades creadas se aplicaron nuevamente encuestas a estudiantes y profesores; se realizó el estudio documental del plan de clases, así como la observación directa del proceso docente - educativo.

La comparación de los resultados obtenidos en el diagnóstico de entrada, con los del diagnóstico de salida permite establecer las siguientes interpretaciones.

A medida que se fueron realizando las actividades se fue dando seguimiento al diagnóstico inicial en el dominio de los conceptos y problemas ambientales, así como la conducta ante la protección y conservación del medio ambiente.

En la encuesta de salida aplicada a los docentes en formación. La primera pregunta estaba dirigida a conocer cómo valoran el tratamiento en las actividades docentes y extradocentes de la Educación Ambiental, de la muestra tomada sólo 5 docentes (16,6%) manifestaban en el diagnóstico inicial que era bueno, 7 de regular (23,3%) el resto de mal para un (70%), después de aplicadas las actividades, el 100% la valoran de bien, lo que demuestra que con la inserción de la propuesta es posible lograr un mayor nivel de preparación de los profesores. Además el 100 % de los docentes encuestados pueden referirse a actividades extraescolares que se realizan en el centro para preservar el medio ambiente.

En la pregunta número 5, en el diagnóstico de entrada sólo cinco docentes dominaban conceptos relacionados con la Educación Ambiental, se muestra con la aplicación de las actividades que 29 lo dominan bien para un 96,6% y en un 3,4% es regular.

También como resultado de estas encuestas se puede verificar que al inicio sólo se le daba tratamiento a este eje transversal en las asignaturas del área de conocimientos de Ciencias Naturales reflejado por 27 docentes para un 90%, y 3 que representa el 10 % planteó que en ninguna, luego y cumpliendo con la estrategia propuesta en el presente trabajo se muestra que la mayoría (28) consideran que se vinculan los temas de medio ambiente con las actividades docentes.

De modo general, los resultados que afloran los métodos del nivel empírico aplicados en el diagnóstico de salida una vez de haberse aplicado la propuesta de actividades han sido satisfactorios.

En la práctica cotidiana se aprecia un elevado interés de los docentes en formación por la preservación de los recursos naturales de la localidad, demostrándolo en actitudes positivas hacia el medio ambiente.

Conclusiones

Después de haber realizado el análisis teórico y en correspondencia con el objetivo del trabajo y por el análisis de los resultados obtenidos en las diferentes actividades prácticas se arriba a las siguientes conclusiones.

➤ La caracterización del proceso enseñanza - aprendizaje de la Educación Ambiental, en el proceso de universalización, reveló que existe un amplio marco teórico -

referencial relacionado con los últimos enfoques de la ciencia de la Tecnología de la Información y la Comunicación, el cual permitió asumir criterios críticos sobre aspectos tan relevantes como la conceptualización de las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje y las particularidades de la Educación Ambiental.

➤ Mostró sobre la base del diagnóstico inicial, el estado actual del conocimiento de los docentes en formación este nivel que revela la necesidad de elaborar actividades para fortalecer el dominio de la Educación Ambiental.

➤ Los resultados parciales obtenidos en su aplicación demuestran la efectividad y factibilidad de su generalización.

Bibliografía

1. AÑORGA MORALES, JULIA, (1995) “Teoría de Sistema de Superación.” Documento. Ciudad de la Habana. CENESEDA.
2. (1997) Estrategia Nacional Ambiental.
3. (1999) Ley No.81 de Medio Ambiente. Gaceta Oficial. pág.47. Ciudad de la Habana. Cuba
4. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS ESPECIALES. La Educación Ambiental. No.6 Octubre 1995.
5. (1992) Mensaje de Fidel a la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Suplemento especial del Periódico Granma. LA HABANA.
6. NÚÑEZ JOVER, JORGE. (1996). La Ciencia y la Tecnología como proceso sociales. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
7. (1999) Ley 81 del Medio Ambiente. En más de 150 preguntas y respuestas. Ministerio de Justicia. La Habana.
8. SANTOS ABREU ISMAEL. “La Educación Ambiental”: Interdisciplinariedad o necesidad. Universidad Pedagógica Félix Varela. Villa Clara. Cuba.
9. PILLEN J. PELGRUM. (1992) La investigación sobre la informática en la educación. Revista trimestral de educación. Perspectivas. UNESCO. Número 83. Vol. XXII, num.3.

Título: La escuela primaria y los conflictos. Reflexiones necesarias

Autores:

MsC. Yamila del Carmen Camacho Sojo

Dra. C. Martha Beatriz Vinent Méndez

Institución: UCP Frank País García - Cuba.

Email:

yamila.camacho.ucp.@.sc.rimed.cu

Martha.vinent.ucp.@.sc.rimed.cu

Resumen

La consolidación del modelo de escuela cubana reclama de un nuevo estilo de trabajo del maestro primario, donde se atienda la diversidad escolar persono lógicamente y se lleve a niveles superiores los resultados de la labor educativa, en tanto los cambios sociales ocurridos en Cuba en la última década han agudizado la presencia de inadecuados comportamiento de los escolares, indisciplinas sociales, negativos modos de actuación, en las familias, comunidades, entre otros y hacen de la institución escolar un espacio proclive al surgimiento de conflictos escolares, que alteran el buen clima que debe acompañar los procesos educativos y de aprendizaje que se desarrollan en su interior, lo que plantea al maestro la necesidad de emplear nuevos métodos educativos en su labor. El presente artículo pretende reflexionar en las diferentes respuestas ante un conflicto escolar y los métodos o alternativas necesario para elevar el desempeño en la labor educativa del maestro.

Palabras clave: Conflictos escolares, escuela primaria, labor educativa

Summary

The consolidation of the pattern of Cuban school claims of a new style of the primary teacher's work, where the diversity school persono is assisted logically and it is taken at levels superiors the results of the educational work, as long as the social changes happened in Cuba in the last decade have made worse the presence of the students' inadequate behavior, indiscipline's social, negative performance ways, in the families, communities, among other and they make of the school institution an inclined space to

the emergence of school conflicts that you/they alter the good climate that should accompany the educational processes and of learning that you/they are developed in its interior, what outlines the teacher the necessity to use educational new methods in its work. The present article seeks to meditate in the different answers before a school conflict and the methods or alternative necessary to elevate the desempeño in the teacher's educational work. Words key: School conflicts, primary school, educational work

Introducción

Las transformaciones desarrolladas en la educación primaria en Cuba exige cambios en la forma de pensar y actuar de los profesionales de la educación, a fin de transformar y dinamizar la formación integral del educando que asegure igualdad de posibilidades y oportunidades educativas de forma tal que los prepare para la vida, favoreciendo así el desarrollo individual y social de las nuevas generaciones comprometidos con su realidad y los procesos de cambios.

A la escuela primaria se le confiere el encargo social de planificar, desarrollar y enriquecer de manera sistemática las estrategias educativas que aporten soluciones en torno a la incorporación activa y protagónica de los escolares en la vida social de su país. Es esta una idea que guía el ideario pedagógico cubano como modo de contextualizar el pensamiento martiano: “Educar ...es preparar al hombre para la vida” El análisis de la esencia de esta frase conduce a uno de los retos fundamentales que debe enfrentar todo educador en la escuela contemporánea enseñar a los estudiantes a encarar los problemas docentes y de la vida, dotarlos de los recursos necesarios para que puedan darle solución siempre que esto sea posible, desarrollar mentes flexibles, capaces de encontrar diferentes alternativas a una misma situación, se reconoce que la concepción de la educación para la vida está en la base del pensamiento filosófico más avanzado sobre la educación que sirve de plataforma teórica a la pedagogía cubana.

Las demandas actuales de la sociedad implican a maestros y maestras en la búsqueda, desde posiciones científicas, soluciones a los problemas educativos del contexto en que se desempeñan como profesional, problemáticas que encuentran expresión en todos los órdenes de la vida social, repercuten en el desarrollo armónico de la

personalidad de los escolares y condicionan la dinámica del sistema de las relaciones sociales, devenidas en conflictos.

Los conflictos son considerado un producto social, inevitables en las relaciones interpersonales, en la convivencia, en la comunicación de los seres humanos, es un fenómeno pluricausal; resultado de un proceso interactivo particular que se da en un contexto determinado, tiene su expresión en lo económico, político, social, comunitario y familiar, con determinantes sociales, colectivos e individual, cuestión que también afecta el ámbito escolar.

Dada la complejidad de la vida cotidiana en los momentos actuales, emergen dificultades en las relaciones interpersonales entre los escolares, devenidas en conflictos, por la incapacidad para incorporar estilos de relaciones que favorezcan los procesos de aproximación interpersonal, como resultado de la apropiación de patrones o estereotipos poco efectivos que prevalecen en los diversos contextos sociales en los que se involucran los escolares y que trasciende hacia sus propios procesos de desarrollo personal y social.

La escuela como institución social no sólo recepciona, sino que también reproduce en sí misma, las situaciones sociales que pueden favorecer o no el clima emocional, de las relaciones interpersonales en sus diferentes espacios influyendo significativamente en el desarrollo personal, cognitivo, físico y emocional del sujeto que aprende.

Desarrollo

En la última década el tema conflicto ha sido objeto de investigación de psicólogos, pedagogos y otros profesionales de la educación en general de diferentes países que han brindado aportes teóricos y prácticos, a partir de sus realidades educativas, se destacan trabajos de Deutsch, M (1969); Schnuck y Schnuck, (1983); Ovejero (1989); Marina y Xavier Gimero, Soria (1993); Álvarez Fernández, Manuel (1993); Moore, ch (1994); Cortina, Adela (1997); Funes Lapponi y Saint Mezard, Damián (2001); Martínez-Otero (2001), Beltrán (2002); Remo Entelman (2002); Picard Chery, I (2002); Tomás Folch, José, Antonio (2007), entre otros.

Desde 1984, existen programas de mediadores en situación de conflictos que están patrocinados por diversas asociaciones comunitarias y se han ido extendiendo por

Canadá y países latinoamericanos entre los que cabe destacar Argentina y Costa Rica. En España, los programas de mediadores en situación de conflictos se llevan a cabo desde 1993, de igual forma se destacan experiencias pedagógicas sobre estrategias de formación de mediadores entre condiscípulos en escuelas primarias y Secundaria Básica de gran impacto. En Europa se han implementado en Francia, Bélgica, Inglaterra, Irlanda, Noruega y Suecia; no obstante, se trata de una labor que apenas está empezando.

Todos estos autores de una manera u otra han dirigido sus análisis al incremento de los conflictos escolares por la presencia de la violencia escolar; por la inexistencia de mecanismos alternativos para la resolución de conflictos escolares; el desafío de sensibilizaciones de los agentes socializadores y la necesidad de comunicarse a través del diálogo; por la transgresión a las normas institucionales, por el aumento de expedientes disciplinarios y sanciones por conductas violentas, vandálicas o disruptivas, insultos, amenazas, rechazo, marginación, entre otras.

Las referencias de investigaciones en Cuba, destaca los trabajos de Fuentes Ávila, Mara (2000) y Pérez Yera, Armando y Ortiz Torres, Emilio(2001); que utilizan la técnica del entrenamiento socio – psicológico para la mediación de situaciones de conflictos entre un grupo de adolescentes de ciudad de la Habana. Parada Ulloa, Adaris (2007) El método de situación de conflicto para la formación de actitudes ambientales en estudiantes de Secundaria Básica de Santiago de Cuba. Otros trabajos sobre mediación en el aprendizaje, la mediación educativa interdisciplinar para la elaboración de proyectos de vida profesional de los estudiantes de ciencias pedagógicas Mayet Wilson, Mirta (2012) y mediación en el trabajo con las TIC. Sin embargo no se recoge resultado alguno de investigaciones que tracen estrategias o modelos educativos que permita desde la formación permanente del profesional de la educación primaria diseñar acciones para mediar en conflictos en el contexto escolar.

Por lo que consideramos de gran importancia la temática, por constituir en la práctica educativa una realidad y por la necesidad social de brindar reflexiones teóricas a los maestros para que incorporen a su labor educativa otros métodos más científicos y elevar su preparación en el desempeño de su trabajo educativo.

Consideraciones generales sobre los conflictos

Los conflictos son dinámicas normales de todo grupo humano. Los podemos ver como problemas, pero también como posibilidades.

El conflicto ocurre cuando la satisfacción de las necesidades de una persona o grupo obstruye o amenaza las necesidades y derechos de otros. Hay maneras constructivas y destructivas (hasta la violencia) de afrontar el conflicto.

Todos los conflictos se refieren a las personas, detrás de los problemas más difíciles hay personas, grupos de personas que no se llevan bien unos con otros. En la mayoría de los casos son conflictos de relaciones personales y de comunicación entre los seres humanos. Pero el conflicto interpersonal es, en muchos casos, la manifestación externa de algo que subyace debajo: podemos estar proyectando nuestros conflictos internos como si otras personas fueran las causantes de ellos, podemos estar reaccionando inconscientemente a la tensa dinámica del campo grupal, o podemos estar sufriendo por estructuras que nos afectan y de las que no somos conscientes.

El conflicto implica:

Desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes.

Es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. Puede originarse simplemente en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación, también por competencia o por escasez de recursos, lo que significa que uno va con un objetivo que el otro, probablemente, está dispuesto a obstaculizar o a no facilitar.

Es construido por las partes en disputa y tiene un surgimiento, un desarrollo, un desenlace y va trazando un canal, es decir, crea una pauta de interacción.

En su diagnóstico influyen factores como el contexto físico (dónde y cuándo ocurre), social (quiénes) y de las cuestiones concretas que lo determinan (qué es lo que está en disputa y en qué orden de prioridades).

Tiene su origen en diferencias culturales, creencias, ideas, opiniones, costumbres, supuestos, experiencias, hábitos, percepciones, expectativas, conductas, pautas de comunicación.

El conflicto presenta tres elementos constitutivos: Los sistemas en conflicto (personas, grupos, organizaciones); la interacción entre estos y las acciones de ambos sistemas.

A partir de nuestra realidad educativa y modo de actuación de nuestras instituciones, se han constatado insuficiencias en la dirección del proceso educativo, evidenciadas en el tratamiento inadecuado a situaciones conflictivas en el aula, vistos en:

- ✓ Insuficiente conocimientos de las manifestaciones internas que provocan desajustes emocionales y de comportamiento escolar y social.
- ✓ Limitados recursos psicológicos para atender la situación social del desarrollo del escolar primario y mediar en situaciones de conflictos.
- ✓ No participación de la familia en las acciones educativas que se realizan en la escuela y en la comunidad.
- ✓ No se detienen a determinar las causas, la estabilidad y frecuencia con que ocurren las situaciones de conflictos y las posibles vías de solución.
- ✓ Predominio de estilos de relaciones que afectan las relaciones interpersonales y devienen conflictos escolares.
- ✓ El insuficiente nivel de concientización de las situaciones conflictivas tanto en directivos, profesores y estudiantes por su cotidianidad.
- ✓ La formación permanente y continua diseñada a nivel provincial, municipal y de centro no contempla temas sobre la mediación educativa, ni el tratamiento a los conflictos escolares.

Los conflictos que se producen en las instituciones escolares, a menudo, son el resultado de la influencia de factores relacionados con su propia organización, con el sistema de trabajo que se emplea o con la personalidad de los estudiantes que en estos participan y se suelen resolver ejerciendo la autoridad, castigando, se tolera, se es indiferente en ocasiones. El maestro no siempre indaga en las causas y motivaciones de una agresión, por lo tanto se arreglan los incidentes pero no se resuelven los conflictos, ya que sus causas últimas quedan sin revelar.

Por lo que asumimos la clasificación de Deutsch, M. (1969) sobre los conflictos de relaciones interpersonales: inter personal e intrapersonal; inter grupal e Intragrupales, que se dan en la dinámica del proceso educativo cubano, considerando oportuno explicar además otros criterios que adquieren coincidencia con las manifestaciones de

nuestra realidad educativa, al considerar que el conflicto puede ser ocasional, situacional, consciente e inconsciente, con historia repetitiva, explícitos e implícitos, con cambio de roles y escenarios, así como las conductas disruptivas que se presentan en el aula (acciones que interrumpen el ritmo de la clase).

Lo antes expuesto evidencia la existencia de elementos contradictorios en relación con el desempeño del maestro y que se manifiestan entre el enfoque integral y continuo de la formación del profesional y el carácter espontáneo de la labor educativa que realiza el docente en la dirección sociopedagógica del mismo.

El primer paso para enfrentarse a un conflicto es saber cuál es su causa, como se manifiesta en lo individual y en lo colectivo.

Tipos de conflictos y sus manifestaciones:

1. Individual

Interior → Conflicto interior: Fuerte sentimiento de culpa o resentimiento con nosotros mismos, ansiedad, miedo y otros sentimientos negativos que surgen al explorar nuestros límites, poca claridad sobre lo que realmente valoramos o necesitamos.

Exterior → Comportamiento: Conflicto interpersonal, percibir las diferencias como una amenaza para nuestras necesidades, escasas habilidades de comunicación, alta combustibilidad: mostrar emociones, fuertes enfados o irritación.

2. Colectivo

Cultural → Conflicto cultural: Estilo de comunicación que refleja la violencia y agresividad, uso inconsciente de prejuicios, estereotipos y otros valores culturales violentos, pensamiento binario acompañado de una actitud competitiva: “Yo tengo razón, tú no la tienes”, nosotros somos los buenos los otros son los malos, abusos de poder por diferencias de rango o de fuerza.

Sistemas → Conflicto estructural (en grupos): Falta de visión común, reuniones agotadoras, improductivas y divisivas, falta de información importante, no se asumen

responsabilidades, no hay criterios o procesos para la entrada de nuevos miembros, no hay ningún proceso para tratar las emociones

Actitudes ante el conflicto:

Una persona puede mostrar diferentes actitudes dependiendo del papel que juega en el conflicto.

A partir del modelo bi-dimensional del conflicto desarrollado por Neil Katz, con dos ejes principales: intereses y relaciones, explicamos a través de un ejemplo:

Una persona competitiva está más orientada a defender sus propios intereses que a cuidar la relación, mientras que una persona acomodada prioriza la relación sobre sus propios intereses.

Aunque en primera instancia nos pueda parecer que el modelo de colaboración es sin duda el más deseable, ninguno de ellos debería ser idealizado. La actitud o estrategia que adoptemos en un conflicto dependerá de muchos factores que probablemente condicionarán nuestra respuesta real.

Entonces, según modelo las respuestas afirmativas o de cooperación según las formas de responder, serán alta o bajo las posibilidades de respuesta.

	Afirmación(asertivo)	Cooperación(importancia al tema)
COMPETIR	ALTO	BAJO
EVITAR	BAJO	BAJO
ACOMODAR	BAJO	ALTO
ACUERDO CC	MODERADO	MODERADO
COLABORACION	ALTO	ALTO

- ♣ Competitiva: Afrontar los conflictos a base de la competencia demuestra un alto nivel de afirmación personal y poca disposición de colaborar.

Hay momentos en que este modo de responder es apropiado: cuando hace falta una respuesta rápida, cuando hay que tomar decisiones poco populares y cuando se trata de temas vitales y hay que proteger intereses importantes.

Habilidades que se desarrollan:

- Discutir o debatir
- Usar el rango o la influencia
- Afirmar tus opiniones y sentimientos
- Defender tu terreno y postura firmemente

♣ Evitar: Evitar el conflicto muestra un bajo nivel de afirmación y baja cooperación.

Muchas veces las personas evitan los conflictos por miedo al conflicto, por falta de habilidades para afrontarlo. Hay situaciones en que es la mejor opción porque no vale la pena, para reducir tensiones, “comprar tiempo”, o cuando estás en una situación de desventaja ante otra persona que tiene más poder. Evitar ese encuentro es tu manera de ejercer tu poder.

Habilidades necesarias:

- Habilidad de marcharte del conflicto
- Habilidad de no dar demasiada importancia a las cosas
- Habilidad de dejar las cosas sin resolver

♣ Acomodación: La acomodación es baja en la afirmación personal y alta en cooperación. Es apropiado usar este método cuando se quiere mantener la paz, para demostrar buena voluntad, cuando el tema no es de mayor importancia.

La acomodación puede ser problemática si se toma una postura de mártir, o si supone renunciar a necesidades o valores importantes por mantener la armonía, pues genera

una paz artificial. Si crea la expectativa de que de la misma manera la otra persona ha de ceder la proxima vez.

Habilidades necesarias

- Capacidad de ceder
- Renuncia personal
- Flexibilidad
- Tolerancia

- ♣ Acuerdo con concesiones: En el acuerdo con concesiones se da un nivel moderado de afirmacion y un nivel moderado de cooperacion. Esta es una manera en que ambos salen ganando.

Buscar mutuo acuerdo es importante cuando las personas estan en igualdad de nivel de poder en temas de importancia moderada en las que hay un deseo fuerte de llegar a una resolucion.

Habilidades necesarias

- Negociar
- Encontrar el punto medio
- Hacer concesiones

- ♣ Colaboración: Este metodo supone un alto nivel de afirmacion y colaboracion.

Requiere mas tiempo y esfuerzo, se intenta cuando la causa lo merita.

Se utiliza cuando los conflictos requieren una solucion que responda a todos los involucrados sin renunciar a los valores importantes ni hacer concesiones en lo fundamental.

Habilidades necesarias

- Escucha activa
- Confrontar sin atacar
- Identificar las preocupaciones de fondo
- Valorar los aportes de todos

Factores que afectan nuestra manera de responder a los conflictos

- ✓ Género: Los varones son educados para ser mas asertivos.
- ✓ Auto-concepto de cada uno.
- ✓ Expectativas de la otra persona.
- ✓ Situacion en la que suceden los conflictos...ambito personal o escolar, familiar, etc.
- ✓ Posicion (Poder) La relacion con la otra persona es de igualdad, superioridad o inferioridad.
- ✓ Práctica en usar los diferentes modos de respuesta.

El maestro a partir de conocer estas cinco forma de responder ante un conflicto, debe en primer lugar tener pleno dominio de las características individuales de cada escolar, estudiar su situación familiar, de aprendizaje y conocer los rasgos de su personalidad, su forma de manifestar intereses y motivos, determinar la persistencia, intensidad y frecuencia con que se dan los hechos según cada caso, para poder a través del dialogo, incidir de forma positiva en la toma de decisión y ayudar a encontrar las posibles soluciones de una situación de conflicto, para poder mediar en ello.

Premisas necesarias par mediar ante un conflicto:

- ✓ Crear una atmósfera propicia, de seguridad y confianza.
- ✓ Identificar elementos en la personalidad de uno y del otro que contribuyen al conflicto.
- ✓ Clarificar percepciones, aclarando malentendidos y exponiendo las divergencias perceptivas.
- ✓ Distinguir entre posiciones, intereses y necesidades.

- Posiciones e intereses son negociables. Las necesidades no son negociables.
 - Dificultad: En conflictos estructurales, no siempre es posible satisfacer las necesidades de todas las partes. Es necesario cambiar la estructura conflictiva para resolver el conflicto.
 - Problema: A mucha gente le cuesta reconocer sus verdaderas necesidades.
- ✓ Aprender a gestionar nuestras emociones y la respuesta que damos a las emociones de los demás.
 - ✓ Fomentar los elementos conectores: el “nosotros” en lugar del “tú vs. yo”. Inculcar la idea de un “poder para”, en el que todas participamos, en lugar de un “poder sobre”, que excluye a los demás.
 - ✓ Proyectarse hacia el futuro, reconociendo y aprendiendo del pasado.
 - ✓ Fomentar el lenguaje de la responsabilidad como alternativa al de la culpa: facilitar la reconciliación.
 - ✓ Si es posible, desarrollar acuerdos verbales o escritos aceptados por todas las partes afectadas

Resolver conflictos significa:

Abrir las posibilidades del diálogo, rechazando las actitudes dogmáticas y rígidas.

Enfrentar el conflicto en lugar de rechazarlo, ver el conflicto como una oportunidad de crecimiento personal, esforzarse por ser objetivo, ser asertivos.

No justificar el conflicto con elementos superficiales, dialogar y centrar el tema, defenderse con argumentos propios, ponerse en el lugar del otro.

No etiquetar al otro, ni ver tragedias donde no las hay, aceptar que el conflicto existe, no confundir el diálogo con la lucha, no perder el control.

Conclusiones

La esencia de la resolución de conflictos está en determinar cuál es el mejor método de responder en cada situación y saber comunicarse efectivamente.

El maestro para mediar en situaciones de conflictos debe conocer plenamente las características individuales de sus escolares o grupos, elementos de su personalidad, para poder emplear los 9 pasos de gestión positiva ante los conflictos escolares.

Bibliografía

Beltrán, J. (2002). Las claves psicológicas de la convivencia escolar. Ponencia. Seminario Convivencia en los centros escolares como factor de calidad, Madrid.

Blanco, Antonio. (2001). Introducción a la sociología de la Educación. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Cherly, A. (2002). Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.

Colectivo de autores del ICCP-MINED. (1984). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Cortina, Adela. (1997). Resolver conflictos hacer justicia, Cuaderno de Pedagogía N° 257, España, Abril.

Etxeberría, F.; Esteve, J. M.; E. Jordán, J. A. (2001). La escuela y la crisis social. EN P. Ortega (Coord.) .Conflictos, violencia y educación. Actas del XX Seminario Inter universitario de Teoría de la Educación, Murcia, Caja Murcia p 82.

Fuentes Ávila, Mara. (2001). Mediación en la solución de conflictos. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. La Habana, 2001. p 21-52.

González Rey, Fernando. (1989). La Personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación.

Hernández, M. Á. (2000). Los conflictos en el aula. Madrid: Editorial Narcea.

Ibarra, L. (s.f). (1999). Educar en la Escuela, educar en la familia, ¿realidad o utopía? La Habana: Editorial Félix Varela.

Jares, X. (1994). "El lugar del conflicto en la organización escolar". En: Revista Iberoamericana de Educación, Nº 15, p.54.

Morales Pérez, J. R. y otros. (2004). Dirección educacional 4to año. Guía de estudio y materiales complementarios. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Picand, Cheryl A. (2002). La mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos. Centro Félix Varela, Ciudad de la Habana. p 43- 81

Rico Montero, Pilar. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Rosario Ortega y Rosario del Rey. (2002). Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación o diálogo. Edita: CRUZ ROJA JUVENTUD. Departamento Central c/Rafael Villa, s/n El Plantío. 28023 Madrid- Capítulo 1. Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar página 18.

Tomás Folch, Marina y Xavier Gimeno Soria. (1993). La resolución de conflictos, Serie Cuadernos. Ministerio de Educación y Ciencia, España

Título: ¿Qué hacer para estimular el aprendizaje desde la atención a la diversidad de nuestros educandos?

Autor: Esp. Yaina Martínez Viel

Institución: UCP Frak País García - Cuba.

Resumen

La utilización consciente y creadora de estrategias de aprendizaje por los estudiantes en las clases y actividades independientes, propicia el desarrollo de la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, sin embargo en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes aún no potencian ni sistematizan acciones que promuevan su desarrollo desde la perspectiva de la atención a la diversidad, debido su insuficiente preparación para orientar a los estudiantes a este fin. Por esta razón en el presente trabajo se proponen algunas acciones metodológicas que pueden ser utilizadas por los docentes con el fin de favorecer el uso de estrategias de aprendizaje de forma creativa y personalizada de los estudiantes desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que contribuirá a que estos puedan desarrollar procedimientos para resolver una tarea de forma consciente, organizar su actividad de estudio, autovalorar su desarrollo en el aprendizaje y plantearse nuevas metas.

Palabras claves: atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje, metacognición, proceso de enseñanza aprendizaje.

ABSTRACT

The conscious and creative use of learning strategies by students in classes and independent activities leading to the development of the capacity for learning throughout life, however in the process of teaching and learning teachers still do not enhance or systematize actions that promote their development from the perspective of attention to diversity, due to insufficient preparation guide students to this end. For this reason in this paper some methodological actions that can be used by teachers in order to encourage the use of learning strategies and personalized creative students from the direction of the teaching-learning process is proposed, which these will help to develop procedures to solve a task consciously organize their study activity, self-assess their learning and development in new goals arise.

Keywords: attention to diversity, learning strategies, metacognition, teaching-learning process.

Introducción

Una mirada al proceso de enseñanza aprendizaje desde la atención a la diversidad. La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje constituye un propósito primordial en el desempeño del rol profesional del maestro; a través de la enseñanza se instruye y educa la personalidad de los educandos potenciando el aprendizaje de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, valores, modos de conducta que repercuten en el desarrollo biopsicosocial del sujeto. Es por tanto una necesidad ineludible la preparación de los formandos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación del futuro profesional de la educación.

La formación de modos de actuación profesional se expresa de forma intencional en el modelo del profesional para las carreras pedagógicas y se entiende dicho modo, como el sistema y secuencia de acciones generalizadoras, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógicos que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión. (Fuxá, Micaela, Addine, F.2007). Tales aspiraciones suponen el estudio de estrategias didácticas de enseñanza aprendizaje que posibiliten el ejercicio de la orientación en la actividad cognoscitiva de los formandos con la doble intencionalidad del aprendizaje para hacer y para ser, es decir, la apropiación de los contenidos de la profesión para sí y para su futuro desempeño profesional, considerando las particularidades y necesidades educativas de cada uno de ellos.

La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje debe posibilitar la atención a las particularidades individuales y grupales que se manifiestan en el proceso de aprendizaje, la atención a la diversidad constituye una premisa para la educación de las nuevas generaciones, pues la diversidad constituye la norma que cada profesor encontrará en los grupos estudiantiles y subestimar dicha característica pondrá en riesgo el logro de los objetivos formativos para cada Subsistema de Educación. Es

por ello que enseñar a los futuros profesionales de la educación a atender la diversidad de sus alumnos constituye una meta y un camino en tanto que se convierte en contenido de su profesión y una vía para adquirir modos de actuación profesional; el cómo alcanzar tales propósitos constituye un reto actual para los educadores, en el presente trabajo se proponen algunas vías para apoyar el aprendizaje desde la perspectiva de atención a la diversidad.

En la formación integral de la personalidad de los educandos, la enseñanza tiene el encargo de propiciar el aprendizaje y el desarrollo, por lo que en dependencia del estilo, las capacidades profesionales pedagógicas (académica, didáctica, creativa, etc.) que sea capaz de manifestar el profesor en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, serán los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Será más personalizado en tanto se asuma la enseñanza como un proceso que propicia el aprendizaje colectivo e individual, respetando y aprovechando las particularidades de cada sujeto dentro del grupo.

Lo anterior no implica como se puede pensar que el maestro debe emplear una metodología diferente con cada estudiante cuestión que lejos de ayudar diluiría la esencia de la atención a la diversidad para el logro de objetivos comunes al intentar parcializar la enseñanza según las particularidades individuales de los estudiantes.

El énfasis en la atención a la diversidad consiste en que el educador debe enseñar en la diversidad y para la diversidad, por lo que desplegará estrategias que favorezcan la apropiación de los contenidos y el desarrollo individual de los educandos a partir de que estos sean capaces de reflexionar, autoevaluar su propio desempeño y proponerse nuevas metas de aprendizaje en consonancia con ello.

De lo que se trata es de poder conciliar las aspiraciones comunes que se establecen en el proceso de enseñanza aprendizaje y que poseen un carácter homogenizante pues constituyen metas a cumplir por cada uno de los formandos y la diversidad en las características físicas, naturales, socioeconómicas, culturales, cognitivas, afectivas-motivacionales y psicosociales que repercuten en la actuación y autorregulación del sujeto en el proceso de aprendizaje. Todo lo cual es posible si se realiza una adecuada atención a la diversidad de los estudiantes teniendo en cuenta la flexibilidad en la enseñanza para aprovechar las fortalezas y debilidades individuales en remediar, compensar, enriquecer y desarrollar sus potencialidades para la apropiación de los contenidos (conocer, ser, hacer y convivir), a través de la diversificación metodológica personalizada, la equidad a un aprendizaje de calidad,

el respeto a la personalidad del educando y el enfoque dialógico del proceso formativo.

¿Cómo dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje con el enfoque de atención a la diversidad?

El dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje con el enfoque de atención a la diversidad constituye una vía directa para contribuir con la formación de modos de actuación profesional en los estudiantes de las carreras pedagógicas. La participación activa en este proceso aporta vivencias y experiencias personales que se evidenciarán en una práctica enriquecida por el desarrollo de capacidades para atender a la diversidad, partiendo de la premisa de que se aprende a hacer, haciendo. Existen múltiples alternativas para la atención a la diversidad, en esencia refuerzan la idea de poner en el centro de atención las particularidades individuales de los estudiantes para el logro de los objetivos formativos, desde diversas perspectivas.

Es así que podemos observar en la práctica profesional del maestro que en algunos casos se proyecta la atención a la diversidad focalizando las atenciones de forma individual sobre el individuo, obviando las fortalezas que posee el grupo para el aprendizaje individual y las potencialidades que posee el educando para el aprendizaje grupal.

Desde otra perspectiva se asume la atención a la diversidad con el despliegue de numerosas tareas docentes diferenciadas por estudiantes, lo que obstaculiza la orientación, control y evaluación de las mismas por parte del profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera se enfatiza en el resultado atendiendo a los niveles de asimilación, ritmos, conocimientos y habilidades, sin embargo se desaprovecha la oportunidad para el trabajo cooperativo y se esquematiza al estudiante en determinado tipo de tarea que no propicia su desarrollo a niveles superiores.

En otro orden de criterios se reconocen que los educandos con necesidades educativas especiales (discapacitados) son los únicos beneficiarios de la atención a sus particularidades.

Lo cual constituye una comprensión muy estrecha de la diversidad que opera en las aulas, debido a que existen gran variedad de causas que pueden originar las necesidades educativas especiales, por lo que cualquier educando puede ser portador de ellas. En este sentido se plantea como otra alternativa la enseñanza

inclusiva que se manifiesta en escuelas donde es posible aprovechar las fortalezas del grupo para la educación de estos estudiantes y viceversa.

La atención a la diversidad es comprendida también desde la perspectiva de que cada estudiante es diferente y que, como tal, las diferencias individuales o la variabilidad individual dan lugar a la diversidad en las aulas escolares de alumnos, docentes y grupos escolares, por lo que cada uno debe ser atendido educativamente para que logre, de una forma más eficaz y eficiente, los propósitos planteados para su formación. Este presupuesto es asumido por los profesores del Proyecto Investigativo: La atención a la diversidad desde la función orientadora del educador. Perspectivas en la formación profesional, en la comprensión y la investigación de este proceso así como la proposición de vías para la realización del mismo.

Las vías que se proponen, como resultado de la investigación de dicho proyecto, para la atención a la diversidad son las siguientes:

- **Directa** (organización y enfoque metodológico del proceso formativo).
- **Indirecta** (instrucción en atención a la diversidad)
- **Intervención curricular** (el ajuste, la adaptación y la adecuación curricular).
- **El trabajo grupal.**
- **El apoyo emocional**
- **El trabajo cooperativo.**

Es evidente que independientemente de la vía seleccionada por el docente para atender a la diversidad de sus estudiantes, es importante tomar en cuenta algunos aspectos teóricos metodológicos en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje para la formación del profesional de la Educación:

- Desarrollar el diagnóstico pedagógico integral de los estudiantes, para conocer las particularidades físicas, naturales, socioeconómicas, culturales, cognitivas, afectivas-motivacionales y psicosociales del educando y determinar las necesidades educativas personales.

- Considerar las potencialidades que ofrece la actividad cognoscitiva para el despliegue de actividades docentes que integren diversos grados de profundidad y aprovechar las fortalezas de los educandos en el trabajo cooperado.
- Establecer una comunicación que propicie la interacción maestro alumno como herramienta para incitar la participación activa y el tratamiento diferenciado.
- Fomentar el desarrollo de la metacognición en los educandos para potenciar su autorregulación en el proceso de aprendizaje individual y grupal, mediante el desarrollo de estrategias para aprender a aprender.
- Garantizar la disponibilidad, accesibilidad y equidad en las oportunidades educativas que se ofrecen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Enseñar las estrategias didácticas empleadas como contenidos de la profesión para lograr modos de actuación profesional.

El conocimiento de los rasgos particulares de los educandos y sus necesidades educativas constituye el punto de partida para la atención a la diversidad en el apoyo al aprendizaje, que depende de muchos factores como la motivación, los intereses cognoscitivos, profesionales, o de otra índole; el desarrollo de habilidades y capacidades; el conocimiento previo que se tiene para aprender algo nuevo, los estados de ánimos, las vivencias afectivas, las relaciones interpersonales y hasta la autovaloración que el estudiante posee de sí mismo; por solo citar algunos.

La personalidad al regular la conducta del individuo en el desarrollo de la actividad cognoscitiva pone de manifiesto las motivaciones, intereses (cognoscitivos, profesionales), las necesidades, la actividad volitiva, las vivencias, las potencialidades creativas, el estilo de aprendizaje, el desarrollo de los procesos cognitivos y otros, que determinarán en gran medida el comportamiento del educando en el acto de aprender. Es por ello que para conocer las características del aprendizaje, el diagnóstico debe ser integral, es decir debe dar un conocimiento completo de la personalidad del sujeto. La determinación de las necesidades educativas grupales favorece la utilización de estrategias didácticas para el desarrollo del aprendizaje grupal, aprovechando los espacios de intercambio mediante el respeto mutuo y el aprovechamiento de las potencialidades individuales.

Considerar las potencialidades que ofrece la actividad cognoscitiva para el despliegue de actividades docentes que integren diversos grados de profundidad y aprovechar las fortalezas de los educandos en el trabajo cooperado posibilita la adecuada orientación de la estrategia didáctica a utilizar, al considerar el tipo de contenido, la adecuación de los objetivos de aprendizaje, las habilidades y hábitos logrados por los estudiantes, el conocimiento previo, los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el método, los procedimientos, medios, forma de evaluación y organización de la enseñanza aprendizaje; para elaborar actividades que favorezcan el interés cognoscitivo, la motivación hacia la actividad, el desarrollo de la metacognición en la autovaloración de la actividad de aprendizaje y por ende en la autorregulación de su actuación individual y colectiva. Este proceder constituye un momento significativo para la atención a la diversidad, pues evidentemente se hace énfasis en la construcción diversificada del aprendizaje, atendiendo a las particularidades individuales y grupales y no meramente en los resultados generalizadores por grupos.

Implica que el enfoque de atender a la diversidad como apoyo al aprendizaje no puede ser dejado a la empiria y/o las experiencias profesionales del maestro, sino que debe ser planificado, orientado y controlado de forma consecuente con las características reales del educando, el grupo, el docente y las condiciones reales para el desarrollo de la actividad cognoscitiva.

El estímulo para que el estudiante desarrolle estrategias de aprendizaje más eficientes se propicia desde la orientación en la enseñanza, se considera importante que el estudiante conozca cuáles son las estrategias más empleadas por él atendiendo al estilo, procedimientos para el estudio, motivación e interés hacia el contenido, habilidades desarrolladas, conocimientos previos utilizados en el aprendizaje y que constituyen sus fortalezas o necesidades educativas. Lo anterior favorecerá el desarrollo de la actividad volitiva del sujeto para transformar su actuación a niveles superiores. La autorregulación del aprendiz en el proceso de aprender a aprender se convierte en aspecto fundamental para: el desarrollo de estrategias de aprendizajes más eficientes, la participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, como indicador para el control y evaluación del educando, así como una vía para la disponibilidad, accesibilidad y equidad en las oportunidades educativas que se ofrecen en este proceso.

La disponibilidad, accesibilidad y equidad en la atención a la diversidad para el apoyo al aprendizaje es posible sobre la base de una ética profesional pedagógica que garantice las oportunidades en el proceso de aprender de acuerdo con las necesidades educativas determinadas en el diagnóstico. El docente establecerá una comunicación diáfana y asertiva que propicie la participación activa de todos, sin exigir de más ni menospreciar los aportes que cada estudiante puede hacer. Se deben considerar tareas docentes que favorezcan la participación grupal e individual potenciando el desarrollo a niveles superiores, aprovechando el aporte de los compañeros en la apropiación individual de los conocimientos y viceversa. La enseñanza toma en cuenta qué estrategias serán más eficientes en el tratamiento a las necesidades educativas del educando, y a la vez contribuirá a modos de actuación profesional al ofrecer procedimientos, métodos, acciones, estrategias para la atención a la diversidad.

La intervención curricular como vía para atender a la diversidad en el apoyo al aprendizaje

La intervención curricular es posiblemente una de las vías menos utilizada por el profesor para la atención a la diversidad. Comprende el ajuste, la adaptación, la adecuación curricular y secuenciación de los objetivos generales de la asignatura y de las áreas para favorecer la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo referido a las habilidades del Programa en que se trabaja. Si este marco es flexible, en cuanto a que el colectivo de grupo de común acuerdo con el jefe de la carrera, de la asignatura y de la disciplina puede modificarlo (aunque no debe eliminar ningún objetivo básico), se hace posible, la adaptación y secuencia coherente de los objetivos, pudiendo ampliarse o enriquecerse lo que se considere necesario. (Venet, Regina 2013)

Para realizar una intervención curricular el docente debe tener claridad de las exigencias para el modelo del profesional, los objetivos formativos del año, disciplina y asignatura y proyecto educativo que plantea la carrera y así como el conocimiento de las fortalezas y dificultades que poseen los formandos para lograr dichos objetivos. La enseñanza se convierte así en guía y orientación para el aprendizaje, la formación y el desarrollo de modos de actuación profesional. En este sentido es válido destacar que las adecuaciones del contenido en función de los objetivos que se plantean alcanzar, en correspondencia con las necesidades educativas de los

estudiantes, no implican la mutilación del mismo o el planteamiento de objetivos demasiado simples que imposibiliten alcanzar las exigencias planteadas.

La enseñanza debe ser lo suficientemente flexible para respetar el tratamiento adecuado del contenido, los diferentes ritmos y estrategias de aprendizaje, las habilidades a desarrollar, los intereses cognoscitivos entre otros aspectos que toman en cuenta las necesidades educativas de los formandos. Es también conveniente flexibilizar las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, es posible que el aprendizaje de determinado contenido necesite de más tiempo, cambio del espacio áulico a otro más apropiado para el tema a tratar, diversos recursos como soporte o medios de enseñanza, entre otras condiciones que pueden ayudar o dificultar la actividad cognoscitiva. Si flexibilizamos el currículum a las necesidades educativas del educando, pero no tenemos en cuenta las condiciones en que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla poco podremos lograr en la atención a la diversidad educativa.

¿Cómo dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos en el marco del currículum?

El aula es el contexto por excelencia en el que se produce el aprendizaje de los alumnos. Esto significa que es en ella donde se produce la concreción última del currículum, con el fin de dar la respuesta educativa más adecuada a la diversidad de alumnos escolarizados en ella (Arnaiz Garrido, 1997).

Al decir de la Dr Pilar Anaiz Sanchez: cuando hablamos de adaptaciones curriculares estamos hablando de una estrategia de planificación y actuación docente y, en ese sentido, de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno y del grupo en general. Supone una planificación consciente que puede tener ajuste de contenidos, la adaptación de objetivos, métodos, medios, evaluación y formas de organización. La adecuación curricular, puede ser individual o grupal y responde a necesidades educativas especiales que se manifiesten con un mayor grado de complejidad y requiera atenciones diferenciadas.

Requerimientos para la intervención curricular:

- Todos los estudiantes poseen necesidades educativas como consecuencia de sus particularidades individuales.

- Se requiere un trabajo del colectivo pedagógico (año, asignatura, disciplina, carrera) para, a partir del análisis de los resultados del diagnóstico pedagógico integral, plantear la intervención curricular adecuada.
- El estímulo al desarrollo de estrategias de aprendizaje por los formandos posibilitará la adquisición consciente, autorregulada y activa de los contenidos del currículum.
- Evaluar sistemáticamente la intervención curricular y sus resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La intervención curricular solo es efectiva si se realiza sobre la base del conocimiento de las necesidades educativas individuales de los educandos. Las adecuaciones a programas de asignatura, disciplina, componentes no personales de proceso de enseñanza aprendizaje (objetivo, contenido, método, medio, evaluación, formas de organización), condiciones de aprendizaje, y otros no impactarán de forma favorable si se realizan en función de homogenizar los resultados de aprendizaje sin tomar en consideración las particularidades y necesidades educativas. Al contrario de lo que suele pensarse *el currículum no es la meta*, puede un estudiante vencer el currículum y sin embargo no manifestar en sus acciones un comportamiento a tono con las aspiraciones del mismo, *sino una vía para adquirir modos de actuación profesional y crecimiento personal*, es por ello que debe flexibilizarse en función de la formación de los futuros profesionales y no viceversa.

La diversidad también se manifiesta en el colectivo de profesores que atiende un grupo, el trabajo cooperado de los docentes para la intervención curricular facilita que la atención a la diversidad sea estable y multidireccional. Atender a la diversidad no puede ser intención de uno o pocos docentes, debido a que sería muy difícil lograr los propósitos propuestos sin la cooperación de todos para flexibilizar el currículum atendiendo a las necesidades educativas. Los ajustes, adaptaciones y adecuaciones al currículum se concretan en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. El docente planifica, orienta y controla la secuencia de acciones que propiciaran la atención a la diversidad.

Se pueden utilizar otras vías para la intervención curricular mediante la atención a la diversidad como apoyo al aprendizaje. El desarrollo de la metacognición es una de ellas, dado que es un proceso fundamental que deben desarrollar los estudiantes para conocer y satisfacer las necesidades educativas que poseen. La orientación del docente está dirigida a que el formando reconozca sus fortalezas y debilidades en la

autorregulación de su aprendizaje. La participación activa del estudiante supone el cuestionamiento consciente de lo que ha logrado aprender y los procedimientos que ha utilizado para ello, así como la búsqueda de nuevas formas de aprender más eficientes. El estímulo al desarrollo de las estrategias de aprendizaje favorecen la motivación y el interés cognoscitivo, orienta la actividad volitiva del estudiante y el desarrollo de otros procesos afectivos que inciden favorablemente en el aprendizaje del formando.

Las *estrategias para aprender a aprender* son conocimientos procedimentales que posibilitan al estudiante operar con la realidad educativa. Atender a la diversidad es precisamente propiciar que el estudiante sea autónomo e independiente en la regulación de su personalidad, de acuerdo con el desarrollo máximo de sus recursos personales. Las estrategias de aprendizaje se hacen más complejas a medida que se desarrollan los procesos cognitivos y afectivos de la personalidad, por lo que las estrategias de los escolares suelen ser más sencillas que las de un estudiante universitario que enfrenta el aprendizaje de contenidos con más rigor científico y al cual se le exige mayor independencia cognoscitiva y creatividad al aprender y poner en práctica lo aprendido.

Al considerar las particularidades individuales como los estilos de aprendizaje, las vivencias, los conocimientos y procedimientos que los educandos dominan a lo largo de su actividad escolar y que están en constante desarrollo, se puede expresar que en la medida que se amplía la zona de desarrollo y se vencen los límites del aprendizaje, lo que anteriormente constituía una acción se convierte en una operación de otra estrategia, de la misma manera que una estrategia de aprendizaje utilizada en un momento dado puede convertirse en acciones de otra estrategia más compleja.

Cuando el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes se convierte en un medio para la regulación del aprendizaje, el docente potencia que el educando transforme su actitud hacia el estudio en tanto que empieza a considerar cuáles son sus limitaciones y potencialidades (metacognición), cómo mejorar su estilo de aprendizaje, qué técnicas de estudio puede utilizar, cómo racionalizar y organizar su tiempo, cómo aprender mejor en el grupo, entre otras. Lo cual le permite gradualmente el desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas para perfeccionar el aprendizaje a partir de los conocimientos que posee, de los procedimientos para aprender a aprender y cómo utilizarlos con eficacia.

La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque de atención a la diversidad favorece la adquisición de los procedimientos, hábitos, habilidades y capacidades para aprender, mediante un pensamiento reflexivo y premeditado que aplique de forma creativa el conocimiento de los recursos personales que se posee (metacognición), sus vivencias y experiencias en la organización, ejecución y control de la actividad de aprendizaje; posibilita la regulación y autorregulación del comportamiento del aprendiz en el proceso de apropiación de los contenidos a través de un accionar que se evidencie en elevada motivación hacia el aprendizaje de los contenidos, el dominio de hábitos, habilidades y capacidades para el aprendizaje y la utilización de los recursos personales, procedimientos y técnicas para el estudio de forma estratégica en el cumplimiento de metas de aprendizaje.

La enseñanza con un enfoque de atención a la diversidad debe propiciar el aprendizaje de los contenidos de las diversas asignaturas a la par que estimule el desarrollo de estrategias de aprendizaje más eficaces en los educandos

La evaluación de la actividad cognoscitiva, desde la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque en la atención a la diversidad, se concibe como una vía para el estímulo de la reflexión y autovaloración acerca de lo aprendido, la significación que lo aprendido posee para el aprendiz y la efectividad de las estrategias desplegadas que permiten la autorregulación del educando en su aprendizaje. Constituye un proceso que sistemáticamente propicia la valoración y la regulación del educando hacia las mejoras en el en el acto de aprender que se traducen en el desarrollo de la independencia, la metacognición, la reflexión, la responsabilidad y el desempeño creativo. En la formación inicial de los docentes adquiere gran relevancia dado a que constituye una práctica que facilita el aprendizaje de este proceso como aprendiz y como futuro profesor.

El control y evaluación de la eficacia de la intervención curricular para atender a la diversidad requiere considerar el impacto del desarrollo de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de los contenidos del currículo, manifestados en formas de ser, hacer, conocer y convivir, en los marcos de su formación profesional. De esta manera el papel protagónico que adquiere el formando en la atención a la diversidad constituye un aspecto fundamental que favorece la equidad y accesibilidad de oportunidades educativas. Evaluar el proceso de adquisición de los contenidos del currículum según las necesidades educativas, implica la

autoevaluación personal de los cambios y logros obtenidos en función de los objetivos propuestos.

Conclusión

El desarrollo de estrategias de aprendizaje propicia la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de atención a la diversidad al comprender a la enseñanza como un proceso que se despliega tomando en cuenta las particularidades de cada educando y grupo para su formación y crecimiento personal, lo cual implica potenciar su desarrollo desde el conocimiento que poseen de sus fortalezas y limitaciones y la regulación en consecuencia de su aprendizaje.

La diversidad se enriquece en la medida en que el profesor garantice el espacio para el cambio educativo en todos, posibilitando que cada estudiante emplee lo mejor de sí en la transformación hacia un nivel superior, la diversidad no existe porque el profesor la reconozca o no, existe como parte de la realidad educativa y por ende el educador debe propiciar su revelación a partir del estímulo a las características individuales de cada quien y al cambio progresivo que se espera de cada uno de los educandos.

Bibliografía

- BERMÚDEZ, R. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal / Raquel Bermúdez, L. M. Pérez Martín. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- CASTELLANOS SIMONS, D. y otros (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".
- COLL, C. y otros. "Estrategias de aprendizaje en Desarrollo Psicológico y Educación II". En Psicología de la Educación. Madrid: Editorial Alianza, p. 199-221. (fotocopia).
- GONZÁLEZ SOCA, A. M. y otros (2004). "El proceso de enseñanza – aprendizaje un reto para el cambio educativo". En Didáctica teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 43-65.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, A (2002). “Las estrategias de aprendizaje como un medio de apoyo en el proceso de asimilación”. En Revista Cubana de Educación Superior 22(3), p. 65-77.
- - MARTÍNEZ VIEL, Yaina (2011). “una estrategia de enseñanza para la promover el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador”. En revista electrónica indexada Cuadernos de Educación y Desarrollo .[enlínea] <http://www.eumed.net/rev/cccss/29/ymv.htm>. >.[Consulta: 23 mayo. 2012]
- MARTÍNEZ VIEL, Yaina y Dariela Pérez (2011). “La creatividad cómo expresión de la personalidad”. En revista electrónica indexada Contribuciones a las ciencias de la educación. [enlínea] <http://www.eumed.net/rev/cccss/13/mvpo.htm>. >.[Consulta: 23 mayo. 2012]
- MONEREO, Cames (2002). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Madrid: GRAO Editorial de Servies Pedagogies.
- M. POZO, J. I. (1998). Aprendices y maestros. Una nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Editorial Alianza.
- SERRANO J. M; y Calvo M. T. (2004). Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional. Barcelona: Murcia, Caja Obra Cultural.
- TURNER MARTÍ, L., Se aprende a aprender, L. Turner y J. Chávez, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1989.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CONFERENCIA TEMÁTICA 3:

Currículo y formación docente: reflexiones para pensar su profesionalización

Autor: Ph.D Reynaldo Mora Mora

FOR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: Currículo y formación docente: reflexiones para pensar su profesionalización

Autor: Ph.D Reynaldo Mora Mora

Institución: Universidad Simón Bolívar Barranquilla - Colombia.

PRESENTACION

Con el presente texto se busca problematizar acerca de poder dotar al currículo de la Formación Docente de unos presupuestos epistemológicos en el campo intelectual de la educación para su desarrollo y fortalecimiento que permita impactar su calidad.

De esta manera, tal proceso ocupará un lugar privilegiado en la construcción y fortalecimiento de una cultura investigativa, dado que a partir de ella, se espera que los docentes como sujetos educativos alcancen el nivel de desarrollo humano requerido para la satisfacción de sus necesidades, para la igualdad de sus oportunidades (equidad), el mantenimiento de las actuales para las futuras generaciones (sostenibilidad), la participación en las decisiones (empoderamiento) y el aumento de satisfactores individuales y bienes culturales (productividad).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACION PARA LA FORMACION DOCENTE

La relación entre Formación Docente e investigación a partir del currículo busca promover y fortalecer la docencia-investigativa, ya que esta representa la generación de conocimiento en lo teórico-práctico para los procesos de formación. Esta acción-visión lleva a reducir o hacer invisibles el manejo de unos instrumentos homogeneizantes que desconocen los procesos tecnológicos y científicos, y por ende no propician procesos formativos integrales, entendidos como procesos que convocan el papel de la investigación, su pertinencia y pertinencia en ellos, la adecuación de los saberes y conocimientos locales y universales (educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad), participación y autogestión de la comunidad educativa a partir de proyectos de investigación, aspectos éstos encaminados a propiciar una docencia desde un modelo curricular que promueva y fortalezca esta cultura como lo cotidiano del docente.

En esta propuesta se sustenta en una búsqueda de caminos alternativos por los diversos ríos de las áreas del conocimiento que en contacto con el contexto, docentes y estudiantes, dirijan su accionar a la reorganización de los saberes desde las prácticas de la investigación en el campo de la educación. Finalmente, la propuesta da respuesta a los lineamientos emanados por los procesos de acreditación para propender por el reconocimiento de los fondos de conocimiento de los sujetos desde sus vivencias formativas, que con sus sedimentaciones, latencias y permanencias vienen a constituir el “utillaje mental” de una cultura de la formación docente a partir del conocimiento escolar-universitario, como también, a consolidar los fundamentos epistemológicos del saber histórico acumulado de las disciplinas presentes en el currículo, donde se reconoce el respeto por las “diferencias individuales y por los saberes y normas sedimentadas a lo largo de la historia de la vida”.¹ Es el compromiso de una docencia para el desarrollo y fortalecimiento de la formación docente que propicie una cultura a partir de la trayectoria de la propia Universidad, y, de manera particular de las Facultades de Educación, de los Departamentos de Pedagogía con sus docentes, investigadores y estudiantes, para su reconocimiento social.

En tal sentido, se propone dar respuesta a interrogantes como:

- ¿Cuáles serían las estructuras curriculares para garantizar una formación docente que propenda por su promoción en la profesionalización docente?
- ¿Cuál debe ser el impacto de este tipo de propuestas para la formación de docentes en nuestros países?

En otras palabras, ¿cuáles son las estructuras curriculares que inciden en los procesos de formación de docentes para el logro de igualdad de oportunidades, en el mejoramiento de las actuales condiciones, en la participación de las decisiones y en el aumento de satisfactores individuales y bienes culturales para una mejor calidad de la educación?

¹ CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION (1998). Criterios y procedimientos para la acreditación previa. Santafé de Bogotá, p.21.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Identificar las estructuras curriculares (prácticas y discursos) desde una base epistemológica para el desarrollo y fortalecimiento de una formación docente como cultura desde los saberes que permita impactar la calidad de la educación en nuestros países.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar prácticas y discursos curriculares que dan cuenta de aquellos indicadores para el desarrollo y fortalecimiento de una formación docente con calidad.
- Establecer una relación entre formación y currículo para el desarrollo de propuestas curriculares alternativas.
- Dar respuesta a los lineamientos emanados por nuestras Constituciones y por las leyes educativas en materia de acreditación para los procesos de formación docente, que propendan por el desarrollo y fortalecimiento de procesos curriculares alternativos que respondan a los contextos sociales, políticos, culturales, tecnológicos y económicos.

3. ANTECEDENTES

Para el caso colombiano con la puesta en marcha de la Ley 30 de 1992 se han venido desarrollando programas tendientes a la formación de docentes teniendo claramente definidos los presupuestos y criterios para su desarrollo y promoción, como la razón de ser del docente-investigador a desempeñarse en los niveles del sistema educativo, ellos serían:

1. Los fundamentos filosóficos sobre los cuales se fundan y operan los programas
2. El tipo de investigador que se aspira a formar
3. El estudio del medio que lleve a identificar cuáles son las necesidades a las cuales responden los programas que ofrecen
4. Los niveles y modalidades en los cuales deberá desarrollar su labor el docente-investigador que se está formando.
5. Los criterios y mecanismos para evaluar la efectividad de los programas de formación docente.

6. El desarrollo de líneas de investigación para la realización del ejercicio de la investigación educativa en los futuros docentes.

La elaboración y posteriores cambios de planes y programas se han hecho partiendo de ellos mismos y no de la concepción de lo que debe ser un docente en permanente comunicación con otras ciencias. Las modificaciones que se han dado en el currículo han sido elaboradas de una forma arbitraria, sin una investigación previa y sin una metodología acorde con las fuentes y bases del currículo.

La docencia ha tenido orientación “positivista” con un proceso de enseñanza-aprendizaje informativo basado en la mecanización y la memorización; en oposición a un proceso “formativo” a partir de la investigación y producción de conocimientos, lo que ha generado un divorcio entre la información teórica y la práctica.

Esta estructura les confiere a las Facultades de Educación el papel de generadoras de conocimientos. Así, el conocimiento es considerado como un elemento aislado y la docencia en el proceso educativo, a la vez que facilita el acceso al conocimiento, no conlleva a generar nuevos. También se rompe la relación entre la teoría y la práctica porque se desvincula el trabajo que hace el estudiante acerca de los procesos concretos de su realidad tanto en el trabajo individual como social.

Todo lo anterior parece ser consecuencia de atribuir a los fenómenos una propiedad de invariabilidad y de considerar que en la actividad educativa las funciones investigativas y formativas pueden marchar productivamente con absoluta independencia.

A pesar de ser la Proyección y la Investigación finalidades que se han propuesto cumplir las Facultades de Educación, las actividades que en éstos campos se han desarrollado, demuestran entre sus principales deficiencias: escasez de recursos, falta de continuidad, sistematización y apoyo institucional, en consecuencia, poca incidencia de la investigación en la ejecución de los planes de estudio y por ende en el futuro desempeño de los egresados como profesionales de la docencia.

Formar docentes-investigadores de calidad, es una de las tareas fundamentales de estas Facultades, que exige una fundamentación en materia de investigación para la reflexión profunda y objetiva sobre las estructuras, condiciones, dependencias y posibilidades de la práctica investigativa y de las instituciones educativas donde se desempeña. El docente no puede ser formado a través de la simple reproducción de

conocimientos, puesto que con ello sólo se consigue marginarlo totalmente de la realidad social y convertir la ciencia en algo inerte. El producto lógico de este sistema tradicional y alienante no ha sido otro que un tipo de docente, cuyo papel es sólo pasivo y receptivo y que ha ido adquiriendo un carácter de detentador del saber o de domesticador o en el mejor de los casos sólo es una mano de obra “mal calificada” para que sirva de intermediario entre la ciencia y sus alumnos.

4. APROXIMACIONES TEORICAS Y CONCEPTUALES EN EL DESARROLLO CURRICULAR PARA LA FORMACION DOCENTE

Las instituciones formadoras de docentes deben ser ante todo laboratorios donde a la luz de los conocimientos científicos se analicen, investiguen y debatan problemas de la sociedad con el propósito de presentar alternativas de solución en los campos político, económico, social y cultural. Actualmente este criterio en su estructura organizativa y curricular es determinante para los procesos de acreditación, donde se le concede una alta responsabilidad a la investigación. En consecuencia, con lo que representa la formación como una cultura en y para la investigación, la razón de ser de las funciones de aquellas deberán estar encaminadas a la formación a partir de las áreas del conocimiento en esa responsabilidad, en la pretensión inicial del gusto por la investigación y a los acrecentamientos del conocimiento científico y la conservación y difusión de la cultura, ejerciendo su influencia determinante hacia la comunidad.

La imposibilidad para realizar una separación radical entre el conocimiento científico y la aplicación práctica de los conocimientos que se imponen en el currículo tengan una orientación acorde con las exigencias de la ciencia y la sociedad es preciso ofrecer a los docentes tanto la formación académica que los habilita para el contacto con su medio y en la ayuda de la solución de sus problemas, como también para la continuación del ciclo de su trayectoria formativa. Esta labor se debe desarrollar mediante un conjunto de acciones volcadas para el desarrollo y fortalecimiento de programas y proyectos de investigación a lo largo de su formación.

La puesta en marcha de una cultura de la investigación en sus diversas manifestaciones es y debe ser la característica de estas instituciones, en cuanto responden a problemas sociales. Por lo tanto, al referirnos a dicha cultura es

indispensable interactuar directamente con el contexto desde el quehacer de docentes y estudiantes.

Un currículo en concordancia con la formación docente debe hacer partícipe del haber cultural, científico y técnico no sólo los docentes, sino a los estudiantes. Por eso, un currículo al interior de un Proyecto Educativo Institucional debe mantener posibilidades de formación, investigación, capacitación, actualización, especialización, difusión de la ciencia y la cultura, ya que de esa manera, se proyecta a la comunidad contribuyendo positivamente a su cambio y desarrollo.

TIPO DE FORMACION DOCENTE EN EL DESARROLLO CURRICULAR

Todo currículo concibe un tipo de ciudadano y ciudadana que se quiere formar en razón de las demandas sociales. En razón de ello, la filosofía de la institución determina el enfoque de cómo desde el currículo se abordan esas necesidades como problemas de formación. Esta formación por lo tanto, debe responder a las siguientes caracterizaciones:

1. Tener un conocimiento crítico y problematizador de la sociedad en la que está inmersa este quehacer.
2. Poseer un conocimiento de la ciencia, a fin de que pueda ser relacionado con el desarrollo histórico.
3. Hacer de ella la herramienta fundamental para que así la docencia pueda nutrirse de ella.
4. La formación impartida debe articular la relación teórico-práctica como un elemento que permita realizar a docentes y estudiantes como seres sociales en consecuencia con los puntos uno y dos anteriores.
5. Propiciar la formación en y para la Investigación, que más que “poseer” los saberes disciplinares de la ciencia lleve al docente-investigador a ser un investigador en colaboración con el estudiante para facilitar el acceso al conocimiento desde aquella.
6. En síntesis, se debe tener una visión coherente y articulada del hombre, la cultura, la ciencia, la tecnología y la sociedad; todo lo anterior, logrado como un conjunto armónico mediante el desarrollo de planes de estudio contextualizados, programas,

métodos y actividades que conlleven a la formación de docentes acordes con las necesidades del país y de los nuevos tiempos, presente todo ello en el desarrollo y fortalecimiento de la Investigación.

Los anteriores parámetros pueden ser considerados como los determinantes mínimos de un currículo que promueva la Investigación desde el quehacer docente, que responda a las necesidades del medio, al desarrollo de la ciencia y al papel que las instituciones educativas deben empeñarse en el desarrollo de un orden social justo y digno.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA FORMACION DOCENTE APOYADA EN LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos para este desarrollo y fortalecimiento serían:

- a. La formación en las tendencias históricas y epistemológicas del campo intelectual de la educación para abordar los saberes disciplinares.
- b. Promover la investigación con miras a resolver los problemas más urgentes de la región y del país.
- d. Trabajar por el avance de las ciencias relacionadas con las áreas del conocimiento disciplinar.

A continuación se plantean algunos **OBJETIVOS**, que permitirían el desarrollo y fortalecimiento de la formación docente desde el Currículo:

1. Formación en y para la Investigación en las diferentes áreas del conocimiento, en estrecho contacto con la labor que desarrolla el docente para que puedan desempeñarse en una sociedad justa, solidaria y globalizada.
2. Formación acorde con los avances de la ciencia y la técnica que fortalezcan el desarrollo de las instituciones educativas y su impacto en lo regional y nacional.
4. Formar con una visión crítica, problematizadora y transformadora de la sociedad.
5. Fomentar y coordinar el ejercicio de la investigación dentro de un contexto social determinado para plantear soluciones pertinentes.

Los objetivos anteriormente enunciados conforman una red conceptual en la que se mantiene un alto grado de interrelación, de tal forma que la aplicación de cada uno de ellos refuerce a los demás, fortaleciendo por lo tanto, una visión humana-histórica y

sociocultural integradora y complementaria de la Investigación desde los campos del saber que deben orientarla.

LOS COMPONENTES CURRICULARES PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA FORMACION DOCENTE SUSTENTADA EN LA INVESTIGACION

Los nombres de los componentes son menos importantes que sus objetivos y enfoques. De nada serviría transformar nombres si las mentalidades no están abiertas al cambio y por el contrario, las orientaciones y metodologías continúan siendo tradicionales.

Más que la denominación adjetiva de unos contenidos, es indispensable la definición y conceptualización del problema de la investigación que se afronta en la formación de docentes, el cual consiste básicamente en la necesidad de lograr un profesional de la docencia más cercano cada vez más a la realidad social, al desarrollo y adelanto de la ciencia y la técnica y, por lo tanto, con mayores posibilidades de ser un factor de cambio.

Por otra parte, en la estructuración del currículo debe tenerse en cuenta tanto los recursos que faciliten la promoción de políticas y estrategias para la Investigación en su ejecución como la mentalidad del docente acerca de su papel de transformador. Referente a los recursos de tipo económico vale la pena destacar que sólo en la medida en que se amplíe el concepto sobre el trabajo del docente en una dimensión que vaya más allá de la relación aula-profesor, el recurso económico se pondrá por parte de quienes lo proporcionan decididamente a favor del mejoramiento de la calidad de la educación.

El recurso físico y material (equipos de tecnología) debe convertirse en toda una infraestructura de apoyo y de la cual no es posible una acción educativa concebida dentro de un panorama más amplio del trabajo del investigador. En cuanto al recurso institucional es preciso señalar que debe estar siempre al servicio de los objetivos de la formación en y para la Investigación y no a la inversa.

Organización, administración y normas deben estar subordinadas a los propósitos del currículo en los campos de la formación, la investigación, la proyección y la cultura. El recurso humano debe ser un centro de atención especial, por cuanto su capacitación, especialización, pero sobre todo, su cambio de mentalidad hacia una actitud de

permanente apertura, son condiciones para orientar el desarrollo del presente proyecto dentro de s nuevos enfoques, de asociar la investigación con los problemas y metas de la sociedad.

ELEMENTOS PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA FORMACION DOCENTE DESDE LA INVESTIGACIÓN

1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN Y PARA LA INVESTIGACION

Se define como el conjunto de elementos teórico-conceptuales y metodológicos que dan al docente una visión crítica y reflexiva frente a la sociedad, la educación y la ciencia.

Por lo tanto deberán figurar en este elemento conceptos referentes al papel social de la Investigación, al alcance de su práctica determinada por el tipo de sociedad e individuos a la cual va dirigida, los procesos y las limitaciones partiendo del análisis de la problemática nacional hacia la problemática regional y local. Debe proporcionar igualmente una visión del proceso histórico del desarrollo científico y metodológico implícito en él, así como del enfoque filosófico con el que se mira a la educación y la ciencia.

Porque negamos la validez de una ciencia “universalista” y admitimos la existencia de “disciplinas científicas” las cuales al desarrollarse llevan consigo el desarrollo de su propia metodología, consideramos la necesidad de una cultura que genere y promueva el deseo de investigar en el docente y en el estudiante que los ubique en un lugar más definido al tipo de formación que se desea.

Así, consideramos que los conocimientos de las ciencias y la tecnología a promoverse tengan un claro conocimiento de los hechos culturales que inciden en el desarrollo de sus contextos. De los anteriores planteamientos se desprenden los siguientes objetivos para el componente curricular de la Investigación:

1. Brindar una visión completa del desarrollo de la sociedad
2. Estimular el conocimiento de los diferentes aspectos de la cultura colectiva de la investigación que influyen en el desarrollo inacabado de nuestra sociedad
3. Dar a la formación en y para la investigación una dimensión y un papel acorde con el proceso histórico de los tiempos actuales

4. Estimular el papel de la Investigación con la disciplina que transmite y desarrolla el docente.

2. FORMACIÓN TEORICO-CONCEPTUAL Y PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE UNA FORMACION BASADA EN LA INVESTIGACION

Se refiere al conjunto de conceptos que hacen posibles la integración entre conocimientos y métodos a través del método científico, para que el educador esté en posibilidad de facilitar al acceso al conocimiento y a su vez, enriquecer la enseñabilidad de su disciplina con nuevos aportes.

El proceso de aprendizaje debe concebirse como la unidad de la teoría y la aplicación, entendiendo que la base del desarrollo teórico es la práctica. Por lo tanto, no debe dissociarse este proceso íntegro que va del conocimiento de las cosas externas a la abstracción lógica y a la práctica concreta.

En particular, debe combatirse los métodos de enseñanza basados en la memorización, descripción superficial y anecdótica y la repetición de hechos y fenómenos.

La formación en y para la investigación debe aportar al investigador las competencias para diseñar, desarrollar y orientar trabajos de investigación con sus estudiantes, para beneficio de la institución y de la calidad de los conocimientos que imparte. Se precisa de una formación científica en el docente a fin de que modifique la actitud de transmisor y detentador del saber para que se convierta en un investigador que haga de la Investigación la mejor herramienta de su quehacer. La enseñanza haciendo uso de las Nuevas Tecnologías, más que una concepción puramente instrumental, deberán apoyarse de la Investigación para la mejor comprensión del conocimiento de una disciplina en su teoría, método e historia, lo que facilita la comprensión teórica y operativa del proceso de formación.

Este componente debe orientarse a la labor de la Investigación tanto de la disciplina fundante como la disciplina especializada de cada docente, proceso que se vería reflejado en las diferentes trayectorias formativas de los investigadores, docentes y estudiantes.

Los objetivos siguientes estarán tendientes a lograr este tipo de apuesta curricular:

1. Conocimiento de las innovaciones educativas en los últimos 10 años, de tal manera que éstas se conviertan en un medio y no en un fin de la acción docente, y de la cual puedan nutrirse otros investigadores de distintos niveles.
2. Utilización de la Investigación en el accionar de la vida cotidiana para hacer de este quehacer como un proyecto permanente de investigación.

ENFOQUES Y ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS PARA LA FORMACION DOCENTE

¿Cómo enfrentar desde un escenario poblado de tantas dimensiones cambiantes los procesos de formación de docentes? Es posible, reconociendo, la vigencia de:

- ENFOQUES DE LA CULTURA CIENTÍFICA
- ENFOQUES ALTERNATIVOS CENTRADOS EN EL ESTIMULO DE LA INNOVACIÓN QUE SE ORIENTE A FORTALECER LOS VINCULOS ENTRE FACULTADES DE EDUCACION Y EL ENTORNO PENSANDO:
 1. LOS SECTORES ESTRATÉGICOS DE LA FORMACION DOCENTE EN LO CIENTÍFICO, TECNOLÓGICO, HUMANISTICO Y CULTURAL.
 2. UNOS OBJETIVOS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PREGRADO, LOS POSTGRADOS DESDE LA INVESTIGACION.
 3. EL FORTALECIMIENTO DE LAS AREAS ESTRATEGICAS CRITICAS PARA UN PLAN DE FORMACION DOCENTE:
 - 3.1. FORMACIÓN PEDAGÓGICA
 - 3.2. INVESTIGACION PEDAGÓGICA
 - 3.3. PRODUCCIÓN DE MATERIALES PARA LA INNOVACION Y LA PRACTICA DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
 - 3.4. ARTICULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACION Y PROYECCIÓN SOCIAL
 - 3.5. MODERNIZACION E INCORPORACIÓN DE LAS TIC.
 - 3.7. FORMACIÓN POSTGRADUADA
 - 3.8. CONSOLIDAR UNA COMUNIDAD UNIVERSITARIA ACADEMICA PARA FORTALECER LA FORMACION DOCENTE.
 - 3.9. CONTRIBUIR A MEJORAR LA EDUCACION BASICA Y MEDIA.

3.10. EXTENSION DE LAS FACULTADES DE EDUCACION EN LOS CONTEXTOS REGIONALES.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CONFERENCIA TEMÁTICA 2:

La dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje y su complementariedad con el uso de las TIC's.

Autor: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



**Instituto Superior
Tecnológico
Bolivariano
de Tecnología**
Código Senecyot 2307

Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: La dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje y su complementariedad con el uso de las TIC's.

Autor: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote

Email: reboMar@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN.

La necesidad de producir un cambio educativo en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje universitario que favorezca la actividad de resolución de problemas en la actuación de profesores y estudiantes se enmarca como propósito de las aspiraciones de perfeccionamiento de la formación de los profesionales de la educación en las universidades de Ciencias Pedagógicas, para lo que se buscan y validan modelos didácticos, variantes, alternativas que orienten hacia esas concepciones didácticas.

En este trabajo se presenta la experiencia que se desarrolla en la carrera de Matemática-Física con la aplicación de la enseñanza basada en problemas y ejercicios a través del currículo propio. Uno de los elementos que distingue esta introducción es la utilización de software educativo que posibilite la integración de los contenidos del área de formación. El sistema gestor de contenido "MOODLE" sirve de plataforma de aprendizaje para facilitar la aplicación de este tipo de enseñanza al proceso de formación.

La experiencia considera el tratamiento didáctico al concepto de problema y de sistema de problemas para introducir los principios fundamentales de la enseñanza basada en problemas y ejercicios al análisis de situaciones docentes características de la profesión.

SUMMARY/ABSTRACT

The need to undergo a educative change in the leading of the teaching learning process at the university to favor the solving problem activity in professors' and student' performance, is stressed as a purpose of improving aspirations of education professional formation in this didactic models, variants and alternatives are searched and validated to guide these didactic conceptions.

An experience developed in Mathematics-Physics career with an application of problem-exercise based teaching through the own curriculum is presented in this paper.

The use of some educative software for content integration in the formation area is one of the elements that distinguishes our introduction.

"Moodle" content system works as a learning platform to facilitate the application of this type of teaching in the formation process.

The experience considers the didactic treatment to problem concept and problem system to introduce problem-exercise based teaching to the analysis of professional teaching situations.

INTRODUCCIÓN

Una de las tendencias de la enseñanza de la Matemática que centran en su concepción el papel de la resolución de problemas matemáticos y que según L. Campistrous (Campistrous, 1999) merecían un desarrollo acelerado en un futuro inmediato, era la referida a la denominada enseñanza basada en problemas, lo que ha sido motivación a muchos investigadores hasta la actualidad para estudiar y validar alternativas de orden didáctico que le permita extenderse y ser aplicada por los docentes en los diferentes contextos educativos.

Teniendo en cuenta este planteamiento inicial un grupo de docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Santiago de Cuba se dio a la tarea de desarrollar un modelo didáctico que pudiera ser aplicado en la práctica escolar por los profesores de Matemática. De ahí surgió lo que se ha denominado por nuestra comunidad científica "La enseñanza basada en problemas y ejercicios" cuya característica fundamental ha sido el planteamiento inicial a los alumnos de un sistema de problemas y ejercicios cuyos rasgos esenciales han sido los de representar casi todo el contenido de una o varias unidades o toda la asignatura según se considere más conveniente por el docente atendiendo a los diferentes grados de dificultad y diversidad en la contextualización o aplicación y de forma sistemática.

La primera experiencia en su modelación e introducción en las diferentes asignaturas se realizó en la Secundaria Básica "Orlando Fernández Badell" que sirve como un importante antecedente al lograrse resultados altamente satisfactorios en la formación del escolar. En el año 2009 como tarea del proyecto de investigación "La enseñanza basada en problemas y ejercicios: una variante para consolidación del cambio en la

Secundaria Básica” se conforma un principio estructurador para ser aplicado al proceso formación didáctica del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

La organización del proceso de enseñanza aprendizaje poniendo al estudiante de primer año ante la tarea de la resolución de sistemas de problemas y ejercicios, tanto individual como colectiva y simultáneamente realizar las actividades relacionadas con el área de la formación pedagógica general, así como de formación política - ideológica dieron muestras de las posibilidades de integración no solo desde el orden cognitivo, sino especialmente desde la visión más completa con que se debe conducir la labor del profesional de la educación.

Esta experiencia ha servido de base para el trabajo de investigación que se ha venido desarrollando en los tres primeros años de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Matemática-Física en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.

DESARROLLO.

La modelación de la estructura didáctica en la enseñanza basada en problemas y ejercicios y su principio ha favorecido su desarrollo desde el orden teórico, la significación práctica para perfeccionar las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto crear las condiciones para su generalización en otras carreras del área de ciencias en la formación inicial del personal docente en la universidad de ciencias pedagógicas.

El principio denominado de la permanencia estructurada y constructiva se sintetiza de la siguiente forma:

Para cada subsistema de clases se elabora un sistema de problemas y ejercicios que represente el contenido de la disciplina y estimule al estudiante, desde el inicio, a la búsqueda de soluciones y a trabajar simultáneamente intradisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinariamente.

Este principio para poder ser aplicado a la formación inicial se le realizaron algunas precisiones que condujeron a la siguiente formulación:

Para cada subsistema de actividades académicas, elaborar un sistema de problemas y ejercicios que represente al contenido de la disciplina y su didáctica y estimule a los

estudiantes, desde el inicio, a la búsqueda de soluciones y trabajar simultáneamente intradisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinarmente con las situaciones del objeto de su profesión.

Con la estructuración, del nuevo currículo para la formación de profesores para las educaciones media básica y media superior y las posibilidades que brinda para la implementación de nuevas ideas pedagógicas a través del currículo propio se ha venido desarrollando en los primeros años de la carrera de Matemática - Física una experiencia diferente a través de la asignatura denominada "Resolución de problemas y ejercicios".

El objetivo fundamental de esta asignatura ha sido fomentar la vocación hacia la profesión pedagógica a través de la introducción de los elementos fundamentales de "la enseñanza basada en problemas y ejercicios" dirigido a aproximar a los estudiantes hacia los modos de actuación del ejercicio de la profesión, con énfasis en aquellos que los preparan para enfrentar los problemas que no solamente son particulares de las disciplinas básicas propias de la especialidad que estudian, sino sobre todo, los referidos a la actividad pedagógica.

Tomando como principio que el Licenciado en Educación se prepara para formar integralmente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través del contenido de la Matemática y la Física, la concepción didáctica sobre la que se fundamenta la experiencia comprende que el contenido se estructure en los componentes siguientes:

- El conocimiento del contenido de la disciplina que le servirá de base para desarrollar el proceso formativo en los escolares.
- El conocimiento empírico del contenido de la didáctica de la disciplina que le servirá de base para estructurar, desarrollar y evaluar el proceso formativo en los escolares.
- El conocimiento psicopedagógico empírico que le servirá de base para estructurar, desarrollar y evaluar el proceso formativo y conducir la orientación educativa de los escolares.
- La competencia lingüística como premisa indispensable para el desempeño de la profesión.

En una primera etapa se ha trabajado en la asignatura fundamentalmente con el conocimiento del contenido científico de la Matemática y de la Física.

La primera etapa en el desarrollo de la asignatura toma como base: la relación del contenido científico de la Matemática y la Física con el currículo escolar.

Para el tratamiento didáctico de esta relación se seleccionaron inicialmente 15 situaciones dinámicas (integradas o no) de la Matemática y la Física escolar aprovechando las potencialidades del software Geogebra y varios tipos de software que tratan el contenido de estas ciencias.

El aprendizaje de los estudiantes transita por los momentos siguientes:

1. Sesión de trabajo en el laboratorio de computación que parte de las orientaciones del profesor acerca de: los objetivos de la actividad, el sistema de problemas y cómo realizar el trabajo de búsqueda de los recursos, tanto en la bibliografía impresa como digital y en la red académica. Se presta particular atención a que el sistema de problemas está situado en el sitio creado en la red y por tanto, se entrena para en este sentido ser aprovechadas las potencialidades de la plataforma MOODLE en cuanto a su interactividad.
2. Sesión de trabajo independiente de los estudiantes para, de forma individual, aprovechar de un modo coherente, las posibilidades que brinda el sistema "MOODLE", en el que pueden manipular las situaciones de la Matemática y la Física desde diversas perspectivas, en los ejemplos que se les ilustran a través de simuladores o el Geogebra, lo que le brinda las condiciones para operar de forma experimental, establecer relaciones, cálculos, observaciones de variaciones, dependencias, para llegar a construir vías de solución.
3. Sesión de trabajo que se dedica a que los estudiantes, en el grupo docente, expliquen detalladamente una de las situaciones dinámicas con sus respectivos problemas y ejercicios resueltos, conjuntamente con la ubicación y descripción didáctica del contenido del currículo de la Matemática y la Física en la escuela media.

Se observa que los momentos señalados anteriormente se integran en un primer plano en estas asignaturas.

La experiencia se desarrolla en nueve ciclos que contienen 18 actividades presenciales, en las que se sistematizan los contenidos básicos de las dos disciplinas escolares para las que se forma el Licenciado en Educación en Matemática - Física.

Los principales impactos en la preparación de los estudiantes se manifiestan en:

- Mayor interés por la asignatura.
- Aumento, de modo significativo, del trabajo con la tecnología (uso del Geogebra) en trabajo independiente extraclase en la universidad.
- Aprovechamiento de las potencialidades de la tecnología en filiales pedagógicas en los municipios accediendo al sitio web soportado sobre la plataforma "MOODLE" creado a tal efecto en la intranet de la universidad.
- Aumento significativo del número de problemas que se resuelven con diferentes niveles de ayuda, del profesor y la cooperación entre los estudiantes.
- Ampliación de la visión de qué es un problema en la profesión pedagógica, en particular del profesor de Matemática-Física y los modos de actuación que se deben formar para enfrentar con éxito la diversidad de situaciones y contextos en los que deberán ser aplicados.

Los principales retos que aparecen en la aplicación de esta experiencia se concentran en:

- Avanzar en un aprendizaje más cooperativo aprovechando las potencialidades de la comunicación que brinda el uso de la tecnología.
- Potenciar el uso de las herramientas comunicativas como el correo electrónico, el chat y otros.
- Realizar la selección de sistemas de videos clases con ciertas características generales que unido a los fundamentos que aporta la teoría de la Flexibilidad Cognitiva de Rand Spiro y la utilización adecuada de los hipertextos aportarán elementos significativos a la formación vocacional de nuestros estudiantes en un plazo relativamente breve.

Otros impactos se evidencian en que profesores de las restantes disciplinas manifiestan su interés en aplicar globalmente estas ideas.

CONCLUSIONES.

Los resultados obtenidos hasta el momento apuntan hacia el logro de transformaciones positivas no solo en los niveles que pueden alcanzar los estudiantes en la resolución de problemas, sino a los modo de hacer en la búsqueda de información y mucho énfasis en el uso de la tecnología potenciando los software educativos y los recursos de la educación a distancia a tono con el modelo educativo de universalización de la formación pedagógica, reconociendo que aún se debe consolidar la experiencia desde todas las disciplinas para dar un salto cualitativo en la formación.

Finalmente, un aspecto sobre el cual se debe trabajar en lo sucesivo es en la superación y el trabajo metodológico de los colectivos de profesores universitarios en la aplicación de los principios fundamentales de una variante de enseñanza como la que se sustenta.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Bubaire A. Propuesta de un sistema de acciones metodológicas para la dirección del aprendizaje en la secundaria básica "Orlando Fernández Badell". Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
2. Campistrous, L. y C. Rizo: Estrategias didácticas para solucionar los problemas de aprendizaje detectados en el sexto operativo. En Seminario Nacional para el personal docente. MINED. La Habana. 2002.
3. Campistrous Pérez, Luis y C. Rizo. Algunas técnicas de resolución de problemas aritméticos. Curso Pre - reunión Pedagogía '99.
4. Campins M. La microuniversidad en la formación del nuevo profesional: un reto hacia pertinencia del modelo de Secundaria Básica. Tesis de Maestría. Santiago de Cuba. Marzo de 2009.
5. Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Curso de Formación Emergente de Profesores Integrales de Secundaria Básica. Teatro «Karl Marx», 9 de septiembre de 2002
6. Ferrer M. Impacto del modelo educativo de la Secundaria Básica, nuevos problemas para la investigación. Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
7. Ferrer M. La microuniversidad sus posibilidades como centro de la formación inicial del profesor general integral, de las investigaciones y dirección metodológica en el municipio. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010.
8. Rebollar A y otros. La enseñanza basada en problemas y ejercicios. Curso 62. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009. ISBN 978-959-18-0470-9
9. Rebollar A y M. Ferrer: La enseñanza basada en problemas y ejercicios.
<http://www.eumed.net/libros/2010c/743/index.htm>
10. Rebollar A. Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media cubana. Santiago de Cuba. Agosto 2000.

<http://www.eumed.net/tesis/2010/arm/index.htm>

11. Rebollar A. La resolución de de sistemas de problemas y ejercicios, un reto a la elevación de la calidad del aprendizaje en la Secundaria Básica. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
12. Rebollar A. y otros. Rebollar A. y otros: Los sistemas de problemas y ejercicios, elementos necesarios en la sistematización del conocimiento de las Ciencias en la Secundaria Básica. IX congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias. Ciudad de la Habana. 2008.
13. Boger-Mehall Stephanie R: Cognitive Flexibility Theory: Implications for Teaching and Teacher Education. Consultado en <http://www.kdassem.dk/didaktik/l4-16.htm> el 03/05/2011

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS CONFERENCIA TEMÁTICA 2:

Las TIC Instrumentos para la innovación educativa: Laboratorios en la nube para el aprendizaje de las ciencias y las áreas vocacionales.

Autor: MSc. Jiovany Orozco Parra

FOR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Instituto Superior
**Tecnológico
Bolivariano**
de Tecnología
Código Senecyzt 2397

Guayaquil – Ecuador, 2015

**CONGRESO INTERNACIONAL DE
CIENCIAS PEDAGÓGICAS**



Las TIC Instrumentos para la innovación educativa: Laboratorios en la nube para el aprendizaje de las ciencias y las áreas vocacionales.



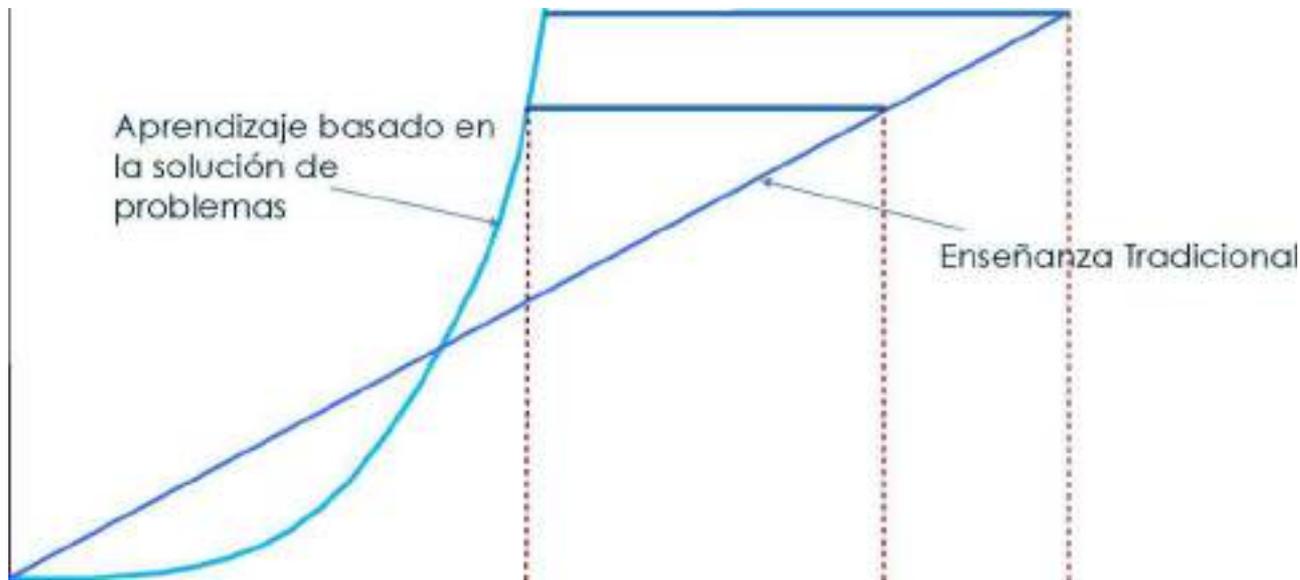
MSc. Jiovany Orozco Parra
CEO Innovative Education
jorozco@innovativeeducation.co

Aportar en transformar las actividades de aprendizaje, asociándolas al mundo productivo, integrando las tecnologías, nuevos ambientes educativos, nuevos desarrollos curriculares, nuevo rol del docente, nuevo rol del alumno,

Para generar riqueza, para generar emprendimiento para motivar expectativas de vida.

TRANSFORMAR LA EDUCACION

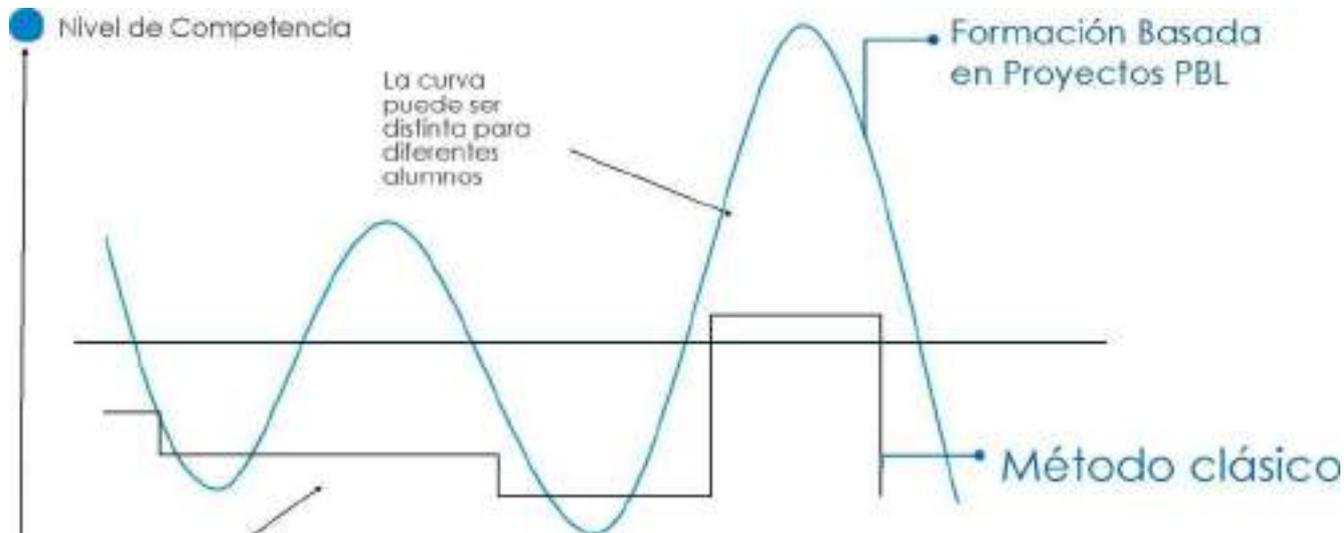
Es transformar la Productividad del País o de las Regiones y la calidad de vida de los ciudadanos



^ Tiempo



CALIDAD debe verse reflejada a través de evidencias y productos resultados de aprendizaje
Aprendizaje con mucho significado (Nuevas técnicas didácticas)



^ Temas



Integrar tres aspectos:

El mundo del e-learning

El mundo de los recursos didácticos para el aprendizaje asociado a fenómenos físicos y del mundo productivo

Técnicas didácticas acordes con era de la información en que vivimos.



Los CloudLabs son un sistema de laboratorios de acceso en línea, que integrando tecnologías de la información y las comunicaciones, internet, redes sociales, simuladores, e-games, sistemas de evaluación, mundos virtuales con estrategias didácticas innovadoras, permiten el desarrollo de competencias específicas.



La oportunidad.

-  Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones permiten masificar el uso de los equipos que antes sólo podían utilizarse en ambientes presenciales
-  Las organizaciones están realizando grandes inversiones en equipos de computo, conectividad pero falta aumentar contenido.
-  Las escuelas que forman en áreas de conocimiento técnicas o de formación profesional requieren inversiones mayores de dotación de equipos
-  Los jóvenes y la nueva fuerza laboral asimilan muy bien que las actividades de aprendizaje se basen en el uso de objetos de aprendizaje como egames y simuladores
-  Optimización de los recursos y bajo costo en mantenimiento.



Usuarios
(Estudiante, profesor)



Arquitectura multinavegador



La arquitectura

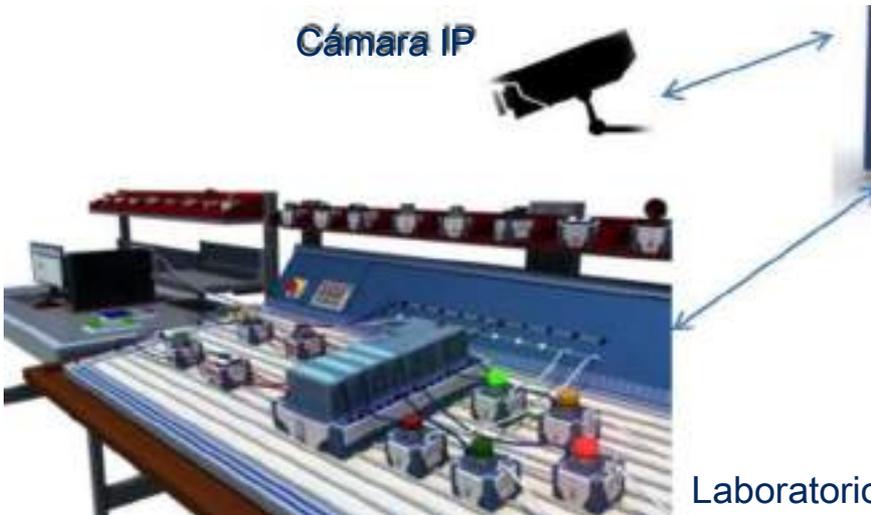
LMS
your system

integrado a los ClouLabs

Cámara IP



Servidor (conexiones multihilo) CloudLabs



Laboratorios Remotos



Los CloudLabs son un sistema de laboratorios de acceso remoto, que integrando tecnologías de la información y las comunicaciones, internet, redes sociales y mundos virtuales con estrategias didácticas innovadoras, permiten el desarrollo de competencias laborales generando grandes ahorros entorno a las inversiones que deben realizar las instituciones.



Los CloudLabs de Ciencias básicas permiten contenidos y prácticas asociados a tres áreas de conocimiento: física, biología y química.



Los CloudLabs vocacionales abarcan contenidos y prácticas asociados a áreas de conocimiento técnico, siendo algunos: Controladores lógicos programables PLC, circuitos eléctricos, refrigeración, hidráulica, neumática, automatización, microcontroladores.



EL SIGUIENTE NIVEL EN LA FORMACIÓN VIRTUAL

Los esquemas tradicionales de formación virtual están centrados en los contenidos asociados a los conceptos y principios.

Los CloudLabs llevan la formación virtual a un nivel superior, proporcionando adicional al contenido tradicional, el acceso online a laboratorios virtuales y reales.



Los CloudLabs de ciencias básicas llevan los experimentos de clase a la plataforma de formación virtual a través de laboratorios remotos y plantas virtuales.

V/v ;

CIENCIAS BASICAS



Los estudiantes cuentan con ambientes colaborativos para el trabajo en equipo sin salir del LMS.



Ambientes colaborativos..



Todos los contenidos de los cursos CloudLabs se presentan en formato multimedia asociando los conceptos y principios a actividades de aprendizaje por unidades.

Multimedia



Reproducen el comportamiento de un equipo o proceso y permiten que el estudiante acceda a prácticas en cualquier momento, para desarrollar los ejercicios propuestos en el curso o prácticas libres.

SIMULADORES EN LÍNEA

DENSIDAD

Seleccione el objeto y calcule la densidad

Seleccione

Masa: 0 g
Volumen: 0 cm³
Densidad: 0 g/cm³

Verificar



Ángulo (grados)	45
Velocidad (m/s)	10
Masa (kilogramos)	10
Coeff. rozamiento	0.5
Espacio	6.6 metros
Velocidad	12.13 m/s
Aceleración	3.48 m/s²
Tiempo	0.81 segundos

Cambie los valores y haga clic en el botón play para reproducir la animación, o reinicielo con el botón de atrás.

Programación del PLC, nivel básico

Haga clic aquí para descargar el archivo de configuración

Con entornos más inmersivos y reales, los cursos permiten programar y controlar plantas virtuales (3D navegables) controladas por equipos reales o por simuladores.





1

CLOUDLABS - CIENCIAS BÁSICAS



Cierran el ciclo de aprendizaje del estudiante, permitiéndole desarrollar prácticas en línea con equipos reales integrados a plataforma en la que se encuentra el curso virtual.

Laboratorios online





CLOUDLABS - CIENCIAS BÁSICAS





Otras áreas que cubren los CloudLabs

Automatización Industrial	Electricidad j[Básica 11	Electricidad 1 Industrial I	Motores Eléctricos
---------------------------	---------------------------	-----------------------------	--------------------

Electrónica Analógica

Electrónica Digital

Instrumentación

Control de Procesos

Mecatrónica

Sistemas Hidráulicos

Sistemas Neumáticos



Autómatas Programables Avanzado

Autómatas

^mgi^mable^Básicy

Microcontroladores

Física Aplicada a la

Aire Acondicionado

Sensores y Actuadores

Sistemas Eléctricos del Vehículo

Autotrónica Básica



LOS CLOUDLABS SON:

Flexibles

Escalables

24 horas disponibles

Multiplataforma

Divertidos

Pertinentes



Pedagógicos

Innovadores

Dinámicos H Actuales



RESUMIENDO.....

Cada módulo de la plataforma CloudLabs contiene una serie de herramientas y componentes ensamblados en LMS (Learning management system) que conforman un completo laboratorio, estos componentes son:

Contenidos multimedia. e.-Games

Ambientes colaborativos. Prácticas reales en laboratorios.

Simuladores. Plantas virtuales con control real.

Mundos Virtuales. Gestor de accesos



La innovación educativa debe ser un aspecto cotidiano para los que estamos en el sector, debe ser una herramienta de trabajo para todos nosotros, se puede transformar las actividades de aprendizaje y hacerlas innovadoras. La innovación es mucho más cercana y familiar de lo que a veces consideramos.

La innovación está desde el principio.

MSc. Jiovany Orozco Parra
CEO Innovative Education
iorozco@innovativeeducation.co



[/Innovativeeducation](#)



[/innovativeeducation](#)



[@InnovativeEduca](#)

e-Tech SMation S.A
Ave. Jose Joaquin Orrantia y Leopoldo
Benites, Edif. Trade Building 4 piso of.
L413 Guayaquil Ecuador.
P.B.X: 593 4 6010667.
Movil: 593 9 94503516

www.etechsimulation.com

fdominguez@etechsimulation.com

[@InnovativeEduca](#)



I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 10:

LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PROFESIONAL.

Autores: Dr. Cs. Homero Calixto Fuentes Gonzáles

Dr. C. Jorge Montoya Rivera

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: La investigación científica profesional.

Autores: Dr. Cs. Homero Calixto Fuentes Gonzáles

Dr. C. Jorge Montoya Rivera

INTRODUCCIÓN

La caracterización de la Educación Superior y su delimitación como proceso de transformación social y humana conlleva al reconocimiento de la ciencia y la investigación científica desde la diversidad de lo epistemológico y lo metodológico.

Esto quiere decir que es necesaria la interpretación crítica del proceso de construcción del conocimiento científico, donde se ha de dilucidar sobre la noción de objetividad en la ciencia y las consideraciones filosóficas de la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, la cantidad y la cualidad, lo empírico y lo teórico, que lleva a la reflexión sobre la necesidad de una flexibilidad investigativa y metodológica que ha de ser coherente con un rigor epistemológico y metodológico de la ciencia y la investigación científica.

Se requiere discurrir sobre las relaciones que sustentan y desarrollan la dinámica del proceso de investigación científica en su carácter dialéctico hermenéutico.

1.1. La construcción del conocimiento como proceso social y cultural

La construcción del conocimiento como proceso social tiene en la ciencia y la investigación científica sus expresiones significativas, como procesos de formación intencional de la cultura de los seres humanos.

Las investigaciones en torno a la ciencia son múltiples y disímiles, las que se han caracterizado por diversas posturas en la determinación de su esencia, a la hora de connotar su definición y establecer un acercamiento a su propia construcción teórica; desde este ángulo se han aportados criterios de valor por importantes estudiosos de la ciencia, tales como J. Bernal (2007), B. Kedrov (1976), I. Andreiev (1978, 1979), M. Bunge, (1968), J. Habermas (1968,1984), J. Núñez, Jover (1985 – 1990), D.J.S Price (1973), entre otros. Aunque hay diversos caminos que se contraponen entre la postura externalista e internalista, lo cierto es que el estudio de la ciencia ha de discurrir por la interpretación holística, como fenómeno social complejo, que es parte de la cultura de la humanidad, lo cual quiere decir que todo intento de ser unilateral o lineal en su interpretación conduce a errores epistemológicos en su comprensión. De ahí que una visión de la ciencia debe caracterizarse en la condición de proceso, actividad, conocimiento, institución y cuanto aspecto material y espiritual le sea

intrínseco, ante todo al considerar su existencia ontológica como vía de transformación epistemológica que propicia el progreso y desarrollo del conocimiento científico en los seres humanos.

En tal sentido se connota que la ciencia es el resultado de la actividad práctico material y espiritual de los seres humanos. Resume el conocimiento científico de estos sobre el mundo que les rodea y surge en la actividad transformadora y creadora humana, en el seno de la sociedad.

Se expresa y manifiesta como sistema de conocimientos, métodos y lógicas, así como la actividad humana específica caracterizada por la transformación y creación sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Es aquella dimensión de la cultura que registra y conjuga las universidades, instituciones científicas, comunidades científicas que van en la búsqueda de la solución de los problemas que enfrenta el ser humano en su relación con su medio, a partir de los principios, categorías, leyes y teorías que son el objeto fundamental de toda ciencia, a la vez que permiten comprender, explicar, observar e interpretar de forma lógica y estructurada un fenómeno o proceso específico, que es expresado y transformado en el objeto de la investigación.

Las ciencias se configuran sobre la base de las relaciones de significación y su objeto lo constituyen los procesos de construcción del conocimiento científico, que de modo consciente se desarrollan en la sociedad a través de las relaciones de carácter social entre los sujetos implicados, y en los cuales se preserva, desarrolla, difunde y crea la cultura de la humanidad, con lo que se propicia la solución a las necesidades de la propia sociedad y también se generan nuevas necesidades.

La ciencia, es un factor destacado de influencia sociocultural, como en el caso de los cambios tecnológicos en la actualidad. Se encuentra condicionada por las demandas del desarrollo histórico, económico y cultural de la sociedad en que se desarrolla, basada en la actividad histórico - social de la humanidad. (H. Fuentes, E. Matos, J. Montoya, 2007 a)

Por otra parte la investigación científica es también un proceso social que implica reconocerla como realidad, caracterizada por una diversidad de características, rasgos y expresiones dinámicas de su totalidad como proceso, que se integran en torno a los sentidos que las mismas van adquiriendo para los sujetos que desarrollan la propia investigación, razón por la cual puede ser considerada como una construcción individual y social.

No reconocer el carácter social de la investigación científica atomiza y desvincula el proceso de su naturaleza humana, que por demás le da sentido, donde se manifiesta su esencia dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo. La no consideración de la esencia humana en el proceso de investigación científica es la causa de la excesiva especialización que produce, como señala M. Martínez (1997:13), citando a Ortega y Gasset “genios tontos que saben absolutamente todo acerca de la química de las enzimas, pero que, debido a esa formación, hace mucho tiempo han dejado de funcionar adecuadamente como personas”. Se trata del investigador neutro y frío, calculador, que todo lo centra en la objetividad, sin reconocer el complejo mundo de influencias sociales y humanísticas pretenden considerar patrones absolutos que se alejan de la realidad y en ello de la condición humana.

La ciencia necesita una postura epistemológica y metodológica, capaz de permitir incorporar la cultura de la humanidad, sin que ello se convierta en un compuesto ecléctico, sin principios, orientación ni sentido. El método científico rígido, predeterminado, con una aureola de objetividad por encima del propio objeto, impide la autocrítica y elimina toda posibilidad de refutación, convirtiéndose así en meras técnicas aplicadas sin una conciencia de lo realizado. Ello ocurre cuando el proceso de investigación científica como objeto social de las ciencias se sustituye por los procedimientos metodológicos o aún peor, por la matematización del proceso, pues sin que se niegue el papel de la matemática como instrumento alternativo del proceso de investigación científica no puede ser considerado como el objeto en sí mismo, lo que limita toda reflexión epistemológica, toda crítica de los supuestos aceptados y toda sugerencia de alternativas metodológicas.

En el estudio de la objetividad del conocimiento científico, citado por autores como Z. Rodríguez (1941-1985), permite establecer qué se entiende por objetividad del conocimiento científico, cuál es la relación entre lo teórico y lo metodológico y cómo es la relación entre el sujeto y la sociedad en el contexto de la investigación. Se requiere partir de la determinación dialéctica de lo ontológico, lo epistemológico y lo lógico, todo lo cual permite determinar y presentar un punto de vista no homogéneo en las distintas formas particulares de enfrentar la construcción del conocimiento científico.

En aras de considerar una rigurosa interpretación, en esta dirección, se requiere establecer la dialéctica entre lo ontológico, lo epistemológico y lo lógico como principio de valoración que revele la realidad objetiva–subjetiva de este fenómeno.

La consideración de lo ontológico está en la existencia objetiva-subjetiva del proceso de construcción del conocimiento como proceso consciente, dado este último en la dialéctica entre la conciencia social e individual, lo que permite reconocer sus potencialidades en la formación de seres humanos, capaces de enfrentar los retos cognoscitivos de la contemporaneidad, en su devenir histórico, a partir de reconocer la existencia de los objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

Desde el punto de vista epistemológico es el reconocimiento, por parte de los sujetos, de determinadas categorías relacionadas para desarrollar la modelación de los objetos investigados, como una alternativa epistemológica, lo cual implica una estructura del conocimiento científico y a la vez, vislumbra el derrotero a seguir en el proceso de construcción del conocimiento científico, sustentado en revelar el sistema de categorías, relaciones, regularidades, principios y leyes, que expresan en la teoría el movimiento del objeto real.

Los objetos y los procesos se modelan por los sujetos, y a la vez se hacen conscientes en estos, expresan su carácter objetivo-subjetivo, a partir de reconocer la naturaleza de los mismos y se estructuran en diversas formas en el curso de su desarrollo. Las acciones de los sujetos implicados en el proceso de investigación científica han de reconocer el soporte esencial que se configura en las relaciones de significación de los mismos y de ellas emergen como trascendencia, los sentidos para los propios sujetos en los procesos y su construcción.

El proceso de investigación científica se hace consciente en los sujetos, que constituyen la esencia del mismo y también porque estos son capaces de revelar un sistema de relaciones y nexos sobre la base de representaciones conscientes, las cuales determinan su papel en dicho proceso, expresado en la intencionalidad, conciencia y actitud que asumen consigo mismo y con los sujetos interactuantes, en su autorregulación, formación y desarrollo o en su participación en el proyecto social en el que están comprometidos.

También se hace consciente porque a través de sus métodos y estrategias, se configura el compromiso y la responsabilidad de los sujetos con el propio desarrollo y la transformación individual y social, donde se propicia además nuevas metas.

Los procesos de investigación en la consecución de un nuevo conocimiento científico, son desarrollados por los sujetos de forma auténtica, como realidad

concreta y sobre la experiencia social y personal, es decir, en su vida tal como es sentida y experimentada en un mundo de significados y sentidos.

Esta consideración orienta a las ciencias hacia la búsqueda de métodos y estrategias que promuevan la conciencia de los sujetos en su formación y desarrollo social, capaces de propiciar una transformación activa, constructiva y creadora de la cultura, y con ello, el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima interrelación con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social, lo cual propicia toda la diversidad de acciones y sentimientos humanos.

Es un proceso que promueve el desarrollo cultural de los sujetos, que posibilita su participación responsable y creadora en todas las dimensiones de la vida y la sociedad, como sujetos comprometidos con el desarrollo permanente de su propio bienestar y con el de los demás y con ello el reconocimiento además el carácter del holístico, complejo y dialéctico del proceso de construcción del conocimiento científico.

Es un proceso holístico, es decir, totalizador, multidireccional, donde se interrelacionan procesos de diversas direcciones, donde cada uno de sus eventos expresa a los que le han antecedido y que se expresará en los que le sucederán, siendo por tanto cada uno de estos, expresión de las cualidades del todo, sin significar la existencia del todo por encima de los eventos.

Por otra parte la diversidad de aspectos, rasgos y cualidades del proceso hacen del mismo una compleja totalidad inseparable en su esencia, pero el carácter complejo se evidencia por las múltiples relaciones, nexos, movimientos y transformaciones suscitadas en su desarrollo y dan cuenta de las cualidades del proceso como un todo, y en su integración determinan el comportamiento del mismo.

Se evidencia, por tanto, el carácter dialéctico del proceso, lo cual implica reconocer lo contradictorio de las relaciones que se producen en el mismo y constituyen la fuente del desarrollo, autodesarrollo y transformación.

En los procesos de construcción del conocimiento científico, tienen lugar diversas contradicciones que deben ser asumidas por los sujetos implicados, de hecho su carácter objetivo se desarrolla en unidad dialéctica con un profundo sentido personal y subjetivo para los sujetos, lo cual no se puede separar de su valor social.

Constituyen procesos donde dialécticamente se relacionan, entre otros: lo individual y lo social; la gestión y el desarrollo, lo objetivo y lo subjetivo, lo cognitivo, lo

axiológico y lo afectivo; la regulación externa y la autorregulación. Todas expresadas en innumerables formas no ajenas a la voluntad y acción de los individuos o grupos humanos, condicionando con ello, los avances y retrocesos del proceso; es comunicarse, es la intervención de los factores propios de la condición biológica-ecológica-social-espiritual de los sujetos en el contexto histórico, social y cultural de los sujetos implicados, que los hacen singulares y diversos, en la dialéctica de su naturaleza holística y compleja.

Dichos procesos se amplían a las relaciones con otros sujetos, a los restantes procesos sociales, a nivel de la familia, de la comunidad, de la sociedad y a las condiciones materiales y espirituales en que éste se desarrolla en el ámbito de la cultura, lo que revela su carácter complejo.

La concepción dialéctica del proceso como una totalidad, frente a la cual se reconoce lo particular y lo singular de los hechos, como abstracciones en un tiempo y un espacio, determinan una lógica para construir una representación de éste, basada en sus contradicciones, en la cual, lo más importante es partir de la relación dialéctica entre lo cuantitativo y lo cualitativo, de las tendencias de los procesos, de las interacciones de todos los aspectos de la totalidad que se construye y reconstruye en un proceso en constante desarrollo y autodesarrollo.

Desde el punto de vista lógico se requiere de un sistema de categorías relacionadas dialécticamente, que a la vez expresen niveles superiores en la interpretación y transformación de los procesos. Desde esta lógica expresada en la teoría, y en consecuencia con las consideraciones hechas anteriormente sobre los procesos, se identifican categorías que permiten configurar, en el pensamiento teórico, la estructura de relaciones capaz de dar cuenta de la naturaleza y la dinámica de estos procesos, constituyéndose en una propuesta teórica sustentada científicamente desde la comprensión, explicación e interpretación de los procesos y por ende, de los problemas intrínsecos a estos.

Esta concepción holística y dialéctica emerge como cualidad esencial, desde el punto de vista teórico, por reconocer la existencia de la actividad humana en la base determinante de la relación del sujeto con el objeto en su contexto, es por ello que permite revelar cómo transcurre el proceso de construcción del conocimiento científico a través de configuraciones, dimensiones, eslabones y estructura de relaciones. Ello significa que la actividad humana en su carácter ontológico y

universal tiene en la comunicación la esencia dinamizadora de las relaciones sociales cualitativas.

Ahora bien, asumir la actividad humana como base determinante en esta concepción significa reconocer la intencionalidad del sujeto con el objeto, lo cual da cuenta del carácter transformador, cognoscitivo, valorativo y comunicativo del sujeto en su actividad. La actividad científica, esencialmente cognoscitiva en su dimensión teórica, se desarrolla en unidad dialéctica con lo empírico del conocimiento, en la relación entre la observación, la comprensión, la explicación y la interpretación. A partir de la relación de unidad contradictoria entre la comprensión y la explicación, que se sintetiza en la observación y la interpretación, son procesos, dialécticamente contradictorios entre sí lo cual conforman una totalidad en la construcción del conocimiento científico, donde lo empírico y lo teórico deviene en dos dimensiones de un proceso único.

Desde el surgimiento de la denominada Ciencia Moderna, se ha considerado un único modelo de construcción del conocimiento científico que, desarrolló una sola noción de objetividad en el marco de la ciencia, la cual era equivalente al concepto de realidad, en tanto la objetividad se definía por la capacidad del método científico para descubrir la realidad de forma pura.

Tal comprensión se derivaba de las concepciones positivistas del siglo XIX en las ciencias naturales, que alcanzó un gran desarrollo con la modelación matemática de su objeto, ello permitió formas relativamente estandarizadas de construcción de conocimientos, con una determinada independencia de los investigadores como sujetos de dicho proceso. En las ciencias sociales y humanísticas, se requiere de un desarrollo actual en la ciencia que precise de diversas alternativas en la reconceptualización de los criterios de objetividad del conocimiento científico, entendida en la unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo.

En este sentido, la objetividad no se alcanza al ocultar la subjetividad, o simplemente no considerándola, sino por el contrario es lograda elevándola a un primer plano para conocer su influencia, que no es siempre negativa como afirman los positivistas, sino por el contrario, positiva si somos capaces de encontrar esa dialéctica necesaria entre lo objetivo y lo subjetivo presente siempre en el conocimiento humano.

La relación entre el sujeto, como constructor del conocimiento teórico y práctico, y la expresión matematizada de esta, es relativamente independiente, en los momentos

de interpretación y elaboración teórica, pues en la ciencia elaborada hay un conocimiento establecido y el modelo matemático, como una expresión de la interpretación de ese conocimiento, opera con independencia al ser expresión de la técnica o un simple algoritmo. Hoy, con los sistemas computarizados y los programas se impersonaliza mucho más, pero la interpretación, y con ello el nuevo conocimiento, sólo es posible por la subjetividad del investigador.

En las ciencias naturales y la tecnología, las matemáticas representan un instrumento esencial que mediatiza el vínculo del sujeto con las propiedades y regularidades del objeto, llegándose a reducir éste a un conjunto de fórmulas matemáticas, que expresan la esencia de este conocimiento científico, en un momento dado del desarrollo de la ciencia.

En las ciencias sociales realmente no existe un modelo matemático que permita la construcción de las regularidades del objeto, lo cual no invalida la objetividad y científicidad de estas ciencias, lo que por supuesto, no se puede obtener a través de los mismos métodos y vías de las ciencias naturales.

En las ciencias sociales hay que adoptar el principio de pluricausalidad, ya que se está en presencia de fenómenos complejos que generalmente no son el resultado de un solo factor, variable o condición; donde una valoración dialéctica del objeto permite un estudio más integral y sistémico del mismo.

La relación entre el sujeto y el objeto en la construcción del conocimiento en ciencias sociales y humanísticas es muy cercana, no existiendo independencia relativa entre los conocimientos anteriores y los actuales, pues unos y otros se integran en el proceso de construcción teórica y práctica, cuyos resultados elevarán esta construcción a estadios superiores de su comprensión y explicación.

Las leyes y regularidades de las ciencias sociales, operan a través de un sujeto activo, cuya acción modifica de forma intencional hasta las propias leyes. Aún cuando el objeto de las ciencias naturales también es histórico y está inserto en múltiples sistemas de relaciones dinámicas en la realidad, la intencionalidad socio individual no está determinada sólo por el comportamiento histórico del objeto, lo cual es una característica distintiva de este proceso investigativo.

Por tanto, la interpretación es el sustento de la construcción del conocimiento científico en las ciencias sociales, en una dialéctica entre la abstracción y la generalización como procedimientos lógicos en que se basa la construcción del

conocimiento científico y donde subyace la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, como condición para la objetividad del conocimiento.

En las ciencias naturales el modelo matemático permite, bajo ciertas condiciones, abstracciones limitan más lo subjetivo en la comprensión y explicación del objeto. En las ciencias sociales esta objetividad es condición para la propia construcción del conocimiento en la dinámica de su desarrollo.

La construcción teórica y práctica en las ciencias naturales está apoyada por complejos sistemas matematizados, que en calidad de soportes, permiten esta elaboración, sin embargo, esa elaboración en las ciencias sociales y humanísticas es concomitante a todo el proceso interpretativo, el cual adquiere niveles superiores de esencialidad teórica y práctica.

En síntesis, la construcción del conocimiento científico es un proceso objetivo - subjetivo, y representa a su vez, el objeto que se comprende, se explica e interpreta a través de formas subjetivas, susceptibles de penetrar en su esencia, lógica y estructura.

El resultado fundamental del proceso de investigación científica es el descubrimiento de la esencia de dichos procesos, expresados en regularidades, relaciones y leyes que enriquecen el sistema de conocimientos de la humanidad y sobre cuya base es posible transformar cualitativamente la propia realidad, las que se pueden desarrollar desde la diversidad de los paradigmas de la ciencia. Un amplio tratamiento de la diversidad de paradigmas de la ciencia puede ser estudiado en (H. Fuentes, et, al; 2007).

Contradicciones de carácter filosófico del proceso de construcción del conocimiento científico

En el proceso de investigación científica tienen lugar múltiples contradicciones, siendo las fundamentales: entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo teórico y lo empírico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Pero todas tienen como esencia, la contradicción entre los procesos de preservación, desarrollo, difusión y creación de la cultura; contradicción que dinamiza el proceso de investigación científica: preservar la cultura es mantener lo más valioso del orden de cosas, y ésta se contraponen al desarrollo, al cambio, a la transformación; el cambio rompe, en cierta medida, con el orden de cosas establecido. Ambos contrarios dialécticos se dan en unidad, en tanto, no hay desarrollo sin preservación, sin desarrollo. Pero tanto la preservación como el desarrollo, son sólo posibles a través de la difusión y creación

de la cultura, esto lleva a la afirmación, de que la difusión de la cultura y su creación, constituyen los procesos más dinámicos y la síntesis de la relación dialéctica entre el desarrollo y la preservación de la cultura. Conforme a la naturaleza dialéctica del proceso de investigación, ninguno de estos procesos puede ser comprendido aisladamente, en cada uno de estos existen rasgos de los restantes.

Contradicción entre lo objetivo y lo subjetivo. La investigación es un proceso objetivo-subjetivo ya que, por un lado, se apoya en teorías, procedimientos e instrumentos desarrollados por la práctica científica (aspectos objetivos), y por el otro lado, en la investigación se manifiesta el aspecto interpretativo, esencialmente subjetivo, como un proceso humano, e intrínsecamente condicionado por los intereses sociales, la formación cultural, las representaciones acerca del mundo y la sociedad, prejuicios, valores, y expectativas que se configuran tanto en el propio proceso de investigación, que constituyen premisas de éste.

Contradicción entre cantidad y calidad. Un objeto, proceso o fenómeno de la naturaleza, la sociedad o el pensamiento se identifica, se precisa, se diferencia de otro por sus cualidades, esto es, por el conjunto de propiedades, atributos, rasgos que lo particularizan. Esos objetos y fenómenos poseen también una determinación cuantitativa, que puede ser su magnitud, su extensión, el ritmo en que transcurren los procesos, grado de desarrollo, intensidad de las propiedades. Entre lo cualitativo y lo cuantitativo se desarrolla una unidad dialéctica que permite una visión totalizadora de ese objeto, lo cuantitativo no tiene significado si no es en la cualidad, pero a su vez la cualidad se expresa y transforma en lo cuantitativo.

En el proceso de investigación científica, si bien lo cualitativo y lo cuantitativo se manifiesta en su unidad, la investigación cualitativa o cuantitativa tiene prevalencia según el objeto y el proceso a través del cual se desarrolla la investigación, así una investigación se puede desarrollar por medio de procesos cualitativos o cuantitativos, lo cual depende de los presupuestos epistemológicos y la cultura del sujeto.

El carácter de cualitativo o de cuantitativo de un proceso de investigación científica no queda determinado por su carácter empírico o teórico, sino por el nivel de interpretación y de aplicación de los métodos de investigación, así una investigación es cualitativa aunque parta de datos concretos cuantificados, pero de los cuales se deriva una interpretación cualitativa. Por el contrario, a partir de datos cualitativos como opiniones y criterios, se puede quedar la investigación en su procesamiento

cuantitativo, por lo que quedarse solamente en un estudio cuantitativo limita el carácter científico de la investigación.

En las ciencias sociales la mayor relevancia la adquiere la investigación cualitativa, donde la construcción del conocimiento se desarrolla en una unidad indisoluble entre lo empírico y lo teórico.

Contradicción entre lo empírico y lo teórico. Lo teórico y lo empírico representan dos momentos del conocimiento humano indisolublemente ligados entre sí. Sin embargo, a pesar de su estrecho nexo, estos dos momentos del conocimiento no guardan una relación directa, inmediata, ni lineal entre sí. Hay momentos en que una teoría crece bruscamente a través de su momento teórico, y otros en que el momento empírico es un dinamizador esencial de esta construcción, lo cual impone acelerados y bruscos cambios a la construcción teórica. No obstante, ambos momentos están permanentemente interrelacionados en el desarrollo de una teoría y no representan entidades cerradas en sí mismas que interactúan como procesos diferentes.

Lo empírico siempre tiene un sentido teórico, mientras que lo teórico siempre contiene lo empírico de una u otra forma, aunque no como criterio último de la verdad. Ambos, lo empírico y lo teórico son momentos indisolubles del conocimiento científico cuya independencia es sólo relativa.

En la síntesis de estas tres contradicciones dialécticas se desarrolla el proceso de investigación científica, que a su vez tiene como contradicción esencial la que se expresa entre la preservación, el desarrollo, la difusión y la creación de la cultura. Valorado desde un punto de vista dialéctico; cantidad y cualidad, objetividad y subjetividad, teoría y práctica, constituyen pares de categorías filosóficas que reflejan importantes aspectos de la realidad objetiva dadas en unidad. Pueden llegar a la conclusión de que si se tiene en consideración la contradicción dialéctica entre la preservación y el desarrollo, dado en este último, como el nuevo orden que trasciende a lo ya establecido, negándolo, entonces se condiciona un conocimiento capaz de preservarse sólo en su desarrollo.

Por otra parte, para la preservación del conocimiento debe tenerse en cuenta la imprescindible de su desarrollo, pues si éste se mantiene estático e inmutable en el tiempo, tiende a desaparecer; además, es imposible desarrollarlo y enriquecerlo si no es a partir de la preservación de la existente como base para la construcción futura.

En la relación preservación, desarrollo, difusión y creación, tanto la preservación como el desarrollo, son sólo posibles a través de su difusión y creación, todo lo cual permite afirmar que es precisamente la difusión y la creación del conocimiento los procesos más dinámicos y sintéticos de los dos primeros.

En cada etapa histórica del desarrollo de la ciencia ha existido una correlación y predominio de una u otra dimensión del conocimiento, lo que ha permitido referirse a las etapas empíricas y teóricas del proceso de desarrollo del conocimiento. La relevancia de la ciencia y su misión social se logra gracias a la posibilidad de un conocimiento teórico capaz de penetrar cada vez con mayor profundidad en el conocimiento de la realidad, lo que se expresa a través del proceso de investigación científica, cuando se revelan los nexos esenciales y necesarios en la transformación y desarrollo de los objetos y procesos de la naturaleza, el pensamiento y la sociedad, al conceptuar, categorizar y encontrar relaciones, principios, leyes, teorías, las cuales se configuran en sistemas teóricos que permiten comprender, explicar e interpretar la realidad de un modo más esencial y profundo.

El desarrollo del conocimiento científico, a través de la investigación teórica, consiste en construir el aparato categorial, el sentido y el contenido de las abstracciones científicas, al revelar las leyes y regularidades a través de las cuales se modela y con ello se construye un nuevo conocimiento cada vez más esencial. En ese proceso de modelación se aplican los métodos científicos particulares, de acuerdo con la lógica propia de los métodos científicos generales y en correspondencia con los sustentos de los métodos filosóficos asumidos.

La ciencia se desarrolla también en la dimensión empírica, en el que se obtiene información de la realidad mediante la realización de observaciones y experimentos. No significa que lo empírico se vincula al desarrollo teórico de manera espontánea o determinista, se trata que en el desarrollo y construcción de la teoría se toma en cuenta la información acumulada empíricamente, pero al mismo tiempo desarrolla sobre ella las relaciones de carácter esencial que no emergen directamente de los datos empíricos. A través de la investigación empírica se puede valorar y validar de forma concreta los modelos teóricos.

Lo anterior significa que lo empírico y lo teórico han de darse en unidad dialéctica en el desarrollo del proceso de investigación, por tanto constituyen momentos de un proceso único.

El conocimiento empírico expresa los aspectos externos del objeto, lo fenoménico, donde la categoría de mayor relevancia en esta dimensión del conocimiento es el hecho científico, por otra parte, en la configuración abstracta que se alcanza en lo teórico, que expresa un conocimiento del objeto cualitativamente superior, cuyas categorías, leyes y principios revelan de un modo más esencial la naturaleza de ese objeto y expresan que entre lo empírico y lo teórico, hay una relación dialéctica de esencia y fenómeno. El tránsito del fenómeno a la esencia como ley de construcción del conocimiento encuentra su explicación en la relación dialéctica entre lo empírico y lo teórico en el conocimiento científico. No significa que lo empírico o lo teórico tengan más relevancia uno que el otro, tan sólo constituyen dimensiones de un mismo proceso.

En relación con lo anterior debe interpretarse también la ley del ascenso del conocimiento de lo abstracto a lo concreto. Lo abstracto y lo concreto representan características del objeto de la realidad como momentos o etapas de su conocimiento, porque el reconocimiento del carácter concreto de los objetos significa que ellos existen como unidad de diferentes propiedades, aspectos y relaciones. A su vez cada una de estas propiedades, aspectos y relaciones representan un lado relativamente independiente con respecto a las restantes partes, propiedades y aspectos del objeto; o sea, cada de una de estas partes, propiedades, aspectos representa una expresión abstracta del objeto de investigación transformado en el propio proceso de investigación, entendido éste como una totalidad concreta pensada.

Uno de los propósitos de la ciencia es comprender, explicar e interpretar el objeto estudiado en toda su diversidad epistemológica y metodológica, para esta intención es necesario desarrollar un proceso muy complejo del pensamiento humano, donde inicialmente se caractericen rasgos y aspectos de este objeto, se revelen los nexos entre estos, de modo que se llegue a una representación teórica capaz de expresar ese objeto en su totalidad y a la vez complejidad. Para lo cual el movimiento del pensamiento debe seguir los siguientes momentos:

El estudio de un objeto concreto de la realidad, donde se aprecia su diversidad y totalidad sin poder revelar los vínculos esenciales y no esenciales, de modo que no se capta una estructura que expresa la esencia del objeto de la realidad, lo que se identifica con lo concreto sensible.

Mediante un procedimiento de abstracción el sujeto fija su atención en determinados relaciones entre rasgos y aspectos del objeto, delimitando los que son esenciales y necesarios de los que no lo son, constituye lo abstracto que no significa alejarse del objeto, sino que se trata de un estadio más profundo en el tránsito hacia su expresión teórica, dada en lo concreto pensado.

Sobre la base de revelar los nexos y propiedades fundamentales del objeto, el sujeto elabora modelos teóricos, en los cuales no sólo se reproduce el objeto en toda su diversidad, sino que también esa diversidad es interpretada para revelar la jerarquía de estas relaciones. Esto constituye lo concreto pensado, donde el conocimiento retorna a lo concreto, pero en un estadio más profundo y esencial.

La dimensión empírica del conocimiento está vinculada con la formulación de abstracciones, con el ascenso de lo concreto a lo abstracto y la dimensión teórica se transita de lo abstracto a lo concreto pensado. Este es el camino del pensamiento teórico: el ascenso de lo concreto sensible a lo abstracto y de este a lo concreto pensado, que representa a su vez un movimiento de las manifestaciones fenoménicas a las determinaciones esenciales.

En esta relación de lo teórico y lo empírico, este último no puede verse como momento final de verificación, ni como fuente absoluta de la construcción del conocimiento teórico, pues el momento empírico está inseparablemente unido a la teoría. Más que de verificación, se puede decir que lo empírico corrobora la capacidad de la teoría por mantener su desarrollo y la estimula, en la cual se construye el nuevo conocimiento sobre la realidad y se abren nuevos espacios a la ciencia.

Las comprobaciones que se logran con lo empírico no siempre representan un criterio de validez histórica, sobre la base de su utilidad para el avance del conocimiento en un campo concreto de la cultura. Las comprobaciones que se realizan desde lo empírico constituyen soportes generales para el desarrollo integral de la teoría.

En resumen, el proceso de investigación se desarrolla a través de diversas contradicciones dialécticas, como cantidad y cualidad, objetividad y subjetividad, teoría y práctica, los cuales constituyen pares de categorías filosóficas que reflejan importantes aspectos de la realidad que se dan en unidad, para satisfacer la contradicción entre el desarrollo, preservación, difusión y creación de la cultura. Desde esta posición científica entonces, han de ser vistas estas contradicciones en

su unidad dialéctica y en su desarrollo para comprender, explicar e interpretar el proceso de construcción del conocimiento científico.

5.2.- Dinámica del proceso de investigación científica

La caracterización de la dinámica proceso de investigación, comprendida como el movimiento y transformación en la construcción del conocimiento científico, que se desarrolla por medio de configurar conceptos esenciales que se identifican como categorías. Las categorías expresan: rasgos y cualidades, expresiones de movimiento y transformaciones, así como las sucesiones en los movimientos y transformaciones del propio conocimiento científico.

Todo concepto o categoría es una configuración subjetiva-objetiva que constituye una expresión dinámica del objeto de la realidad que al relacionarse dialécticamente con otros, de igual naturaleza, se integran en torno a los sentidos que se van configurando en los sujetos, conforme a lo cual se va construyendo el conocimiento científico en un proceso que asciende a niveles cualitativamente superiores de complejidad e interpretación.

Los rasgos y cualidades constituyen configuraciones tales que en un determinado estadio del conocimiento son primarias, aunque sean síntesis de procesos anteriores, las que expresan movimientos de orden superior, y en un estadio aun superior la sucesión en los movimientos, con lo que se van alcanzando niveles superiores de interpretación.

Las categorías que caracterizan el diseño de un proceso de investigación, en calidad de rasgos se identifican como:

- El problema de la investigación.
- El objeto de investigación.
- El objetivo de la investigación.
- El campo de acción.
- La hipótesis.
- El aporte teórico.
- El aporte práctico.
- El resultado de la investigación.

Las relaciones dialécticas entre los rasgos expresan el movimiento del proceso y permiten prever el comportamiento del objeto de investigación y su transformación como expresión del objeto de la realidad. A partir del problema como tesis inicial de

la investigación, el investigador delimita el objeto de la cultura en que se expresa la situación de la realidad objetiva que es configurada como objeto de investigación por el sujeto investigador.

El problema de la investigación. El problema es la situación que se manifiesta en el proceso u objeto de la realidad, en su expresión más fenoménica, por tanto, externa. En su manifestación tiene un carácter objetivo porque se caracteriza el proceso real, en un contexto histórico social y cultural, que es interpretado por un sujeto y en ello radica lo subjetivo, que además está en que genera en el sujeto que investiga la necesidad de la transformación para solucionar el problema.

El objeto de investigación. Es la configuración que expresa a través de la cultura el proceso u objeto de la realidad, donde se manifiesta el problema. El objeto de investigación es cultura en tanto constituye conocimientos, lógica y métodos, siendo una categoría objetivo – subjetiva, donde lo objetivo está en que es expresión de un objeto de la realidad y lo subjetivo porque es una interpretación expresada a través de la cultura, y en la que en aras de solucionar el problema, el sujeto incorpora o construye nueva cultura, con lo que se desarrolla la contradicción entre el problema y el objeto de investigación y con ello se genera un nuevo problema, que a su vez implica una nueva cultura que va transformando el objeto de la investigación.

El objeto de investigación se configura como consecuencia de delimitar el problema, expresado por el sujeto, que se precisará más aún en el objetivo de la investigación y que se concreta en un campo de acción.

El objetivo de la investigación. El objetivo de la investigación es la configuración del proceso que expresa la aspiración, el propósito de los investigadores y que, por tanto, presupone la transformación del objeto y la situación del problema. De ello se deriva que ante todo se investiga para resolver un problema, y con ello transformar el objeto de la realidad. Es una construcción del investigador, resultado de la caracterización del objeto y el problema de investigación. Constituye, al igual que los restantes rasgos y cualidades, una expresión dinámica que se perfecciona y ajusta constantemente conforme a la propia dinámica del proceso de investigación, que responde a un desarrollo dialéctico en espiral.

Es la proyección del investigador en la transformación que se da en el objeto que se investiga. Tiene un carácter intencional y el investigador no lo hace ajeno a la necesidad social, por lo tanto está presente la naturaleza objetiva – subjetiva. El objetivo de la investigación es una especulación científica de lo que se espera en el

proceso con la transformación del objeto de investigación y sobre qué es esencial en el mismo, lo que se delimita en el campo de acción.

El campo de acción. Es aquel aspecto o subproceso del objeto de investigación con que trabaja específicamente el investigador y desde donde transforma el objeto de investigación. Se precisa en el objetivo de la investigación, aunque ello no significa su identificación de manera unívoca.

En tal sentido, el marco contextual del objeto de investigación requiere ser estudiado para establecer las relaciones entre éste y las expresiones del medio social y cultural. Si se habla del proceso de formación de los profesionales en una determinada carrera universitaria, habrá que preguntarse cuál es el contexto de ese objeto de investigación; el que podrá ser el resto de las carreras en esa universidad, la cultura profesional y social de la región, el que incorpora determinadas creencias y tradiciones, pero también factores tecnológicos, entre otros, que determinan el contexto que considera el objeto de investigación y que determinan o influyen en la delimitación del campo de acción.

La Hipótesis. La hipótesis, en su acepción más amplia, constituye un supuesto o una predicción que se basa en conocimientos ya existentes, o bien en hechos nuevos y reales, y también en unos u otros. El papel de la hipótesis es de tal alcance que se puede afirmar que el desarrollo del conocimiento en las ciencias sociales transcurre a través de la construcción, argumentación y corroboración de la hipótesis. Con la elaboración de la hipótesis se orienta el camino en la caracterización esencial del proceso, como parte de la construcción teórica.

Si bien la hipótesis representa un momento necesario en la construcción del conocimiento científico, expresa una vía de desarrollarlo y constituye una forma de desarrollo de la ciencia porque representa el vínculo mediante el cual se sistematizan determinados aspectos del conocimiento establecido de antemano y de ciertas ideas nuevas e intuiciones, en el camino hacia la construcción de un nuevo conocimiento científico de carácter teórico. La conformación de la hipótesis no sigue los procesos lógicos ya establecidos, requiere de la intuición y la creatividad del investigador, donde está presente la fantasía, la intuición, su sentido de la belleza, la elegancia, la búsqueda de simetría y armonía.

En síntesis, el camino de la construcción teórica parte de revelar el problema y el objeto, de la relación entre el problema y el objeto se precisa el objetivo como expresión de los resultados teóricos y prácticos que se aspiran alcanzar. A partir de

éste, se determina desde qué parte o aspecto del objeto (campo de acción) se conducirá a la construcción teórica del conocimiento necesario para la solución del problema, la que se precisa en la hipótesis. Ésta revela, además, las relaciones y contradicciones que dinamizan el proceso mismo de construcción del conocimiento y que por tanto permiten establecer la estructura de relaciones que expresan el comportamiento esencial del proceso estudiado.

En la hipótesis, en tanto predicción, suposición, proposición, se dejan sentadas las posibles relaciones contradictorias, por cuyo desconocimiento, supone el investigador, no han permitido dar solución al problema; donde se establecen las propiedades y aspectos contradictorios, así como las relaciones entre ellos existentes y donde se plantean las posibles vías por la que se transitará en la investigación.

Con la hipótesis se produce un vuelco en el proceso de la investigación en que hasta este momento se seguía una dirección hacia la abstracción y a partir de ella un camino hacia la concreción, primero en el modelo, después en el instrumento y por último, en el resultado.

El aporte teórico. Contiene las categorías y las relaciones novedosas que el investigador crea y que no han sido elaboradas por otros autores ni aparecen en la literatura que precedió a la investigación, pues de lo contrario no hay ningún aporte teórico, ni novedad científica. Con el aporte teórico se debe poder interpretar y transformar el objeto de investigación. Constituye el objeto transformado que, una vez que se aplique el instrumento, debe contribuir a dar solución al problema de la investigación.

Cualquier aporte teórico tiene la finalidad no sólo de explicar procesos o hechos conocidos que se plantearon en el problema, sino pronosticar los desconocidos. Su capacidad predictiva está condicionada por su coherencia lógica; mientras más conclusiones puedan derivarse del modelo, mayor es su capacidad de predicción.

El aporte práctico. Se identifica como la configuración que expresa la concreción del modelo teórico en aspectos, propuestas e inferencias precisas y que pueden conformar una estrategia, un método o un sistema de procedimientos que permiten aplicar el modelo o aporte teórico de la investigación. Es la expresión del proceso que se configura como la vía o el camino que se adopta en la ejecución del proceso por los sujetos que lo llevan a cabo, para que, haciendo uso del contenido, puedan alcanzar el objetivo.

El resultado. Es la configuración que caracteriza el estado final real del proceso de investigación científica, que debe ser obtenido en aras de alcanzar el objetivo y resolver el problema. Se configura como síntesis dinámica de las anteriores, en torno a los sentidos que el mismo proceso adquiere para los sujetos; es la expresión concreta final del proceso e incluye la transformación de los propios hombres involucrados en el proceso. No es un momento del proceso, sino que se va configurando a lo largo del mismo, tanto en el espacio como en el tiempo.

Las expresiones de los movimientos y transformaciones que se producen en el proceso de investigación científica, caracterizadas por las relaciones dialécticas entre los rasgos y cualidades del proceso que se identifican como la necesidad, actualidad, viabilidad, científicidad y aplicabilidad que se relacionan en las dimensiones del proceso de investigación revelan la dinámica de las transformaciones del objeto de investigación. Figura 5.2.1.

A partir del establecimiento de las relaciones entre rasgos y cualidades es posible



identificar como dimensiones del proceso de investigación, validas para las diferentes ramas de la cultura, pues expresan los diferentes movimientos en la construcción del conocimiento científico independiente de los métodos particulares empleados en la investigación. Las dimensiones se identifican con:

- Caracterización del objeto y campo de acción de la investigación.
- Abstracción del objeto de investigación.
- Modelación del objeto transformado (aporte teórico y práctico).
- Aplicación y significación práctica en el objeto de la realidad.

Dimensión de caracterización del objeto y campo de acción de la investigación. Esta dimensión está determinada por la relación entre el problema, objeto de investigación y objetivo de la investigación, revela la necesidad y actualidad de la investigación. Figura 5.2.1. La misma da cuenta del movimiento interno del proceso de investigación desde la identificación, valoración y formulación del problema, pasando por la caracterización del objeto y campo de acción de investigación, hasta llegar a la definición del objetivo de la investigación.

El proceso de investigación tiene una intencionalidad del investigador, pero aparece como resultado de un diagnóstico crítico del objeto de la realidad en su diversidad y complejidad, por lo que la caracterización toma en cuenta la descripción de los rasgos, aspectos y antecedentes que lo explican, cómo están relacionados, cuál es su contexto, la valoración de los principales factores que sobre este influyen, apoyándose para ello en la revisión del estado de la cultura sobre el objeto de investigación.

Esta caracterización permite al investigador acotar aquella parte de la cultura necesaria para su transformación y que posterior a un proceso de comprensión explicación e interpretación, la intencionalidad se configura en el objeto de investigación, el cual no es más que el resultado de su abstracción y que depende, además de la naturaleza del problema, de los intereses y experiencias del investigador, de su cosmovisión, manera de interpretar el problema, además de su postura epistemológica, la que se constituye en referente fundamental de la investigación. Todo se halla latente en la intencionalidad del investigador, de ahí la irrelevancia de la sacrosanta objetividad no contaminada, pura y separada de la subjetividad a la que se aferran vanamente los positivistas.

Se reconoce que el objeto de investigación no constituye la realidad en forma concreta, es en sí un sistema de conceptos y determinaciones lógicas, porque es expresión racional de la dialéctica objetiva-subjetiva de la realidad, que se patentiza expresa en el pensamiento del sujeto.

La relación dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo conduce a que el objeto de investigación se transforme mediante procesos del pensamiento, que van de lo concreto a lo abstracto y de este de nuevo a lo concreto, de lo sensorial a lo racional, de lo empírico a lo teórico.

El propio proceso del conocimiento puede ser objeto de investigación. El objeto de la realidad puede estar o no estar dado al sujeto mediante sus sentidos, lo que lleva

reconocerlo a través de sus manifestaciones, pero su estudio siempre se realiza a través de sus expresiones.

La caracterización del objeto de investigación, obtenida de la relación entre el problema y el propio objeto de investigación, es el resultado de la comprensión, sistematización e interpretación minuciosa de la información existente y disponible al investigador sobre el objeto de la realidad que se investiga y la asunción de una posición crítica, desde la cual dicho objeto será comprendido e interpretado como objeto de investigación.

Dimensión de abstracción del objeto de investigación. Esta dimensión está caracterizada por la relación dialéctica entre el objetivo de la investigación, el campo de acción y la hipótesis, con lo que se revela la viabilidad de la investigación, da cuenta del movimiento del proceso del nivel concreto sensible al de abstracción. Figura 5.2.1.

El ascenso de lo concreto sensible a la abstracción tiene su inicio justamente en la precisión del objetivo de investigación. Dicho objetivo precisa aquel aspecto del objeto de investigación, que en calidad de abstracción, el investigador pretende transformar. Por lo anterior, se introduce el campo de acción como una abstracción esencial del objeto de investigación y constituye un aspecto particular de éste.

La relación dialéctica entre el objetivo de la investigación (singular) y el campo de acción (general) permite delimitar la hipótesis (particular), la que en calidad de nueva síntesis, configura una especulación o conjetura científica de mayor abstracción que el objetivo y el campo de acción. Expresa qué se espera en el proceso con la transformación del objeto de investigación, estableciendo en términos de categorías esenciales, conforme el objetivo, el camino para desarrollarlo.

La hipótesis es la configuración que sintetiza las relaciones dialécticas y nexos esenciales existentes entre los aspectos (rasgos y cualidades) que conforman el campo de acción, delimitados desde el objetivo de la investigación, y mediante la cual se prevé solucionar el problema de la investigación con la transformación del objeto de la investigación.

La hipótesis, al igual que las restantes rasgos y cualidades del proceso de investigación científica, va concretando la intencionalidad de investigador, por lo que no queda suficientemente precisada desde un primer momento, ya que en el propio proceso de la investigación se va construyendo, hasta el punto que la suposición inicial puede transformarse y hasta cambiar definitivamente, de acuerdo con el nivel

de profundidad alcanzado en la transformación del objeto de investigación, posibilitando delimitar la vía de construcción del aporte teórico y el aporte práctico en el curso de la investigación.

Lo expuesto apunta a que el proceso de configuración de la hipótesis es un proceso de abstracción del objeto. A través de este, el investigador revela la relación entre determinados aspectos del objeto de investigación, en los que fija su atención, tratando de deslindar aquellos que constituyen los esenciales y necesarios de los no esenciales y casuales para proyectar las transformaciones esperadas en el objeto de investigación. Aunque en este proceso parece que el investigador se aleja del objeto de la realidad, en realidad representa un momento más profundo en el tránsito hacia su expresión teórica (el modelo).

Dimensión de modelación del objeto transformado. Esta dimensión está determinada por la relación entre la hipótesis, el aporte teórico y el práctico, donde la síntesis dinámica de la relación revela la científicidad del proceso de investigación. Figura 5.2.1.

Es la dimensión que expresa el tránsito de lo abstracto a lo concreto pensado no termina con la construcción del aporte teórico y práctico. Ascende a un plano superior en la interpretación de la realidad y aporta la nueva cultura con la que se posibilita la transformación del objeto de la realidad, que se corresponde.

La modelación es la dimensión del proceso de investigación que expresa la representación sistémica del objeto transformado mediante la determinación de categorías (rasgos y cualidades, dimensiones, eslabones y estructura de relaciones), revelando relaciones esenciales que expresan regularidades, leyes y teorías.

En su pretensión de interpretar la realidad, el modelo, que es como se dijo antes la expresión en lo concreto pensado, enriquece con argumentos e interpretaciones la hipótesis y el objetivo de la investigación, con lo que adquiere una estructura más esencial de expresar el objeto transformado, como un nuevo conocimiento científico aportado por el investigador. Es síntesis de la caracterización esencial del objeto y por tanto en ella subyacen los referentes y posiciones asumidas, desde las cuales el investigador construye su manera de interpretar el objeto de investigación y su transformación, sobre la base de la determinación de las rasgos, cualidades y relaciones esenciales del objeto transformado, a la vez que se relaciona con determinados principios epistemológicos y metodológicos acerca de cómo enfocar el estudio de la realidad.

A través del modelo teórico no sólo se expresa el objeto transformado en toda su diversidad, sino también que la estructura de relaciones, que constituye el modelo, puede ser generalizado en la interpretación de múltiples situaciones nuevas. En el proceso de construcción del conocimiento se retorna a lo concreto, pero sobre una base más profunda, esencial y superior.

Cualquier modelo teórico tiene la finalidad no sólo de explicar procesos o hechos conocidos que se plantearon en el problema, sino pronosticar los desconocidos. Su capacidad predictiva depende en buena medida de su coherencia lógica y del nivel de abstracción y generalización, dado que, en tanto sea más abstracto, será más generalizable y mayor será la capacidad de predicción del modelo.

El rasgo principal que caracteriza esta dimensión, es que la argumentación que se circunscribe al modelo es expresión del objeto transformado por la labor interpretativa del investigador.

En correspondencia con lo explicado hasta ahora, el proceso de construcción del conocimiento científico sigue un camino dialéctico, que va de los datos, al desarrollo de la teoría científica o modelo, transitando por la hipótesis. Este movimiento tiene fundamento en la propia realidad objetiva que se investiga y en el movimiento del pensamiento humano.

Dimensión de la aplicación y significación práctica en el objeto de la realidad.

Está determinada por la relación del aporte teórico, el aporte práctico y el resultado. El resultado así deviene en la síntesis de la relación entre las primeras, se trata de una síntesis dinámica de la relación que revela la aplicabilidad del proceso de investigación. Figura 5.2.1.

Conforme al objetivo de la investigación, es posible, a través de corroborar, evaluar o validar las interpretaciones contenidas en los aportes teóricos y prácticos, que garanticen la aplicación. Obteniéndose como producto de la misma que los conocimientos teóricos e instrumentos de intervención sobre el objeto de la realidad permitan alcanzar la transformación del mismo.

Desde esta perspectiva, la aplicación a la práctica del instrumento representa el tránsito de lo concreto pensado a la concreción. Proceso en el que se generan nuevos problemas en la continua construcción del conocimiento.

La sucesión de las dimensiones se integran en los eslabones, que constituyen la expresión de los complejos estadios por los que transita el proceso de investigación y que determinan su lógica interna. Todo eslabón implica una sucesión de

movimientos, que se diferencian entre sí por las características del desarrollo del proceso por los sujetos implicados en calidad de investigadores en los diferentes estadios por los que transcurre este proceso. Pero, a la vez, por la naturaleza holística, compleja y dialéctica del proceso en el cual se integran, se relacionan y se condicionan dinámicamente.

La lógica interna de este proceso es una consecuencia de la relación dialéctica entre la postura epistemológica del investigador y el objeto de la cultura expresado en el marco teórico asumido por éste, lo que constituye una contradicción dialéctica que se resuelve al constituirse dicha lógica en mediadora y síntesis de esta relación contradictoria. Se expresa en la figura 5.2.2.

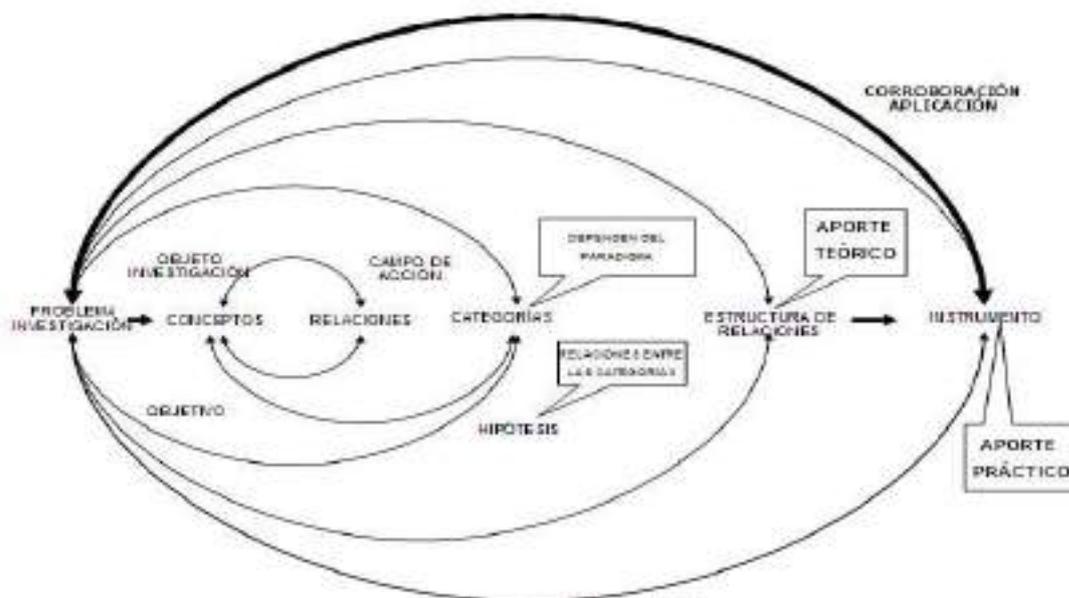


Figura 5.2.2.

En consecuencia con la lógica seguida, en secuencia sus dimensiones, son identificadas los siguientes eslabones:

- Eslabón de la construcción epistemológica y praxiológica.
- Eslabón de la construcción teórica
- Eslabón de la aplicación

Los cuales en su sucesión expresan la dinámica del proceso de investigación (figura 5.2.3.) que muestra el desarrollo en espiral del proceso de investigación científica, que es interpretado como un proceso social. Implica reconocer su carácter conciente, por tanto, su naturaleza compleja, dialéctica y holística, lo que requiere de su interpretación como un proceso que está dinamizado por las contradicciones que antes se dijeron entre lo objetivo y lo subjetivo, lo empírico y lo teórico, y

esencialmente, por la interpretación de que la contradicción entre la preservación, el desarrollo y la difusión de la cultura es la que dinamiza el proceso de investigación científica.



Figura 5.2.3.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 7:

El enfoque estratégico de la gestión universitaria.

**Autores: Dr. C. José Luis Almuñás Rivero
Dra. Judith Galarza López**

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: El enfoque estratégico de la gestión universitaria.

Autor: Dr. C. José Luis Almuiñas Rivero

Dra. Judith Galarza López

Institución: Universidad de La Habana. - Cuba

INTRODUCCIÓN

Grandes crisis superpuestas amenazan con la posibilidad real de hacer imposible el sostén de la vida en nuestro planeta, generando tensiones y desafíos para todos los países. Los principales problemas mundiales que hoy afectan o preocupan a los países, incluyendo a las potencias centrales, se revelan en calidad de decadencia, y en muchas partes del mundo han limitado el progreso, el desarrollo y la autodeterminación de los pueblos.

Sin obviar las consecuencias económicas negativas derivadas de la polarización de las riquezas, en el ámbito social ha crecido la inequidad, el desempleo y el subempleo, la pobreza, la malnutrición y el hambre, la vulnerabilidad de varios grupos sociales y la inseguridad, a lo que se añade un deterioro constante del medio ambiente, que pone en peligro a la existencia de la especie humana.

América Latina es un continente compuesto por países con características distintas en términos de tamaño, población, recursos, complejidad, culturas, etc. Su desarrollo en los últimos años ha sido basado en la exportación de materias primas y productos agroindustriales, pero a precios en el mercado internacional volátiles. Todavía sigue siendo una región dependiente y por tanto, a pesar de los avances logrados, aún no tiene una evolución económica autónoma. Por otra parte, la distribución desigual del ingreso es uno de los problemas más importantes a resolver, a lo que se añaden también las grandes tensiones sociales que generan inequidades y desigualdades.

La conflictiva situación exige una urgente actuación de las IES, para que puedan reaccionar, de forma más directa e inmediata, a los retos que comportan el desarrollo económico, humano y social.

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Colombia en junio de 2008 se señaló la necesidad de:

(...) identificar las ideas-fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región (...). El balance realizado visualiza, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios

en el contexto global. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia (p. 1).

Los esfuerzos para cumplir con dichos retos y en particular, elevar la calidad de la docencia, la investigación, la extensión y de otros procesos transitan por un mejoramiento de la eficiencia y eficacia de la gestión universitaria.

Y precisamente, en este contexto, aparece entonces como una variable de gran complejidad a resolver en las IES, la transformación de los sistemas de gestión, que en muchas de ellas, siguen manteniendo rasgos de empirismo y obsolescencia. Aparece así, la dirección estratégica es un enfoque que, sin lugar a duda, puede potenciar la gestión institucional. Aparece en el contexto universitario, como una de las respuestas estratégicas a la crisis de las visiones y de los modelos de gestión del llamado "racionalismo". Por tanto, representa una alternativa importante para entender y practicar la gestión institucional.

El objetivo de este artículo es fundamentar la importancia que tiene la dirección estratégica, como componente necesario del sistema de gestión institucional, que influye también en el mejoramiento de la calidad en las IES.

DESARROLLO

1. La necesidad de repensar el sistema de gestión en las IES.

La aspiración de todas los países de la región latinoamericana debe ser la construcción de una sociedad cada vez más próspera, justa y solidaria, y alcanzar un modelo de desarrollo sostenible, donde la educación superior constituya un elemento insustituible para la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la lucha contra los males mencionados, entre otros propósitos. Ante estos fines, el conocimiento adquiere un nuevo valor y es la base del crecimiento económico y desarrollo social de los países que la integran, es decir, ha ganado un mayor espacio en la realidad del siglo XXI.

Si la educación superior en la región es crucial para el desarrollo, entonces la calidad y pertinencia de sus resultados son variables muy importantes para que cumplan con su responsabilidad social en nuestros tiempos.

Las IES latinoamericanas se convierten así en organizaciones cruciales y en una condición imprescindible para alcanzar los niveles de sostenibilidad a que se aspira. Ellas son parte crítica de la solución de los problemas, y por tanto, deben

jugar un

nuevo rol en medio de las presiones y los urgentes desafíos políticos, económicos y sociales, que originan un incremento de las demandas y la necesidad de una mayor calidad de resultados generadores de beneficios a la sociedad.

Para enfrentar las demandas del entorno actual y del propio sistema universitario en su conjunto, se hace necesario, entre otros retos, elevar la calidad de la gestión Universitaria¹, para que dichas instituciones cumplan el rol de avanzada que se les demanda y sepan actuar en un medio lleno de incertidumbres. Ello exige un cambio en la concepción, fundamentación y la manera de practicarla, para lograr que esté más acorde con las circunstancias y las exigencias del momento actual.

En el artículo C, numeral 13 de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina se señala:

Las Instituciones de Educación Superior de la región necesitan y merecen mejores formas de gobierno, capaces de responder a las transformaciones demandadas por los contextos internos y externos. Eso exige la profesionalización de los directivos y una vinculación clara entre la misión y los propósitos de la institución y los instrumentos de gestión (Ibídem, p. 5).

Muchos sistemas de gestión institucional vigentes han sido concebidos para entornos estables, son poco eficaces y operativos. La calidad que aspiramos en la gestión universitaria no se logra con directivos y docentes que no comprendan la necesidad de cambiar. Si queremos avanzar hacia una gestión universitaria más pertinente a los tiempos actuales, debemos aprender cuatro lecciones importantes: (a) la época de la estabilidad, el predominio de ser grande y la experiencia anterior en las IES ha quedado atrás desde hace algún tiempo; (b) los enfoques de gestión universitaria tradicionales están dando paso, paulatinamente, a otros donde prime la flexibilidad y agilidad, la capacidad de innovación, el deseo por aprender, mejorar y cambiar; (c) los cambios dinámicos y profundos del entorno han generado un pensamiento y una actuación diferente en el ámbito de la gestión en todas las organizaciones, incluyendo a las IES, y (d) la crisis de los viejos paradigmas están dando paso a la aparición de nuevos enfoques, modelos y prácticas de gestión, que aprovechan la experiencia acumulada por los anteriores, pero que están mostrando bondades más acorde a las

¹ Proceso de trabajo institucional y una actividad que busca elevar la eficiencia y la eficacia de los resultados a través de un trato justo y democrático de las personas y del aprovechamiento racional de los recursos disponibles" (Almuñías, 2001, s/p).

circunstancias actuales.

De ahí surge, la necesidad de repensar las formas de gestionar en las IES. Enfrentar los acentuados rasgos de inmovilismo o lentitud sistemática exige, en primer lugar, aceptar que los cambios necesarios obedecen al dinamismo del entorno, al surgimiento y desarrollo de nuevas demandas. En segundo lugar, concientizar que el paradigma de la insuficiencia de recursos se impone hoy como una de las más mayores amenazas de la gestión universitaria tradicional. En tercer lugar, interiorizar que una parte de los directivos universitarios son huéspedes permanentes a la costumbre, a la inercia, y por ello han perdido la capacidad de gestión a los nuevos escenarios. Es por eso, que el cambio en la manera de gestionar en las IES sigue siendo, básicamente, una de las prácticas imprescindibles que le daría un mayor valor a los procesos universitarios; se convierte así, en una alternativa que posibilitaría el tránsito de lo que son las IES a lo que deben y pueden ser, de lo que hacen a lo que deben y pueden hacer.

2. La dirección estratégica: un enfoque para potenciar la gestión universitaria.

En los últimos años, un hecho llamativo en el ámbito de la gestión universitaria es el aumento paulatino de la aplicación del enfoque estratégico en las IES de la región, lo que hace algún tiempo era un hecho, prácticamente, inexistente. Por ello, el tema de la dirección estratégica tiene una mayor presencia en la agenda de discusión de muchas instituciones. En algunos países como México, Brasil, Argentina, Venezuela, Chile y Cuba, ya existen algunas experiencias positivas en este ámbito.

La dirección estratégica es un modelo de gestión que favorece el cambio positivo, que orienta a la IES de un estado real hacia uno deseado y factible de alcanzar, identificando las barreras y los principales implicados. En este caso, los factores de éxito en una IES dependen, entre otros, de su capacidad para enfrentar y adaptarse a los cambios del entorno y de su propia capacidad interna.

Como se conoce, muchas han sido las Escuelas de Administración surgidas y desarrolladas en el transcurso del tiempo, originando teorías y conceptos de diversas naturalezas. Hoy se abraza la idea de que la dirección estratégica ofrece bondades en relación con otros enfoques de gestión. Surgió del medio empresarial y ha sido abordada con amplitud por prestigiosos especialistas del medio empresarial (Mintzberg, Porter, y otros), no siendo así en el contexto universitario.

Según Mintzberg (1989) dirigir estratégicamente una organización es imaginar, concebir y trazar alternativas para forjar proyectos; lleva implícito tratar de minimizar las incertidumbres, a partir del conocimiento, y así reducir el riesgo en la toma de decisiones (p. 274). Otras definiciones pudieran plantearse alrededor de este enfoque de gestión.

Asumimos, a los efectos de este artículo, que la dirección estratégica es un proceso iterativo y holístico de formulación, implementación y control de la Estrategia, que tiene un conjunto de insumos, que se transforman paulatinamente, para obtener varios resultados que impactan en la satisfacción de diversos tipos de demandas del entorno y del interior de la propia institución. Para ello, se requieren herramientas técnicas, un buen tratamiento al factor humano y un mínimo de recursos, que guíen la manera de lograr los objetivos propuestos y cumplir con la visión y misión institucional. Lo cierto es que la dirección estratégica en muchas IES ha pasado a ser una parte importante del cambio necesario del modelo de gestión universitaria a que se aspira, debido al valor agregado que genera para los restantes procesos universitarios. A diferencia de la gestión tradicional, que se centra más en lo operativo, la dirección estratégica exige la concentración institucional en la Estrategia, su implementación y control. Una IES que asume y practica la dirección estratégica es aquella que hace de su Estrategia la agenda principal, y alinea sus capacidades alrededor de ella. Ahora bien ¿Cuáles son los principios más importantes que sustentan la dirección estratégica en las IES?

Aunque la literatura es amplia alrededor del tema, observamos algunos principios comunes, a los que nos referimos a continuación.

La dirección estratégica concibe el cambio como algo normal; exige a los directivos trabajar con el futuro en la mente, comprender lo vital de la IES y concentrar todos los esfuerzos en las prioridades institucionales; centra, especialmente, la atención en el análisis del entorno, en sus demandas actuales y futuras, en las variables de mayor impacto o tendencias pesadas que están incidiendo o incidirán en el desarrollo de la institución para, de ser necesario, replantear su direccionamiento; visualiza el funcionamiento integral de la IES inmersa en un ambiente dinámico; establece alianzas estratégicas con organizaciones del entorno y un sistema de acción centrado en los principales usuarios de los resultados de los procesos universitarios; asume a la mejora continua de la calidad, como una "religión".

Además, la dirección estratégica es un proceso continuo y alineado, sujeto a múltiples influencias externas e internas. No debe verse como un conjunto de conceptos y métodos, sino como una combinación de fundamentos y comportamientos personales y profesionales, que tienen significativas implicaciones para el desarrollo institucional y sus proyecciones.

No podemos hablar de dirección estratégica en las IES, si no se desarrolla un pensamiento estratégico en los directivos y en general, en los miembros de la comunidad universitaria, ya que este se convierte en la base del enfoque estratégico, su razón de ser. Sin él, es imposible cumplir con los restantes presupuestos teóricos de la dirección estratégica. Ello significa poseer un pensamiento visionario, que favorezca el diseño y el cumplimiento de los objetivos propuestos, así como el desarrollo de un estado de conciencia, una actitud y cultura preactiva, y otras cualidades personales sobre la mejor manera de ver y enfrentar el progreso institucional.

Dentro de sus beneficios se encuentran los siguientes: (a) potencia la construcción de escenarios alternativos sobre posiciones institucionales futuras; (b) fortalece el compromiso del personal con el desarrollo institucional a través de una visión estratégica en horizontes temporales diversos, discriminando las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; (c) potencia las relaciones con el entorno; (d) mejora las decisiones estratégicas colegiadas en equipo, manejándose adecuadamente los conflictos y las resistencias al cambio, y (e) consolida la visión integral de la gestión institucional, alineando la Estrategia, su implementación y control con los restantes procesos universitarios, los recursos, las unidades organizativas y los miembros de la comunidad universitaria.

En el tratamiento a los principios mencionados, hay uno que resulta especialmente interesante y que se vincula al objetivo de este artículo: la orientación de la dirección estratégica hacia la mejora continua de la calidad de los procesos universitarios.

3. La dirección estratégica en el marco del sistema de gestión orientado a la calidad en las IES.

Múltiples definiciones nos encontramos en la abundante literatura nacional e internacional existente sobre el término "calidad". Por ejemplo, "relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados"; "término referencial que permite establecer comparaciones respecto a patrones o

estándares previamente establecidos en contextos similares”; "determina que algo pueda ser mejor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables”.

Como se conoce, diversos autores han abordado el tema de la calidad universitaria (Kells; Bauers; Edwards; Arrién; González y Ayarza; Kente y De Vries, entre otros), poniendo en evidencia que existe una gran dispersión conceptual.

De acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983), se define como calidad a "la relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados" (p. 198).

Lazo, de Armas Urquiza y de la Cruz Capote (2012) señalan que el concepto de calidad "se utiliza para definir un conjunto de cualidades del objeto de estudio previamente establecidas, las cuales constituyen un patrón contra el que se hacen evaluaciones periódicas de dicho proceso (...). En la educación superior cubana, este concepto de calidad puede asumirse como la unidad dialéctica de dos elementos: excelencia académica y pertinencia. Para abordar estas ideas, debe precisarse primeramente, que el concepto de calidad no es identificado simplemente con la excelencia. Un proceso como el de formación puede ser de excelencia y no tener la calidad requerida, por no ser pertinente (p. 2).

Días Sobrinho (1995), la define como "construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores" (citado por Balmaseda, 2012, s/p.).

En el Diccionario de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2004) se define la calidad como (...) el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes (...) cumplen con una necesidad o expectativa establecida (p. 20).

Según Fernández Lamarra (2013), la calidad debería ser "asumida mediante una concepción institucional, basada en una "construcción social", de carácter gradual y colectivo, pertinente, sustentada en un proceso de reflexión y debate intra y extrauniversitario. En este caso, las instituciones universitarias deberían funcionar en un ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro" (p. 20). Consideramos que la calidad en las IES es un concepto complejo y relativo, plural e históricamente determinado, dado su carácter multidimensional. Se comporta

además, como un término referencial que permite establecer comparaciones respecto a patrones o estándares cuantitativos y cualitativos previamente establecidos, cuyo cumplimiento garantiza un rigor académico. Cuando aumenta, significa progreso, transformación y contribución positiva en la satisfacción de las demandas individuales, colectivas, institucionales y en general, de la sociedad.

La gestión de la calidad constituye en la actualidad uno de los aspectos más tratados en la literatura sobre la educación superior. También existen alrededor de la misma una amplia gama de enfoques y conceptos (Deming, Jurán, Feigenbauw, Ishikawa y Crosby). Muchas definiciones tienen en común un conjunto de palabras claves: sistema, gestión, proceso de trabajo institucional, medios y actividades coordinadas, información, toma de decisiones, personas y liderazgo, eficiencia y satisfacción de demandas externas e internas (partes interesadas) y mejora continua.

Este enfoque debe formar parte del sistema de gestión institucional y depende del concepto que se asuma sobre la calidad en cada IES; de ahí se deriva, el sistema de aseguramiento, y el modelo teórico y la metodología que le dará sustento. La gestión de la calidad cumple con los principios básicos referidos a cualquier proceso: planificación, organización, ejecución y control. Responde a demandas específicas (problemas), tiene objetivos propios, actúa sobre determinados objetos y sujetos que requieren ser transformados, posee contenidos y metodologías propias, requiere de medios y recursos y por supuesto, exige de seguimiento y evaluación. En este marco es donde se producen las relaciones externas e internas de la gestión de la calidad de un proceso académico, de los recursos, de personas o de otros ámbitos universitarios. Las relaciones entre la dirección estratégica y la gestión de la calidad en las IES no han sido siempre reconocidas. En el tratamiento de dicha relación, resultan especialmente interesante varios elementos que pueden visualizarse y que si bien generan consensos para algunos, en otros no deja de tener aristas contradictorias. Más que tratar de hacer una descripción de cada uno de ellos, lo cual será objeto de otro artículo, presentamos a continuación lo más general, que tiene que ver con un conjunto de aspectos que deben sustentar los puntos de contactos principales:

Seis aspectos parecen diseñar, en la perspectiva, la estructura de dichas relaciones:

(a) La orientación y el contenido de la Estrategia institucional.

El ejercicio de la dirección estratégica exige mirar siempre al futuro para lograr mayor calidad y pertinencia de los resultados de los procesos universitarios, lo que permite

clasificarla como un modelo de cambio positivo sustentado en la mejora continua. En el enfoque estratégico, el futuro es concebido como la locomotora del cambio y por tanto, dirigir una IES mirando siempre hacia él es orientarla también hacia el logro de mayores niveles de calidad. Por tanto, consideramos que la visión de futuro institucional debe convertirse en la piedra angular para formular los patrones de calidad y para elaborar los planes de mejora, estos últimos muchas veces, se concentran solamente en la solución de los problemas institucionales del presente. Por otra parte, la Estrategia o el diseño estratégico incluye otros componentes importantes además de la visión: por ejemplo, la misión, los valores compartidos, los objetivos y las metas de la institución, es decir, contiene los aspectos más prioritarios del desarrollo institucional. Estos componentes deben también ser objeto de evaluación profunda por su importancia y repercusión en la calidad de los procesos universitarios, y a veces, la misma no se hace o se realiza de una manera muy superficial.

(b) La prioridad que le concede la dirección estratégica al entorno, como generador de las demandas y destino de los resultados de los procesos universitarios.

La mirada de la dirección estratégica es, predominantemente, hacia afuera de la IES, al monitoreo del entorno y por tanto, brinda una atención priorizada a los usuarios o beneficiarios externos a través del diseño de un sistema específico de atención a sus demandas y a sus niveles de satisfacción. Es así que los indicadores vinculados con los resultados e impactos de los procesos universitarios, con su pertinencia económica y social, deben tener una alta prioridad en el diseño, implementación y control de la Estrategia institucional. Aquí se presenta otro punto de contacto entre la dirección estratégica y la gestión de la calidad; su especificidad radica en la necesidad de una vinculación cada vez más estrecha entre el entorno, los patrones de calidad, las variables y los indicadores de evaluación, lo que no siempre se ha priorizado.

(c) Los objetivos de los subprocesos que integran la dirección estratégica (formulación, implementación y control estratégico) están estrechamente vinculados con el mejoramiento de la calidad. Si se concibe una IES enfocada a la gestión de la Estrategia, es decir, centrada desde su diseño en los aspectos trascendentales que orientan su desarrollo futuro, entonces su implementación y control sistemático están ligados también con la calidad.

- (d) La dirección estratégica clasifica como un proceso estratégico² en una IES, porque los resultados de los subprocesos que la integran generan lineamientos, políticas y pautas generales de actuación para los restantes procesos universitarios (académicos y de apoyo), determinan recursos que influyen directamente en su ejecución y tributan al análisis del funcionamiento de la misma con el fin de proceder a su mejora continua.
- (e) La dirección estratégica promueve los cambios trascendentales institucionales, privilegiando las decisiones estratégicas con relación a las operativas; a las primeras también hay que darle seguimiento y evaluar su impacto en la calidad de los procesos universitarios.
- (f) La dirección estratégica, al formar parte del sistema de gestión institucional, debe ser también objeto de evaluación en el marco del sistema de gestión de la calidad.

A partir de lo anterior, un primer criterio que parece importante valorar es la necesidad de incluir a la dirección estratégica, no solo como un componente del sistema de gestión de la IES, sino también en el diseño e implementación del sistema de gestión orientado a la calidad. Lamentablemente, esto no siempre se ha logrado y en ocasiones, hasta se ha ignorado.

El segundo criterio tiene más que ver, si se quiere, con un enfoque predominante de la evaluación institucional como única función que tributa al mejoramiento de la calidad. Cuando hablamos de calidad, debemos referirnos a todas las funciones del ciclo de gestión, todas aportan. Ya, desde el momento que se está diseñando la Estrategia, estamos dando sustento a la calidad y a su futura evaluación. Cuando le damos seguimiento y evaluamos el cumplimiento de la Estrategia, estamos también gestionando la calidad, visualizando en ella, los aspectos más importantes y prioritarios de una IES. Sin embargo, a la dirección estratégica y a los resultados de los procesos particulares que la integran, se le ubica todavía en un contexto muy general en los procesos de evaluación institucional y acreditación universitaria.

La eventual diferencia que se toma en cuenta en este asunto proviene de los criterios que se tengan sobre: (a) la planificación estratégica y la evaluación institucional, (b) la cultura estratégica y la cultura de la calidad; (c) el enfoque estratégico y el enfoque de gestión de la calidad; (d) la comprensión del rol que

² Manual de Procesos. Revista española "Universitas" de la Universidad "Miguel Hernández de Elche", año 2000.

juega cada proceso en una IES (estratégicos, académicos y de apoyo) en el progreso y transformación institucional, entre otros.

Un tercer punto está vinculado con la necesidad de evaluar también aspectos importantes del contenido de la Estrategia. Muchas veces estos han sido evaluados sobre la base de la existencia documental o de simples valoraciones de indicadores vinculados con el cumplimiento de la misión, visión, valores, objetivos y otros. Esta situación produce una acción contradictoria: por un lado, choca con el propio significado, alcance y naturaleza de la "Estrategia", con los objetivos prioritarios y metas que la sustentan, pero por otro, su presencia en los sistemas de evaluación institucional no es significativa, no es un objetivo primario y a veces, aparece también en un nivel muy general. Por tanto, la gestión de la calidad no siempre está fundada en la orientación a corto, mediano y largo plazo que contiene la Estrategia institucional, es decir, no responde a los postulados de la misión, visión y otros componentes, que expresan los fines institucionales.

Los planteamientos anteriores y otros que no han sido tratados en este artículo por problemas de extensión, han sido muchas veces polémicos. A partir de la evolución parecería que eso no es así, que se trata más bien de una discusión innecesaria. Consideramos que el desafío principal es concebir a la IES enfocada a la Estrategia y a esta, crearle un espacio propio, no lateral, en el sistema de gestión de la calidad, en particular, en el sistema de evaluación institucional con fines de mejora o acreditación.

CONCLUSIONES

Ante las altas exigencias que se derivan del escenario internacional actual y de las políticas y lineamientos trazados para el desarrollo económico y social de los países de la región, la educación superior está llamada a ser una condición necesaria para el logro de los objetivos y metas que de ellas se deriva.

En este contexto, la necesidad de elevar la pertinencia y calidad de sus resultados transita, entre otros, por un cambio en su modelo de gestión institucional. En este sentido, diversos estudios realizados en la última década han permitido detectar algunas carencias, y demostrar que la concepción y manera en que se practica la gestión actualmente en muchas IES no está acorde a las nuevas demandas. Asumir que tenemos que mejorarla y correr riesgos frente al estancamiento e inmovilismo, es la base para lograr el cambio necesario.

Sin lugar a duda, la dirección estratégica es un enfoque que puede potenciar la gestión institucional. Los presupuestos teóricos y las estrategias metodológicas que requiere su implementación están vinculados con la mejora continua de los procesos universitarios. Su práctica exige implantar una nueva cultura organizacional: la cultura estratégica, y en particular, desarrollar el pensamiento estratégico en los directivos y en general, en la comunidad universitaria. Y precisamente, en este contexto, es necesario fortalecer e integrar la cultura estratégica y la cultura de la calidad en las IES.

Consideramos además que para lograr el cambio requerido es necesario asumir un enfoque de gestión basado en la Estrategia institucional. De ahí, se derivan relaciones importantes y decisivas entre la dirección estratégica y la gestión de la calidad de los procesos universitarios. Dichas relaciones tienen extraordinarias potencialidades, aún no explotadas suficientemente en el contexto universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almuiñas Rivero, José L. (2001). Apuntes de las clases en la asignatura "Planificación y dirección estratégica en la educación superior". En Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES. La Habana, Cuba: Escuela Latinoamericana de Medicina, s/p.
- Balmaseda Neyra, O. (2012). Hacia una gestión eficiente del posgrado. Conferencia dictada en el Taller para rectores venezolanos. Material no publicado. Cuba: La Habana, s/p.
- Días Sobrinho, J. (1995). Avaliagao institucional, instrumento da qualidade educativa. Brasil: Sao Paulo, Cortez Editora.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1983). Definición de "calidad". Publicación Diagonal, Santillana, 198.
- Fernández Lamarra, N. (2013). La planificación estratégica en el marco del desarrollo universitario latinoamericano: reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, sus problemas y perspectivas. En Almuiñas Rivero, J. L. (Comp.) La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior. Uruguay: UDELAR y Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES), 20.
- IESALC - UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. Colombia, 1-5.
- Lazo Machado, J., de Armas Urquiza, R. y de la Cruz Capote, B. (2012). Resultados de la implementación del Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias en Cuba como gestor de la calidad en el período 2003-2011. Trabajo presentado en el 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior, 13 al 17 de febrero, Palacio de Convenciones, La Habana, 2.
- Mintzberg, H. (1989). Estructuración de la Organización. España: Editora Ariel, 274.
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). (2004). Diccionario Internacional. España: Madrid, 20.
- Universidad "Miguel Hernández de Elche. (2000). Manual de Procesos. Revista española "Universitas".

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 9:

La enseñanza basada en problemas y ejercicios: una alternativa para la estimulación de la creatividad en los estudiantes.

**Autores: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote
Dr. C. Maribel Ferrer Vicente**

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: La enseñanza basada en problemas y ejercicios: una alternativa para la estimulación de la creatividad en los estudiantes.

Autores: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote,

Dr. C. Maribel Ferrer Vicente,

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” Santiago de Cuba - Cuba Email: rebollar@ucp.sc.rimed.cu maribel@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN.

En este curso se exponen resultados de investigaciones dirigidas por el autor que han conducido a la modelación de una concepción didáctica para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que se ha denominado "enseñanza basada en problemas y ejercicios" que pone en su centro la actividad del alumno desde una posición de búsqueda activa, crítica, que se manifieste disposición para aprender desde y para la resolución de problemas como recurso para la gestión de sus aprendizajes.

Esta forma de enseñanza ha mostrado su efectividad en la estimulación de la creatividad de los estudiantes que participan en las olimpiadas de conocimientos en diferentes asignaturas escolares especialmente en Matemática donde se muestran resultados satisfactorios en las Olimpiadas Internacionales de Matemática, en las Olimpiadas Centroamericanas de Matemática y en las Olimpiadas Iberoamericanas de Matemática.

INTRODUCCIÓN.

La escuela tiene la tarea de preparar a niños y jóvenes para enfrentar la resolución de problemas como un objetivo instructivo y formativo, en el afán de alcanzar una formación integral para el desempeño en su vida laboral y social.

En el proceso de enseñanza aprendizaje la resolución de problemas y ejercicios se sigue considerando, esencialmente, en la escuela cubana, como medio de fijación al ubicarse al finalizar el contenido de un tema o como medio de motivación de forma aislada, al inicio, aún cuando en la última década se han realizado numerosas investigaciones que demuestran sus potencialidades como medio para el aprendizaje, para dirigir el pensamiento y conformar un modo de actuación generalizado en el alumno.

El reconocimiento, por los investigadores cubanos y de diferentes latitudes, de que la

escuela no logra de forma óptima satisfacer tales exigencias, sigue ocupando hoy el centro de interés en la mayoría de los eventos y foros internacionales, lo que ha mantenido la búsqueda de alternativas para estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que resolver problemas sea objeto de enseñanza y objeto de aprendizaje, que al sistematizarlo teóricamente conduce a la necesidad de construir una concepción didáctica.

Lograr una nueva concepción didáctica que tenga como premisas que la ejercitación, la profundización, sistematización y aplicación constituyan momentos que propicien que la asimilación de los conocimientos y las habilidades, se logre de forma integrada, desde una situación de aprendizaje de partida, cuyo objetivo es la resolución de problemas. La estructura del proceso de enseñanza aprendizaje presupone que el alumno se enfrente a un sistema de problemas prácticos que estimule la actividad de aprendizaje a partir de las diferentes tareas cognoscitivas que de él se derivan.

El aprendizaje es estimulado desde el planteamiento y solución de un sistema de problemas relacionados con la vida práctica y la construcción de conceptos, procedimientos, propiedades, relaciones, hechos y fenómenos. La necesidad de que la actividad de resolución de problemas se convierta en un poderoso instrumento para producir un cambio educativo en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje significa que se analice cómo debe manifestarse en la actuación de los profesores y en los alumnos en cada uno de los escenarios, especialmente la clase.

Constituye un reto para la escuela cubana actual la búsqueda y validación de modelos didácticos, variantes, alternativas que orienten al personal docente y dirigente en formas diferentes de desarrollar el proceso, incorporando los nuevos recursos que las tecnologías de la información y las comunicaciones brindan a la educación.

Con el presente curso se muestran experiencias investigativas que se han estudiado y puesto en práctica en las últimas dos décadas, las que han permitido desde las experiencias, en las escuelas primaria, en la educación secundaria básica, preuniversitario y en el proceso de formación del profesional en las carreras pedagógicas acumular una serie de resultados para la dirección científica metodológica del aprendizaje aplicando la enseñanza basada en problemas y ejercicios la que se fundamenta como una concepción didáctica que se pudiera transformar en una

alternativa para desarrollar la creatividad de nuestro alumnos en sus diferentes direcciones.

CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE LA ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS Y EJERCICIOS.

En las investigaciones realizadas por el colectivo de profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García y de las educaciones del territorio, se ha sistematizado, desde el punto de vista didáctico el papel que desempeña la resolución de problemas, los que tienen su génesis en los fundamentos aportados para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática en temas sobre: la habilidad para resolver problemas matemáticos en la escuela media (1991 - 1993), el papel de la resolución de problemas en la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática (1995 - 1998), una variante para la estructuración del contenido de la enseñanza de la Matemática en la escuela media cubana (1998 - 2000), la resolución de problemas y la estructuración de sistema de habilidades matemáticas (1998 - 2000), el proyecto de investigación sobre la resolución de problemas y la calidad del aprendizaje de la Matemática (2002 - 2005), el aprendizaje de la geometría a través de problemas en la escuela primaria (2000 - 2003), la enseñanza basada en problemas y ejercicios (2006 - 2012), la resolución de problemas como objeto y medio de aprendizaje y actualmente se trabaja en la aplicación consecuente de las TIC's lo que ha abierto nuevas posibilidades para el desarrollo de este tipo de enseñanza.

Los citados estudios han conducido a la construcción conceptual acerca de la esencia de la enseñanza basada en problemas y ejercicios, la que se caracteriza por el planteo y resolución de problemas y ejercicios en cuya resolución se produce el aprendizaje. Se insiste en que no se trata de problematizar el objeto de enseñanza ni de plantear simplemente problemas complejos que requieran de nuevos conocimientos, más bien se trata de resolver problemas relacionados con el objeto de enseñanza, sin confundirse con él, y que van conformando los eslabones del nuevo aprendizaje. Los objetos de aprendizaje serán los conceptos, procedimientos, propiedades, relaciones, hechos y fenómenos, y conjuntamente con ellos las inferencias, valoraciones, fundamentos, toma de decisiones, que conforman los modos de actuación, métodos y procedimientos como expresión de los diferentes niveles de sistematicidad de las habilidades.

Un diseño para la estructuración del contenido de la clase, tomando en cuenta el papel de la resolución de problemas, como fundamento del aprendizaje, se propone a través de la variante que ofrece al profesor algunos métodos para dirigir el proceso de enseñanza de cada asignatura, considerando tres momentos principales:¹

1. El planteamiento, comprensión y solución de los problemas como base para la preparación del nuevo contenido, es decir, la motivación y la orientación hacia los objetivos más generales de cada asignatura, de cada unidad temática y sistema de clases.
2. La elaboración de los conceptos, procedimientos, propiedades, relaciones, hechos, y fenómenos que conforman el sistema de conocimientos y habilidades como componentes imprescindibles para resolver los problemas esenciales de la unidad temática. La motivación va dirigida al perfeccionamiento del sistema a través de la búsqueda de lo nuevo con el objetivo de resolver problemas.
3. La fijación de los conceptos, procedimientos, propiedades, relaciones, hechos, fenómenos, experimentos específicos para promover la integración constante a través del planteamiento de problemas que estimulen la utilización del sistema de conocimientos y habilidades.

El concepto de sistema de problemas se comprende como la integración de un grupo de problemas que tienen el objetivo de dar significación al nuevo contenido, servir de base para la motivación y orientación de los alumnos para construir los conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos y explicar hechos o fenómenos así como su fijación y aplicación. El hilo conductor del proceso de enseñanza aprendizaje los constituye el sistema de problemas porque define el camino que el alumno debe seguir en la construcción del nuevo conocimiento.

La estructura didáctica de las clases se sustenta en el lugar de la actividad de resolución de problemas y los presupuestos teóricos y prácticos a partir de los cuales se realizan importantes precisiones a las diferentes funciones didácticas con énfasis en la actividad esperada del alumno.

- El aseguramiento del nivel de partida para estimular al estudiante al reconocimiento

¹ Rebollar, A.: Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza de la Matemática, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media cubana. Tesis doctoral. Santiago de Cuba. 2000.

de cuáles conceptos, propiedades o procedimientos necesita para poder actuar

- La motivación y orientación hacia el objetivo guían al alumno hacia el resultado que debe lograr con la solución de los ejercicios y problemas.
- La elaboración de la nueva materia se caracteriza por la actividad del alumno con la orientación del profesor, partiendo del análisis de uno o varios problemas, la discusión de los resultados del trabajo individual o en grupos.
- Las actividades dirigidas a la fijación comprenden sistemas de problemas y ejercicios, preparados para que el alumno forme y desarrolle las habilidades relacionadas con la elaboración y uso de conceptos, propiedades, procedimientos y análisis de situaciones intra e interdisciplinarios.
- La aplicación deja de ser la función didáctica de la etapa final del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El control y la evaluación del alumno requieren de la incorporación de técnicas que aporten una caracterización más precisa de la preparación alcanzada en la actividad fundamental que es la resolución de problemas en cada uno de los momentos del proceso.

ANTECEDENTES DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PROPUESTA.

A continuación se describen y valoran experiencias prácticas que, llevadas a cabo en diferentes escenarios, permiten identificar los principales resultados que han conducido a la construcción de una concepción didáctica de enseñanza basada en problemas y ejercicios aplicable a los diferentes niveles de educación, que tiene su principal escenario en el modelo educativo de secundaria básica y en la formación del personal docente.

1. La experiencia de B. Gnedenko.

La experiencia pedagógica que se expone fue desarrollada por el gran académico soviético B.. Gnedenko, uno de los padres de la teoría moderna de la Estadística y las Probabilidades, que en el año 1981 visitó Cuba, en particular la Universidad de Oriente.

En una de las conferencias dictadas relató un simple experimento pedagógico realizado con uno de sus colaboradores, en dos grupos docentes de la Facultad de Mecánica - Matemática de la Universidad Estatal de Moscú, en la que propuso a su colega desarrollar durante el semestre la asignatura Teoría de las Probabilidades y

Estadísticas de forma tradicional a través de conferencias, clases prácticas y seminarios en el grupo A, mientras que él las desarrollaría en el grupo B de la siguiente forma: en cada turno de clases los alumnos a partir del programa de la asignatura estarían en las aulas estudiando y él estaría presente en la misma aclarando las dudas y en los momentos que lo considerara oportuno realizaría las aclaraciones generales. Cuando finalizaron las clases del semestre y se realizaron los exámenes de la asignatura, el promedio de notas del grupo A fue de 4,5 puntos con cierto grado de creatividad en algunas de las soluciones presentadas por los estudiantes y el del grupo B de 3,9 puntos y muchas de las soluciones presentadas por los estudiantes de este grupo eran estrategias muy originales.

El colega del académico B. Gnedenko preguntó sobre el objetivo de su experimento y él respondió que aún no había terminado. Pasaron seis meses y el académico reunió a los estudiantes de los dos grupos docentes y les propuso realizar de nuevo el examen de la asignatura de forma voluntaria. Del grupo A sólo el 40% de los estudiantes aceptó la propuesta del académico y aproximadamente el 80% de los estudiantes del grupo B la aceptó. Una vez realizado el examen el promedio de notas del grupo A fue de 3,5 puntos con poca originalidad en las soluciones presentadas y el del grupo B de 4,5 puntos observando un gran número de soluciones originales.

En el análisis de la experiencia realizada por el académico que el grupo de investigación realizó en el año de 1993, para profundizar en los resultados favorables del grupo experimental tanto en el sentido académico como en el pedagógico se valoraron las características relevantes del conductor del grupo experimental.

Otro elemento importante que se valoró fue lo relacionado con las características de los estudiantes que participaron en el experimento pedagógico los que en líneas generales tenían alto grado de motivación profesional, alto nivel de preparación en matemáticas así como excelentes hábitos de estudio.

Se valoró que en el desarrollo de la experiencia no se distinguían con claridad las formas organizativas clásicas. En este sentido, sus manifestaciones tenían un carácter holístico, es decir, por momentos se manifestaban las intervenciones del profesor en forma de conferencia, en otras ocasiones las discusiones sobre determinada temática que tomaban las características de un taller y lo que más se

destacaba en el desarrollo del experimento era el enfrentamiento sistemático a problemas y ejercicios que en general antecedió a cualquier sesión de trabajo.

De esta experiencia el grupo consideró muy positivo el hecho de que los estudiantes se enfrentaran primero con el contenido del programa que iban a estudiar de forma independiente y el enfrentamiento sistemático a grupos de problemas como antesala del desarrollo del contenido.

Uno de los objetivos que se trazó el grupo de investigación fue llevar las ideas esenciales al trabajo con los estudiantes de la enseñanza media, descartándose solamente el problema de la entrega del programa de la asignatura. No obstante, el enfrentamiento inicial con un sistema de problemas y ejercicios entrañaba una serie de problemas a resolver tales como: reconceptualización de las formas organizativas clásicas para la escuela media, reconceptualización de las funciones didácticas al nuevo contexto de enseñanza, determinación de las funciones de los problemas y la formulación de algún principio que ayudara a estructurar los sistemas de problemas y ejercicios.

2. Experiencia de los entrenamientos para las olimpiadas de matemáticas.

El estudio de la experiencia pedagógica de B. Gnedenko y los resultados del grupo de investigación se diseñó una estrategia didáctica para el desarrollo de las sesiones de entrenamiento de preparación de los alumnos de la escuela media con

vistas a su participación en los concursos de Matemática en sus diferentes niveles desde la escuela hasta el nacional y posteriormente para los eventos internacionales. Esta era radicalmente diferente a la estrategia utilizada tradicionalmente en nuestro país y otros países de mundo. A continuación se explica lo esencial de la experiencia llevada a cabo siguiendo la forma tradicional:

Con el propósito de preparar a los alumnos en las temáticas, A, B y C el profesor encargado de prepararlos en la temática A, primeramente desarrollaba en su sesión de entrenamiento, los elementos teóricos fundamentales. Luego, mediante algunos ejemplos concretos materializaba la aplicación de los elementos teóricos. A continuación situaba algunos problemas para que los alumnos los realizaran individualmente, y finalmente realizaba la discusión colectiva de las soluciones explicándose siempre las variantes correctas. Esa metodología era reiterada por cada uno de los profesores

dedicados a las temáticas restantes, B y C. Otro componente del entrenamiento era la separación de los alumnos por grados o por años para una supuesta atención más individualizada, de manera que cada uno limitaba su visión a lo específico de su nivel.

¿Cuál era la característica esencial de la nueva estrategia?

Los profesores encargados de prepararlos, elaboraban un sistema de problemas y ejercicios que comprendía las tres temáticas del contenido y se incluían en el sistema de problemas y ejercicios con diferentes niveles de dificultad.

Se proponían entre 12 y 15 problemas y ejercicios. En la primera sesión de entrenamiento se reunían a los alumnos de todos los grados o años del nivel y en esa sesión la única actividad tenía como objetivo el de resolver individualmente el sistema de problemas y ejercicios. Cuando la sesión terminaba, cada alumno entregaba los ejercicios que había podido resolver y aquellos que no había podido resolver debían continuarlos de manera independiente con la posibilidad de entregarlos al día siguiente, lo que bajaba la puntuación en su evaluación. Por ejemplo, los problemas y ejercicios entregados al finalizar la primera sesión de entrenamiento se evaluaban en base a 5 puntos, y los que se entregaban al día siguiente o antes de la próxima sesión de entrenamiento se evaluaban en base a 3 puntos.

En el sistema de problemas y ejercicios cada alumno podía encontrar algunos problemas que no podían resolver porque no conocían todos los elementos teóricos con los cuales pudiesen iniciar una reflexión efectiva. Sin embargo, tenían la opción de continuar su análisis de forma independiente consultando diferentes libros a su alcance.

El trabajo del profesor o de los profesores en la siguiente sesión, consistía en realizar un análisis de las soluciones presentadas por los alumnos en los diferentes momentos de entrega resumiendo las ideas fundamentales. Ya en el análisis y discusión con los alumnos se trataba de llegar, en lo posible, a la estrategia de solución correcta de cada uno de los ejercicios y problemas profundizando, además, en aquellos temas o tópicos que el colectivo o a petición de los alumnos consideraban oportuno desarrollar. De esta forma continuaba el sistema de preparación.

Los resultados de la provincia de Santiago de Cuba, aplicando esta forma de preparación fueron superiores. Se obtuvieron medallas de oro, plata y bronce en todos

los eventos en los que los alumnos participaron, es decir, en las Olimpiadas Nacionales, Centroamericanas, Iberoamericanas e Internacionales de Matemática. Esta experiencia aportó una importante motivación para modelar una variante didáctica susceptible de ser introducida en el contexto escolar lo que condujo a nuevos problemas conceptuales en el orden didáctico como: la conformación de una concepción de habilidades a partir de la idea de formar simultáneamente desde la habilidad general de resolver problemas las habilidades particulares o específicas.

3. Primeras experiencias en la Secundaria Básica.

En el curso de 1997 - 1998 y tomando como fundamentos las experiencias anteriores el grupo de investigadores se propuso extender estas ideas en forma de experiencia pedagógica durante tres semanas en la ESBU "Luis Manuel Pozo" mediante una metodología de trabajo en la asignatura de Matemática que tenía una frecuencia de 6 horas semanales. La experiencia se describe a continuación.

Después de seleccionar un sistema de problemas y ejercicios estructurado de manera que algunos problemas y ejercicios se relacionaban con los contenidos ya impartidos, otros respondían a los contenidos a ser desarrollados en la semana y los restantes con cierto grado de complejidad (eran los menos) se les presentaba a los alumnos en el primer turno de la semana para que ellos trabajaran en su solución de manera individual. Seguidamente, al finalizar el turno de clases, los alumnos entregaban aquellos que creían haber resuelto.

Los problemas y ejercicios resueltos se evaluaban en base a 5 puntos. Ellos debían seguir trabajando en sus casas con los que no habían podido resolver teniendo la oportunidad de entregarlo resuelto al día siguiente antes de la segunda clase pero el profesor los calificaba en base a 3 puntos. Ya en un tercer momento de similar aplicación la evaluación se realizaba en base a 1 punto. Las clases se desarrollaban de manera similar a lo que indicaba la metodología tradicional pero teniendo en cuenta los problemas y ejercicios resueltos por los escolares excepto la primera y la última clases. En la última el profesor realizaba una síntesis de los ejercicios y problemas resueltos teniendo en cuenta el contenido estudiado durante la semana. Los resultados de esta experiencia se destacaron en el aumento de la motivación de los escolares por el estudio de la asignatura expresado en:

- El tiempo efectivo dedicado a la resolución de problemas y ejercicios durante el primer turno de clase que pasó del 66% al 100%.
- El número de problemas resueltos correctamente en promedio por los alumnos durante el primer turno pasó de 4 a 8, entregados antes del segundo turno 6 a 10 y antes del tercer turno 2 a 4. Es interesante señalar que después del tercer turno aún cuando no recibían calificación cuantitativa por los problemas entregados los escolares casi mayoritariamente entregaban todos los que no habían podido entregar resueltos antes del tercer turno de clase.
- La participación mediante preguntas e intercambios durante la clase de resolución de problemas pasó de un 10% al 53% de participación.
- A partir de los resultados que se iban alcanzando, los profesores se motivaron por el método de modo significativo.

En las visitas de inspección y de entrenamiento metodológico conjunto que se realizaron en las etapas subsiguientes después de aplicada la experiencia, la asignatura Matemática pasó a encabezar por sus resultados satisfactorios al grupo de asignaturas priorizadas a nivel de escuela.

Esta experiencia se continuó desarrollando en las secundarias básicas del municipio Santiago de Cuba hasta el año 2002, la que incorporó criterios evaluativos con la integración de las mediciones de la calidad en los operativos nacionales dirigidos por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, consolidándose los siguientes resultados científicos:

- La validación de la pertinencia del principio de la permanencia estructurada que consiste en:
Estructurar un sistema de problemas a partir de los cuales se pueda representar todo el sistema teórico de la asignatura, en su forma esencial, y desarrollar de forma representativa, modeladora, a través de problemas, todo el sistema de habilidades; es decir, que cada sistema de conocimientos y habilidades necesario sea elaborado por los alumnos asociado a un sistema de problemas.
- De igual manera, se identificaron como resultados teóricos las funciones de los problemas en esta forma de enseñanza.
- Concepción sobre el proceso de formación de habilidades.

- Caracterización de las funciones didácticas para esta forma de enseñanza.
 - Caracterización de las formas organizativas para este tipo de enseñanza.
 - El concepto de problema esencial.
 - Determinación de los problemas esenciales para la enseñanza de la Matemática.
4. Experiencias con el modelo educativo de la Secundaria Básica Cubana 2002-2012.
- En el año 2005 partiendo de un diagnóstico realizado por el grupo de investigadores se identificaron las dificultades que se presentaban en las secundarias básicas de nuestra provincia:
1. Bajo nivel de aprendizaje en los escolares,
 2. Los pocos ejercicios propuestos por los profesores generales integrales no sobrepasaban el primer nivel de dificultad establecido por investigadores del ICCP.
 3. Bajo nivel de preparación metodológica y dominio deficiente del contenido de las diferentes asignaturas por los profesores generales integrales,
 4. Bajo nivel de preparación para la dirección metodológica y dominio deficiente del contenido de las diferentes asignaturas por los jefes de grado,
 5. Bajo nivel de preparación para la dirección metodológica y dominio deficiente del contenido de las diferentes asignaturas por los directores de escuelas.

A propuesta de la Dirección Provincial de Educación y de la dirección de nuestra Universidad de Ciencias Pedagógicas se desarrolló el proyecto de investigación denominado "La enseñanza basada en problemas y ejercicios: una variante para la consolidación del cambio en la Secundaria Básica" con el objetivo de eliminar en un alto grado las dificultades detectadas. La estrategia general metodológica derivada y complementada a partir de los elementos elaborados por el grupo de investigación que comenzó a desarrollarse de manera experimental en la ESBU "Orlando Fernández Badell" tenía los siguientes momentos:

1. Semanalmente, los jefes de grados seleccionaban, un sistema de problemas y ejercicios que representaban, en su esencia, todas las invariantes del grado y con una proporción adecuada entre los niveles de complejidad teniendo en cuenta todas las invariantes del grado precisadas en la resolución 226 del 2003. Éstos se entregaban entre el jueves y el viernes de cada semana a los profesores

generales integrales en dos subsistemas; uno referido al área de Ciencias y el otro referido al área de Humanidades. De esto se infiere que en el sistema, habían ejercicios y problemas de contenidos ya impartidos, de contenidos que se iban a impartir durante la semana en curso y de contenidos que se iban a impartir semanas después y hasta meses después. El profesor general integral debía resolverlos, determinar las invariantes relacionadas con cada problema, caracterizarlos didácticamente, es decir, relacionarlos con las diferentes teleclases, videoclases y clases presenciales de la semana.

2. El lunes se dedicaban dos turnos de clases consecutivos para enfrentar a los escolares de manera individual al subsistema de problemas del área de Ciencias y durante el martes se dedicaban dos turnos consecutivos con relación al área de Humanidades. Los escolares debían resolver la mayor cantidad posible de problemas o ejercicios. Para su revisión durante la semana, cada grupo se organizó en cinco equipos de tres escolares rotando por cada miembro la responsabilidad de dirigir el equipo y de efectuar la misma tarea en cada semana.
3. El viernes se dedicaban dos turnos de clases consecutivos por el profesor general integral a resumir los problemas y ejercicios más significativos y modelar con la intervención activa de los escolares tanto en el área de Ciencias como en el área de Humanidades.

La experiencia se comenzó a aplicar en el mes de diciembre del 2005 y al cabo de dos meses de su aplicación se hicieron las primeras mediciones, aportando los siguientes resultados:

- El tiempo efectivo dedicado a la resolución de problemas y ejercicios durante los dos turnos de presentación del sistema, en ambas áreas, pasó del 50% al 100%.
- La participación mediante preguntas e intercambios durante la clase de resolución de problemas pasó de un 40% de participación al 80% de participación.
- Un 50% de los alumnos en el mes de marzo tenían una visión adecuada de todo el contenido de las diferentes asignaturas.
- Excelente dominio de la directora y las tres jefas de grado del contenido de todas las asignaturas que impartían en aquellos momentos los profesores generales integrales.

- 28 profesores generales integrales tenían un alto dominio del contenido y metodológico de las diferentes asignaturas, incluyendo a profesores en formación.
- En el sexto operativo nacional fue la mejor escuela de la provincia y la tercera nacionalmente.

Después de dos años y medio de aplicación del proyecto se tenían los resultados siguientes:

1. Los alumnos se habían destacado significativamente en las diferentes olimpiadas escolares, nacional e internacionalmente.
2. Los 14 profesores habían defendido exitosamente sus trabajos finales de la Maestría en Ciencias de la Educación entre mayo y julio del 2008 (12 de la primera edición y dos de la segunda).
3. La participación en concursos a nivel de municipio, provincia y nación ha sido destacado en los últimos cuatro años por el número de medallas alcanzado.
4. Los círculos de interés en sus diferentes especialidades se habían destacado en los niveles de municipio y provincia.
5. 12 profesores presentaron trabajos científicos hasta el evento provincial de Pedagogía '2009 y 6 participaron en el Congreso Internacional.
6. En una investigación efectuada por el ICCP entre los años 2007 y 2008, sobre evaluación de instituciones educativas, fue evaluada como la mejor escuela del país integralmente en el nuevo modelo de secundaria básica.

Con el desarrollo de esta experiencia se consolidaron los siguientes resultados científicos:

- Principio de la permanencia estructurada y constructiva:

Ir elaborando una sucesión de sistema de problemas que partiendo en cada subsistema de clases del enfrentamiento de los alumnos y la estimulación constructiva del profesor y la participación de la familia al sistema de problemas y ejercicios elaborado específicamente para este subsistema, siempre representando en sentido esencial al sistema teórico-constructivo trazado como objetivo, los alumnos construyan gradualmente tanto a nivel de grupo como a nivel individual este sistema teórico-constructivo.
- La determinación de los problemas esenciales para la escuela media en las

asignaturas desarrolladas por los profesores generales integrales.

- Determinación de las habilidades generales y básicas relativas a los problemas esenciales,
- Caracterización de los niveles de construcción del conocimiento,
- Estructuración del método de consecuencias lógicas,
- Estructuración del método de consecuencias heurísticas,
- Los problemas profesionales del profesor general integral con sus respectivas estrategias metodológicas que permiten su efectiva solución en el contexto de la enseñanza basada en problemas y ejercicios aplicada al actual modelo de Secundaria Básica
- Los problemas profesionales del jefe de grado en el contexto de la enseñanza basada en problemas y ejercicios aplicada al actual modelo de Secundaria Básica.
- Los problemas profesionales del director de escuela en el contexto de la enseñanza basada en problemas y ejercicios aplicada al actual modelo de Secundaria Básica.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

La importancia de la actividad de resolución de problemas es evidente; en definitiva, todo el progreso científico y tecnológico, el bienestar y hasta la supervivencia de la especie humana dependen de esta habilidad. Es comprensible que sea una parte integral de todos los currículos y se reconoce hoy, como tendencia, que la misma se haya convertido en un nuevo objeto de estudio en todas las áreas del conocimiento, que en los diferentes modelos educativos se destaca ampliamente su importancia desde la formación básica hasta la universitaria por su contribución al desarrollo de la creatividad y la preparación para la vida. Todos vivimos planteándonos y resolviendo problemas de la más diversa naturaleza: desde el más básico de asegurar la cotidiana subsistencia, los individuales, los familiares, los de la comunidad, hasta las más complejas situaciones planteadas por la ciencia y la tecnología.

Son importantes las cualidades que se han atribuido a la resolución de problemas como: la flexibilidad del pensamiento, el afán por lograr un objetivo, la constancia, la tenacidad,

la capacidad de generalización y transferencia de los conocimientos, etc.;

por lo que no se reduce sólo al uso y asimilación de diferentes métodos o estrategias heurísticas como resultado de resolver un gran número de ellos.

Cuando se trata de resolver problemas en los colectivos de docentes se piensan y debaten interrogantes como las siguientes:

1. ¿Queremos que nuestros alumnos enfrenten situaciones problemáticas "exitosamente"?
2. ¿Por qué no se producen diferencias significativas al pasar de un nivel educativo a otros superiores?
3. ¿Cómo se enseña a resolver problemas y se favorece el desarrollo del pensamiento lógico, creativo y sistémico?

Sobre las múltiples respuestas a estas interrogantes se cuestiona el gran problema de la calidad del aprendizaje cuando:

1. Queremos, pero no logramos que los alumnos resuelvan problemas para los que de antemano no disponen de un modelo o procedimiento ya conocido.
2. Nos quejamos de que los alumnos no dominan las habilidades de niveles precedentes y, por tanto, se muestran incapaces de integrar sistémicamente lo nuevo a lo ya "supuestamente" aprendido.
3. Se aplican muchas alternativas metodológicas para enseñar a resolver problemas, pero que casi siempre se sustentan sobre el planteamiento de situaciones aisladas, se anuncia la posible vía de solución, no se estimulan las generalizaciones de métodos y procedimientos y la vinculación con la vida desde las disciplinas escolares es aún pobre.

El análisis de la enseñanza de la resolución de problemas en las diversas investigaciones realizadas ha tenido como hilo conductor profundizar en cómo se manifiestan las contradicciones entre los pares de categorías siguientes en la concepción didáctica de los docentes:

- Resolver un ejercicio - Resolver un sistema de ejercicios
- Resolver un problema - Resolver un sistema de problemas
- Estimular aprendizaje grupal - Estimular aprendizaje individual

La observación del desempeño de los docentes en las condiciones habituales en que se

desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y la puesta en práctica de las alternativas validadas por el proyecto de investigación "La enseñanza basada en problemas y ejercicios: una variante para la consolidación del cambio en la secundaria básica", ha conducido a caracterizar, al menos, tres tipos de profesores.

Profesor A

Estimula a sus alumnos a resolver ejercicios y problemas solamente cuando han recibido los conceptos, teoremas y procedimientos del tema objeto de estudio.

Profesor B

Estimula a sus alumnos a resolver ejercicios y problemas en la medida en que se elaboran los conceptos, teoremas y procedimientos del tema objeto de estudio.

Profesor C

Estimula a sus alumnos a resolver sistemas de ejercicios y problemas para la construcción y fijación de los conceptos, teoremas y procedimientos del tema objeto de estudio.

Es evidente que cada modo de actuación del docente determina modos de actuación del aprendizaje de sus alumnos.

Alumno A

Solamente resolverá ejercicios y problemas orientados por el profesor, después de haber recibido los conceptos, teoremas o procedimientos y de forma deductiva los empleará en la búsqueda de las vías o alternativas de solución.

Alumno B

Resolverá ejercicios y problemas aislados en la elaboración y fijación de conceptos, teoremas y procedimientos.

Alumno C

Resolverá sistemas de ejercicios y problemas antes, durante y después de haber elaborado los conceptos, propiedades, procedimientos que podrá seleccionar de acuerdo con su nivel de desempeño, integrando diferentes áreas del conocimiento y asignaturas y buscará la información o datos necesarios en sus libros o cuadernos de trabajo, software u otros recursos a su alcance.

La actuación del Alumno C, constituye, sin lugar a dudas, la aspiración de cualquier maestro y la exigencia de la formación integral en el tránsito por cada uno de los niveles

educativos hasta la educación superior. Solamente este tipo de alumno pudiera estar capacitado para ir asumiendo las exigencias de cada etapa de su desarrollo desde una posición activa, reflexiva, desarrolladora.

Algunas ideas básicas que continúan caracterizando la concepción didáctica de los docentes en la enseñanza de la resolución de problemas son las siguientes:

- La resolución de problemas es un objetivo instructivo y formativo, en el afán de alcanzar una formación integral para el desempeño en su vida laboral.
- La escuela no logra de forma óptima satisfacer tales exigencias.
- La resolución de problemas prevalece como medio de fijación al finalizar el contenido de un tema o como medio de motivación de forma aislada y no siempre se reconoce como medio para el aprendizaje, como un medio para dirigir el pensamiento y conformar un modo de actuación generalizado en el alumno.
- La selección o formulación de ejercicios aislados, generalmente con bajos niveles de exigencias no favorece los niveles de sistematización que en el desempeño de los alumnos y también de los docentes se requiere en el modelo educativo de las educaciones.
- Se reconoce la necesidad de buscar alternativas para estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que resolver problemas sea objeto de enseñanza y objeto de aprendizaje.
- Es generalizada la comprensión de que todos vivimos planteándonos y resolviendo problemas diversos: desde el más básico de asegurar la cotidiana subsistencia, los individuales, los familiares, los de la comunidad, hasta las más complejas situaciones planteadas por la ciencia y la tecnología.

De igual manera algunos principios metodológicos que sustentan una concepción didáctica para la enseñanza de la resolución de problemas con enfoque sistémico y desarrollador se expresan en:

1. La resolución de problemas y ejercicios es una actividad fundamental desde las clases.
2. La resolución de problemas y ejercicios como base orientadora para el trabajo independiente.
3. La planificación y ejecución del estudio individual y colectivo motivado por la

necesidad de resolver los problemas desde los más específicos de las disciplinas hasta los de carácter práctico relacionados con la vida.

4. La gestión del aprendizaje y la información en el trabajo con los materiales docentes, impresos, audiovisuales y digitales.
5. La organización de los procesos formativos desde un enfoque desarrollador y participativo.
6. La orientación hacia proyectos de vida que respondan a modos de actuación que estimulen la búsqueda de solución a los problemas.

Son cualidades de la resolución de problemas como actividad rectora en el aprendizaje que se reconocen en los estudios sobre el tema y que se refuerzan en las tendencias más favorables hacia la estimulación de la gestión del aprendizaje de los alumnos las siguientes:.

1. Transformadora: las acciones del sujeto se encaminan a la transformación del objeto de aprendizaje a través del método y la propia solución, tiene un carácter consciente y aporta modos de actuación de la investigación científica, estimula una actitud y disposición hacia la búsqueda de nuevos conocimientos o alternativas de solución.
2. Sistémica: las acciones del sujeto tienen su base en la modelación de procesos de solución desde las condiciones dadas, el conjunto de relaciones e inferencias que establece desde los conceptos, propiedades, reglas, procedimientos conocidos pueden conducir a una solución.
3. Generalizadora: Aporta al sujeto modos de actuación aplicables a una o más tipología de situaciones por lo que se identifica en qué situación y en qué condiciones es posible aplicarlo y la estimación del posible resultado.
4. Contextualizadora: Un mismo modo de actuación es aplicable en condiciones y situaciones diferentes. El sujeto actúa sobre situaciones que se enmarcan en un contexto de la teoría, la práctica, la vivencia individual o colectiva que le dan significado o sentido en la decisión del modo de actuación, métodos, recursos necesarios para en análisis y solución.
5. Desarrolladora: Es un proceso productivo, creativo que pone a prueba las potencialidades del sujeto en la búsqueda de vías de solución, su fundamentación estimula a la toma de decisiones, a asumir posiciones de análisis crítico.

6. Sistemizadora: Favorece la reorganización permanente del contenido en la medida en que se reconocen los conceptos, sus relaciones y propiedades, lo interpretan en diversidad de situaciones integrando otras habilidades de menor nivel de sistematicidad y complejidad.
7. Heurística: Constituye el modelo esencial sobre el que el sujeto construye los procesos de búsqueda de nuevos conocimientos, les permite analizar situaciones, buscar vías de solución aplicando procedimientos y estrategias particulares y generales.
8. Personológica: Cada sujeto actúa sobre la base de sus conocimientos y habilidades pero también de su motivación, disposición y orientación, el nivel de dominio de métodos y procedimientos de solución que le posibilitan ser capaz de llegar hasta la meta final que es hallar una o varias vías de solución.
9. Racional: La solución de un problema precisa del sujeto la búsqueda de vías, métodos y soluciones que optimicen el tiempo, los esfuerzos y recursos necesarios para dar la respuesta esperada.
10. Socializadora: El proceso de resolución de problemas se favorece en la cooperación y niveles de ayuda del docente y entre los propios alumnos, en la discusión de métodos, en el análisis de situaciones diversas, el intercambio de las vivencias individuales, unido a la actitud, disposición y motivación para enfrentar una actividad de aprendizaje compleja.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO UN PROCESO SISTÉMICO.

La resolución de problemas como un proceso es un sistema que mantiene su existencia a través de la interacción mutua de sus partes que son fases o momento que a su vez son habilidades que en su sistematización dan significado y sentido a la consecuencias que conducen a una o varias vías de solución.

Cada problema se constituye en un sistema y a su vez pasa a ser un subproblema de otro de mayor nivel de complejidad o integración con otras disciplinas. Todo sistema se puede ver como un subsistema de otro.

En el proceso de resolución de problemas se desarrolla un pensamiento sistémico cuando el sujeto se propone comprender el modo de actuación, es capaz de identificar cada una de las partes y las integra en el proceso como un todo e identifica las

interrelaciones, las causas y consecuencias, tanto lógicas como heurísticas que le conducen a una posible vía de solución y ver las condiciones para transferir en situaciones análogas los métodos empleados.

Como se observa el proceso de resolución de problemas se convierte en un movimiento continuo en la toma de decisiones sucesivas desde las condiciones de partida hasta encontrar una vía de solución y la solución. Por tanto, se convierte en una metodología para el diseño de este complejo proceso.

En la enseñanza de la resolución de problemas es básico la búsqueda de similitudes y analogías en las estructuras, propiedades; en establecer niveles de generalidad entre los tipos de problemas o contextos, entre los medios o recursos que son necesarios para analizarlos, comprenderlos y plantear vías de solución; ordenarlos por niveles de complejidad o métodos de solución.

El nivel de generalidad al que hay que orientar a los escolares en sus reflexiones valorativas y metacognitivas que propicie el pensamiento sistemático está basado en que se puedan establecer modos de actuación para clases de problemas en las diferentes áreas del conocimiento o disciplinas. El enfoque de sistemas busca encontrar la relación de métodos de solución, a fin de extender su dominio de aplicación y facilitar la comprensión de nuevos fenómenos.

La actividad independiente comienza en la propia clase y debe tenerse en cuenta que los alumnos resuelven ejercicios y problemas en sistemas, es decir, que se le orientan diversos tipos de actividades en diferentes niveles de desempeño y se fortalece como tarea dentro y fuera de la clase el trabajo con los libros de texto, en la lectura y análisis de conceptos y propiedades, el análisis de ejemplos, la solución de ejercicios del propio texto y la formulación de otros a partir de un conjunto de datos o relaciones, la interacción con los software educativos y otros medios audiovisuales.

Los sistemas de problemas se estructuran en la secundaria básica por las características del volumen de conocimientos y habilidades a desarrollar (interdisciplinariedad) en dos tipos:

- Sistema de conocimientos y habilidades de uno o varios temas de una asignatura.
- Sistema de conocimientos y habilidades de una o varias asignaturas de un área de conocimientos.

Los métodos a emplear, con profundidad y rigor en la solución de los problemas de un sistema conducen a los escolares en la secundaria básica a:

- La construcción de conceptos, propiedades, relaciones y procedimientos básicos.
- La construcción de métodos de solución basados en procedimientos algorítmicos y heurísticos

LA HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS.

El análisis de la experiencia desde la asignatura Matemática permite reconocer que cada contenido, por su naturaleza, exige un modo de actuar con características específicas, los niveles de sistematicidad y complejidad de la actividad a ejecutar.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, por ejemplo, la actividad del alumno se orienta a la elaboración de conceptos, teoremas y sus demostraciones, procedimientos y la resolución de ejercicios; lo que constituye el sistema de conocimientos y habilidades que integran el contenido de esta asignatura en la escuela, conjuntamente con las cualidades de la personalidad a las que hace un importante aporte.

La sistematización del conocimiento del objeto matemático se produce al nivel de los conceptos, de las proposiciones y de los métodos de solución, de ahí que la resolución de problemas se identifique como una importante forma de sistematización de la actividad matemática.

El estudio de la habilidad como forma de asimilación de la actividad, sobre la base también de un enfoque procesal y estructural, permite ver al alumno como sujeto activo de su aprendizaje y, por tanto, en la formación y desarrollo de los modos de actuación y métodos necesarios.

La habilidad matemática, en particular, es definida como proceso de construcción y dominio, por el alumno, del modo de actuar inherente a una determinada actividad matemática, que le permite buscar o utilizar conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos matemáticos, emplear estrategias de trabajo, realizar razonamientos, emitir juicios y resolver problemas matemáticos.

Se constata que la habilidad, desde una comprensión más general, se ha formado cuando:

- el sujeto es capaz de integrarla con otras en la determinación de vías de solución,

- deja de ser un eslabón aislado para ubicarla en un contexto,
- tiene significación y el estímulo, interés o gusto por la actividad que puede realizar.

La habilidad para resolver problemas, en su carácter general, se define, por tanto, como el proceso de construcción y dominio, por el sujeto, de los modos de actuar y métodos de solución de problemas utilizando los conceptos, relaciones, propiedades y procedimientos, en calidad de instrumentos y las estrategias de trabajo heurístico para la sistematización de esos instrumentos en una o varias vías de solución.

La habilidad para resolver problemas sistematiza todas aquellas habilidades docentes, lógicas o intelectuales que guían el proceso de búsqueda y planteamiento de la solución y se evidencia cuando el sujeto actúa sobre sistemas de problemas, más que en situaciones específicas o aisladas.

Así se destacan habilidades como identificar, observar, describir, denotar, identificar, comparar, modelar, calcular, fundamentar, valorar, demostrar, etc. que están presentes en la comprensión y búsqueda de vías de solución, en su descripción y finalmente en la valoración de los resultados, en una diversidad de situaciones y contextos.

La habilidad para resolver problemas integra habilidades asociadas a cada una de las fases o momentos que han sido reconocidos por muchos pedagogos y matemáticos en el proceso de solución y a los que cualquier sujeto debe ser capaz de enfrentarse ante cualquier situación para la que no conoce de antemano una posible vía o procedimiento. Habilidades para analizar situaciones, hechos, textos, identificar los datos e informaciones; conceptos, términos, símbolos, relaciones, operaciones y sus significados que posibilitan su comprensión.

1. Habilidades para buscar y planificar vías o alternativas que conducen a una posible solución.
2. Habilidades para ejecutar una o más vías o alternativas que conducen a una posible solución.
3. Habilidades para realizar reflexiones metacognitivas acerca del proceso de solución y sus resultados en la resolución de problemas, asumir posiciones autocríticas sobre la racionalidad, creatividad y eficacia de los métodos y las soluciones.

Las habilidades que se significan en la resolución de problemas en el nivel educativo de

la secundaria básica son esencialmente:

a) Analizar situaciones problemáticas:

- Observar, comparar y describir objetos reales o sus representaciones.
- Extraer datos
- Reconocer y expresar sus relaciones y propiedades analítica o gráficamente.

b) Buscar y planificar vías o alternativas:

- Establecer consecuencias lógicas entre las propiedades y relaciones halladas.
- Reconocer cualidades, relaciones entre los objetos reales o sus representaciones.
- Comparar cualidades y cantidades.
- Ilustrar cualidades y relaciones.

c) Ejecutar una o más vías o alternativas:

- Escribir o expresar los pasos lógicos de la solución con su fundamentación.
- Establecer una idea o guía para la solución.
- Escribir, fundamentar y demostrar las propiedades y relaciones.
- Ejemplificar con objetos matemáticos o sus representantes las relaciones y propiedades.
- Expresar y argumentar oralmente cualidades y relaciones.

d) Realizar reflexiones valorativas y metacognitivas:

- Valorar otras alternativas de solución.
- Comprobar si se ha comprendido el problema.
- Comprobar los datos, relaciones y propiedades utilizados.
- Comprobar los pasos de la solución.
- Comprobar los resultados.
- Reflexionar sobre la racionalidad de la solución.
- Comprobar la correspondencia del análisis y los pasos de la vía de la solución. En

la secundaria básica se destacan aquellas interrogantes que los profesores acentúan al realizar los estudios diagnósticos o explicar los bajos niveles de desempeño de los escolares y que no sufren transformaciones positivas al transitar por los niveles subsiguientes (preuniversitarios, educación técnica y universitaria). INTERROGANTE 1: ¿Qué no saben hacer los escolares?

1. Leer un texto.

2. Extraer información de una situación (conceptos, relaciones, operaciones).
3. Extraer información sobre lo buscado.
4. Establecer relaciones con lo conocido.
5. Orientarse en la bibliografía.
6. Caracterizar el recurso o instrumento que se requiere para la solución.
7. Expresar de forma oral, escrita o gráfica lo encontrado.
8. Reconocer cuáles son sus limitaciones.
9. Determinar cómo lo pueden resolver.

INTERROGANTE 2: ¿Qué no quieren hacer los escolares?

1. Leer todo tipo de texto.
2. Dedicar suficiente tiempo al estudio resolviendo una diversa tipología de ejercicios y problemas.
3. Adentrarse en la bibliografía básica.
4. Utilizar la tecnología para aprender.

INTERROGANTE 3: ¿Qué no pueden hacer los escolares?

1. Separar lo dado de lo buscado.
2. Establecer causas y consecuencias a partir de datos, relaciones, hechos.
3. Establecer cadenas de inferencias lógicas.
4. Valorar la correspondencia del resultado con la situación de partida.
5. Traducir del lenguaje común al lenguaje matemático y viceversa.

INTERROGANTE 4: ¿Qué no creen los escolares?

1. En sus propias potencialidades para resolver los problemas.
2. Que sí tienen y pueden buscar los recursos necesarios.
3. Que si se esfuerzan pueden tener éxito.
4. Que sus problemas se resuelven con la ayuda de los profesores, entre ellos mismos y sus familiares.

INTERROGANTE 5: ¿Cuáles recursos didácticos deberán emplear los docentes para eliminar o reducir las manifestaciones ya citadas que dan al traste con la falta de preparación y motivación de los escolares para la resolución de problemas?

- La formación de sistemas de habilidades.
- La formación de habilidades generalizadoras.

- La formación de habilidades con nivel de desempeño creciente hacia lo productivo.
- Un proceso que prepare esencialmente para resolver problemas.
- A la formación de actitudes positivas hacia la ejecución de actividades complejas de aprendizaje sin modelación previa

Una respuesta a estas interrogantes está en la comprensión por los docentes del desarrollo de la habilidad para resolver problemas antes, durante y después de la secundaria básica, en cómo evoluciona la preparación del alumno en la gestión de su aprendizaje.

Son múltiples las causas que limitan la actuación de los escolares en todos los niveles de enseñanza desde el preescolar hasta el universitario cuando enfrentan una situación y deben movilizar sus recursos cognitivos y también volitivos para encontrar una o más vías de solución y no se estimulan métodos o estilos de aprendizaje que muevan el desempeño hacia niveles más productivos en cuanto a complejidad, volumen de las tareas, sistematización de los conocimientos y habilidades y diversidad de situaciones que se deban enfrentar.

La comprensión del sistema educativo en su interrelación, continuidad y desarrollo creciente es imprescindible para lograr los objetivos formativos que a corto, mediano y largo plazos se plantean, en la intención de evitar que los escolares transiten de un nivel a otro con insuficiencias que le impiden finalmente poder sobre condiciones de partida (supuestamente creadas) enfrentar las nuevas exigencias con éxito que conduce inevitablemente a un proceso reproductivo y repetitivo en el aprendizaje.

Las exigencias de cada nivel transitan de la forma siguiente:

Propedéutico (Preescolar - Primaria): Los alumnos resuelven ejercicios, problemas y sistemas de problemas en un área del desarrollo o asignatura.

Básico (Secundaria Básica): Los alumnos resuelven ejercicios, problemas y sistemas de problemas por asignaturas y áreas de conocimientos.

Medio (Preuniversitario y Enseñanza Técnica Profesional): Los alumnos resuelven ejercicios, problemas y sistemas de problemas de un área de conocimientos y de varias áreas de conocimientos.

Superior (Universitario): Los alumnos resuelven ejercicios, problemas y sistemas de

problemas propios de una o varias disciplinas, modelados u orientados a la profesión y problemas contextualizados en los escenarios en que se desempeña el profesional. Esta visión constituye el fundamento de la concepción didáctica que posibilita que la secundaria básica se proyecte sobre el nivel de exigencia que en la preparación de los alumnos para resolver problemas debe lograr desde lo curricular y la actuación docente metodológica de los profesores en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

La comprensión del enfoque sistémico y desarrollador de la resolución de problemas como actividad rectora en la formación integral de los escolares de secundaria básica sigue teniendo una dimensión importante que precisa de una mayor atención de todos los que intervienen en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y los que desde el diseño curricular proyectan los programas, libros de textos y orientaciones metodológicas para los docentes.

Los investigadores tienen el reto de acercar más las soluciones a las necesidades de cada contexto socioeducativo para que la resolución de problemas se convierta en un modo de actuación cotidiano y necesario, se logren las generalizaciones que sean transferibles y preparen al ciudadano para enfrentar los problemas del presente y el futuro, transitando con éxito hacia niveles educativos superiores.

La distinción de hacia dónde se dirige el cambio educativo esperado en sentido positivo y que le permita a docentes y directivos observar y comprobar la medida en que se manifiesta un enfoque desarrollador, dinámico y exitoso requiere de una concepción didáctica estructurada, coherente y, sobre todo, aplicable en las condiciones en que se desarrolla el modelo educativo de la escuela actual, aprovechando todas las potencialidades de los docentes y de las condiciones materiales de cada una de las instituciones educativas.

La propuesta de una concepción didáctica que estimule la elevación de los niveles de aprendizaje de los escolares responde hoy a las prioridades del Ministerio de Educación en su misión de lograr el perfeccionamiento constante del proceso de formación integral de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, así como la preparación del personal docente y los directivos para la dirección científica de la labor educativa.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Bertrán B. Sugerencias metodológicas para evaluar y controlar el aprendizaje de los escolares a partir de la implementación de la enseñanza basada en problemas y ejercicios. Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
2. Bubaire A. Propuesta de un sistema de acciones metodológicas para la dirección del aprendizaje en la secundaria básica "Orlando Fernández Badell". Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
3. Campistrous, L. y C. Rizo: Estrategias didácticas para solucionar los problemas de aprendizaje detectados en el sexto operativo. En Seminario Nacional para el personal docente. MINED. La Habana. 2002.
4. Campins M. La microuniversidad en la formación del nuevo profesional: un reto hacia pertinencia del modelo de Secundaria Básica. Tesis de Maestría. Santiago de Cuba. Marzo de 2009.
5. Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Curso de Formación Emergente de Profesores Integrales de Secundaria Básica. Teatro «Karl Marx», 9 de septiembre del 2002
6. Colectivo de autores: Modelo de Escuela Secundaria Básica. Editorial Molinos. Trade. S: S. 2003.
7. Ferrer M. La resolución de problemas en la estructuración de un sistema de habilidades matemáticas en la escuela media cubana. Tesis doctoral. Santiago de Cuba. Julio 2000. <http://www.eumed.net/tesis/2010/mfv/index.htm>
8. Ferrer M y otros. La dirección de la escuela secundaria. Curso 30. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009. ISBN 978-959-18-0438-9
9. Ferrer M. Impacto del modelo educativo de la Secundaria Básica, nuevos problemas para la investigación. Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
10. Ferrer M. La microuniversidad sus posibilidades como centro de la formación inicial del profesor general integral, de las investigaciones y dirección metodológica en el municipio. Congreso internacional Universidad 2010. (aprobado para ser publicado)

11. Mustelier S El trabajo metodológico del Consejo de Grado en la dirección del aprendizaje escolar, a partir de la enseñanza basada en problemas y ejercicios en la Secundaria Básica "Orlando Fernández Badell. Ponencia presentada y publicada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.
12. Rebollar A y otros. La enseñanza basada en problemas y ejercicios. Curso 62. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009. ISBN 978-95918-0470-9
13. Rebollar A, Ferrer M.. La enseñanza basada en problemas y ejercicios.
<http://www.eumed.net/libros/2010c/743/index.htm>
14. Rebollar A. Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media cubana. Santiago de Cuba. Agosto 2000.
<http://www.eumed.net/tesis/2010/arm/index.htm>
15. Rebollar A. La resolución de de sistemas de problemas y ejercicios, un reto a la elevación de la calidad del aprendizaje en la Secundaria Básica. Congreso Internacional Pedagogía 2009. Ciudad de la Habana. 2009.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 9:

Los aportes teóricos y prácticos en la investigación pedagógica.

Autor: Dr. C. Francisco A. Pérez Miró

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

TÍTULO. LOS APORTES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS EN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.

AUTOR: Dr. C. FRANCISCO A. PÉREZ MIRÓ

En el mundo actual, donde el conocimiento representa un factor determinante para el desarrollo, la educación es redimensionada en sus funciones sociales, convirtiéndose en una herramienta estratégica para la formación de los ciudadanos del siglo XXI, por cuanto es portadora de elevados valores y competencias para poderse insertar en los cambios acelerados que se producen en todas las esferas de la vida humana.

Se comprende la educación como un proceso a lo largo de toda la vida, sustentado en la calidad y la equidad, la participación de todos los agentes y fuerzas sociales, la atención a la diversidad y a las necesidades básicas de aprendizaje, estimulando el desarrollo integral de la personalidad y de las competencias para la vida social, profesional y personal, en función de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser al decir del informe Delors en la UNESCO. Desde esta visión, la educación puede y debe contribuir al desarrollo sostenible, la democracia y la paz, por cuanto promueve la apropiación de los logros científico-técnicos y las nuevas tecnologías de trabajo para “propiciar a cada ciudadano el acceso a una cultura general e integral y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que elevan sus conocimientos y potencialidades para la integración social y la calidad de su vida...”

Atendiendo a la complejidad de los problemas actuales, la educación enfrenta trascendentes desafíos, cuya solución exige el mejoramiento permanente de la profesionalización pedagógica, garantizando que los procesos de formación y superación sean pertinentes con relación a la época en que vivimos y a los problemas y necesidades del desarrollo actual y perspectiva de cada país.

Como se sabe, la investigación científica surge dada la necesidad que tiene el hombre de darle solución a los múltiples problemas trascendentes que se le presentan en su vida cotidiana. La misma es una actividad creativa e innovadora que le permite describir, explicar, predecir, y si es posible, transformar los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

En particular la investigación educacional se encarga de perfeccionar el sistema educativo y generar conocimientos que enriquezcan las Ciencias de la Educación en correspondencia con los problemas inmediatos y perspectivas del desarrollo, en un contexto histórico-concreto, mediante un proceso dialéctico, conscientemente orientado y regulado por el método científico, contribuyendo de esta forma a elevar el nivel científico, técnico, profesional, cultural y la formación integral del personal docente y de la sociedad en general.

El problema de las relaciones entre la educación y el desarrollo social viene ocupando un espacio de especial prioridad a nivel mundial, surgiendo nuevas alternativas para perfeccionar la eficiencia de los sistemas, las políticas y las estrategias en este ámbito y acercar el mundo de la educación a las demandas del siglo XXI como una realidad que se transforma vertiginosamente. En este contexto, la investigación se convierte en una vía estratégica esencial para potenciar el mejoramiento de la calidad en general.

La investigación representa, actualmente uno de los ejes dinamizadores de la práctica humana, y la tendencia prevaleciente apunta a la integración de la producción del conocimiento científico en la planificación de las políticas de desarrollo social. Por tanto, los resultados de la actividad de ciencia e innovación tecnológica en el campo educacional desempeñan un creciente papel en la toma de decisiones, la solución de los problemas inmediatos y perspectivas y la construcción de la teoría, como guía indispensable para toda acción transformadora

En este sentido, la investigación educativa tiene un trascendente encargo social, relacionado con la búsqueda de propuestas científicamente sustentadas, que contribuyan a dar respuesta a los grandes desafíos; pero constituye en igual medida, un factor esencial de la profesionalización del personal pedagógico, como premisa y condición para el cambio educativo entendiendo como tal “el proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa , dirigido a promover una educación desarrolladora_

Mas, a pesar de la imperiosa necesidad de fortalecer los vínculos orgánicos y permanentes entre la educación, la actividad científica y el desarrollo social, resulta incuestionable que todavía la investigación no está a la altura de las transformaciones dirigidas a lograr una educación de excelencia, que responda a los retos actuales por cuanto se sigue afrontando dificultades y limitaciones, con tres grandes y esenciales áreas a pesar de los innegables logros alcanzados:

- es insuficiente todavía el conocimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación educativa; revelándose además una deficiente comprensión de la ligazón inseparable entre el método científico, la teoría y la praxis.
- la formación y desarrollo de la competencia investigativa en los profesionales de la educación, está todavía lejos de lo requerido y
- el perfeccionamiento de la gestión de la actividad científica en los marcos de la gestión educacional está en un nivel muy insipiente.

La reflexión en torno a las competencias profesionales necesarias para educar de cara a las nuevas realidades, constituye hoy en día una de las prioridades en la preocupación de nuestros mas relevantes pedagogos y en especial, en la comprensión de la competencia investigativa del profesional de la educación, considerando el imperativo de universalizar el método científico como adquisición y componente de la cultura y convertir la actividad científica en el eje dinamizador de la profesionalización pedagógica y la vía estratégica para promover el cambio educativo y el mejoramiento de la calidad.

Debemos comprender que las competencias profesionales son aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un determinado contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades ellas permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular en el contexto de la comunidad educativa y en correspondencia con el modelo del profesional , con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los profesionales que deben responder a las demandas del desarrollo social.

En estos marcos adquiere notoria importancia la competencia para la investigación educativa, frente a la demanda de un docente creativo e innovador, preparado para solucionar con autonomía y flexibilidad los problemas de su contexto, apoyándose en las herramientas que le ofrece el método científico

La comprensión de la competencia investigativa se fundamenta, en primer lugar, en el marco conceptual asumido acerca de la investigación educativa, que es entendida como “el proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa como objeto complejo del sistema de las ciencias que operan en la educación con la finalidad de comprenderlas y transformarlas en un contexto histórico concreto. (Beatriz Castellanos)

Este proceso posibilita estudiar de forma consciente y metódica la realidad educativa, a partir de determinados referentes teórico-metodológicos, con el propósito de construir sistemas teóricos que posibiliten describir, explicar, predecir y transformar el objeto.

Los referentes teórico-metodológicos y los supuestos de partida de la investigación educativa se concretan en el sistema de principios, entendidos como herramientas para orientar el abordaje general del proceso, la selección y elaboración de los métodos, técnicas y procedimientos, el análisis y evaluación de la información, la interpretación de los resultados, la construcción teórica y la introducción de los descubrimientos en la práctica educativa.

Un aspecto que muchas veces pasamos por alto al valorar las condiciones de un buen investigador son sus condiciones o cualidades personales y que algunos autores denominan cualidades de personalidad del profesional competente para la investigación y que influyen en sus resultados científicos y son las siguientes:

- Compromiso con la solución de los problemas del proceso pedagógico, la introducción de los resultados de la investigación en la práctica y la defensa de la autoridad de la ciencia para la transformación de la realidad educativa.
- Independencia para manejar la información, idear soluciones novedosas, analizar teorías, aplicarlas a su entorno y construir nuevos conocimientos que tributen a las Ciencias.
- Flexibilidad para investigar el objeto atendiendo a la complejidad y multicausalidad de los fenómenos educativos, rechazando posiciones rígidas o ideas preestablecidas.
- Exigencia en la aplicación del método científico en su contexto de actuación profesional.
- Actitud Crítica y Autocrítica para enjuiciar los puntos de vista propios y de otros especialistas.
- Honestidad científica que garantice no falsear o tergiversar información en función de intereses ajenos a la ciencia.
- Colaboración, como disposición al trabajo investigativo en colectivo, a compartir y socializar la información.
- Atendiendo los objetivos del curso, se hace necesario establecer algunas definiciones imprescindibles.

¿Qué es un aporte científico? En sentido general es: dar, proporcionar bienes, significa la elaboración de un nuevo conocimiento (o funciones, relaciones, características) que modifican, sustituyen, enriquecen, perfeccionan o niegan los precedentes, incluyendo también las vías de su implementación práctica para dar solución al problema científico que dio origen al proceso investigativo.

Los aportes científicos pueden ser: teóricos y prácticos, pero entre ellos no puede haber un divorcio, pues en ellos hay puntos en común ya que estudian un mismo objeto desde ambos aspectos; pues uno le sirve de fundamento al otro y a este entonces lo confirma la práctica, es decir los resultados pueden clasificarse teniendo en cuenta el aspecto de la realidad que transforma: la teoría o la práctica siendo ésta la más generalizada en su uso.

Se necesita de la inteligencia, talento y creatividad del investigador para realizar aportes teóricos que modifiquen el objeto, y prácticos para instrumentar este cambio. Los resultados teóricos pueden consistir en:

- Sistematización teórica derivadas de la revisión bibliográfica donde se asume una posición crítica y comparativa con otras.
- Elaboración de modelos teóricos o metodologías que permitan el incremento del saber científico sobre la esencia del objeto.
- Concepción de una nueva teoría que modifique o sustituya las existentes o que no tenga antecedentes.

El aporte teórico más relevante que se puede brindar en una investigación consiste en: elaboración de una teoría estructurada en forma de un sistema de conceptos, categorías, propiedades, principios y leyes que pueda modificar o sustituir otras teorías y en muy pocos casos, ser una totalmente original al no tener antecedentes bien definidos.

Teniendo en cuenta el desarrollo actual de las ciencias es poco frecuente la obtención de tan elevado resultado científico.

La **teoría científica** ocupa un lugar fundamental en el sistema de conocimientos científicos, que describe y explica de forma aproximada una esfera de la realidad.

De lo anterior se infiere que toda teoría científica acumula en sí todos los conocimientos atesorados por la humanidad en cada momento de desarrollo de la ciencia, permite dar una explicación científica del presente y, al mismo tiempo, tiene un carácter predictivo, al tener la capacidad de predecir nuevos fenómenos o la existencia de hechos no estudiados todavía por la ciencia.

Autores coinciden en que un resultado científico es el producto de una actividad en la cual se han utilizado métodos científicos, que permite ofrecer solución a algo (como respuesta al problema); se plasma en recomendaciones, descripciones, publicaciones, que contienen conocimientos científicos o una producción concreta material, o su combinación y resuelven determinada necesidad económica y social.

Ofrece como ejemplos de resultados:

- Una metodología para desarrollar el pensamiento en los estudiantes.
- Una propuesta metodológica para la utilización de recursos didácticos. .
- El diagnóstico del desarrollo de las habilidades profesionales de los docentes en una región dada, etc.

Por tanto se considera que un resultado científico-técnico constituye todo conocimiento que se obtiene a partir de la actividad científica, ya sean Proyectos o Experiencias Pedagógicas de Avanzada. Es la respuesta que se da al problema y al o los objetivos científicos.

Precisando la idea, pudieran considerarse como requisitos que deben cumplir los resultados científicos los que establece entre otros autores Manuel Capote y Miriam García:

- ✓ Que sean **factibles**: Posibilidad real de su utilización en la práctica, así como de los recursos que se requieren para su aplicación.
- ✓ Que sean **aplicables**: Deben expresarse con suficiente claridad para que sea posible su implementación por otras personas.
- ✓ Que sean **generalizables**: Que los resultados sean posibles de aplicar en otros contextos semejantes.
- ✓ Que tengan **pertinencia**: Por su valor social y por las necesidades a la que da respuesta.
- ✓ Que tengan **novedad y originalidad**: Cuando revela un mayor valor de algo que hasta el momento no existía.
- ✓ Que tenga **validez**: Cuando el resultado promete el logro de los objetivos para lo cual fue concebido.

Es complejo el llegar a establecer criterios uniformes para clasificar los resultados en la actividad científica en educación, teniendo en cuenta sobre todo la variedad y formas de obtención de estos.

Al caracterizar los tipos de resultados consideramos como muy valiosa la tipología ofrecida por C. Viciedo y A. García (1993) quienes identifican diferentes tipos:

1. Resultado diagnóstico: Precisa y caracteriza la magnitud, estructura, funcionamiento y tendencia del sistema educacional.
2. Resultado normativo: Establece recomendaciones, normas organizativas y pedagógicas para perfeccionar la dirección científica de la educación. Generalmente se deriva de un resultado diagnóstico.
3. Resultado docente: Contribuye a perfeccionar la docencia de pre y post grado introduciendo modificaciones a los planes y programas de estudio (propuestas curriculares). introduce mejoras a los planes y programas de estudio vigentes, incorpora asignaturas nuevas o modifica las actuales, incluye información científica de interés para los docentes en formación o en ejercicio.
4. Resultado didáctico: Métodos, procedimientos, formas de organización o de evaluación que contribuyen a la mayor eficiencia del proceso docente educativo.
5. Resultado metodológico: Concepciones, métodos, procedimientos o técnicas de investigación que orientan mejor al docente en su quehacer pedagógico. que sean novedosas o validadas en el contexto que se aplicará.
6. Resultado material: Medios de enseñanza, productos e instrumentos, software, que optimizan el proceso docente educativo.

Precisando la idea, puede considerarse que los resultados teóricos son aquellos que permiten enriquecer, modificar o perfeccionar la teoría científica, aportando conocimiento sobre el objeto y sobre los métodos de la investigación de las ciencias, que pueden ser clasificadas a su vez, en sistemas de conocimientos y metodologías. Los resultados prácticos son aquellos que se elaboran sobre la base de un estudio teórico profundo que garantizan la concepción que se asume en el aporte, el cual se

caracteriza por brindar vías efectivas de orientación y ayuda al personal docente para optimizar, perfeccionar y lograr elevar la calidad del proceso docente educativo. En el sistema de conocimientos distinguimos los conceptuales entre los que se incluyen: conceptos, leyes, principios, reglas, normas, tendencias y la representación del objeto de estudio que comprenden los modelos y sistemas.

El **modelo** y el **sistema** son aportes teóricos dirigidos a la obtención de nuevos conocimientos sobre el objeto de investigación. Ambos tienen puntos de coincidencia y de diferenciación por lo que su estudio necesariamente debe realizarse simultáneamente.

Entre ambos existen relaciones estrechas dadas porque el modelo siempre tiene carácter sistémico y el sistema se hace más comprensible cuando tiene un modelo que lo representa. En la base de la elaboración de ambos se conjugan procedimientos de la modelación y del enfoque sistémico.

En la actualidad se ha generalizado el uso de los modelos como un sistema auxiliar para penetrar en la esencia de fenómenos vinculados a todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre. En el campo de la educación su utilización es cada día más frecuente como instrumento imprescindible para transformar la práctica escolar y enriquecer su acervo teórico.

El uso de **la modelación** como método del conocimiento teórico en las Ciencias Sociales tiene una tardía aparición, con respecto a otras ciencias, por el énfasis que se hacía en las conceptualizaciones tradicionales, en que este (modelo) era una construcción susceptible de materialización. En las Ciencias de la Educación su empleo data de las últimas décadas de la primera mitad del siglo XX.

En el campo de la educación los modelos tienen amplias aplicaciones, entre las que se destacan: la evaluación y reconstrucción de los modelos educativos, en la investigación educativa y en el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Al querer abordar el modelo como resultado científico surgen interrogantes tales como: ¿Cuándo se requiere realizar una investigación para obtener un modelo como resultado científico?. ¿Cuáles son los rasgos generales de un modelo?. ¿Cómo definir el modelo?. ¿Qué tipología de modelo existe en el campo de la investigación educativa?. ¿Cómo se construye un modelo?. ¿Cómo se presenta el modelo en el informe de la investigación?. ¿En qué consisten los aportes de un modelo?

A partir del estudio de los criterios de diferentes autores se ha podido establecer los rasgos generales del modelo que son necesario tomar en cuenta para el proceso de construcción del mismo, estos son:

1. Es una interpretación (que incluye la representación) del objeto de investigación que aporta a partir de aristas distintas a las existentes, nuevos conocimientos respecto a sus características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales.
2. Es una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce simplificada la realidad o parte de ella en correspondencia con una necesidad histórica concreta y de una teoría referencial.
3. El modelo tiene un carácter sintético, intensivo ya que no describe una estructura concreta sino, mediante un proceso de abstracción, se aparta de la realidad perceptible y subraya frecuentemente hasta el extremo lógico, cierto atributo importante para la solución del problema.
4. En el modelo el investigador modifica el aspecto dinámico del desarrollo del objeto (principios, modos de regulación, mecanismos de gestión).

5. En el modelo el objeto real se traduce abreviada, comprimida o sintéticamente.
6. El modelo generalmente refiere al aspecto más interno del objeto.
7. El modelo enfatiza en el planteamiento de una nueva interpretación del objeto o de una parte del mismo mediante la revelación de nuevas cualidades o funciones.

En la literatura relacionada con el tema, existen un gran número de definiciones sobre modelo, que reflejan en gran medida los rasgos expuestos anteriormente, en algunos casos resaltan las funciones del mismo como por ejemplo:

- V.A. Shtoff plantea: “Por modelo se entiende un sistema concebido mentalmente o realizado en forma material, que, reflejando o reproduciendo el objeto de la investigación, es capaz de sustituirlo de modo que su estudio nos dé nueva información sobre dicho objeto”.
- Gastón Pérez y otros plantean “El modelo científico es un instrumento de la investigación de carácter material o teórico, creado por los científicos para reproducir el fenómeno que se está estudiando. El modelo es una reproducción simplificada de la realidad, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio.”

En otros casos se evidencia el aporte teórico que este represente como por ejemplo el elaborado por el colectivo de autores del CECIP (2003) al plantear:

“(…) el modelo es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto a partir de una comprensión teórica distinta a las existentes.”

En torno a la clasificación existen también diferentes criterios, Según Gastón Pérez y otros, teniendo en cuenta los objetivos y las características del fenómeno estudiado, pueden ser: Icónicos, Analógicos y Teóricos.

Otra clasificación muy difundida es la propuesta por A. Guétmanova que plantea que todos los modelos existentes pueden ser de tres tipos: Físicos, Matemáticos Materiales y Matemáticos lógicos, al definir cada uno asume los mismos presupuestos que la clasificación anterior pudiéndose identificar con los modelos Icónicos, Analógicos y Teóricos respectivamente.

Los modelos, resultado de la investigación educativa se ubican dentro de los modelos teóricos y su tipología obedece a su objeto de estudio, de ahí que abundan en tesis de maestría y doctorado términos como: modelo didáctico, modelo pedagógico y modelo educativo. Algunas precisiones necesarias ;

Modelo didáctico: Construcción teórico formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos.

Modelo pedagógico: Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.

Modelo educativo: “se puede definir como el conjunto de factores en interacción dialéctica que deben ser contemplados en el diseño del sistema de influencias educativas que un ciudadano de una sociedad dada en un momento histórico preciso debe ser sometido.

Sin lugar a dudas responder a la interrogante **¿Cómo se construye un modelo?** En este sentido existe diversidad de criterio que van en algunos casos a extremos que niegan o minimizan la necesidad de un marco referencial y procedimental que guíe el proceso investigativo.

Los métodos fundamentales para la construcción de un modelo son: la modelación y el método sistémico, ya que en ambos, se da una unidad al enfrentar el estudio del objeto. En el caso de la modelación se interpreta en su aspecto dinámico (funcionamiento y relaciones) y en el sistémico se interpreta en su aspecto estático (estructura, componentes).

Es importante tener en cuenta, que en el modelo se da la unidad de lo objetivo y lo subjetivo. Lo objetivo está dado por expresar la relación entre la estructura del modelo y el objeto, de ahí sus semejanzas. Y lo subjetivo está dado por las necesidades que tiene el investigador de resolver el problema, sus concepciones ontológicas, gnoseológicas y axiológicas que determinan el aspecto del objeto escogido para modelar.

El proceso de elaboración de un modelo implica generalmente las siguientes acciones.

- a) Análisis de las características, cualidades y relaciones esenciales del objeto que han sido establecidos en la teoría a partir de la bibliografía consultada y su constatación con los datos empíricos recopilados.
- b) Diseño de una representación sustituta del objeto (Modelo actual constatado con el modelo actuante)
- c) Análisis e interpretación de la representación sustituta. (Modelo como medio de obtención del nuevo conocimiento).
- d) Establecimiento de los principios teóricos que sustentan la interpretación.
 - Manipulación mental de la representación sustituta a partir de los nuevos referentes teóricos.
 - Descubrimiento de nuevas aristas de análisis.
 - Cuestionamiento, contrastación, manejo de diferentes alternativas.
 - Reordenamiento a partir de las nuevas posiciones asumidas y de los propósitos planteados.
 - Simplificación de la representación sustituta.
- e) Elaboración de la nueva representación del objeto (representación o modelo hipotético).
- f) Búsqueda de alternativas y medios para la implementación de la representación hipotética en la práctica educativa.
- g) Implementación. Evaluación.
- h) Diseño de la nueva representación (Modelo logrado).
- i) Expresión de las concepciones teóricas: definiciones, propiedades del objeto, clasificaciones, regularidades, entre otros.

El enfoque que se utiliza para el análisis del objeto y la escala que se use para su representación determina el tipo de modelo que se escoge (Icónico, analógico, Icónico- no analógico, Conceptual – analógico).

Características generales que deben poseer los modelos

- a) Referencia a un criterio de uso.
- b) Indicación de su grado de terminación.
- c) Indicación sobre su grado de cerramiento (abiertos – cerrados)

Los modelos abiertos (como los pedagógicos) deben reunir además otras características como son:

- a) Capacidad de aproximarse al funcionamiento real del objeto (validez y confiabilidad)
- b) Capacidad para incluir los cambios que se operan en la realidad (Utilidad y permanencia)
- c) Capacidad referencial. Dar cuenta de la dependencia que tienen respecto al sistema social en el que se inserta.

En los marcos de un trabajo de tesis doctoral o de maestría el modelo debe ser presentado de la siguiente manera:

- a) Marco epistemológico (Fundamentación y justificación de su necesidad)
- b) Contexto social en el que se inserta el modelo. ¿con qué objetos de la realidad interactúa?
- c) Representación gráfica
- d) Explicación (significados, exigencias, criterio de uso, argumentación sobre sus cualidades)
- e) Formas de instrumentación (Recomendaciones, alternativas variantes)
- f) Evaluación.

Los aportes de un modelo son teóricos, sin embargo las formas de instrumentación del mismo es decir las recomendaciones, alternativas, programas, medios etc, son de carácter prácticos.

El concepto de **metodología** ha tenido múltiples definiciones, puede ser entendida en un plano más general, particular o específico.

En el plano más general se define como el estudio filosófico de los métodos del conocimiento y transformación de la realidad, la aplicación de los principios de la concepción del mundo al proceso del conocimiento de la creación espiritual en general y a la práctica.

La metodología en un plano más particular se refiere al conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y medios de enseñanza que responden a cada ciencia, en relación con sus características y su objeto de estudio, dirigido a perfeccionar el modo de actuación del docente e incidir favorablemente en el aprendizaje.

La metodología puede concebirse como un aporte teórico y como aporte práctico.

Se considera aporte teórico cuando va dirigida al incremento del saber científico sobre la esencia del objeto, y se trata de un aporte de significación práctica cuando esta incide en la transformación del objeto.

La diferencia social entre ambos, no radica en los elementos que la constituyen, sino en la función que desempeña con relación al objeto

En cuanto a los teóricos metodológicos incluyen métodos, metodologías, teorías y procedimientos de la investigación los cuales permiten enriquecer las vías para el estudio del objeto.

Entre los resultados prácticos se incluyen aquellos que tienen un carácter instrumental: estrategias, metodologías, programas, medios de enseñanzas, etc.

La elaboración de metodologías constituye uno de los propósitos de muchas de las investigaciones que se realizan en el campo de la educación.

El término metodología se asocia a los aspectos operativos del método científico. Desde una perspectiva operacional, el método es una secuencia de procedimientos que nos permiten conseguir un fin. Estos procedimientos en las Ciencias Pedagógicas pueden tener diferentes objetivos:

1. Para acceder al conocimiento del objeto de investigación.
2. Para dirigir el proceso de apropiación por el educando de los contenidos de la educación.
3. Para orientar la realización de actividades de la práctica educativa.

Cuando pensamos en la forma de proceder para alcanzar cualquiera de estos objetivos, recurrimos a procedimientos metodológicos que, ordenados y concatenados de una manera particular, conforman un todo sistémico que comúnmente denominamos metodología.

- ¿Cuándo se requiere realizar una investigación para obtener una metodología como resultado científico?
- Cuando la Ciencia Pedagógica requiere una vía novedosa para obtener conocimientos sobre su objeto de estudio (Metodología de Investigación)
- Cuando la Ciencia Pedagógica requiere una vía novedosa que permita al educador dirigir la apropiación del contenido de la educación en los educandos.
- ¿Qué problemas de investigación requieren de una metodología y no de otra solución?
- Aquellos que se dirigen a la obtención de conocimientos sobre el objeto de investigación, y que presuponen la dirección del proceso de apropiación por parte de los educandos del contenido de la educación.

¿Cuáles son los rasgos de una metodología?

- a) Es un resultado relativamente estable que se obtiene en un proceso de investigación científica.
- b) Se sustenta en un cuerpo teórico (categorial y legal) de la Filosofía, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Pedagógicas y las ramas del conocimiento que se relacionan con el objetivo para el cual se diseña la metodología (Matemática, Español, Ciencias naturales, etc.)
- c) Es un proceso lógico conformado por “etapas”, “eslabones”, “pasos” condicionantes y dependientes, que ordenados de manera particular y flexible permiten la obtención del conocimiento propuesto.
- d) Cada una de las etapas mencionadas incluye un sistema de procedimientos condicionantes, dependientes y ordenados lógicamente de una forma específica.

¿Cómo se construye una metodología?

- a) Estudio de las metodologías existentes o afines que están dirigidas al logro del objetivo propuesto por el investigador. Modelación de las mismas (modelo real).

- b) Análisis crítico. Determinación de las insuficiencias, carencias y virtudes de las propuestas existentes. Establecimiento de los cambios necesarios y de las cuestiones que se deben conservar.
- c) Diseño del nuevo modelo de metodología (modelo ideal que supera al real).
- d) Valoración por especialistas y ó validación práctica de la metodología elaborada. Determinación de las limitaciones o insuficiencias observadas durante su puesta en práctica.
- e) Elaboración de la metodología definitiva (modelo definitivo).

¿Cómo se presenta la metodología en el informe de investigación?

- a) Objetivo general
- a) Fundamentación (aparato conceptual). Cuerpo Teórico que sustenta la metodología.
- b) Etapas, pasos o eslabones que componen la metodología como proceso. Concatenación y ordenamiento de las mismas.
- c) Procedimientos que corresponden a cada etapa. Secuencia, interrelación específica entre dichos procedimientos que permite el logro de los objetivos propuestos.
- d) Representación gráfica total o parcial siempre que sea posible.
- e) Evaluación. Acciones que permiten comprobar si la metodología garantiza el logro de los objetivos propuestos.
- f) Recomendaciones para su instrumentación. La metodología debe acompañarse de las orientaciones que permiten su aplicación en diferentes contextos y condiciones.

¿En que consisten los aportes de una metodología?

Aportes teóricos

- a) Los conceptos, principios, leyes o categorías que el investigador formula para diseñar o aplicar la metodología.
- b) El resultado de la sistematización de los estudios previos que permite la conformación de los procedimientos o etapas que integran la metodología.
- c) La especificidad del ordenamiento, secuenciación o interrelación de los procedimientos o etapas propuestas.
- d) El o los procedimientos que definen el proceder metodológico.

Aportes prácticos

- a) Recomendaciones, orientaciones, que orientan la puesta en práctica de la metodología.
- b) Los medios elaborados para la puesta en práctica de la metodología (material docente, folletos, cuadernos, etc.)

Muchas veces resulta muy difícil para el docente elaborar un sistema de medios de enseñanza o aprendizaje, en su lugar confecciona un conjunto de ellos que por su valor intrínseco y originalidad pudiera constituir un aporte práctico de una investigación.

Lo mismo sucede con los planes y programas de estudio. Ellos de por sí pueden constituir aportes prácticos cuando los mismos perfeccionen o sustituyen de una forma relevante los existentes.

La estrategia ha sido concebida como la manera de planificar y de dirigir las acciones para alcanzar los objetivos propuestos.

La determinación de metas y objetivos a largo, mediano y corto plazo y la planificación de acciones y de recursos necesarios para alcanzarlos, son elementos claves para llevar a cabo la estrategia.

El propósito de toda estrategia es vencer las dificultades, optimizando el tiempo, los recursos y los esfuerzos. La estrategia permite definir qué hacer para transformar la acción existente, la cual implica un proceso de planificación apoyados en los objetivos, plazos y recursos mínimos necesarios que aseguren el cumplimiento de dichas metas.

Existen en la actividad educacional diferentes tipos de estrategias: metodológica, educativa, pedagógica, didáctica, etc. El tipo de estrategia depende del contexto o ámbito concreto sobre el cual se pretende incidir directamente. Es necesario definirla según la concepción de ella asumida. El término estrategia, como ya de algún modo se expresó, comenzó a invadir el ámbito de las Ciencias Pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Un análisis etimológico del vocablo permite conocer que proviene de la voz griega *stratégos* (general)

- ¿Cuándo se requiere realizar una investigación para obtener una estrategia como resultado científico?

Cuándo el propósito esencial del trabajo sea la proyección a corto, mediano y largo plazo de la transformación de un objeto temporal y espacialmente ubicado, desde un estado real hasta un estado deseado, mediante la utilización de determinados recursos y medios que responden a determinadas líneas directrices.

¿Cuáles son los rasgos generales de una estrategia?

Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.

- Una estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control, independientemente de la disímil nomenclatura que se utiliza para su denominación.
 - El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.
 - Un carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto (estado real a estado deseado), por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y por la articulación entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas), entre otras.
 - La adopción de una tipología específica que viene delimitada a partir de lo que se constituya en objeto de transformación.
 - Su irrepetibilidad. Las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específico, por ello su universo de aplicación es más reducido que el de otros resultados científicos.
- ¿Qué elementos deben estar presentes en una estrategia?
 - Existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado.
 - Diagnóstico de la situación.

- Planteamiento de objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo.
 - Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y entidades responsables.
 - Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.
 - Evaluación de resultados.
- ¿Qué organización debe tener una estrategia en los marcos de un trabajo científico?
- I. Introducción. Fundamentación. Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver, ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.
 - II. Diagnóstico. Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.
 - III. Planteamiento del objetivo general
 - IV. Planeación estratégica. Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.
 - V. Instrumentación. Explicar como se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.
 - VI. Evaluación. Definición de los logros, obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.
- ¿Qué tipologías de estrategia existen?: Pedagógica, Didáctica, Educativa, Metodológica etc. en dependencia del contexto o ámbito concreto de aplicación.
- ¿Cómo pueden ser los aportes de una estrategia?
- La bibliografía sobre el tema coincide en privilegiar a la estrategia como aporte práctico, por cuanto su diseño propende a la emisión de recomendaciones, orientaciones, etc. que orientan su puesta en práctica y la elaboración de medios disímiles para su instrumentación. No obstante, las estrategias pueden contener metodologías dentro del diseño de sus acciones, o requerir de la elaboración de algún concepto, de sistematizaciones que permitan la conformación de alguna de sus fases, etc. elementos que, sin dudas, constituyen aportes teóricos.

Acciones previas que debieran considerarse para la elaboración de un aporte científico:

1. Verificar si el objeto de estudio de la investigación está correctamente definido.
2. Conocer, a partir de la teoría científica los antecedentes que existen con respecto al problema planteado: qué se sabe del problema, quiénes han investigado este problema, qué insuficiencias existen, qué necesidades se plantean, qué puede ser mejorado, etc.
3. Establecer si las necesidades o insuficiencias son de carácter teóricas o prácticas. En consecuencia el investigador podrá orientar su actividad científica.

Ahora bien, en dependencia de la fase en que se encuentre la investigación los resultados pueden ser: parcial o final. El parcial da respuesta puntual al problema y objetivos (al realizarse una o varias tareas) y el final, ofrece una respuesta total a lo propuesto (al ejecutarse todas las tareas previstas).

Contribuir a desarrollar en los estudiantes un pensamiento flexible, alternativo, científico, que los lleve a desarrollar un método de trabajo por la vía de la

investigación, aplicable a la docencia y a los problemas cotidianos, es una necesidad insoslayable.

Para proveer al futuro profesional de los recursos teóricos y metodológicos que le permitan interpretar adecuadamente la realidad profesional y sobre esta base hacer un análisis científico que lo lleve a encontrar alternativas de solución a los problemas que se le presenten mediante la obtención de resultados científicos que puedan catalogarse de aportes es necesario que:

- Adquiera una formación teórica sólida acerca del objeto de su profesión.
- Transite por un acercamiento progresivo a los modos de actuación profesional, o sea, estableciendo un verdadero nexo teoría práctica.
- Desarrolle un método científico que le permita el tránsito de lo concreto sensorial a lo abstracto, a lo concreto pensado y de ahí a la práctica transformadora, que es la vía del conocimiento científico.

Esta concepción permite ir creando las premisas necesarias para el desarrollo de la profesionalidad, al promoverse el desarrollo de:

- Un Pensamiento científico que les permita el análisis sistemático de su práctica educativa desde posiciones científicas.
- Habilidades científico-investigativas que les posibilite operar con la ciencia en el contexto educativo.
- Un Método científico de trabajo que parta del vínculo teoría práctica, donde la investigación es la vía para encontrar alternativas de solución a los problemas del desempeño profesional.

BIBLIOGRAFIA

1. Colunga Santos, Silvia Dra. C., Dr. C. Jorge García Ruiz. Algunas variantes de concreción de los modelos teóricos: las estrategias, las metodologías y los programas de intervención educativa. Universidad de Camagüey e Instituto Superior Pedagógico "José Martí" de Camagüey, Cuba
2. Pérez Miró, Francisco A. Dr. c. Los aportes teóricos y prácticos en la investigación pedagógica.
3. de Armas Ramírez, Nerely Dra. Y otros Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Universidad Pedagógica "Félix Varela"
4. Lazarsfeld Paul. Materiales de Trabajo/Aportes teóricos/ De los conceptos a los índices empíricos
5. Vega Veranes, Frey Dr. C. Los resultados científicos, desde una perspectiva cualitativa de la investigación pedagógica. SUM. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente
6. Rodríguez del Castillo, María Antonia. Dra.C. La estrategia como resultado científico de la investigación educativa Universidad Pedagógica "Félix Varela". Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógica
7. Rita concepción García Dr. C. y Dr. C. Félix Rodríguez Expósito. Consideraciones sobre la elaboración del aporte teórico de la tesis de doctorado en ciencias pedagógicas Universidad de Holguín, 2005
8. Barba Téllez, María Nela Dra.C y otros Implicaciones de la teoría Histórico – Cultural en la integración de la plataforma teórica de la pedagogía cubana. Universidad Pedagógica José Martí, Cuba.
9. Rodríguez del Castillo, María Antonia Dr.C. La sistematización como resultado científico de la investigación educativa. ¿Sistematizar la

- sistematización? Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Centro de Estudios Educativos.
10. Valle Lima Alberto D. Dr. C. Metamodelos de la investigación pedagógica Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Ministerio de Educación Cuba Ciudad de la Habana, 2007
 11. Sierra Salcedo, Regla Alicia. Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com
 12. Rodríguez Deveza Rafael. Algunos aportes teórico - metodológicos acerca del aporte teórico. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz Caballero, Holguín .Cuba
 13. Marimón Carrazana, José Antonio. Aproximación al estudio del modelo teórico como resultado científico. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Centro de Estudios Pedagógicos Villa Clara. 2003.
 14. Pérez Rodríguez, Gastón. Metodología de la Investigación Educativa. Editorial Pueblo y Educación La Habana. 1996.
 15. Guetmanova, A y otros. Diccionario. Editorial Progreso. Moscú 1991

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 3:

**La formación profesional desde una concepción de integración
docencia- investigación- producción, para un desarrollo
económico y humano sostenible.**

Autores: Dr.C Ramón Guzmán Hernández

Dra. C Yamilé Brito Sierra

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: La formación profesional desde una concepción de integración docencia-investigación- producción, para un desarrollo económico y humano sostenible.

Autores: Dr.C Ramón Guzmán Hernández, PT

Dra. C Yamilé Brito Sierra, PT

Objetivo: Socializar una concepción de integración docencia- investigación- producción en la formación de profesionales, que toma como esencia una perspectiva y práctica de la empresa, como un complejo científico- docente- productivo, que debe favorecer el perfeccionamiento del **sistema de relaciones entre los centros formadores y las entidades de la producción y servicios**, y con ello, elevar la calidad de la formación de un profesionales que necesitan nuestros países, para contribuir al desarrollo económico y humano sostenible.

ÍNDICE:

- 1- Contexto económico internacional: Retos de las empresas en los inicios del siglo XXI y respuestas de los sistemas de formación profesional.
- 2- La **formación profesional** desde una concepción de integración docencia-investigación- producción, para un desarrollo económico y humano sostenible. Un acercamiento teórico- metodológico y práctico, desde el funcionamiento de la empresa, en su eslabón de base, como un **complejo científico- docente- productivo**.
- 3- Aproximación al diseño de una metodología para el funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente- productivo. Experiencias desde la formación de profesionales para la educación agropecuaria en Santiago de Cuba, Cuba.

Contexto económico internacional:

La globalización de la solidaridad versus globalización neoliberal de la economía, el establecimiento de relaciones de complementariedad entre países versus, competitividad internacional, así como el desarrollo económico basado cada vez más, en el conocimiento y en la innovación tecnológica; constituyen algunos rasgos que caracterizan el contexto económico internacional en los inicios de siglo XXI.

Esta realidad, ha estado un cambio paradigmático en la administración de las economías de los países, se pasa a operar en un medio poco definido y en constante

cambio, predomina la flexibilidad, la innovación y el perfeccionamiento constante, se necesita **gerenciar** la incertidumbre, ejercer un liderazgo orientado al cambio con una sólida formación generalista, capacidad de captar y comprender la dialéctica del entorno como premisa y no como consecuencia, lograr organizaciones abiertas al aprendizaje, entre otros requerimientos.

Ante este escenario, la competitividad internacional se presenta mediante nuevas formas de competencias económicas, donde prima la tecnología y la calidad, el paso de producciones masivas a flexibles a partir de necesidades del consumidor, así como la demanda creciente del personal de alta calificación para dirigir y/o participar directamente en los procesos productivos y/o de servicios técnicos y educativos.

En tal sentido, se impone perfeccionar y/o modificar estilos v métodos de dirección hacia la adopción de enfoques más orientados al empleo de tecnologías de procesos, de bajo costos y con fuerte implicación de los recursos humanos y sus necesidades, que estimulen la participación, el compromiso y el sentido de pertenencia de éstos, por su organización.

La eficacia y competitividad que se necesita, depende hoy más que nunca de **intangibles tales como la calidad de la gerencia, el grado de realización de los empleados, la apertura al aprendizaje y la capacidad de cambio.**

Se necesita un directivo que asuma el cambio como lo natural, que sea capaz de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, asuma los riesgos correspondientes y posea competencias para la dirección de recursos humanos, el manejo eficaz de conflictos, el marketing, las finanzas, el diseño e implementación de decisiones estratégicas y de desplegar en su gestión empresarial, enfoque tales como: enfoque de sistema, orientación al cambio organizacional, enfoques de procesos, de competencias, de gestión del conocimiento, de orientación al cliente desde una perspectiva de desarrollo económico y humano sostenible, inspirar un futuro compartido y enfoque colaborativo en las relaciones, etc.

Es decir, se impone una **dinámica de gestión empresarial con visión estratégica**, que coloque en el centro de las prioridades del desarrollo de la organización, la

formación y capacitación del talento humano, como factor clave del desarrollo económico y humano sostenible.

Un ejemplo elocuente de ello, está en la visión estratégica que se lleva a cabo en Ecuador, en función de la transformación de la **Matriz Productiva**, que tiene como objetivo general, generar una economía dinámica **orientada al conocimiento y la innovación**, sostenible, diversificada e incluyente para alcanzar el buen vivir.

La transformación esperada alterará profundamente no solamente la manera cómo se **organiza la producción**, sino todas las **relaciones sociales** que se desprenden de esos procesos. Será una sociedad organizada **alrededor del conocimiento** y la creación de capacidades, solidaria e incluyente y articulada de manera soberana y sostenible al mundo (tomado de SENPLADES / 1a edición – Quito, Ecuador, 2012).

Tal intencionalidad, articula con propósitos optimistas de sistemas de **formación y capacitación profesional técnico y pedagógico**, que cada vez más, tienen lugar en y desde contextos reales de desempeño profesional (empresas de producción y servicios, instituciones educativas, convertidas en microuniversidades, entre otros), y que exigen de dichos profesionales, una actuación transdisciplinaria, capaces de aprender a aprender, a producir, a brindar servicios y a investigar problemas profesionales, desde la integración teoría- práctica.

Tal intencionalidad, es expresión de la imprescindible integración que debe existir entre educación- trabajo, base económica y superestructura social, relación entre centro formador- entidades de producción y servicios técnicos y educativos, así como integración de la escuela con la vida, el estudio con el trabajo y la enseñanza con la producción.

Diversas son las experiencias que en el contexto internacional, conciben la formación inicial y continua de profesionales, desde el contexto laboral o en relación con éste, a partir de concepciones y prácticas que tienen como base la **relación escuela- empresa, estudio- trabajo, educación- mercado del trabajo- empleo**(Ver figura N.2).

En la Fig. 2, se muestran algunos ejemplos de sistema de formación profesional

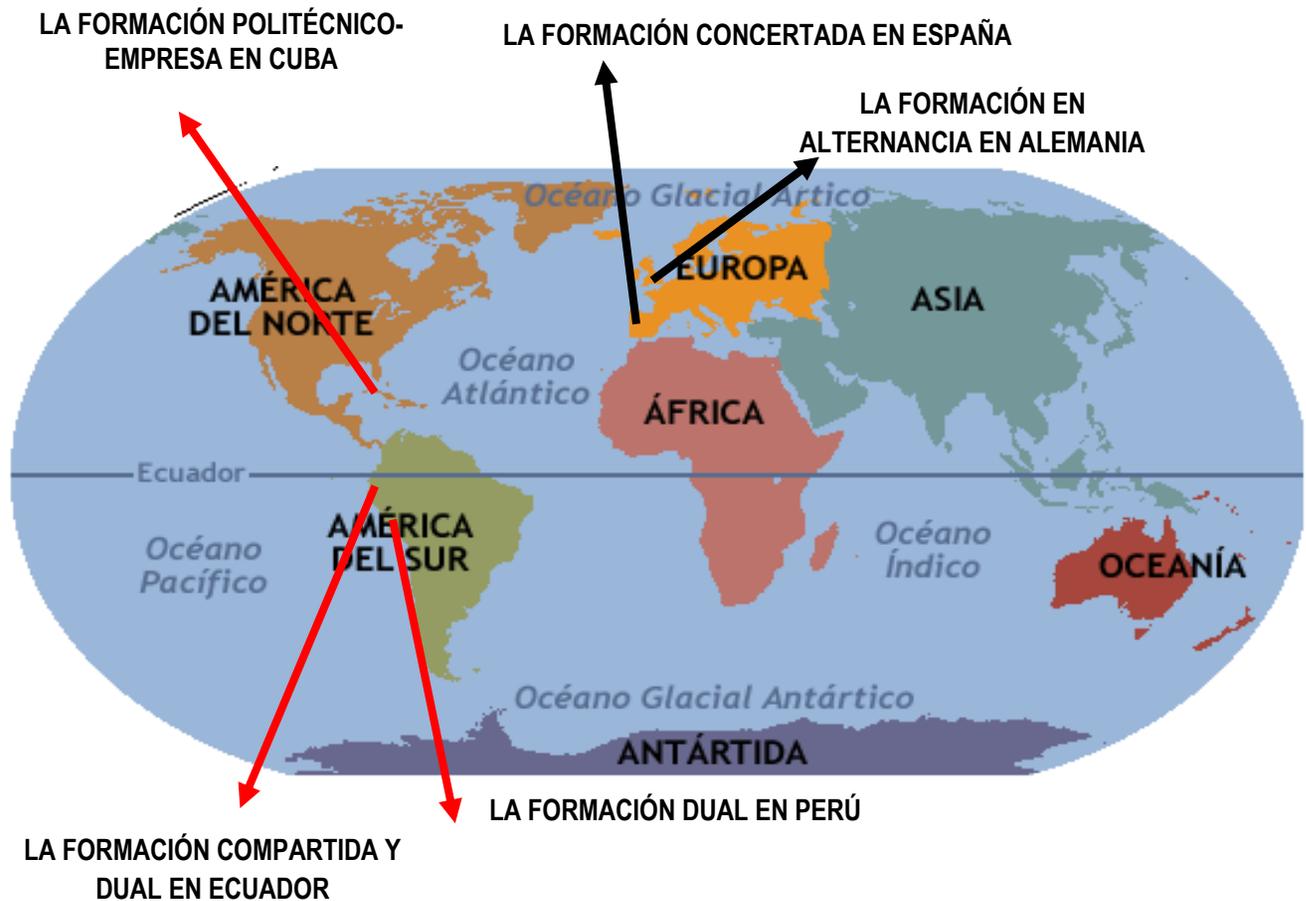


Fig. 2. Algunas concepciones de formación profesional en el ámbito internacional.

A lo anterior, se suman las Escuelas de Campo para Agricultores (ECAS), en países como: Colombia, Perú, Ecuador, México, etc.; donde se presentan valiosas alternativas de aprendizaje, entre las que figuran: **aprendiendo de la experiencia, la sistematización de la práctica productiva, el aprendizaje por innovación**, etc.

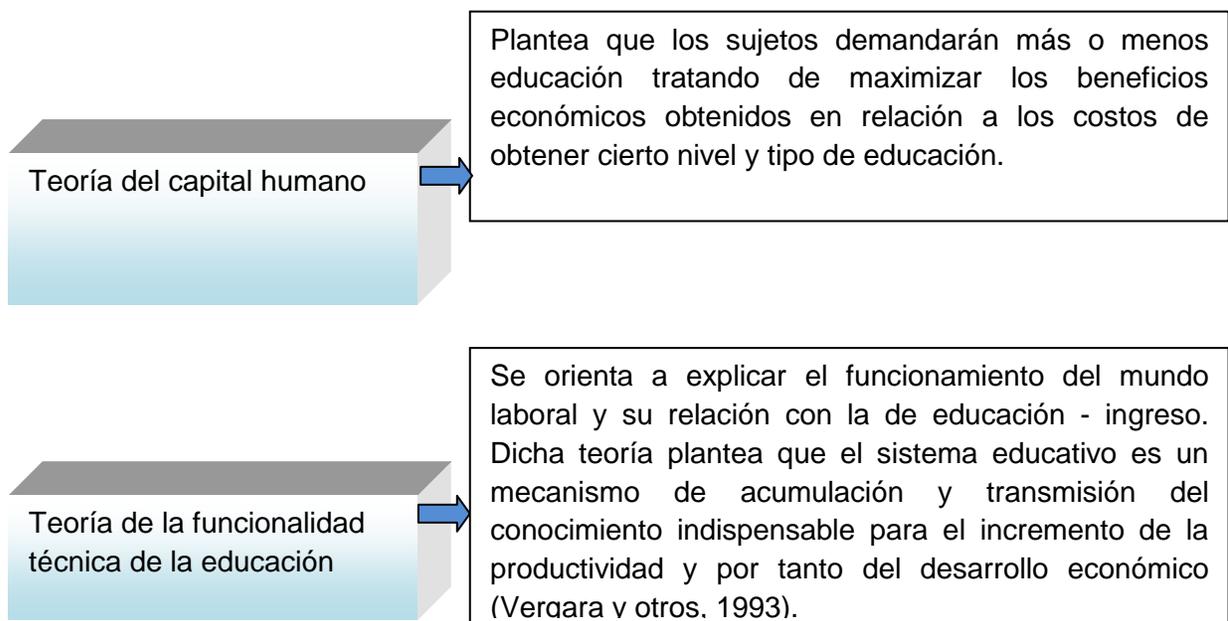
De igual modo, aparecen las Escuelas de Fincas Integrales en Ecuador (EFI, Ambato), la capacitación de familias campesinas en Costa Rica, para el manejo de Fincas Integrales, entre otras variantes de formación laboral y profesional. En todos los casos, ha predominado, el **contexto laboral como ámbito de actuación profesional** en el proceso de formación y perfeccionamiento del talento humano. La principal limitación de

estas experiencias se encuentra en que prepara a los recursos humanos (profesionales y obreros), sólo para actuar en un contexto y para solucionar problemas concretos.



¿Cuáles son las teorías que en lo esencial sustentan estas experiencias?

Las teorías fundamentales en las que se sustentan estas experiencias fueron aportadas por Márquez Jiménez, Alejandro (2000), las mismas son:



Según este autor, dichas teorías tienen como premisas fundamentales:

- La correspondencia entre requisitos educativos- requerimientos de calificación para las diversas ocupaciones; supone la existencia de un puesto de trabajo, apropiado a cada nivel y tipo de calificación de la fuerza de trabajo. El puesto según grado de calificación.
- Los cambios que producen las innovaciones tecnológicas en la estructura del mercado de trabajo y en la complejidad de las ocupaciones.

Ambas teorías responden al **paradigma funcionalista**, surgido de la economía de la educación. Desde el punto de vista de la sociología de la educación, este enfoque estructural- funcionalista de Parson, T y R, Merton, centra su principal problema en la

adecuación que debe existir entre la escuela y el mundo laboral; es decir, se trata de rentabilizar las inversiones en educación para adecuar la producción del sistema educativo a la demanda planteada por la producción de bienes materiales y/o de prestación de servicios.

Desde el punto de vista pedagógico, ello se corresponde con la pedagogía desarrollista, típica de la década del 60 y del 80 del siglo XX, expresada a través de la educación para el trabajo como tendencia pedagógica, y con una imagen y estilo socioeducativo tecnocrático y tecnicista. Cada persona tiene que ser educado en función de las necesidades de un mercado de trabajo que se supone será cada vez más tecnificado, y que, como tal, requiere sujetos con las habilidades y los conocimientos imprescindibles para ser económicamente productivo.

Desde el punto de vista filosófico, responde a la filosofía de la educación pragmática-positivista, la cual pondera el papel de la práctica, basándose en la experiencia, limitándose a la descripción de hechos procesos y fenómenos e imposibilitando penetrar en la esencia de los mismos, todo ello limita el papel de la ciencia en la construcción del conocimiento científico.

Las consideraciones hechas hasta aquí permiten advertir dos aspectos esenciales:

- 1- Es necesario concebir y proyectar la formación y capacitación profesional, desde una visión estratégica, que favorezca mantener el equilibrio racional y armónico entre el desarrollo científico- técnico, de innovación y de tecnología, y el nivel de preparación de los recursos humanos, en el marco del proceso laboral/profesional,
- 2- Se requiere pasar de una concepción de formación/capacitación centrada en aspectos puntuales o específicos, donde prima las exigencias del puesto de trabajo o área profesional, para resolver las exigencias del momento, a una práctica de formación y capacitación profesional, integral, preventiva, de reacción en función de la dinámica del proceso productivo o servicios y de la innovación tecnológica, que le posibilite al profesional, actuar con flexibilidad ante los enfoques, formas y métodos al proceso productivo o de servicios, en un contexto de desarrollo económico y humano sostenible. Se requiere jerarquizar el ser por encima del saber.

La formación profesional desde una concepción de integración docencia- investigación- producción, para un desarrollo económico y humano sostenible. Un acercamiento teórico- metodológico y práctico, desde el funcionamiento de la empresa en su eslabón de base como complejo científico- docente- productivo,

Las ideas que en lo esencial, se exponen, son el resultado del arduo trabajo investigativo de los autores Brito Yamilé y Guzmán Hernández (2008) como profesionales, directivos e investigadores de la educación técnica y profesional en Cuba, tanto para el nivel técnico medio como el superior pedagógico, respaldado por la dirección de proyectos de investigación y respectivos niveles de comunicación de resultados en diferentes eventos. Tales resultados pueden ser utilizados creativamente en otros contextos.

Múltiples son los autores que han abordado el término **formación profesional**, a los fines del presente trabajo, se asume la definición dada por Fuentes Homero, 2001, que la tipifica para la educación superior (pero, que por su grado de generalización y esencia, sustenta tal proceso, en el nivel medio en diversas especialidades técnicas; en tal sentido, el referido autor expresa:

“Se reconoce el proceso de formación del profesional que se desarrolla en la educación superior como un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica el desarrollo humano progresivo, lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico...

La formación del profesional constituye, por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. Estamos asumiendo que alcanzar una integralidad en la formación profesional a nivel universitario implica, ante todo, formar un profesional comprometido con su labor y sociedad en que se inserta, flexible y trascendente, independientemente de la especificidad que impone cada profesión y sus contextos”.

A los fines del presente trabajo, reflexionar sobre las relaciones entre los términos docencia-investigación y producción, significa, considerar niveles de integración desde diferentes aristas, a partir de los objetivos de dicha integración.

- 1- Integración entre instituciones (instituciones formativas- centros de investigación y empresas de producción y servicios).
- 2- Integración de procesos/funciones, por ejemplo en la educación superior(incluye institutos tecnológicos) y centros politécnicos de nivel medio):
 - Formativo(preservar de la cultura),
 - Investigativo(desarrollar la cultura)
 - Productivo/ servicios (producción de bienes materiales y brindar servicios).
- 3- Integración desde el proceso pedagógico en general, y de enseñanza-aprendizaje en particular.

¿Qué docencia será aquella, que como proceso y resultado, el profesional en formación aprende, investiga y produce un bien material y/o brinda un servicio técnico o educativo. ?.

Resultan interesantes las aseveraciones hechas por Restrepo(2004), refiriéndose a la relación investigación – docencia, al señalar que” la investigación educativa o formativa, esboza el papel que pueda cumplir la investigación en el aprendizaje de los saberes, es decir, los procesos investigativos modelados didácticamente, para llevar a las aulas las prácticas históricas de producción del conocimiento científico en sus procesos y no limitado a sus resultados, como un primer acercamiento del estudiante al mundo de la generación del saber, lo cual es diferente a la investigación en el aula o a la docencia investigativa y a la formación en investigación.

En el primer caso, según declara el propio autor, en la investigación en el aula, el profesor es un investigador de su práctica, siendo el proceso de enseñanza y aprendizaje su objeto de estudio. El segundo caso, la formación en investigación, es un tema eminentemente curricular y se ocupa de asignaturas como Metodología de la investigación, trabajo de grado, es decir, de la selección de conocimientos que ha producido la humanidad como bagaje histórico en el campo de una disciplina. En postgrado, maestría y doctorado, todas las asignaturas del currículo intentan formar en investigación.

La investigación educativa ha sido explorada por la enseñanza problémica y por el aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP), que enfoca el aprendizaje como

un proceso de construcción del conocimiento centrado en la actividad de búsqueda y elaboración por el estudiante con la asesoría del docente.

Finalmente, el autor, insiste en que la investigación y su producción de conocimientos, y la función de docencia con sus postulados de circulación de saberes, encuentran en la investigación educativa una posibilidad, entre otras, de **diseñar un modelo de docencia que simule los procesos investigativos en el aula de clase.** Tal modelo, teóricamente, se diseñaría bajo la lógica investigativa fundamentada en la lógica del proceso educativo, así se conforma un modelo didáctico de investigación formativa para la educación universitaria. Es conocido que la lógica investigativa en su esencia es un proceso problémico. Identificar y solucionar problemas es el proceso que incentiva la imaginación. La investigación debe formalizar para generar saber. El conocimiento independientemente de su naturaleza, en su construcción, en su resultado y aplicación se problematiza.

Resulta igualmente interesante, la investigación realizada sobre “Elementos de un modelo de integración docencia- investigación y servicio para el estudio de las alteraciones del desarrollo infantil Dr. Mario Antonio Mandujano Valdés (Maestría en Rehabilitación Neurológica, UAM-X Rev Cienc Clín 2000; 1(1): 37-48.

En dicho trabajo, se ratifica que **la docencia es entendida como la adquisición de conocimientos, la investigación como su generación y el servicio como su aplicación;** en esta dirección, los autores, connotan las relaciones entre estos procesos al significar que: La docencia sin generación de nuevos conocimientos es incompleta, la investigación sin mecanismos de enseñanza se desvincula de la realidad, y el servicio sin docencia y sin investigación se hace rutinario, sin posibilidades de desarrollo.

El modelo de investigación, se sustenta en cómo a partir de un conjunto de supuestos teóricos, se pueden generar conocimientos que retroalimenten a la vez a la docencia como a la práctica misma. Finalmente, en su modelo de servicio, se representa el vínculo con los problemas de la sociedad en materia de invalidez y rehabilitación, se aborda una situación concreta como es la prevención de alteraciones en el desarrollo temprano de niños con daño al sistema nervioso. Las actividades desarrolladas integran los tres modelos, ya que a la vez que se enseña, se da servicio y se hace investigación.

En Cuba, el acercamiento e integración de tales procesos, han tenido como base experiencias de **formación profesional a través de unidades docentes en las universidades**(Méndez (1989), Lazo, Machado (1990), Capó y otros (1990), Fernández y Portuondo (1990), Martínez Páez (1995), así como las relacionadas con los vínculos escuela – empresa en la Educación Técnica y Profesional (ETP), Patiño, M. del Rosario (1996); Aragón Castro, Aker (1985); Parrado, Oscar (1985); Reyes Sosa, Pilar (1994); Abreu, Roberto (2004); León, Margarita (2001), Mena Lorenzo, Juan Alberto(2003), Guzmán Hernández (2008-2010); Forgas Brioso(2008-2010) Brito Yamilé (2005), Martínez Clapé, entre otros.

En la educación agropecuaria para el nivel técnico medio en Santiago de Cuba, Cuba, ha sido de mucho valor el resultado científico denominado: **Metodología para la explotación docente- investigativa-productiva del área básica experimental de los Institutos Politécnicos Agropecuarios, en Santiago de Cuba, 2005, de la Dra. C Brito Yamilé Sierra.**

En este trabajo, se connota el papel del profesional en formación en la realización de tareas integradoras y proyectos profesionales que llevan la impronta de dicha integración. En la ETP en Cuba, con énfasis, en la educación agropecuaria, se ha sistematizando en los últimos 15 años, lo referido a tareas integradoras, con un papel de vanguardia de la investigadora y metodóloga nacional de la educación agropecuaria, la MSc. Gladys Santa Cruz y un equipo de docentes e investigadores, coordinados desde la UCP UCPETP “Héctor Alfredo Pineda”, como centro rector de la carrera agropecuaria y asesor de la especialidades de la familia agroindustrial en la ETP (MINED).

Tanto en las universidades como en la Educación Técnica y Profesional (ETP), ha predominado una concepción de **“Sistema de Formación Profesional Centro Formador- Entidades de la Producción y los Servicios”**, sustentada en la unidad entre la educación y la instrucción, que expresa la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye, así como en el **vínculo del estudio con el trabajo**, que consiste en asegurar desde el currículo el dominio de los modos de actuación del profesional.

La empresa como complejo científico- docente- productivo. Principales fundamentos

Múltiples son las definiciones aportadas por autores de Cuba y otros países, en torno al concepto empresa; así por ejemplo, en la Gaceta Oficial de la República de Cuba, donde se aprueba y pone en vigor una nueva disposición jurídico normativa, que enriquece en su contenido y en sus proyecciones, las características y exigencias del Sistema de Dirección y Gestión Empresarial promoviendo un significativo cambio en lo referente a la gestión integral y la eficiencia de las mismas, se define como:

“La empresa es un sistema social, donde la integración decisiva de las mujeres y hombres que laboran en ella, hacen funcionar los objetos e instrumentos de trabajo, diseñan tecnologías, los sistemas, procedimientos y controlan los resultados. Las personas que integran las empresas, deciden la competencia de ella, de ahí su importancia vital”

Las unidades empresariales de base son: “Organizaciones económicas creadas por los órganos superiores de dirección empresarial, o por las empresas para garantizar y organizar su trabajo. No tienen personalidad jurídica. Pueden denominarse unidades básicas, plantas, talleres, granjas, etc” ; por su parte, la Entidad: “Es una organización de carácter empresarial, que puede o no, ser independiente”

En la Gaceta Oficial de Cuba, (2007), se define la misma como:

“Una organización económica, con personalidad jurídica, balance financiero independiente y gestión económica, financiera, organizativa y contractual autónoma, que se crea para la dirección técnica, económica y comercial de los procesos de elaboración de productos y/o servicios, los que deberán lograrse con la mayor eficiencia económica”.

Estas definiciones responden al fundamento legal que en Cuba tiene el nuevo sistema de Dirección y Gestión Empresarial, sustentado en las exigencias del perfeccionamiento empresarial y que impone un reto a la gestión de los recursos humanos en función de un desempeño laboral profesional eficiente y competitivo.

La última definición enfatiza en la **función económico - productiva** que tipifica la gestión de la empresa en la producción de bienes y servicios. En ninguna se explicitan suficientemente, rasgos de esta, que denoten la función educativa e investigativa que potencialmente deben tener lugar, y en síntesis, la integración ciencia- producción-

docencia desde una perspectiva de extensión de la cultura científica y tecnológica para el desarrollo económico local y humano sostenible.

Ello, se corrobora cuando en el propio Decreto N. 281/2007, artículo 85, se plantea que:

“La empresa..., su objetivo esencial es incrementar los aportes a la sociedad. Por aporte se entiende: el aporte monetario total al Estado; los aportes en producciones y servicios útiles que mejoran la vida del pueblo; el empleo creado, los aportes organizacionales, técnicos, los nuevos productos y servicios; las patentes, innovaciones y todo aquello que eleve la eficiencia de la sociedad socialista”

Todo lo anterior, denota de que con independencia de que el perfeccionamiento empresarial (contextualizado a las exigencias de la actualización del modelo económico cubano), exige que los recursos humanos cumplan con las exigencias del principio de idoneidad demostrada, no se precisa desde su **definición y objetivo**, lo relacionado con la formación y perfeccionamiento continuo de los recursos humanos.

A continuación, se sintetizan los **principales fundamentos de funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente- productivo**, sobre la base de la experiencia investigativa alcanzada por los autores, los principales aportes de la pedagogía de la Educación Técnica y Profesional, conducidos por Abreu, R (2006) y el colectivo de investigadores del CEPROF (UCPETP), así como las mejores experiencias de la pedagogía cubana.

FUNDAMENTO N.1: CONCEPCIÓN DE EMPRESA (Fig. N.1)



Complejo científico- docente- productivo, que jerarquiza la unidad y equilibrio entre las funciones económico-productiva, educativa, investigativa y de extensión comunitaria, de la cultura técnico- tecnológica sobre la base de colocar en el **centro al ser**, en el proceso de construcción- demostración - sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas, productivas y de extensión comunitaria; que permitan comprender, interpretar, explicar, reconstruir, reflexionar y transformar con creatividad la realidad productiva en un contexto de desarrollo socioeconómico y humano sostenible.

Brito Yamilé, 2008

El carácter complejo está dado entre otros aspectos por:

1- Las **contradicciones** que se dan al interior de los procesos que interactúan y sus funciones.

- Entre la contextualización de los procesos (dinámica) y el cumplimiento de normas, políticas, funciones y responsabilidades que sustentan el accionar de los actores principales, en cualquier contexto.
- Entre lo situacional de la actuación laboral - profesional que demanda de competencias humanas y laborales profesionales, y la movilidad profesional que deben mostrar los actores en la asunción de puestos o áreas ocupacionales de trabajo.
- Entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo individual y lo social
- Entre educación- investigación y trabajo productivo
- Entre trabajo manual e intelectual, entre teoría y práctica
- Entre lo cuantitativo y lo cualitativo de los procesos y sus resultados.
- Entre el despliegue de un horizonte cultural y social que plantea límites al desempeño y al mismo tiempo infinitas posibilidades de desarrollo inéditas.

2- La diversidad de los actores que participan y se relacionan (**Fig. 2**):

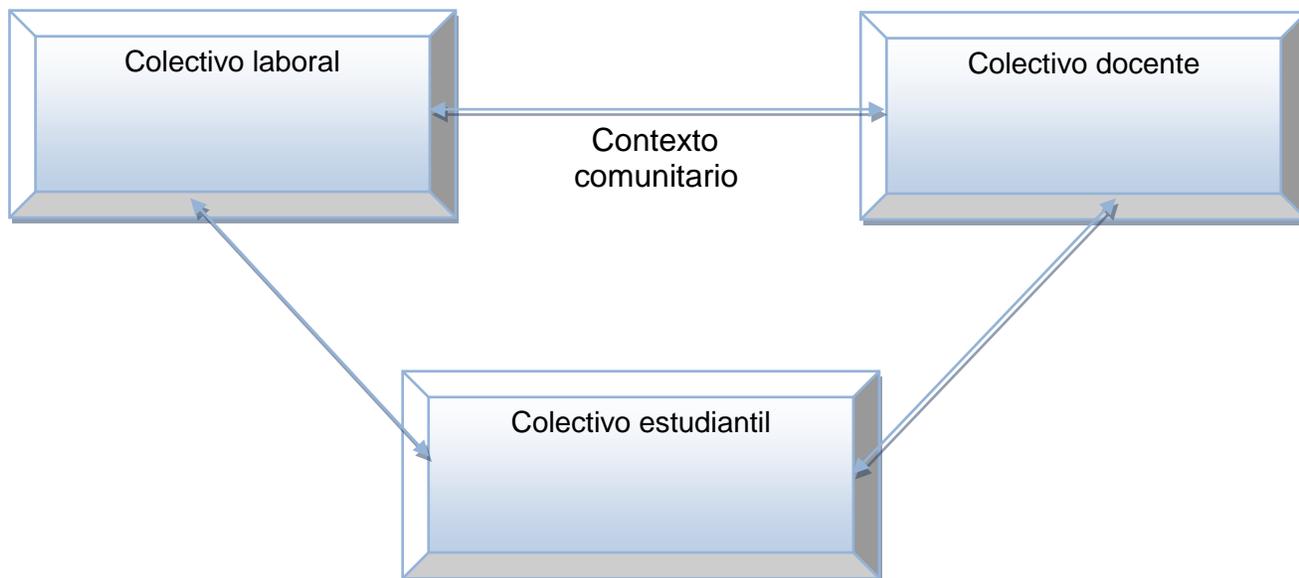


Fig. 2. Relación entre los componentes personales que participan en los procesos: económico- productivo, formativo e investigativo, que tienen lugar en la empresa.

3- La concepción de sistema concreto que además puede ser abierto como es el caso de las empresas agropecuarias; ya que es parte del medio ambiente, es decir, funciona tomando en consideración los aportes del medio y las relaciones que se establecen entre los factores bióticos y abióticos, así como la construcción de aprendizajes a partir de la sistematización de experiencias, entre otros aspectos.

FUNDAMENTO N.2: Se defiende una **concepción cultural del desarrollo económico**, que presupone, colocar en el centro mismo del desarrollo económico a la Ciencia, la Educación y la Cultura, como formas de la conciencia social, generándose por tanto, el redimensionamiento de la estructura organizativa de dirección, el rediseño del proceso de dirección y la dirección de procesos, que van desde la organización de la producción y los servicios, hasta la gestión de recursos humanos, materiales y financieros(**Fig. 3**)

VISIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE CULTURA Y DESARROLLO ECONÓMICO

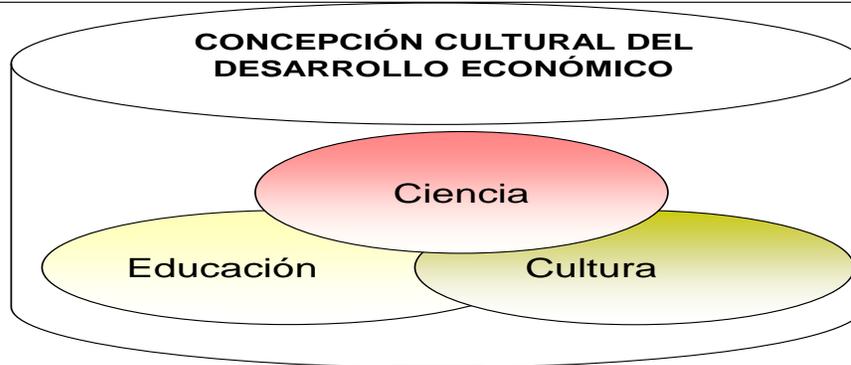


Fig. 3. Visión de la relación entre cultura y desarrollo económico

Desde esta perspectiva, se evita el enfrentamiento y desarticulación histórica que ha existido entre cultura y desarrollo económico, que van desde la teoría del crecimiento económico, la formación del capital humano, hasta llegar a la teoría del desarrollo humano; ponderándose de esta manera una cultura para el desarrollo económico y humano sostenible local.

FUNDAMENTO N.3: La dinámica entre los componentes: ciencia- docencia- producción determina el funcionamiento de la empresa como complejo científico-docente-productivo **(Fig 4).**



Para explicar la relación ciencia- producción- docencia, se parte de las relaciones dialécticas que se establecen entre los procesos. En tal sentido, la relación la **ciencia-docencia**, se explica a partir la transposición de la cultura científica heredada u obtenida por los actores principales, como resultado de la sistematización de la experiencia de la actividad creadora en su esfera de actuación, hacia un proceso de orientación-aprendizaje, combinándose las lógicas: de la ciencia, de la disciplina, con la del proceso en sí. En esta dirección los conocimientos científicos son incorporados al proceso como contenido de aprendizaje.

Al mismo tiempo, los actores principales investigarán su práctica técnico profesional para mejorarla e investigará sobre la ciencia para la cual se prepara, potenciando el desarrollo de la innovación tecnológica, el pensamiento lógico, e independiente, la responsabilidad, entre otras cualidades personales; posibilitando el desarrollo de una **formación teórica**.

De esta manera, la relación **docencia- producción** expresa que, ante los continuos cambios que se gestan en la producción y los servicios, la docencia deberá ser flexible en función de una producción planificada. En este caso, los componentes personales y no personales de la empresa (fuerza de trabajo, medios de producción, métodos de trabajo tecnológico), serán incorporados al proceso de orientación- aprendizaje como

contenido y método del mismo. De este modo, los actores principales, desarrollarán una personalidad cada vez más comprometida con su profesión y con los resultados económico-productivos de la empresa, dando lugar a una **formación laboral profesional**.

Por otro lado, la relación **ciencia- producción**, expresa que los actores principales, como resultado de enfrentarse sistemáticamente a diferentes problemas profesionales y solucionarlos a través de la investigación científica, aportarán el conocimiento de nuevas cualidades del objeto investigado, así como nuevas técnicas y tecnologías, los cuales serán incorporados inmediatamente a la producción, comportándose la ciencia como fuerza productiva directa. En esta dirección juega un papel esencial el extensionismo comunitario como labor formativa y de enlace entre los actores principales y los centros de investigación.

La producción impone constantemente retos a la ciencia y con ello al proceso de orientación -aprendizaje de los actores principales, de manera que en su **formación económico- productiva**, logren desarrollar un pensamiento flexible e independiente, su capacidad de innovación y creatividad, nivel de competencia y competitividad, entre otras cualidades personales.

En sentido general, la dinámica entre estos componentes permite replantear el funcionamiento de la empresa como complejo científico-productivo-docente, teniendo como base el proceso de construcción sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas, que permitan comprender, interpretar, explicar, reconstruir, reflexionar y transformar creativamente la realidad productiva en un contexto de desarrollo socioeconómico y humano sostenible.

Todo ello, determina el carácter complejo del funcionamiento de la empresa, expresados en: las contradicciones que se dan al interior de los procesos que interactúan y sus funciones (docencia-producción, ciencia- docencia, ciencia-producción, teoría- práctica, estudio-trabajo, lo individual-lo social, lo objetivo-lo subjetivo, lo contextualizado- lo diversificado, etc.), la diversidad de los actores que participan, la construcción de aprendizajes a partir de la sistematización de experiencias, constituirse en un sistema concreto que en el caso de las empresas agropecuarias es abierto, ya que es parte del medio ambiente, es decir, funciona

tomando en consideración los aportes del medio y las ligaduras, así como las restricciones que les impone el entorno.

FUNDAMENTO N.4: Se defiende un **enfoque integracionista- contextualizado** en la formación inicial y continua del talento humano, que jerarquiza la formación y desarrollo de **competencias humanas** en función de un desempeño laboral- profesional exitoso, según el principio de **idoneidad demostrada**; desde esta perspectiva, se apoya la empleabilidad a partir de la transferencia de competencias transversales.

FUNDAMENTO N.5: La formación profesional en este contexto, se sustenta en una **concepción pedagógica** integradora que:

- Toma como base la educación para el trabajo, en el trabajo y desde el trabajo, así como la educación en tecnologías, mediante el aprendizaje haciendo, participando, investigando; transformando, aportando bienes y/o servicios; pero, no como un fin pragmático, utilitario, desarrollista, sino, como un medio para formar competencias humanas, para crecer espiritualmente, bajo condiciones de un desarrollo económico y humano sostenible.
- Jerarquiza un enfoque interdisciplinario personológico (**Guzmán, 2005**) en el enfrentamiento a situaciones laborales de aprendizaje reales, y su transformación desde una visión globalizadora, auténtica.
- Pone énfasis en el empleo de métodos de aprendizaje en la acción investigativa, participativa, productiva y su relación con métodos de enseñanza de orientación-facilitación, basados en las experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas, donde se combinan armónicamente, el conocimiento explícito y el conocimiento tácito, desde una mirada histórico- cultural de desarrollo humano.
- Promueve la innovación tecnológica a través del aprendizaje experiencial, como principio y fin, de la reflexión- confrontación, de la conceptualización y de la aplicación práctica del nuevo contenido de aprendizaje, en una relación dialéctica en espiral.
- Pondera una base orientadora hacia la adquisición de competencias profesionales, con un marcado carácter básico y motivacional dentro de la familia

profesional, con acciones fundamentales de orientación aprendizaje, de aspectos específicos y una ejercitación suficiente, variada y diferenciada para el logro de niveles de desempeño profesional en la sistematización de contenidos y experiencias de aprendizaje.

- Concibe la **integración ciencia- producción- docencia, basada en el método de integración transversal (Brito Yamilé, 2005).**

FUNDAMENTO N.6- Se asume la ley del cambio de trabajo como sustento sociológico profesional y su expresión pedagógica en el principio de la movilidad profesional, tanto horizontal como vertical, en busca de la transversalidad en la actuación profesional.

FUNDAMENTO N.7: Se jerarquiza una concepción del papel del tutor (monitor) de la empresa como facilitador de proyectos profesionales- comunitarios y facilitador de todo un proceso de orientación laboral- profesional, enfatizando en:

- El conocimiento de las características del entorno socioeconómico.
- La identificación de itinerarios de inserción profesional.
- El conocimiento de la normativa laboral, la higiene y la seguridad en el trabajo.
- Las alternativas de autoempleo, y colaboración con agentes sociales productivos, entre otros.

FUNDAMENTO N.8: Se pondera el criterio de alcanzar mayor injerencia del participante en su proceso formativo, decidiendo lo que más necesita de la formación, el ritmo y los materiales didácticos que utilizará en su preparación, así como los contenidos que requiere. Ello determina la existencia de variantes de formación, determinando las características del grupo meta, la modalidad de ejecución, el contenido y el tiempo de duración de dicha formación.

FUNDAMENTO N.9: Se resalta el papel del contexto como relevante en la definición de prioridades, en la construcción de redes (Souza. et. al, 2001). Este debe ser la clave en la construcción y orientación social del conocimiento (desde la empresa).

Un contexto importante para la orientación- facilitación del aprendizaje lo constituye el área básica experimental, pero a partir de la concepción aportada por Brito, Yamilé (2005) como agroecosistema científico- productivo- docente; ya que además de ser un contexto de actuación profesional es medio y sistema productivo. **(Fig. 5)**

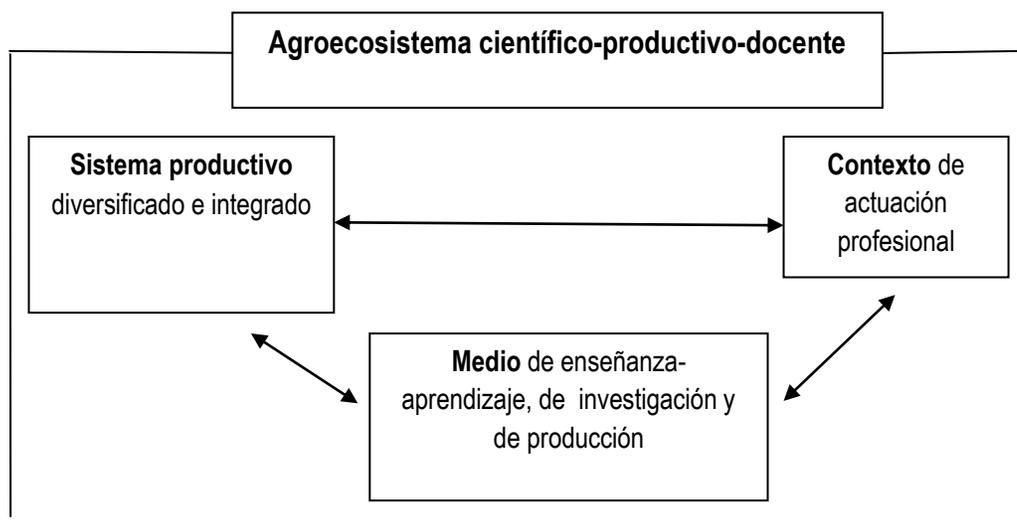


Fig. 5 Concepción del Área Básica Experimental como agroecosistema científico- productivo-docente

Esta se define como:

“Todo sistema agrícola complejo, de tamaño y estructura variable, construido y/o transformado tanto en la escuela como en la empresa, por docentes, tutores y técnicos en formación en su gestión de enseñanza-aprendizaje, a partir de su propia dinámica; que presupone la interrelación dialéctica que se establece entre el área como sistema productivo diversificado e integrado, como contexto de actuación profesional y como medio de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de producción; para la demostración y/o construcción de las mejores experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas”¹

FUNDAMENTO N.10: Los objetivos principales de la empresa son: la producción de bienes materiales y/o prestación de servicios de manera eficiente, creativa y competitiva, con la formación y educación continua de los recursos humanos, bajo el principio de la idoneidad demostrada y la introducción de nuevos cambios técnicos y/o tecnológicos, en un contexto de desarrollo económico y humano sostenible.

¹ Brito, Yamilé. Propuesta metodológica para la explotación docente investigativa- productiva- del área básica experimental de los
IPA, p.4, 2005.

FUNDAMENTO N.11: Los recursos humanos que intervienen (actores principales) constituyen una población heterogénea (profesionales de la producción, bachilleres técnicos en formación, investigadores y/o racionalizadores, obreros y campesinos de experiencia), que de manera habitual o eventual, se implican en los distintos procesos a partir de sus motivaciones, intereses y experiencias.

FUNDAMENTO N.12: Se requiere formar y educar continuamente a un profesional de perfil amplio, con fuerte preparación general, con marcado carácter profesional, así como carácter flexible en la preparación tecnológica específica; que le permita no sólo adaptarse al cambio, sino también prever y promover el cambio.

La concepción del profesional que se defiende, exige concebir al mismo no sólo como productor, sino también como educador, dada su labor de extensionista comunitario; de esta forma Fernández Argote, Magda M (2008) aporta esta **definición de técnico educador:**

“Aquel profesional de nivel medio, con una alta cultura general e integral, capaz de acceder a la educación superior, así como dirigir y/o ejecutar en su dialéctica, los procesos profesionales, de extensión comunitaria y formativo; sobre la base de la integración docencia-investigación-producción, la toma de decisiones sustentables y la educación en valores éticos, morales, intelectuales y profesionales”².

FUNDAMENTO N.13: Los actores al mismo tiempo que aprenden, producen e investigan su propia práctica, sobre la base de la construcción - demostración-sistematización de experiencias, como vía principal de construcción de nuevos contenidos de aprendizaje, mediante un saber compartido, enriquecido y más ampliamente difundido, para lograr el crecimiento personal (**Brito Yamilé, 2005**) .

FUNDAMENTO N.14: Desde el punto de vista de la **facilitación del proceso de orientación – aprendizaje**, se debe potenciar un amplio dominio del carácter, el contenido del trabajo y de los instrumentos, equipos y máquinas que se utilizan en él; la interiorización del proceso tecnológico; la actitud creadora ante el trabajo y el colectivo de trabajadores; actitud positiva ante la innovación y el cambio; la polivalencia y la multifuncionalidad; la actitud científica en el acercamiento y solución a los

² Fernández Argote, Magda M. El bachiller-técnico como educador: Experiencias y retos desde la educación agropecuaria. Tesis de MCE, 2008

problemas; la aspiración a la autoinstrucción y la autoeducación y el desarrollo de la autoconciencia y su materialización en la conducta personal y social.

FUNDAMENTO N.15: La forma de Interpretar, comprender y participar activamente en los principales procesos que tienen lugar a partir de las funciones sustantivas, requiere de la interrelación de los métodos de la ciencia, los métodos de enseñanza-aprendizaje y los tecnológicos, como síntesis de los vínculos teoría-práctica, estudio-trabajo, enseñanza-producción, escuela con la vida, ciencia- tecnología- producción, ciencia-producción-docencia; de manera que los actores principales sean capaces de descubrir, plantearse y solucionar científicamente los problemas profesionales en su contexto de actuación.

FUNDAMENTO N.16: El trabajo de extensión que debe generarse hacia la comunidad, al constituirse en una labor formativa, exige de la puesta en práctica de métodos de extensión: observar la realidad, problematizar, razonar, optar entre distintas alternativas, adquirir conciencia económica sensibilidad social, respetar y valorar las experiencias y los recursos de los productores, y desarrollar la disciplina y la responsabilidad profesional; y como consecuencia de lo anterior, llegar a tener autoconfianza y valorar mejor su profesión, a partir de su actuación como educador (**Fernández, Magda, 2007**).

FUNDAMENTO N.17: Todo lo anterior tiene como plataforma una **concepción de proceso pedagógico profesional entendido como:**

” Proceso único que integra lo formativo con lo económico-productivo e investigativo, conducente a la formación del profesional, a la producción de bienes materiales y/o prestación de servicios, a la innovación tecnológica y a la superación y capacitación de los trabajadores, así como a la integración escuela-entidad productiva-centros de investigación; y a la conversión de la escuela en un complejo científico-productivo-docente y de la empresa en un complejo científico-docente-productivo” (Brito Yamilé, 2005).

Metodología para el funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente-productivo. Experiencias desde la formación de profesionales para la educación agropecuaria en Santiago de Cuba, Cuba

La metodología que se propone tiene la finalidad de poner en manos de trabajadores y directivos de empresas, personal docente y de dirección de las escuelas técnicas, así como de las administraciones locales; una herramienta de dirección para perfeccionar la

concepción estructural y funcional de la empresa o unidad empresarial de base, vista como complejo científico- docente- productivo. La misma consta de cuatro etapas:

ETAPAS DE LA METODOLOGÍA

- I- Preparación del personal y su sensibilización con y para el cambio.
- II- Ajuste o redimensionamiento del diseño de la estructura organizativa de dirección actuante.
- III- Proyección del proceso de dirección y la dirección de procesos claves, que aseguren el cumplimiento de la misión y las funciones sustantivas de la empresa como un **complejo científico- docente - productivo**.
- IV- Implementación, desarrollo y perfeccionamiento continuo del sistema de gestión de la unidad empresarial de base como complejo científico- docente-productivo.

A continuación se sintetizan algunos aspectos de interés:

ETAPA I: PREPARACIÓN DEL PERSONAL Y SU SENSIBILIZACIÓN CON Y PARA EL CAMBIO.

Objetivo: Habilitar a directivos, técnicos y trabajadores en general, acerca de la concepción estructural y función de la unidad de empresarial de base como complejo científico- docente-productivo, sentando las bases para el mejoramiento del desempeño laboral y el compromiso con y para el cambio.

Esta es la etapa donde se expone con claridad a los principales actores del proceso, las principales características del proceso o funcionamiento de la organización bajo la nueva concepción, los principales cambios que introduce el sistema, las etapas del proceso, las condiciones que debe tener la entidad, etc.

Aquí es importante explicar los objetivos políticos, pedagógicos y socioeconómicos del sistema: la trascendencia del cambio en la empresa, así como el importante papel que juegan los trabajadores y dirigentes en todo el proceso; todo ello implica que los trabajadores tendrían que ampliar su perfil y elevar su desempeño laboral- profesional, y, la entidad deberá incrementar y diversificar sus producciones y servicios, así como la necesidad de explicar a los trabajadores que más eficiencia significa: producir más bienes y servicios, vender más y gastar menos o la combinación de ambos.

Lo anterior implica evaluar cuánto se puede ahorrar en recursos materiales y financieros, pasando por un profundo estudio sobre la composición y estructura de la fuerza de trabajo.

SISTEMA DE ACCIONES:

Acción N.1: Elaboración del programa de capacitación acerca del funcionamiento de la empresa como complejo científico- productivo-docente (desde dirigentes hasta la brigada de trabajo; es decir considerando grupo meta y tiempo de duración del programa (Anexo N. 6).

Acción N.2: Elaboración y aplicación del calendario de preparación, considerando la aplicación de este por áreas ocupacionales y estructuras de dirección existentes.

Acción N.3: Evaluación de la preparación básica alcanzada por el personal, así como la sensibilización y nivel de cooperación que muestran los participantes ante la necesidad del cambio, considerando el valor agregado del aporte individual de cada trabajador y directivo, al mejoramiento de los resultados integrales de la entidad.

ETAPA II- AJUSTE O REDIMENSIONAMIENTO DEL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE DIRECCIÓN ACTUANTE (EOD).

Objetivo: Rediseñar la estructura organizativa de dirección actuante de la entidad, de modo que facilite su funcionamiento como complejo científico-docente-productivo, considerando esencialmente fortalezas y debilidades en el funcionamiento de sistemas y procesos internos, hasta el nivel de brigada, como expresión de su cultura organizacional, así como amenazas y oportunidades del entorno; todo ello en función del logro de la misión y funciones sustantivas de la entidad.

Premisas:

- La empresa es un sistema constituido por varios sistemas a su vez que deben actuar como un todo integrado: Todas las transformaciones que se produzcan en ella tienen que garantizar que no se pierda la integridad, la estabilidad y el cumplimiento de sus objetivos supremos.
- Se requiere diseñar el funcionamiento de la empresa sobre la base de estructuras planas y por procesos.
- El diseño de la estructura organizativa debe comenzar a partir de la organización de los **procesos de producción y servicios**.

- Se partirá siempre del puesto de trabajo o área ocupacional a la brigada, y así sucesivamente de abajo hacia arriba, hasta concluir con la estructura y sistema de la entidad.

SISTEMA DE ACCIONES:

Acción N.1: Estudio diagnóstico de la estructura organizativa de dirección actuante como parte del sistema organizativo, otros sistemas y procesos claves.

Es conveniente desde el punto de vista estratégico, considerar en función del diagnóstico, la activa participación de los trabajadores en el proceso de diagnóstico, la selección de especialistas y el establecimiento de relaciones interpersonales profundas con y entre los trabajadores, directivos y personal de los politécnicos, entre otros.

Procedimientos de trabajo:

- a) Análisis documental: Revisión de EOD³ de entidades productivas y de servicios del territorio. Tomar como referencia la metodología propuesta por colectivo de autores del Dpto. de Dirección Científica del ISPETP, dirigida al diseño de EOD en escuelas técnicas.
- b) Revisión de la concepción estructural y funcional de sistemas y procesos de dirección y dirección de procesos sustantivos que tienen lugar en la entidad.
- c) Observación de procesos, como por ejemplo:
 - Sistema de organización general (características organizativas, funciones y facultades conferidas a la entidad, inscripción en el registro mercantil, manuales, documentos, reglamentos y procedimientos, etc.
 - Sistema de métodos y estilos de dirección.
 - Sistema de organización de la producción de bienes y servicios técnicos.
 - Sistema de gestión de capital humano.
 - Sistema de gestión ambiental.
 - Sistema de gestión de la innovación
 - Sistema informativo.
 - Sistema de mercadotecnia.
 - Sistema de recursos materiales y financieros (Contratación económica, Contabilidad, Control interno, Relaciones Financieras, Costos, precios).

³ EOD: Estructura Organizativa de Dirección

- d) Entrevistas a directivos, trabajadores, docentes, técnicos en ejercicio y en formación, entre otros.

Este sistema se materializa con la actividad sistemática del colectivo laboral de la entidad; aplicando un conjunto de métodos, procedimientos y formas de organizar y ejecutar la producción, utilizándose de forma racional los objetos de trabajo, los medios de trabajo y de fuerza de trabajo (sus conocimientos, experiencias, iniciativas y la creatividad del colectivo).

Dado que, de la correcta planificación, organización, dirección, coordinación y control del sistema: **Organización de la Producción de Bienes y Servicios**, depende en gran medida el desempeño del resto de los sistemas; pues propicia que este cumpla su función principal, que es la de producir bienes y brindar servicios con la calidad requerida, en el momento adecuado y con la mayor eficiencia socioeconómica que se necesita; resulta conveniente precisar cuáles son los principales elementos a diagnosticar en el mismo, y que sirven de base a su vez, para concretar la proyección del mismo.

Los aspectos principales a considerar y que están contenidos en la Gaceta Oficial de la República de Cuba en fecha 17 de agosto de 2007, son:

a) Formas de organizar la producción o la prestación de servicios

b) Estructura especial de la producción o los servicios:

c) El método de organización de la producción y la prestación de servicios:

d) La planificación de la producción y los servicios. Incluye:

- Definir y elaborar los documentos técnicos y registros necesarios para el desempeño adecuado de la organización de la producción de bienes y servicios.
- Conocer el mercado, analizar la demanda, las posibilidades reales técnicas y organizativas para satisfacer en el tiempo previsto y con los requerimientos de calidad.
- La introducción de nuevos productos y servicios evaluando siempre los gastos, costo de producción, precios, etc.

- Determinar fechas o plazos para cada producción, considerando la ejecución de mantenimientos planificados, necesidades de insumos en correspondencia con las normas de consumo.
- e) Capacidades de producción
- f) Ciclo de producción.
- g) Calidad de la producción
- h) Definición e implementación de normativas del proceso de producción
- i) Conocer y definir los factores que intervienen en cada proceso(la tecnología que se utiliza, definiendo los equipamientos a utilizar, tiempo de explotación, el estado técnico, grado de mecanización y de automatización).
- j) Considerar características del personal que garantiza la ejecución de cada producto o servicio generado en la entidad, la calificación, nivel técnico, nivel cultural, la cantidad de trabajadores por cada ocupación o cargo, la edad de los trabajadores, etc.

Acción N.2: Rediseño de la Estructura Organizativa de Dirección (EOD).

Sea cual sea la EOD que se adopte como traje a la medida, en función del interés que se posee, y por conveniencia didáctica, los autores de esta propuesta, han considerado conveniente significar en la estructura y funcionamiento de la misma, jerarquizar los siguientes sistemas, procesos o áreas claves:

a)- Sistema Tecnológico:

- Subsistema de Métodos y Estilos de Dirección
- Subsistema de Dirección de Recursos Materiales
- Subsistema de Dirección de Procesos:
 - Organización de la Producción de Bienes y Servicios
 - Dirección del Capital Humano en la empresa (incluye los procesos de selección, formación inicial y continua, contratación o incorporación, así como evaluación del desempeño, a partir del principio de la idoneidad demostrada y de vinculación del salario a los resultados del trabajo (área de regulación y control, de los recursos humanos).
 - Sistema de gestión integrado del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y la extensión de la cultura científica, tecnológica y

humanista, desde lo local y hacia el desarrollo económico y humano sostenible, etc.

b)- Subsistema de interacción con el medio: Subsistema de gestión ambiental, Subsistema de mercadeo y comercialización, así como de extensión cultural y tecnológica.

ETAPA III- PROYECCIÓN DEL PROCESO DE DIRECCIÓN Y LA DIRECCIÓN DE PROCESOS CLAVES QUE ASEGUREN EL CUMPLIMIENTO DE LA MISIÓN Y LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LA EMPRESA COMO UN COMPLEJO CIENTÍFICO-DOCENTE –PRODUCTIVO.

Objetivo: Proyectar el proceso de dirección y la dirección de procesos claves que coadyuven al funcionamiento de la empresa como complejo científico- docente productivo, sobre la base de una adecuada planificación, organización, regulación y control de los mismos.

Premisas:

- El principal cambio es en la forma de pensar, sentir y actuar; desde el dirigente hasta el último trabajador.
- Para cada problema que surgió en el diagnóstico, se elaboran alternativas de solución, sustentadas en el método principal de trabajo: la innovación continua, y en el estilo de dirección: la participación de los trabajadores en la toma de decisiones; sometiéndolas a un análisis costo- beneficio, seleccionando aquella que brinde mayores beneficios a partir de que sea socialmente útil, naturalmente sana, económicamente viable, culturalmente aceptable y legalmente permitida.
- Es vital para el logro de un mayor compromiso de todos los actores, explicar en qué consisten las principales transformaciones que se lograrán, así como ventajas, eficiencia que se debe alcanzar, así como condiciones y limitaciones que hay que considerar.

El sistema de acciones presupone la proyección cada uno de los sistemas o procesos principales que han sido jerarquizados en una primera etapa, otros que son básicos y de aseguramiento al proceso integral de funcionamiento de la entidad, como por ejemplo: El aseguramiento material, será abordado a partir de un equipo multidisciplinario por lo que en materia de presupuesto significa y respetando los requerimientos legales.

SISTEMA DE ACCIONES:

ACCIÓN N.1: PROYECCIÓN DEL PROCESO DE DIRECCIÓN EN LA EMPRESA COMO UNIDAD EMPRESARIAL DE BASE. Ello implica, considerar:

- a) Planear cómo debe tener lugar el sistema de relaciones de dirección como proceso único de la división y la cooperación del trabajo: Relaciones de cooperación y relaciones de subordinación.
- b) Considerar particularidades en el funcionamiento de los órganos técnicos y de dirección.
- c) Considerar el sistema de valores jerarquizados por la entidad, que respondan a la cultura organizacional de la misma y los nuevos retos. El funcionamiento de la entidad debe girar alrededor de valores compartidos, donde se evidencie un liderazgo reconocido por la comunidad académica y el medio social. En esta dirección se recomienda prestar especial atención a los valores éticos profesionales de trabajadores y directivos en general.
- d) Diseñar el sistema informativo
- e) Proyectar el sistema de trabajo. En esta dirección se propone que, alternen quincenalmente talleres de sistematización de experiencias, con preparaciones técnico- metodológicas por áreas de trabajo y categorías ocupacionales.

ACCIÓN N.2: PROYECCIÓN DE LA DIRECCIÓN DE PROCESOS SUSTANTIVOS:

- Proceso de producción y servicios.
- Sistema de Dirección del Capital Humano.
- Sistema de gestión integrado del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y la extensión de la cultura científica, tecnológica y humanista, desde lo local y hacia el desarrollo económico y humano sostenible.

Ejemplo:

I. Diseño del proceso de producción y servicios. Implica tener en cuenta:

- Documentos técnicos y registros necesarios, exigencias del mercado, la demanda, la posibilidad real técnica y organizativa para satisfacer en el tiempo previsto y con los requerimientos de calidad, la introducción de nuevos productos y servicios, evaluando gastos, costo de producción, precios, etc.

- Determinación de fechas o plazos para cada producción, considerando la ejecución de mantenimientos planificados, y necesidades de insumos en correspondencia con las normas de consumo, etc.

Procedimientos de trabajo:

a) Organizar el proceso.

b)- Planificación de la producción y los servicios. Implica:

b.1- Programar la producción de bienes y servicios, a partir de:

- Elaborar la documentación (información) técnica de diseño necesario para la ejecución de la producción, con suficiente antelación a su ejecución (carta tecnológica); teniendo en cuenta la valoración de los presupuestos de gastos, normas de producción, así como la contratación necesaria de las producciones y los servicios.
- Determinar las capacidades disponibles, haciendo un uso adecuado de los turnos de trabajo y de los procedimientos establecidos para el cambio de turno, para una correcta explotación de los medios de trabajo y del personal.
- Determinar las necesidades de personal, materiales, de herramientas, medios de medición, etc.
- Organizar el sistema de suministros y abastecimientos a implantar en la entidad.

b.2- Organizar el trabajo: Es la adecuada integración de los trabajadores con la tecnología, los medios de trabajo y los materiales, mediante un conjunto de métodos y procedimientos que se aplican para trabajar armónica y racionalmente, con niveles adecuados de seguridad y salud, que garantice la calidad del producto o del servicio prestado y el cumplimiento de los requisitos ergonómicos y ambientales establecidos. Su perfeccionamiento tiene que ver con el trabajo del hombre (salario, estimulación moral y material, condiciones, seguridad y salud, capacitación, etc.).

c) Organizar el aseguramiento material y suministros.

d) Organizar el mantenimiento.

e) Organizar el aseguramiento metrológico

II- Proyectar el sistema de dirección del capital humano (planificación, organización, regulación y control).

Premisas:

- Hay que delimitar cuáles son las **competencias humanas** que deben tipificar el accionar de los trabajadores para un desempeño laboral-profesional. Ello es un elemento esencial en la certificación de la entidad por las instituciones autorizadas.
- Garantizar que el ingreso, permanencia, promoción y selección a cursos de capacitación de los trabajadores de la entidad, se realice teniendo en cuenta el principio de **idoneidad demostrada**.

Implica considerar de manera priorizada el tratamiento a las siguientes dimensiones o áreas de resultados claves:

a) Planear el proceso de Orientación Laboral- Profesional y para la vida (cultura emprendedora) hacia especialidades priorizadas del territorio y que se relacionen con el objeto social de la entidad. Esto implica:

- Realizar estudio perspectivo (menos para 5 años) de la necesidad del recurso humano calificado, comprometido con su territorio, considerando los siguientes indicadores:
 - Perspectiva de desarrollo socioeconómico del territorio, y de cada rama de la producción y los servicios.
 - Caracterizar integralmente el personal que está ejerciendo en un puesto o área de trabajo: edad, motivación, tendencia a traslados, fallecimientos, promoción a cursos.
 - Promoción a otros empleos, calificación o no que posee, necesidades básicas de aprendizaje (NBA).
 - Proyección de matrículas para estudios de especialidades de producción y servicios, etc.
- Establecimiento de relaciones de cooperación y subordinación entre los actores principales, en la actividad y la comunicación profesional y social, mediado por una estrategia de orientación profesional- laboral.

b) Identificación y/o creación de estructuras de formación idóneas para la facilitación de eventos de formación laboral- profesional inicial y continua según grupo meta y tiempo de duración.

c) Proyectar la dirección del proceso pedagógico profesional en la entidad, considerando:

- Identificación de necesidades básicas de aprendizaje (NBA) de los actores principales, utilizando métodos de reconocida utilidad, entre los que figuran el texto "gestión de competencias, de Armando Cuesta".
- Elaboración de programas formativos según grupo meta y tiempo de duración.
- Realización de eventos de formación inicial y continua a partir de la **sistematización de experiencias de aprendizaje, productivas e investigativas en y desde la actuación práctico-productiva y de servicios, como método de trabajo profesional.**

d) Realizar estudios de mejora de la dirección del capital humano.

En relación con tal propósito, y sin descuidar la visión de integración docencia-investigación y producción, se presentan **niveles de sistematización de experiencias: de aprendizaje, investigativas y productivas desde el contexto de las entidades productivas o de servicios,** éstos son:

Nivel I: Reconstrucción ordenada de experiencias: Proceso de reflexión que comprende: ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica, las dimensiones que puedan dar cuenta o explicar el curso que siguió el trabajo realizado, así como el nivel de significación social y sentido personal que el proceso ha tenido para los actores principales. La reflexión sistematizadora de los actores, busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias de los procesos sociales vivos y complejos: circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, marchas y contramarchas; llegando así, a entender los procesos desde su lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría.

Nivel II: Creación o producción participativa de conocimientos, bienes y servicios técnicos y educativos, a partir de la experiencia de intervención de los participantes

en una actividad práctico-productiva o de servicios concreta; es decir, desde y para la acción de transformación. Lo anterior significa: teorizar sobre la práctica, articulación entre teoría y práctica, mejoría de la práctica, y enriquecimiento, confrontación y modificación del conocimiento teórico existente como herramienta útil para entender y transformar la realidad. Los conocimientos producidos por diversas vías deben ser sistematizados y compartidos eficientemente; es decir, los conocimientos producidos en la práctica de unos, sean aplicables a la realidad de otros y, al mismo tiempo, enriquecidos y más ampliamente extendidos.

Las dos condiciones fundamentales de la **sistematización**, son:

- Ayudar a que los involucrados en una experiencia puedan aprender de ella para continuar mejorándola y utilizar el producto para dar mayor difusión a los logros alcanzados.

Nivel III: Conceptualizar la práctica; es decir una puesta en sistema del quehacer, en la búsqueda de la coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace.

Nivel IV: Aplicación- Validación de nuevas experiencias(o enriquecidas) de aprendizaje, investigativas y productivas en nuevos contextos.

Nivel V: Difusión de experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas en nuevos contextos.

Asimismo, se defiende el criterio de que la organización de proceso de **sistematización**, debe de modo flexible considerar los siguientes pasos:

- a) Definición del equipo y de la metodología de sistematización a seguir.
- b) Taller de identificación de problemas en torno a marcha o resultados de procesos, acompañado de: Entrevistas, cuestionarios, folletos, videos participativos, reuniones de campo, etc. Se puede sintetizar esta paso con un árbol de problemas.
- c) Seleccionar y describir la experiencia que será sistematizada.
- d) Experimentación de prácticas y aprovechamiento de la red de innovación local en función de la búsqueda de alternativas tecnológicas viables para transformar la práctica, pero que respondan a la **concepción de un desarrollo económico y humano sostenible, es decir: que sean socialmente útiles, naturalmente**

sanas, culturalmente aceptables, económicamente viables y legalmente permitidas.

Aquí es necesario que se describan las actividades realizadas y logros alcanzados, análisis crítico del proyecto realizado, considerando opiniones, críticas, juicios de valor de todos los participantes, etc.

e) Socialización de conocimientos construidos colectivamente.

La sistematización de experiencias de aprendizaje, productivas e investigativas en y desde la actuación práctico- productiva y de servicios, **como método de trabajo profesional**, debe ser complementado con algunas de las siguientes variantes metodológicas (algunas de ellas reconocidas en la **Didáctica de las Ramas Técnicas como regularidades metodológicas**, criterio que se comparte íntegramente. Estas son:

- ❖ Metodología que pondera el aprendizaje haciendo, produciendo en situaciones laborales reales, metodología que pondera el aprendizaje en la acción investigativa.
- ❖ Metodología que pondera la realización de proyectos profesionales- ejecución de tareas docentes, metodología que combina la simulación de procesos tecnológicos con el enfrentamiento del profesional situaciones reales, auténticas.
- ❖ Metodología que pondera el aprendizaje por descubrimiento, metodología que pondera el acercamiento gradual e identificación plena del método de enseñanza con el método de trabajo tecnológico.
- ❖ Metodología que pondera el aprendizaje experiencial, mediante una combinación armónica entre el conocimiento formal y el conocimiento tácito, metodología que pondera el aprendizaje por contradicciones.
- ❖ Metodología que pondera el aprendizaje por problemas.
- ❖ Escuelas de campo para agricultores (para la educación agropecuaria).
- ❖ Metodología que pondera la integración transversal en el aprendizaje de proceso, entre otras variantes.

III- Proyectar la gestión integrada del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y la extensión de la cultura científica, tecnológica y humanista, desde lo local y hacia el desarrollo económico y humano sostenible.

El conocimiento y la información, representan en el siglo XXI los principales motores del desarrollo. El ser humano debe desarrollar la capacidad social de usar los conocimientos en la toma de decisiones personales y sociales.

El punto de partida lo constituye la asunción de un enfoque integrado de la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y la extensión, que multiplique las oportunidades de favorecer los procesos de apropiación social del conocimiento que el desarrollo socioeconómico reclama; es decir, se impone una reconceptualización de la relación ciencia – sociedad, concibiéndose que, el conocimiento pasa a ser producido en el contexto de aplicación; se propone orientarlo a su aplicación (tomado de Núñez Jover, 2006), la innovación, aparece como clave.

El conocimiento está socialmente distribuido, factor que influye en la necesidad de trabajar en redes, no solo académicamente, para ello es clave:

- El compromiso compartido, el papel de los valores, Intencionalidades sociales en la producción del conocimiento y la interdisciplinariedad aparece como el estilo de trabajo científico apropiado para trabajar en el contexto de aplicación.

Por otro lado, hay que lograr no solo investigar, sino privilegiar la transferencia de tecnologías y saberes, evaluarlos, adaptarlos y utilizarlos eficientemente en función del desarrollo socioeconómico. Se recomienda conectar conocimientos y necesidades sociales; es decir el conocimiento necesario para el desarrollo sostenible.

Cuando se habla de relevancia del contexto, nos referimos a que, la producción transferencia, difusión y aplicación de los conocimientos, tecnologías, etc. tienen siempre un lugar en contextos particulares, con sus singularidades económicas, culturales, valorativas y que esos contextos deben definir sus prioridades y desarrollo.

¿Qué significa gestionar el conocimiento?

- ❖ Colaborar la identificación de problemas locales que requieren del conocimiento para la solución.
- ❖ Identificar las organizaciones o personas que puedan aportarlo.
- ❖ Construir los nexos, las redes y los reflejos de conocimiento que permitan la asimilación, evaluación, procedimiento y uso de esos conocimientos.

En relación con lo anterior, la producción de conocimientos a nivel plantea los siguientes retos:

- ❖ Abordaje transdisciplinar de problemas complejos: alimentación, salud, etc.
- ❖ Un conocimiento integrado a la práctica, su búsqueda se genera para solucionar un problema práctico y va al encuentro de él (transformación con creatividad, el primer momento es la actividad cognoscitiva que la práctica local reclama(educación).
- ❖ El nexo entre innovación y aprendizaje.

Según (Lage, Agustín, 2005) el conocimiento relevante (según los autores de este trabajo, aquel que hay que gestionar para el desarrollo económico y humano sostenible) posee los siguientes rasgos:

- ❖ Colectivo (incorporado a las organizaciones).
- ❖ Combinatorio (fuentes y disciplinas diversas).
- ❖ Concreto (vinculado a las aplicaciones)
- ❖ Local.
- ❖ Tácito (frecuentemente no estructurado, incluye tradiciones, costumbres, etc.).

A partir de todo lo anterior, el carácter integrado en la estrategia de gestión del conocimiento a nivel local. Significa: Integración de los actores, sus pensamientos y voluntades, comunicación y cooperación entre actores, sobre la base de valores compartidos, como factor de éxito y funcionamiento efectivo de mecanismos (gobierno local: Fórum de Ciencia y Técnica, UBPC, etc.) y actores (valores compartidos).

Se requiere por tanto:

- a)- En los actores: Competencia y Profesionalidad (Universidades, centros de investigación, administración local, empresarios, actores políticos, organizaciones profesionales y sociales, movimiento sindicales del tipo Fórum, representantes locales de los ministerios, etc.).

b)- Entre los actores: Intercambio, cooperación, solidaridad, colectivismo, confianza interpersonal, conciencia ciudadana, dimensiones éticas. Este capital social es importante para el trabajo, las interacciones, la comunicación que la gestión del conocimiento reclama.

c)- Que el contexto se convierta en un verdadero” disolvente universal”; es decir disolver las distancias entre actores, entre procesos (que a veces se conciben como independientes: superación, aprendizaje, investigación, innovación, etc.

d)- Redes de actores locales: evidenciado por la calidad e intensidad de las interacciones que se producen, a partir de las funciones delimitadas. Las redes locales constituyen sistemas de interacciones estructuradas que involucran a actores relevantes para la producción y utilización del conocimiento.

Estos elementos forman parte de la teoría de los sistemas nacionales de innovación (Lundvall, 2006).

La teoría de la triple Hélice (ETZKOVITZ y LEYDESFORTF, 1997) pone énfasis en las empresas como agentes de innovación y en la dimensión económica de la innovación. Los autores asumen una posición más amplia de la función social del conocimiento, a partir de considerar su conexión a las necesidades sociales vinculadas al desarrollo local (necesidades: económicas, sociales, integral), que conlleven al mejoramiento de la calidad de vida del ciudadano a partir de la satisfacción de sus necesidades educativas, de salud, culturales, etc.

Cualquier vía de superación o extensión del conocimiento, debe ir dirigida a gestionar conocimiento útil, relevante para el desarrollo; es decir capacidad para identificar necesidades de conocimiento asociados a problemas sociales y evaluarlas , a partir de ahí: Producir conocimientos, transferir ,diseminar y aplicar conocimientos, tecnologías que sirvan para atender esas necesidades sociales. Incluye gestión de la información.

Lage (2005), apoyado en la experiencia práctica en el municipio Yaguajay, ha resumido los aspectos que la **gestión del conocimiento** reclama a través de:

- a) Identificación de actores
- b) Construcción de redes
- c) Construir conectividad

- d) Estimular y organizar interacciones.
- e) Crear en las empresas capacidad de asimilar conocimientos, tecnologías.
- f) Seleccionar, capacitar y evaluar a los cuadros.
- g) Construir infraestructura (informatización, entre otras exigencias).
- h) Construir y evaluar indicadores.

Cuando se hable de innovación, hay que hablar de solución de problemas, solución práctica y efectiva, con los niveles de generalización que reclame. De igual modo, hay que tener una visión amplia de tecnologías (físicas y sociales (metodologías, procedimientos, formas gerenciales, cambios en la organización productiva, social, etc.). De manera particular con relación a la extensión de la cultura científica, tecnológica y humanista, se defiende el criterio de que ésta se constituye, en una **actividad formativa**, pues a través de ella los estudiantes y los profesores recogen los problemas, necesidades e inquietudes reales de los cooperativistas, campesinos, técnicos, etc., los llevan a su contexto de actuación profesional, para buscar soluciones a dichos problemas, y se les incorporan en los respectivos contenidos de aprendizaje. Asimismo, se tienen que tener en cuenta las percepciones y demandas de los representantes de los agricultores, como vía para retroalimentar el currículo.

En la empresa, la extensión puede jugar dos roles:

- De prestación de servicios técnicos a la comunidad productiva urbana o rural y a las familias en función del mejoramiento de parcelas, patios, la cultura alimenticia y la economía doméstica.
- De capacitación a los pequeños y medianos productores de la comunidad.

ETAPA IV: IMPLEMENTACIÓN, DESARROLLO Y PERFECCIONAMIENTO CONTINUO DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA UNIDAD EMPRESARIAL DE BASE COMO COMPLEJO CIENTÍFICO- DOCENTE-PRODUCTIVO.

Objetivo: Regular la marcha y evaluar los resultados que se van obteniendo en el proceso de dirección y la dirección de procesos claves, concibiendo el cambio cuando quede demostrado que objetivamente se impone una transformación en el sistema o procedimiento, para lograr mayor eficiencia en la gestión de la entidad. Dicha etapa presupone:

SISTEMA DE ACCIONES:

Acción N.1: Creación de una comisión multidisciplinaria para regular y recomendar la toma de decisiones oportunas, a partir del comportamiento de los sistemas y procesos principales que tiene lugar en la entidad, en su relación con el entorno.

Acción N.2: Elaboración, discusión y aprobación de convenios colectivos de trabajo y planes individuales.

Acción N.3: Controlar a través del sistema informativo, la marcha del proceso de implantación y las medidas necesarias a tomar para rectificar atrasos o deficiencias.

Acción N.4: Evaluar calidad de los resultados del proceso de dirección y la dirección de procesos claves, considerando el establecimiento de indicadores asociados a los principales procesos sustantivos que tienen lugar.

A partir de la aplicación creativa de dicha metodología en entidades de producción agropecuaria en Santiago de Cuba, considerando su integración con los centros formativos, se ha logrado como aspectos positivos:

- ❖ El cambio en el modo de pensar, sentir y actuar desde los dirigentes hasta el último trabajador, sustentado en la capacitación continua como una inversión de calidad.
- ❖ Diversificación de la producción y los servicios
- ❖ Rediseño del sistema de trabajo de la entidad, jerarquizándose la alternancia con una frecuencia quincenal de talleres de sistematización de experiencias de aprendizaje, investigativas y económicos- productivas por áreas ocupacionales, con la capacitación profesional. Aquí radica la aparición de un método de trabajo profesional.
- ❖ El perfeccionamiento de la EOD, considerando la aparición del área de Gestión- Extensión de la cultura científica, tecnológica y humanística desde lo local, hacia el desarrollo económico y humano sostenible, con participación activa de profesionales de experiencia de los IPA y de la unidad empresarial de base.
- ❖ Creación de equipos de trabajo multidisciplinario
- ❖ Diseño y realización de proyectos profesionales-comunitarios con una visión de integración: docencia, investigación, producción.

- ❖ Rediseño de la concepción de la inserción laboral, las prácticas preprofesionales, el adiestramiento laboral y la formación continua de los recursos humanos, entre otros.
- ❖ En el proceso de **producción de alimentos**. Se logró:
 - Elaboración de planes de producción, que contemplaron integralmente las exigencias para el logro de un desarrollo económico y humano sostenible. Se consideró dentro de las necesidades de fuerza de trabajo (a través de la elaboración de cartas tecnológicas), el tiempo dedicado al aprendizaje y la actividad investigativa de los recursos humanos, incluyendo a los técnicos en formación.
 - Plan de rotación de técnicos en Adiestramiento Laboral, de Inserción Laboral y de Prácticas Preprofesionales, considerando formas de organización de la producción (por procesos, por tecnologías, por funciones y procesos y la conjugación de actividades y procesos. Ello determinó la organización del trabajo
 - La actuación práctico-concreta de los técnicos en formación, se puso de manifiesto en: el enriquecimiento de la documentación técnica, la participación activa en el taller de sistematización de experiencias sobre el plan de producción y servicios técnicos, la rotación por tecnologías y procesos.
 - Se consideraron críticamente los factores limitantes y se investigó en torno a la cultura organizacional de las entidades productivas de base.

Se apreciaron resultados favorables del aprendizaje profesional de los estudiantes, expresado en:

- Determinación de la eficiencia económica de la entidad, a partir del dominio de conceptos como costo de producción (por labor, por unidad de producción y por peso de producción, productividad del trabajo, normación del trabajo: **B: 16 R: 8**
- Identificación de plagas y enfermedades, de variedades y clones comerciales de cultivos de interés económicos, como base para la realización de un manejo adecuado de éstos: **B: 17 R: 8 M: -**

- Promotores de la extensión comunitaria:(**visión del técnico como educador**).
B: 15 R: 8 M: 2
- Montaje y desarrollo de experimentos agrobiológicos: **B: 18 R: 7 M: -**
- Mercadeo y comercialización de productos e insumos: **B: 16 R: 9 M: -**

En relación a la **evaluación del desempeño integral de los tutores**, el comportamiento de las dimensiones evaluadas es como sigue:

- a) En la dimensión humana a partir del ejemplo personal: **MB: 10 B: 8 R: 4 M:3**
- b) En la dimensión técnica: **MB: 11 B: 12 R: 2 M: -**
- c) En la dimensión pedagógica: **MB: 8 B: 10 R: 7 M:-**
- d) Capacidad de solución de problemas y búsqueda de alternativas:
MB: 9 B: 13 R: 3 M: -

Lo anterior, repercutió en el crecimiento profesional y personal de los técnicos en formación, evidenciado, por ejemplo en:

- Haber adquirido disciplina laboral consciente: **19**
- Haber reforzado el amor al trabajo y al colectivo laboral como parte del trabajo de motivación profesional: **15**
- Tener acceso a la nueva tecnología: **25**
- Rechazar el trabajo físico y cometer indisciplinas sin consecuencia alguna: **0**
- Fortalecer la cultura económica al participar activamente en la discusión del plan de producción, así como en su análisis y cumplimiento:**16**
- Concienciar la necesidad del estudio permanente y el desarrollar habilidades investigativas a partir de haber participado en procesos de innovación colaborativa: **16**
- Mantener una actitud optimista con respecto a la solución de problemas:**15**
- Concientizar la necesidad de que al lograr mayor productividad eficiencia en el trabajo, se puede contribuir al ahorro y con ello un mayor aporte real a la economía del país:**16**
- Haber contribuido a extender experiencias técnicas a fincas de familiares y vecinos: **13**

Estos resultados forman parte de la visión integradora imperante en la conducción del proceso formativo, reforzada con métodos de trabajo educativo, la educación en

valores, la exigencia, el control, el intercambio con familiares, la asignación de responsabilidades, el reconocimiento por los resultados ante los colectivos laborales y el trabajo coordinado de los factores; todo ello, a partir del ejemplo personal de directivos, técnicos y trabajadores en general.

No obstante, a los resultados favorables, que en sentido general se han obtenido, es necesario seguir perfeccionando la metodología, de modo que se logre el perfeccionamiento del trabajo en las siguientes direcciones:

- El diseño de un sistema de trabajo más integral, que desde el convenio colectivo de trabajo y los planes de trabajo individuales, se genere un mayor compromiso en la práctica y una evaluación del desempeño más integral, por los resultados individuales y colectivos que se alcanzan en la formación inicial y continua de los recursos humanos.
- Continuar perfeccionando el diseño de los programas formativos para la formación del técnico, considerando las particularidades de la organización de la producción y del trabajo, así como los niveles de formación del profesional, desde la inserción laboral, el desarrollo de las prácticas preprofesionales hasta la etapa de adiestramiento laboral.
- El desarrollo del reciclaje bilateral, considerando necesidades y potencialidades del personal de las entidades productivas y de los politécnicos.
- Considerar como parte del plan de presupuesto el gasto por actividad de formación inicial y continua de los recursos humanos.
- Continuar profundizando en los indicadores para la acreditación de las entidades productivas como complejo científico- productivo- docente.
- Sistematizar la actividad de ciencia e innovación en función de la mejora continua del proceso de dirección y la dirección de los procesos claves, monitoreados desde la comisión provincial de especialistas a través del empleo de indicadores para la medición de impacto de la formación profesional y la gestión empresarial, a partir de la concepción del sistema de formación entre el centro formador y las empresas.

CONCLUSIONES:

1- La formación y capacitación profesional, desde una concepción de integración docencia- investigación- producción, visto desde el funcionamiento integral de la empresa con tal perspectiva, se constituye en una alternativa viable para el mejoramiento del sistema de relaciones entre los centros formadores y las entidades de la producción y servicios; al mismo tiempo, coadyuva al logro de mayor coherencia entre las teorías, enfoques y modelos formativos, investigativos y de producción y servicios.

2- La aplicación contextualizada de la metodología elaborada, en entidades productivas agropecuarias de la provincia Santiago de Cuba, Cuba, favoreció el mejoramiento del proceso de dirección y la dirección de procesos sustantivos en el sistema relaciones entre los centros formadores y las empresas, significándose, la elevación de la preparación de los facilitadores, la integración de procesos y actores locales desde una visión amplia de extensión comunitaria, así como la mejora en los principales indicadores de eficiencia, entre otros resultados.

BIBLIOGRAFÍA:

1. ABREU REGUEIRO, ROBERTO. La pedagogía profesional: Un imperativo de la docencia y la producción contemporánea. CEPROF, ISPETP, La Habana, 1995, material impreso.
2. BRITO, YAMILÉ Y RAMÓN GUZMÁN. La construcción – demostración de experiencias de aprendizaje, investigativas y productivas a partir del método de enseñanza - aprendizaje interdisciplinario de integración transversal, 2007.
3. ----- . Metodología para la explotación docente-investigativa-productiva del área básica experimental de los Institutos Politécnicos Agropecuarios, en Santiago de Cuba. —2005. —290 h. —Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas). —ISP “Frank País”. — Santiago de Cuba.
4. Metodología para el funcionamiento de la empresa (unidad empresarial de base) como complejo científico-productivo-docente, 2007. Santiago de Cuba, Universidad pedagógica “ Frank País García”
5. CARTILLA DE TRABAJADOR. MINBAS, 2000, p. 2

6. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FACTORES QUE MODULAN SU INTEGRACIÓN EN EL RECINTO UNIVERSITARIO, Venezuela, 2012 en docencia e innovación upelipb.blogspot.com/.../docencia-e-investigación-en-educación.html
7. MINISTERIO DE JUSTICIA. Gaceta Oficial de la República de Cuba, La Habana, viernes 17 de agosto 2007.
8. León, Margarita. Modelo teórico para la integración escuela politécnica-mundo laboral en la formación de profesionales de nivel medio. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2003
9. SENPLADES / 1a edición – Quito, Ecuador, 2012.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 2:

La enseñanza basada en problemas y ejercicios: una alternativa para la estimulación de la creatividad en los estudiantes.

**Autores: Dr. C. Alfredo Rebollar Morote
Dr. C. Maribel Ferrer Vicente**

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Tema: Formación docente y modernización curricular: Un estudio desde la educación superior colombiana

Autor: Ph.D Reynaldo Mora Mora

Institución: Universidad Simón Bolívar Barranquilla - Colombia

RESUMEN

Los argumentos que impulsan este ensayo pretenden presentarse sobre la reflexión de los procesos de modernización curriculares que han estado presentes en las prácticas de formación en la educación superior colombiana en sus diferentes etapas históricas. En tal sentido, nuestra intención es la de acercarnos al problema de cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) han asumido la modernización de sus currículos para responder a las exigencias del momento.

Por ello, se formulan los siguientes interrogantes: ¿cómo se gestaron en la educación superior colombiana los procesos de modernización curriculares? Y ¿cómo se modernizaron los currículos universitarios?

Palabras Clave: Modernización curricular, Educación Superior, Currículo, Formación.

PRESENTACIÓN METODOLÓGICA

Se ha optado por estudiar el desarrollo de la universidad colombiana y su inserción en el mundo de la modernidad y la ciencia referida al europeo y norteamericano para desde allí, identificar puntos de encuentros y desencuentros en relación con los procesos de modernización curriculares en la educación superior. Se hace necesario precisar unas consideraciones de tipo metodológico y es en cuanto al manejo de conceptos como:

-Proceso

-Modernidad

-Modernización y

-Racionalización

En cuanto al concepto de proceso, se entiende como el desarrollo de las fuerzas materiales en una sociedad, de manera objetiva, que transcurre independientemente, conozcámoslo o lo ignoremos, es lo que se llama un “proceso objetivo”. Este proceso, se reconoce como una práctica histórica en el cual se desenvuelven factores económicos, culturales, políticos, etc., donde los hombres asumen compromisos prácticos en la transformación de la sociedad en que viven:

transcurren su existencia, y obran en él con fortuna o con desdicha; con fortuna, cuando captan lo afirmativo, lo positivo en ese instante, lo fomentan y lo dirigen para alcanzar metas superiores; con desdicha, sí por el contrario, acogen los elementos negativos, reaccionarios, tratan de mantenerlos y estimularlos.

Los conceptos de “modernidad” y “modernización,” suelen referirse a fenómenos y procesos sociales distintos. Bajo el primero, se agrupan las transformaciones ocurridas en el ámbito de la cultura y la sensibilidad de Occidente a partir del Renacimiento; el segundo concepto, se refiere a procesos económicos, tecnológicos ocurridos principalmente a partir de la Ilustración que continúa y se proyecta con la Revolución Industrial del siglo XIX.¹

Giroux clasifica la modernidad en tres tipos y la define la modernidad social como la destrucción de las costumbres y la cultura tradicional en nombre del progreso, y a la elevación de la razón instrumental a un status ontológico como base para un modelo de progreso industrial y social. Como típico de la modernidad estética se consideran el afán de destrucción del pasado y el deseo de innovación, conseguida, precisamente como consecuencia de la destrucción. La modernidad política se centra en el desarrollo de los ideales de la Ilustración. Sus aspiraciones se encuentran en la capacitación de los individuos para conmovirse ante el sufrimiento humano, en dar sentido a los principios de la Ilustración, igualdad, libertad y justicia.² Por “racionalización” se debe entender el menor o mayor grado de esfuerzo colectivo presentes en los procesos de “modernización” dados en términos de recursos humanos financieros, entre otros.

Como se observa, son conceptos interactuantes y es una temática a problematizar para abrir una discusión sobre un trabajo de largo aliento acerca de los procesos de modernización curriculares en la universidad colombiana.

ETAPAS DEL DESARROLLO UNIVERSITARIO

En el desarrollo de los procesos de modernización curriculares de la educación superior colombiana se pueden señalar a grandes rasgos tres etapas desde la perspectiva braudeliana del concepto de “larga duración”³, donde se aprecia toda una suerte de constelaciones de creencias, valores, intereses, técnicas, planes de

¹Parra, L. (1995). “Modernidad y Ciencia”. En: *Estructura científica, de desarrollo y entorno social. Misión de Ciencia y Tecnología*. Santaté de Bogotá. T. 2, V 2, p. 592.

²Giroux, H. (1992). En: *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla. Barcelona, S/F. pp. 56. 57.

³Braudel F. (1987). *La historia y las ciencias sociales*. F.C.E. México

estudio, prácticas curriculares, etc. Este proceso así entendido, objetivo, tiene su ubicación inicial en lo que se conoce como el “período colonial”, que recorre en esa longitud todo el siglo XIX, hasta finales del siglo XX con la Ley 30 de 1992.

PRIMERA ETAPA

Un hilo conductor de este proceso en Colombia, creemos, vivió su mejor concreción bajo los auspicios de los regentes Borbones en el siglo XVIII, bajo el paradigma del racionalismo ilustrado.

Se da a finales del siglo XVIII cuando se produce ese fenómeno tan interesante como la Expedición Botánica con la irrupción en los claustros escolásticos de la “filosofía de las luces”. En la década de 1790 en territorio neogranadino, las autoridades coloniales, dirigentes e intelectuales empiezan a adoptar una ideología del progreso que se apoya en el conocimiento útil que da valor a las ciencias que permiten un desarrollo práctico más acelerado. Entre otras figuras, se destaca José Celestino Mutis llegado en 1761 a Santa Fe de Bogotá, trayendo la medicina de la época, la física, la cosmología copérmica, newtoniana y la matemática moderna.

Gerardo Guerrero anota que para el período colonial, la metrópoli española, impuso en Hispanoamérica un currículo fundamentado en la escolástica. Este modelo academicista, tardó dos siglos y medio para renovarlo y ya para la segunda mitad del siglo XVIII, la influencia de la Ilustración sobre la América Hispana generó cambios en la política educativa. El nuevo discurso filosófico alrededor de la naturaleza, introdujo modificaciones en los currículos de colegios y universidades: este nuevo modelo fue acomodado a la política económica de España y América abriendo paso a la enseñanza de la matemática, la física newtoniana, la astronomía y la botánica en general, al “conocimiento del mundo físico.” Tenemos entonces, que el currículo orientado hacia el academicismo cambió hacia un modelo más pragmático centrado en las ciencias naturales.⁴

Con la organización de la Expedición Botánica se pudo hacer un ejercicio de práctica científica moderna, al participar un grupo de criollos en el esfuerzo por recoger y clasificar la flora y fauna locales. La otra figura es la de don Antonio Moreno y Escandón que impulsó la modificación del sistema universitario estableciendo la enseñanza de las ciencias exactas. En relación con el Plan de Estudios del Fiscal

⁴Guerrero, G. *Universidad pública: Modernización y modernidad, 1826-1880*. En: Revista Historia de la Educación Colombiana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1, 1998, p. 95.

Moreno y Escandón, autores como Diana Soto plantea que obedeció a dos argumentos básicos: el primero, a la orden dada por Campomanes de reformar las instituciones que habían dejado los jesuitas y el segundo, en el caso particular de Santa Fe de Bogotá, pesaba sobre esta ciudad el monopolio ejercido por la comunidad de Santo Domingo en la expedición de los grados académicos. Señala esta investigadora, que el gran aporte del plan se centró en contraponer el eclecticismo, para que los estudiantes se acostumbraran a “pensar justamente.” Más aún, el plan recomienda la enseñanza de las ciencias naturales, por considerarlas necesarias para conocer mejor la realidad en la que viven.⁵

Durante esta etapa llegó la ciencia de Newton con sus principios matemáticos, es la época en que por primera vez en suelo neogranadino nos vinculamos a corrientes modernas como la Ilustración; tendencia filosófica que alcanzó su sistematización en el siglo XVIII postulando un doble proceso de confianza y concreción en la razón humana para organizar la sociedad; es la presentación de la llamada “nueva ciencia”. Diana Soto, anota que para esta etapa se dio un proceso de secularización en los estudios superiores como prioridad de los criollos americanos.⁶

Aun cuando la forma del sistema educativo no cambia mucho, entre las décadas de 1780 -1790, las ciencias naturales se infiltraron en la filosofía de la época, muy a pesar de un fuerte dispositivo de control ideológico y represivo por parte de la Iglesia católica. El interés demostrado por representantes de la élite criolla como “El Sabio” Caldas, Zea y otros; esto no debe ser considerado como un triunfo de la “filosofía moderna”, ya que los tradicionalistas seguían oponiéndose. Por ejemplo, en 1791, José Félix Restrepo se sintió obligado a refutar la opinión todavía demasiado radicada en espíritus superficiales durante muchos años “de que la matemática y la física moderna estaban en conflicto con la religión, afirmó, que la filosofía natural en calidad de estudio y averiguación de las obras de Dios, como autor de la naturaleza, de sus causas relacionadas y efectos, lejos de ser contraria a la religión, le es útil y favorable y estoy por decir necesario.”⁷

A pesar de esto, en 1801 los “modernistas” todavía hacían elaborados esfuerzos para defenderse de cargos de irreligiosidad enciclopedista por el hecho de enseñar física “moderna”. La nueva ciencia siguió tachada por motivos religiosos en Santa Fe

⁵Soto, D. “Francisco Moreno y Escandón reformador de los Estudios Superiores en Santa Fe de Bogotá”. Revista Historia de la Educación Colombiana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1. 1998, p. 40.

⁶Ibíd., p. 44.

⁷Hernández, G. (1935). *Vida y escrito del doctor José Félix Restrepo*. Bogotá, Imprenta Nacional, pp. 137-138.

la capital virreinal: en 1796 un profesor de filosofía del Colegio Mayor del Rosario que había enseñado las doctrinas copernicanas fue forzado a renunciar de su cátedra.⁸

Por ello, la ideología religiosa católica caló perfectamente en el régimen colonial y posteriormente. Esta ideología nobiliaria se organizó sobre la base ideológica de los “señores de la tierra”. Esta vida ascética fue bien recibida; y es la razón por la cual tuvimos una ideología religiosa, tradicionalista, casi supersticiosa. Hay una vocación teocrática, con un fuerte acento fetichista hacia lo sobrenatural, dándose una forma de enajenación ideológica. La esencia del fetichismo consiste en que el hombre le concede al objeto creado virtudes trascendentales, poderes extremos, superiores y se postra ante él. Es esta la esencia de la enajenación, es empequeñecerse, es quedar reducido a una unidad artificial: es el fetichismo revestido de inmenso poder. Para esta primera etapa, los procesos de modernización del “aparato curricular” de estudios superiores dentro del pensamiento ilustrado que se manejó en las nuevas propuestas académicas en la América colonial se fundamentaban en el principio de la crítica a la escolástica.⁹

Cabe recordar aquí cómo para un espacio y tiempo determinados, Max Weber, sostenía la interacción entre la ética protestante y el surgimiento del capitalismo moderno. En ese sentido, el puritanismo promovió la institucionalización de la ciencia, brindándole una base sustancial de legitimación. El puritanismo redefinía las relaciones entre lo divino y lo mundano: la ciencia viene a ocupar el primer rango de los valores sociales. Esta cultura se basa firmemente en un sustento utilitarista que identifica lo útil con lo verdadero. La filosofía natural era un medio primero, para establecer pruebas prácticas del estado de gracia del científico; segundo, para aumentar el control sobre la naturaleza y tercero, para glorificar a Dios: se reclutaba para la ciencia pensando en el servicio de Dios, el individuo y la sociedad.

En este orden de ideas, un concepto como la “glorificación de Dios” cuya definición católica difería tan fundamentalmente de la protestante produjo consecuencias totalmente opuestas, llegando a convertirse en manos puritanas en la fructificación de la ciencia;¹⁰ por el contrario, el catolicismo impuesto en las colonias hispanas de

⁸Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico*. Áncora Editores. Bogotá. pp. 129-148.

⁹Soto, D. (1998). “La calidad y la evaluación de la educación en los estudios superiores de la Audiencia de Santafé”. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1. Tunja. p. 119.

¹⁰Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia*. Alianza Editores. Madrid, pp.309-338.

corte ultramontano no toleraba la ciencia. Cobra aquí fuerza el aporte de Khun relacionado con el papel de la filosofía en los periodos de crisis:

“Creo que es, sobre todo, en los períodos de crisis reconocida, cuando los científicos se vuelven hacia el análisis filosófico como instrumento para resolver los enigmas de su campo.”¹¹

A lo anterior, respondieron los filósofos de la Ilustración y este imperativo fue deber insoslayable de aquellos que también en contextos diferentes como el hispanoamericano cuestionaron, muy a pesar del control social de la Iglesia, los “saberes sobrenaturales.”

SEGUNDA ETAPA

Safford en la obra citada señala que la época de Independencia organizó y finalmente destruyó la pequeña élite científica de la Nueva Granada, las energías de esta élite criolla, incluidos sus puñados de hombres de ciencia, sus numerosos científicos aficionados que fueron absorbidos por la problemática de formular, organizar y defender la nueva república como Tadeo Lozano, Caldas y Valenzuela, entre otros. Se da la Independencia de España, pero en todo el siglo XIX la organización colonial sigue vigente: se reformaron las instituciones, pero el sistema fiscal de carácter colonial continúa; y hasta 1850 está vigente la esclavitud y los indígenas siguen sometidos a las Leyes de Indias. Por eso, el sociólogo colombiano Fals Borda llama a esta revolución, “revolución inconclusa,” porque no transformó las bases económicas y sociales de la sociedad granadina.

En el plano educativo, prosiguen, los esfuerzos de Simón Bolívar y de Francisco de P. Santander con la fundación de escuelas, colegios y universidades en centros importantes como Popayán, Cartagena, Medellín, Neiva, Cali y Tunja. Este rosario de fundaciones fue una de las expresiones del interés gubernamental por la adquisición de una base adecuada de conocimientos útiles en la búsqueda de expertos extranjeros para establecer una formación avanzada.

Miguel Pardo en su estudio sobre el Plan de Estudios del General Santander de 1826, indica que constituyó uno de los más importantes intentos en nuestra historia para hacer de la educación una fuerza social productiva, en cuanto era menester reformar, modernizar y ampliar la cobertura de escuelas y universidades. Según este

¹¹Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E. México. p. 272.

autor el Plan era un importante intento de modernización curricular. De la lectura del Decreto 3 de octubre de 1826, infiere tres conclusiones: en la primera, se reitera y complementa la estructura orgánica del sector educativo bajo la dirección del Estado; en la segunda, el espíritu de dicho Plan era el de estimular el nivel académico y el conocimiento científico; y en la tercera se sostiene que la autonomía y la libertad de cátedra estaban seriamente limitadas, principalmente como resultado de los ataques de sectores eclesiásticos y conservadores.¹²

Para la década de los cuarenta del siglo XIX, dentro del marco de reforma a la educación superior se pretendió debilitar la atracción por los estudios del derecho y fortalecer la enseñanza científica; por ello, vinieron desde el extranjero profesores de química, matemática y ciencias naturales. En 1867 se funda la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En el poder político se encontraba una élite ilustrada que manifestaba sus deseos por un impulso a la ciencia, a los estudios aplicables a la agricultura y la minería industrial. Este centro se definía como un cuerpo de profesores que pretendía difundir y adelantar ciencias, desde donde deberían partir a todos los puntos de la república ya instruidos en la programación de los conocimientos necesarios al pueblo sus egresados.

Según Diana Obregón, los fundadores de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia estaban interesados en estimular los “estudios prácticos”, esto es, los conocimientos aplicables a la agricultura, la minería y la industria, y al mismo tiempo, desanimar el estudio del derecho que ya se reputaba como inútil.¹³ Una educación así, a juicio de los liberales radicales que sentaron las bases de una educación con un fuerte acento hacia las carreras técnicas, sentaría las bases del progreso y la transformación de la sociedad, de allí, que el concepto de modernización para estos liberales era sinónimo de transformación de una sociedad que aún mantenía rasgos del período colonial.¹⁴

Esta élite percibía la ciencia y la instrucción científica como una superación de la actividad partidista, como un interés verdaderamente de Nación que la colocaba por encima de las luchas políticas y regionales. La Universidad Nacional para los liberales radicales era una confederación de ciencias; en este sentido, la pasión que

12Pardo, M. (1998). “*El plan de estudios del general Santander (1826)*.” En: Revista Historia de la Educación Colombiana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1. pp. 55 y ss.

13Obregón, D. (1992). *Sociedades científicas en Colombia. La invención de una tradición: 1859-1963*. Banco de la República, Santa Fe de Bogotá, p. 42.

14Guerrero, p. 115.

desplegaban por la ciencia estos dirigentes políticos decimonónicos tenía las características de un movimiento científico. Sobre los movimientos científicos y su importancia para el avance de la ciencia, lo anotado por Joseph Ben David hila nuestro discurso. Para él, un movimiento científicista consiste en un grupo de personas que creen en la ciencia como un medio válido para alcanzar la verdad y dominar eficientemente la naturaleza, así como también para la solución de los problemas de los individuos y su sociedad. Son personas con intereses prácticos en la política y en la economía, proporcionan pruebas científicas objetivas de la sociedad para que se produzcan los cambios que se desean y que no pueden o no pueden respaldarse por argumentos tradicionales.¹⁵

Este centro de estudios superiores fue concebido por los radicales como “un cuerpo de profesores”, como lo señala Guerrero, quienes difundirían el conocimiento por todas las regiones del país, ellos serían el “edificio de la educación”. Los fundadores de la universidad estaban interesados en estimular los “estudios prácticos”.¹⁶ Para el mismo autor, la reforma educativa promovida por los radicales en la década de los 70, fue un compendio de normas, las más importantes que se hayan presentado ante la Nación en el siglo XIX por su amplio contenido social, independencia frente a la iglesia, por sus nuevos planes, currículos y métodos.¹⁷

Durante esta época, la clase dirigente de terratenientes y comerciantes eran personas que estaban imbuidas por el sentido pragmático comercial de la cultura anglosajona. La obra de Safford nos presenta situaciones educativas, como la de don Mariano Ospina Rodríguez, ex presidente colombiano (1857-1861), quien le decía a su hijo que se iba a estudiar a Inglaterra, que estudiara comercio o contabilidad o cosas útiles. Tenemos que muchos individuos de la clase dominante del país invirtieron sus fortunas para dar a sus hijos educación científica o tecnología en Europa o los Estados Unidos de Norteamérica.

En este período el modelo para las universidades colombianas fue el napoleónico, que eran escuelas antagónicas, débiles en sus relaciones mutuas y en sus contactos con la dirección central del sistema educativo. En esas instituciones la cátedra era propiedad de una persona eminente y aún, dentro de la misma área de estudio, era independiente de las otras. Este modelo universitario viene a romperse en el siglo

15Ben, J. (1974). *El papel de los científicos en la sociedad*. Editorial Trillas, México, pp. 102, 115 y 119.

16 Ibídem, pp. 111, 112.

17Guerrero, G. y et al. “Aspectos generales de la educación durante el período del liberalismo radical.” En: Revista de Historia de la Educación Colombiana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1, 1998. p. 159.

XX, solo con la incorporación del modelo norteamericano. Al respecto es muy ilustrativo lo anotado por Ben David sobre la investigación organizada en las universidades norteamericanas: “La introducción de la instrucción superior en los temas humanistas y científicos básicos y el respaldo activo a la investigación orientada a problemas dieron un impulso a las investigaciones organizadas y se orientaba a los estudiantes hasta el punto en el que fueran capaces de trabajar por cuenta propia.”¹⁸

TERCERA ETAPA

Después del período reaccionario de la regeneración (1878-1898), la universidad colombiana tiene que esperar una nueva etapa, es la que se inicia a partir de 1936 con el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo; pero, surge bajo otras circunstancias totalmente distintas: hay síntomas de industrialización, por lo tanto, muy ligada a la producción. Ya no es una universidad en términos de liberal o conservadora, sino que es un centro de formación superior, que tiene que participar del proceso productivo. Al respecto es interesante lo que decía el abanderado de la “Revolución en Marcha,” López Pumarejo:

“...Como ya habíamos entrado en la etapa industrial era indispensable utilizar la instrucción para capacitar la mano de obra que requería la política de sustitución de importaciones recientemente iniciada. Faltan químicos industriales, agrónomos (...). Es urgente ponernos al día en el manejo elemental de una civilización importada (...).”¹⁹

Por supuesto, López Pumarejo era una persona con un agudo sentido histórico, que sabía en ese momento en qué coyuntura histórica-económica se vivía. Él, que tenía una fuerte formación anglosajona, sabía que la universidad tenía que responder a las exigencias sociales y diseñar el tipo de formación que se necesitaba. De aquí en adelante la universidad va a estar muy ligada al desarrollo capitalista. Fue lo que pasó en centros de poder como Inglaterra, Alemania, Francia y los Estados Unidos donde el desarrollo de las universidades y en ellas, el de muchas disciplinas, como la estadística en los Estados Unidos, se debió por el gran interés hacia las investigaciones agrícolas.

¹⁸Ben, pp. 178-179.

¹⁹López, A. (1935). *Memoria presidencial de la República*, Bogotá.

Ben David sostiene que los cambios en la estructura de la universidad norteamericana fueron paralelos a los que tuvieron lugar en la organización de los negocios. Allí, el auge de las nuevas universidades contribuyó a un nuevo tipo de presidente universitario que tenía una combinación de cualidades de autócrata, estadista y empresario.²⁰ En Colombia, la institucionalización científica que tuvo lugar durante la primera mitad del siglo XX resultan difíciles de ser presentados en forma sucinta: ya que estuvo ligada a la creciente densidad del medio académico, a los procesos de urbanización, a la necesidad de intercambio de información en un país con varios núcleos culturales importantes como Bogotá, Cali, Barranquilla y Medellín.

Un fenómeno interesante en este recorrido histórico que se analiza es la tendencia misma del desarrollo capitalista dependiente de nuestro país, con una fuerte ligazón al centro capitalista mundial, los Estados Unidos: es lo que explica la dialéctica entre el país periférico y el centro. Es así, que ligado a este desarrollo empiezan a aparecer universidades de acuerdo con aquellas profesiones necesarias para los tipos de industria que van apareciendo, como la ingeniería industrial, química y de petróleo: se crearon universidades como la del Valle, Industrial de Santander, Tecnológica de Pereira, Atlántico, en la década de los 40 del siglo XX. Son universidades con una fuerte tendencia tecnológica y con muchas carreras relacionadas con las ingenierías. A este respecto, Safford en el epílogo de su obra nos brinda con lujo de detalles este proceso fundacional.

Luego, surgen universidades privadas como la Universidad de los Andes (1948) en Bogotá. Para Safford esta universidad que emula el modelo de universidad privada norteamericana es una institución alejada de la influencia política, capaz de ofrecer una capacitación técnica con un nivel académico mucho más alto que el que podría brindar la universidad pública: allí se dio un riguroso programa de ingeniería, el cual recibió un fuerte apoyo de industriales norteamericanos.

En la Universidad de los Andes, retomando a Ben David, se concretó la conformación de una cultura compartida parcialmente por la industria y el gobierno, que fue lo acontecido en los Estados Unidos de Norteamérica, donde la cultura de la ciencia universitaria contribuyó a crear un ambiente compatible con las instituciones no académicas para los científicos preparados en la universidad. En consecuencia,

²⁰Ben, p.188.

se le dio a la investigación industrial una autonomía considerable y un largo período para demostrar su creatividad; surgió así, un tipo de investigador que estaba dedicado continua y plenamente al desarrollo de productos. Se dio también una gran variedad de respaldos a la instrucción y la investigación por parte del gobierno y la industria.

El mejor ejemplo del tránsito hacia el modelo universitario norteamericano: reforma académica y ampliación universitaria lo constituye la Universidad Industrial de Santander con sede en Bucaramanga. Acevedo nos presenta cómo la reforma académica allí iniciada entre 1963 y 1973 fue una de las muestras más claras de este propósito. Esta reforma proponía áreas de formación bajo el principio de “educación y formación” integral con un complemento humanístico, al mejor estilo norteamericano.²¹

En la universidad norteamericana, la relación estrecha entre universidad por una parte; el gobierno, los negocios, la agricultura y la comunidad en general por la otra; habían sido iniciados y dirigidos por administradores que se especializaban en asuntos académicos y científicos (presidentes de universidades, funcionarios de fundaciones y directores de investigaciones del gobierno). La aparición del especialista en la universidad en la administración científica con tradiciones de iniciativa y un caudal de “conocimientos prácticos” fue una condición sine qua non para el crecimiento reciente de las ciencias en los Estados Unidos. Esta era una concepción filosófica muy en boga en ese país por aquellas corrientes fundamentalistas de corte humanista que se oponían a toda esa corriente pragmática que invadió o permeó la concepción educativa norteamericana.

Ya para el campo de la formación de profesionales de la educación, al lado de los procesos de institucionalización oficial por el saber práctico, en la década de los 30 del siglo XX, se da el proceso de creación de las primeras Facultades de Educación. El profesor Javier Ocampo presenta este proceso genealógico señalando que las experiencias pedagógicas de Tunja, Bogotá y Medellín con los cursos de “Información y Orientación Pedagógica” llevaron a la creación de estas Facultades. Fue así, como el 5 de julio de 1936 se creó la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres en Tunja (Boyacá), dándose en esta década la clarificación de la necesidad del profesor especialista en educación. Según el autor, se trataba de la

21Acevedo, Á. *La UIS. Historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior*. En: Revista Historia de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Año 1. No. 1. Octubre de 1998, p. 210.

concreción metódica del esfuerzo intelectual a un campo extenso de materias conexas de acuerdo con las predicciones especiales del alumno.²² En la década de los cincuenta, Ocampo identifica la fundación de dos universidades pedagógicas: la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en Tunja y la Universidad Pedagógica Femenina, con sede en Bogotá; estas instituciones surgieron de la antigua Escuela Normal Superior de Colombia.²³

Para la década de los ochenta del siglo XX se produjo durante el gobierno liberal de Turbay Ayala (1978-1982) otro esfuerzo de la clase dirigente por articular los procesos de modernización curriculares con los problemas de la sociedad, la ciencia y la tecnología: fue la llamada “reforma post-secundaria” o Decreto-Ley 080 de 1980. Haciendo un análisis desde la perspectiva foucaultiana, encontramos que en esta reforma el poder se plantea otra una nueva forma de “control social general”, es decir, trata de movilizar ciertos medios informativos generales que van a reforzar los conocimientos que tiene el Estado sobre los individuos a través de los “mass-media”, encontrándonos con una tesis decisiva: es necesario la educación permanente no formal como control social y desde la movilización de esas mediaciones se liga el mecanismo simplemente educativo de persuasión y se deja bajo las formas de lo que se llama “no formal” aquello que pudiera intervenir aunque a distancia sobre toda nuestra cotidianidad del individuo y, sobre lo que él es.

Otra tesis presente en esta reforma es la llamada “educación personalizada”, es decir, no basta con el control general, de alguna manera hay que tocar directamente al ser humano; hay que saber qué piensa, qué siente, cuáles son sus emociones, cómo podría forjarsele mejor para someterlo mejor. Había una preocupación al interior de quienes diseñaron dicha reforma por “vigilar y controlar” la rebeldía presente en la universidad pública en la segunda mitad del siglo XX; había que contrarrestar las diferencias; había necesidad de controlar directamente, de forma “providencial”, invisible, esos brotes: la reforma surgió como una estrategia de poder. En esta estrategia hay una ideología presente de corte totalitaria, positivista y científicista propia del positivismo decimonónico. Filósofos como Habermas señalan que el positivismo consiste en la negación de la reflexión; y es que una sociedad positivizada carece de espacio y del sentido de la reflexión que es fundamental en el

22Ocampo, J. “*Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia.*” En: Revista Histórica de la Educación Colombiana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1, 1998. pp. 88, 189.

23Ibidem, p. 192.

carácter universalizante de la ciencia. En el Decreto-Ley 080 de 1980 hay también un fuerte acento de cientismo que se expresa en la fe de las ciencias. En fin, encontramos una serie de intereses en esta reforma, como el “interés de predicción y control” que busca llegar a una “explicación”, “controlar si es posible”; este interés que busca el dominio de la naturaleza es lo que la Escuela de Frankfurt llama “interés técnico” o el sentido por la predicción y el control.

De igual manera, hallamos un interés de “ubicación y orientación”, en cuanto la reforma agencia una lucha de tipo “ideológico-político”; es la pretensión de afirmar que solo las disciplinas empírico-analíticas son las únicas ciencias,²⁴ en desmedro de las ciencias sociales y humanas. Por último, siguiendo el hilo conductor propuesto se llega a la década de los noventa del siglo XX en donde aparece el modelo “neoliberal” que permea todos los niveles educativos, que encuentra un verdadero apoyo en leyes como la 30 de 1992 o “Ley de Educación Superior”; 115 de 1994 o Ley General de Educación y la Ley 29 de 1990 sobre ciencia y tecnología, por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico.

²⁴Hoyos, G. Traducción al trabajo de Habermas “*Conocimientos e Interés.*” Material fotocopiado, 1997, pp. 17, 18.

BIBLIOGRAFÍA

- Ben, J. (1974). El papel de los científicos en la sociedad, Trillas, México.
- Braudel, F. (1987). La historia y las Ciencias Sociales. F. C. E. México.
- Giroux. H. (1992). Hacia una didáctica crítica. La Muralla.
- Hernández, G. (1935). Vida y escritos del doctor José Félix Restrepo, Bogotá, Colombia. Imprenta Nacional.
- Hoyos, G. Traducción al trabajo de J. Habermas (1997) “Conocimiento e interés. Material fotocopiado. pp. 17,18.
- Kuhn, T. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. F. C. E., México.
- López, A. (1935). Memorias. Presidencia de la República de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Merton, R. (1977). La sociología de la ciencia. Alianza Editores, Madrid.
- Mora, R. (2006). Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Mora, R. y et al (2006). Epistemología y Pedagogía en la Sociedad del Conocimiento. Tomo I y II. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Obregón, D. (1992). Sociedades científicas en Colombia. La invención de una tradición 1859-1936. Banco de la República, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Safford. F. (1989). El ideal de lo práctico. Áncora Editores, Bogotá, Colombia.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 1:

La actividad científica en la dirección de la educación: clave del mejoramiento de la dirección de instituciones educativas.

Autores: Dr.C. Roberto Vicente Pérez Rosell

MSc. Román Borges Torres

Lic. Ileana América Márquez Fabré

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: La actividad científica en la dirección de la educación: clave del mejoramiento de la dirección de instituciones educativas.

Autores: Dr.C. Roberto Vicente Pérez Rosell

MSc. Román Borges Torres

Lic. Ileana América Márquez Fabré

OBJETIVO:

Socializar los resultados de la sistematización de experiencias investigativas y asesoría a directivos educativos.

ÍNDICE

- La actividad científica en la dirección de la educación.
- La investigación científica en el campo de la dirección de la educación.
- Formación profesional de directivos educativos. Proyectos de capacitación y asesoría a directivos educativos.

LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA EN LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN.

En un mundo globalizado y competitivo, como en el que vivimos en la actualidad, es fundamental que los directivos estén a tono con los cambios e innovaciones que surgen a cada minuto, con el firme propósito de implementar las mejoras continuas en la organización para la cual laboran y validar la importancia de la función directiva dentro de ella.

Para algunos empresarios la "buena dirección consiste en mostrar a la gente normal como hacer el trabajo de la gente superior". Los autores de este curso defendemos como una idea básica que el talento humano en la institución educativa siempre puede mostrarse "superior" por su participación consciente en el desarrollo personal e institucional, por sus aportes al logro de la misión y objetivos compartidos.

En lo esencial, la contradicción subordinación – participación dada entre dirigentes y dirigidos se manifiesta en las relaciones de dirección pedagógicas que se concretan en cada ámbito de las instituciones educativas¹.

¹ Se expone por el autor Román Borges Torres, tesis doctoral presentada en la UCP Frank País García. 2015

Se identificaron varios de los problemas, barreras y obstáculos, y algunas de sus causales más importantes, aún presentes en el proceso de desarrollo y consolidación de la profesionalización de la función de los directores escolares². Fueron fuentes importantes para su identificación, los trabajos de la autoría de Borden (2002); y Blanchet, Wiener e Isambert (1999). Los principales problemas, obstáculos y barreras reconocidas y algunas de sus causas asociadas fueron:

- En el lenguaje de los textos de las reformas educativas sobre equidad, calidad y acceso a la educación, no siempre hay una referencia explícita sobre el compromiso de redefinir la función de los directores para convertirlos en líderes del cambio. Los programas no siempre establecen la función de liderazgo del director como factor de éxito en la reforma educativa.
- La falta de atribuciones pedagógicas de los directores, que limita sus posibilidades para planificar, supervisar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la renovación pedagógica y los resultados educativos del centro.
- La falta de atribuciones y en general el poco poder de los directores sobre los profesores: no ejercen en la práctica un rol de coordinador, de animador y de apoyo al docente, que sea compatible con la libertad de cátedra que estos tienen; y no hay un plan de formación en las escuelas lo que hace que el proceso de desarrollo de los docentes no tenga una dirección “consciente” pues la formación se ve sólo como un derecho individual y no como necesidad institucional.
- La “visión” que suelen tener los directores de lo que quieren que sea su escuela no es “puesta en común” con el resto de la comunidad educativa y no se promueve, ni se aprecia un accionar concreto y claro para que se lleve a cabo.
- Existe un predominio de la función administrativa en la actividad cotidiana de los directores (es la que mayor tiempo les ocupa) lo que trae como consecuencia que estos se alejen cada vez más de la gestión pedagógica de la escuela.
- Los directores, en general, no tienen las aptitudes necesarias que demandan las reformas que se centran en mejorar la enseñanza/aprendizaje, lo que los lleva muchas veces a optar por las tareas administrativas por ser relativamente más sencillas que el reto de ayudar a los profesores a que mejoren su rendimiento.

² En el estudio comparado realizado por Dr. C. Pedro Valiente Sandó. 2004

- La gestión pedagógica de los directores se concreta, por lo general, en acciones aisladas, sin continuidad o sin responder a soluciones de problemas que presenta la escuela. La mayoría no asume las funciones de liderazgo y gestión necesarias para poder mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza que a su vez conduce al éxito del plantel.”
- La noción de responder, de rendir cuentas no es asumida ni promovida activamente por los directores.
- La capacitación ofrecida a través de programas focalizados ha sido insuficiente, limitada y no desarrolla las capacidades que requieren las reformas educativas orientadas al mejoramiento del proceso de enseñanza/aprendizaje en escuelas que sean más autónomas. Muy pocos directores se han beneficiado con estas experiencias.
- Los directores no pueden dar respuesta a demandas que se presentan al mismo tiempo o resultan problemáticas, particularmente cuando tienen responsabilidades docentes de tiempo completo o se desempeñan en escuelas que adquieren responsabilidades anteriormente reservadas a los ministerios, como consecuencia de la descentralización.
- Los movimientos de reforma educativa han producido profundos cambios en las obligaciones extraescolares de los directores tales como la planificación y organización de contactos con las autoridades educativas a diferentes niveles, los esfuerzos independientes por recaudar fondos entre los padres de alumnos y la comunidad para compensar las lagunas de los acuerdos de financiación descentralizados y las actividades de relaciones públicas más amplias. Como resultado, se ha desviado mucho tiempo de lo que a menudo se considera la tarea principal de los directores: la provisión de dirección en materia de innovación y excelencia en las escuelas y los centros de enseñanza.

La solución de estas complejas y múltiples problemáticas exige que en la actividad pedagógica profesional de dirección que acometen los directivos educacionales se fortalezca el desarrollo de la Actividad Científica Educacional, proceso que debe tener las características siguientes:

- Es un proceso consciente de búsqueda del conocimiento.

- Es un proceso metódico, por cuanto se realiza de manera planificada, organizada y sistemática.
- El proceso parte siempre de los problemas, necesidades y contradicciones de la praxis.
- La búsqueda se fundamenta en una teoría de partida, en referentes conceptuales orientadores que guían la indagación, y sus resultados se articulan coherentemente en los marcos de esa teoría.
- Los resultados alcanzados a través de este proceso permiten la obtención de hechos científicos con vistas a describir, explicar, predecir y transformar la realidad, o sea, cumplimentar las cinco funciones esenciales de la ciencia.
- De este modo, el fin último de la búsqueda de conocimientos es la praxis, donde toda teoría es contrastada (corroborada o refutada), y donde todo resultado teórico tiene su razón de ser al contribuir a mejorar la vida humana y transformar las condiciones de la praxis.

La Actividad Científica Educacional en las instituciones educacionales se debe llevar a cabo por directivos y docentes y ... "a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se sustenta, revelarse como un sistema de acciones para la gestión de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación, cuyos componentes son: la investigación educativa organizada en programas y proyectos a ciclo completo, la educación de postgrado, la gestión de la información científica y la socialización, publicación y reconocimiento de los resultados de investigación. El hilo conductor de estos componentes es el proceso de introducción de resultados de investigación, como mecanismo de innovación educativa".³

Cuando el funcionamiento institucional en este ámbito es satisfactorio, entonces toda la actividad científica educacional se planifica y ejecuta aprobada por el consejo de dirección – órgano de dirección colectiva- como respuesta a los principales problemas educativos y de aprendizaje y atendiendo a las prioridades de la escuela.

La actividad científica en el campo del proceso de dirección educacional de la institución, conlleva un proceso de investigación desde la Dirección de la Educación como ciencia que se realiza a partir de definir el problema en la práctica directiva y su

³ En tesis doctoral de Eva Escalona, 2008.

expresión causal en la insuficiencia que refleja el Sistema de Dirección vigente. Los resultados de este proceso investigativo deben incidir en la transformación de la concepción de gestión educativa institucional, sus instrumentos prácticos para aplicarla - y dinamizar los procesos pedagógicos objetos de la dirección- apoyados en la renovación de los modos de actuación de dirigentes y dirigidos en el proceso de dirección participativo e interactivo que propicie la satisfacción de las necesidades que emanan de la misión social de la institución conscientemente asumida.

LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL CAMPO DE LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN.

El directivo educacional debe someter permanentemente a **investigación científica** el proceso de dirección que desarrolla en su colectivo laboral, con un Sistema de Dirección diseñado a tales efectos. Por ello se justifica el desarrollo de una metodología propia de la Dirección de la Educación que no tiene que constituir una negación total de la clásica y general “Metodología de la Investigación Científica”, ni de las exigencias planteadas por la “Metodología de la Investigación Pedagógica”; debe—, estructurarse en correspondencia con ellas y aprovechar los aportes que ofrecen, sin ser una copia mecánica de las mismas, pues el estudio de las relaciones de dirección pedagógicas en la Dirección de las Instituciones Educativas permite el desarrollo del Sistema de Dirección en el que se revelan con sus propias especificidades y exigencias.

La investigación científica del Sistema de Dirección de una Institución Educativa — llamada a revelar los problemas que afectan su funcionamiento eficiente, las dificultades en las esferas de la actividad pedagógica profesional de dirección de sus cuadros y las soluciones idóneas para cada caso—, requiere tanto tiempo si se realiza siguiendo cualquier metodología general, que cuando el estudio termina, la situación real ha cambiado, por lo resulta infructífero el trabajo realizado.

Todo lo relativo al proceso de dirección cambia velozmente y exige decisiones ágiles, lo que ha provocado la búsqueda de alternativas para desarrollar la Investigación Científica en el campo de la Dirección Educativa con mucha rapidez, sin que pierda rigor científico. Así surgieron en su momento propuestas de Procesos Básicos de la

Actividad de Dirección en la Educación, el Sistema de Trabajo y el Entrenamiento Metodológico Conjunto.

Aún y cuando términos como poder, jerarquía y autoridad, se encuentran asociados al propio proceso de socialización del hombre, son los requerimientos y exigencias derivados de la producción capitalista, aparejados al surgimiento y desarrollo de ciencias como la Sociología, la Psicología, la Estadística y la Informática, las premisas que conllevan a que la dirección adopte un carácter científico.

Sólo en las últimas cuatro o cinco décadas es que se ha producido "...un verdadero diluvio de investigaciones y trabajos procedentes de recintos académicos...". Weirich se lamenta de la enorme variedad de enfoques sobre el análisis administrativo, la gran cantidad de investigaciones y el considerable número de opiniones divergentes que han dado como resultado "...una terrible confusión acerca de qué es administración, qué son la teoría y la ciencia de la administración...".

Desarrollo que se enmarca en las diferentes escuelas, enfoques o concepciones surgidas durante el pasado siglo; cuyas aportaciones se caracterizan más por su valor tecnocrático que por su consistencia teórica. Estas elaboraciones que se inclinan preferentemente, al estudio de la dirección en su carácter de proceso, signadas por perspectivas, tendentes a la fragmentación en detrimento de la complementariedad, carentes en la mayoría de los casos de la necesaria y suficiente sistematización científica, así como de la consiguiente visión integradora que las debe caracterizar; cuestiones que H. Koontz y H. Weirich (2004) refieren con el apelativo de "...selva de las teorías administrativas..." que por demás, menoscaban su rigor y consistencia.

A pesar de ello, muchos especialistas consideran que la administración es una mezcla de ciencia y de arte. El arte está dado en la habilidad para hacer las cosas adecuadas, en función de una situación y momento determinados. "Aun así – destaca Weirich- los administradores trabajarán mejor si hacen uso de los conocimientos organizados acerca de la administración, que es lo que constituye la ciencia".

Pero pese a esos avances, las teorías de la administración no han alcanzado un desarrollo propio comparable al de otras ramas o disciplinas científicas. Los avances se han nutrido de diversas ciencias, dándole así a la administración más bien el carácter de una tecnología interdisciplinaria; por ello hay quienes llegan a sostener que la

Administración no es una ciencia y se asemeja más a un arte; otros, que la Administración por esencia se refiere al quehacer, a la práctica o praxis, y que por ello no es menos pero sí distinto a una disciplina teórica, con un campo de conocimientos propios sin desmedro de las posibilidades de profesionalización que se van extendiendo paulatinamente en el campo de la administración.

Por otro lado, lo que se administran son las organizaciones humanas, no sistemas físicos como los que estudian las Ingenierías, y esto plantea, adicionalmente, las consideraciones de tipo político y moral aplicables, y exigibles, por cierto, a las administraciones.

Las teorías no son más que generalizaciones de la práctica, interpretaciones que hacen especialistas sobre lo que sucede. Se destaca que hasta los años cincuenta los aportes principales no procedían de académicos sino de especialistas empíricos. Hebert Simon, Premio Nobel de Economía en el año 1978, el cual define la administración como una legítima “ciencia social”, y agregó que su complejidad epistemológica se debe a su característica de interdisciplinariedad y universalidad en la construcción del saber.

Limitaciones asociadas a la esencialidad y naturaleza de su origen; lo que a su vez constituye fuente causal del soslayo intencionado que se evidencia en el contenido de las mismas, al imprescindible nexo que en el caso de las ciencias sociales debe existir entre los paradigmas filosófico y disciplinar, manifiestas en la consecuente desestimación de las cuestiones de carácter práctico-contextual, ético, axiológico e ideológico que les son inherentes; así como de su predominante orientación empresarial.

Resulta significativo que sea Carlos Marx, quien en el propio contexto capitalista, realice una de las aportaciones teóricas de mayor relevancia, al paradigma disciplinar de la dirección, cuando desentraña la esencialidad de las relaciones de dirección, estableciendo el rasgo fundamental que las caracterizan, la subordinación.

La identificación de tal cualidad de las relaciones de dirección, constituye el referente a partir del cual, significa las categorías enajenación y emancipación, esclarecedoras del contenido de la misma y sobre esa base, anticipa la necesidad perentoria de su modificación en el contexto del nuevo modelo social que promulga -inexistente en ese momento-; además de sentar las premisas para el posterior entendimiento de la

dirección, no solo en su carácter proceso, sino además en su condición de actividad social.

La trascendencia de tal aportación, se connota con el surgimiento y desarrollo de la denominada escuela de las relaciones humanas, considerada como paso cualitativamente superior, respecto a sus antecesoras -escuela de la administración científica y escuela clásica-, así como en la consiguiente incidencia de sus preceptos en posteriores elaboraciones; a pesar de que por razones de fuerza mayor, la literatura especializada omite hacer reconocimiento explícito en cuanto a ello.

Aún y cuando tal incidencia no se haya visto reflejada de igual manera en el enriquecimiento del enfoque funcionalista y los principios de la dirección, apreciadas como las aportaciones teóricas de mayor relevancia de las escuelas de la administración científica y clásica, respectivamente.

El investigador alemán G. Assman demuestra haber comprendido claramente este proceso al asegurar: "La dirección como relación social siempre significa la relación entre dirigentes y dirigidos y la recíproca subordinación entre ellos en cuanto a la realización de las metas establecidas". (Assmán, 1977, p. 209).

La comprensión del carácter fundamental de las relaciones de dirección, posibilitó que al calor de la corriente de pensamiento humanista, se dilucidara sobre otra categoría que expresa una nueva cualidad de carácter complementario, a la vez que compensatorio en su indispensable vínculo con la subordinación, en este caso la participación.

El significado distintivo de la participación, en su manifestación como cualidad de las relaciones de dirección socialistas, devenido de su génesis emancipadora, es consecuentemente complementado por las ideas e interpretaciones que en cuanto a ellos aportan autores como I. Meszáros, cuando plantea que "...la participación significa el ejercicio creativo de los poderes adquiridos de tomar decisiones para beneficio de todos, trayendo a primer plano los ricos recursos humanos de las individualidades combinadas...". y J. P. García Brigos quien la esboza como "...la participación en la elaboración de las decisiones, en la formulación de las políticas, en su implementación, ejecución y control, con derechos y obligaciones, es la participación en la que la dicotomía dirigentes-dirigidos se extingue como expresión de jerarquías, de

subordinaciones excluyentes y deviene relación entre actores de un sistema, iguales socialmente...”

Referencias en cuyo contenido resultan relevantes las coincidencias de ambos autores, en el entendimiento y significación de la participación, desde una perspectiva que pondera el ejercicio de poder, desde una dimensión realmente colectiva, legítima, comprometida y consciente; constituida en rasgo consubstancial a las nuevas relaciones de dirección socialistas.

Las consideraciones y apreciaciones expuestas, constituyen aspectos esenciales para el estudio, interpretación y explicación de la forma en que, desde las perspectivas axiológica y praxiológica, se obtiene, legítima y hace valer el poder; elemento clave para la construcción del paradigma disciplinar de la dirección, además de confirmar el juicio, acerca de que la dirección, dispone de un contenido propio que asume diversas formas, según el objeto sobre el cual incide; a saber tipo de sociedad y diferentes sectores, ramas, ámbitos o esferas de la misma.

Ese contenido se expresa en categorías disciplinares, entre las que se encuentran: principios, funciones y métodos de dirección, además de las anteriormente mencionadas -poder, jerarquía, autoridad y relaciones de dirección-; cuyos significados e interacciones, aún y cuando, no disfrutaban de amplio tratamiento en la literatura especializada, posibilitan su consiguiente contextualización, a la diversidad de condiciones y circunstancias en que la misma puede tener lugar.

Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Bariloche, Argentina, en octubre de 1995, cuando se reconoció oficialmente “[...] la urgencia de modernizar la administración de los sistemas educativos y mejorar el desempeño técnico de los administradores educativos [...]”. (OEA, 1996, p. 183).

Durante la primera mitad de la década de 1990, por el predominio de la creencia de que la solución se encontraba en la capacidad de dirigir la escuela como una empresa. Por ejemplo, en 1994 se insistía en que “[...] Las instituciones educativas deben ser conducidas a la luz de los aportes de las ciencias administrativas”. (Tolentino, 1994, p. 26); concepción neoliberal de que la escuela debía ser dirigida como una empresa la Educación se ha centrado tanto en las especificidades locales, que ha ignorado los

fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales que se operan a escala nacional, continental y mundial.

Sólo puede ser investigado lo que existe objetivamente. Por tanto, quien no concibe la DIRECCIÓN como un fenómeno objetivo, tampoco concibe que pueda ser objeto de investigación científica, a partir del estudio de su manifestación concreta en un contexto determinado; por lo que —al abordar el tema— levanta el vuelo hacia la “investigación teórica” y fundamenta sus tesis con argumentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, entre otros tomados de las ciencias humanísticas.

Por este camino, llega a la conclusión de que los máximos jefes son los “culpables” de todos los éxitos o fracasos de una institución, a partir del supuesto de que sus conocimientos, aptitudes, actitudes, voluntades y deseos, determinan lo logrado; y termina su investigación, haciendo propuestas para cambiar los modos de pensar y actuar de los dirigentes, sin hacer referencia alguna a las modificaciones requeridas en las condiciones concretas en que se desempeñan, porque suponen que los cambios subjetivos que se produzcan en ellos, serán los que permitan transformar la realidad.

La gestión educacional en la institución tiene que ser participativa, en tanto en el son ejecutores dirigentes y dirigidos, quienes lo construyen a partir de su comprensión y valoración; en tanto fenómeno social objetivo es construido por todos los participantes y en consecuencia solo puede ser ejecutado y transformado de modo relevante en ese marco de interacción social participativo e interactivo.

Con frecuencia, solo se atienden a las necesidades que emergen del análisis de indicadores de los procesos pedagógicos en desarrollo y se minimiza el estudio a profundidad del factor humano actuante en ellos, se obvian sus opiniones y conocimientos, vivencias profesionales y grado de motivación y compromiso. Dirigir científicamente en la escuela, impone en primer lugar atender en su centro al hombre, como sujeto ejecutante, activo y pensante en el diseño, desarrollo y control del trabajo.

Este último aspecto, señalado por su esencialidad, es sin embargo solo uno que los directivos tienen que evaluar para precisar las posibilidades que sustenten las transformaciones. Evaluar las circunstancias históricas concretas del desarrollo de la institución, implica adoptar un visión prospectiva del desarrollo exigido a la institución escolar; un cambio de mentalidad para la planificación donde se precisan las

transformaciones mediante las cuales construimos el futuro de la institución educativa a partir de la evaluación objetiva de las posibilidades del presente - que no es el futuro soñado del pasado a partir de las necesidades, sino el presente real resultante construido socialmente.

El conocimiento socialmente relevante es construido de forma interactiva en el contexto de su aplicación e implicaciones, es un producto netamente social. La interpretación y transformación de la realidad depende del diálogo de saberes, entre el conocimiento científico y otros “conocimientos tácitos” de los actores locales. Una ciencia de la sociedad, no tiene intermediario porque es interactiva: ciencia con conciencia”.

También, en la institución educativa como institución social, los cambios en el entorno – los proyectados, los que se empiezan a experimentar y los ya dados- en las instituciones de la comunidad originan factores críticos de carácter externos, aquellos que más afectan su funcionamiento, los que deben ser permanentemente interpretados y consecuentemente orientar el cambio; hacia una transformación relevante en el funcionamiento de la escuela.

Se impone la necesidad de estructurar una verdadera ciencia que permita a los directivos educativos profesionalizar su actividad de dirección y conjugar en un sistema único, los aspectos esenciales que determinan la calidad en la Educación: 1) el ejercicio de las funciones de dirección en la administración de los recursos disponibles, 2) la dirección del trabajo técnico- metodológico y 3) la orientación y control de la actividad científico- pedagógica.

En la práctica, habitualmente el directivo dedica la totalidad de su tiempo a la gestión de dirección y al trabajo técnico–metodológico, sin implicarse en un proceso investigativo del sistema de dirección de la escuela. Su participación en investigaciones científicas, desarrolladas generalmente en los programas de postgrado realizados, se ha desarrollado en el campo de las ciencias pedagógicas y no en el campo de la Dirección Educativa.

El objeto de estudio de la dirección científica educativa

Si bien es innegable el papel decisivo de cada cuadro en el funcionamiento integral de la institución que dirige y en logro de los resultados que ella obtienen, no es posible reducir lo uno ni lo otro, a los factores subjetivos asociados a su capacidad de dirección,

porque esta —en última instancia—, está determinada por las condiciones objetivas en las que desarrolla su ACTIVIDAD DE DIRECCIÓN.

A partir de coincidencias con Alonso (2014), y de puntos de vistas diferentes en lo que a nuestro juicio no es esencial, asumimos la Dirección Educacional como la ciencia de la Educación que estudia las relaciones de dirección que se establecen en la esfera educativa y el impacto de las mismas en el perfeccionamiento de la actividad de dirección de todos los sujetos participantes en el trabajo para ella.

Este objeto de estudio permite identificar las relaciones de la Dirección Educacional, la Pedagogía y Organización Escolar, sin divorcio entre ellas.

Bases epistemológicas: Entre otras aportaciones desde sus bases filosóficas; psicológicas, sociológicas y económicas, que soportan el desarrollo de la Pedagogía y sus ramas específicas con mayor afinidad a la Dirección Educacional.

Sistematizan fundamentos teóricos metodológicos campos del saber que como la Psicología de la Dirección, han permitido el estudio de aspectos y elementos constitutivos de partes importantes del objeto de estudio de la Dirección Educacional. De modo particular se significa en esta ponencia la Psicología de la Dirección, rama en la que se estudia cómo se producen, reproducen y desarrollan las relaciones interpersonales en la actividad de dirección de todos los sujetos participantes en el trabajo educacional --tanto las relaciones de subordinación como las relaciones de colaboración entre dirigentes y dirigidos— y el impacto de las mismas en la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas, el clima socio- psicológico en la institución educativa, la motivación e interés por el logro de los objetivos educacionales propuestos y por tanto, el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional y la actividad pedagógica profesional de dirección.

Desde esta rama se utilizan fundamentos aportados por la Teoría de la comunicación en la Educación, Teoría del liderazgo en la Educación y la Teoría de la Psicología Social.

En el núcleo teórico de la Dirección de la Educación se encuentran: Las ideas básicas de la concepción que se asume, los principios de dirección, el sistema categorial que se emplea y los valores, que en su conjunto sustentan la Tecnología y Ética directiva.

La Tecnología de la Dirección en su acepción más estrecha, es el sistema de conocimientos y procedimientos técnicos que se aplican en la actividad de dirección en la esfera educacional.

Muchas investigaciones centran su atención en el estudio de la ACTIVIDAD DE DIRECCIÓN, pero viendo la misma como algo abstracto y general, sin justificar su existencia, estructuración y desarrollo, e interpretación a partir de un núcleo teórico de la Dirección de la Educación y sus desarrollos.

Prueba de ello es que tales estudios —en su gran mayoría—, se han realizado siguiendo la metodología general de la INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA y ajustando a sus tradicionales exigencias, la aplicación de unas u otras técnicas diagnósticas de eficiencia y eficacia en la actividad económica y/o la actividad de dirección, pero sin proyectar las mismas como una metodología de investigación científica particular de la esfera de la dirección.

La razón fundamental que explica esta carencia se encuentra en el arraigo que aún tiene en no pocos investigadores, la concepción idealista de la DIRECCIÓN, concepción que les impide distinguir la objetividad de este fenómeno social; los induce a confundirlo con la “ACTIVIDAD DE DIRECCIÓN” y —en consecuencia—, los lleva a ignorar la existencia objetiva en cada colectivo laboral, de un SISTEMA DE DIRECCIÓN más o menos desarrollado.

El método científico es un componente de la cultura general integral del directivo y docentes, es una manera de pensar. Al decir de José Martí, “lo que hace crecer el mundo no es el descubrir cómo está hecho, sino el esfuerzo de cada uno por descubrirlo”.

Un conjunto de tareas típicas de la investigación en el campo de la dirección de la educación debe contemplar, entre otras:

- Diagnóstico interno y externo del proceso de dirección, ubicando en los procesos pedagógicos objeto de dirección los indicadores que afectan el cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Precisar las relaciones de dirección afectadas en el sistema de dirección de la institución.

- Elaborar las propuestas de transformación del sistema de dirección y sus instrumentos de aplicación en la práctica.
- Validación de esos resultados.

FORMACIÓN PROFESIONAL DE DIRECTIVOS EDUCACIONALES. PROYECTOS DE CAPACITACIÓN Y ASESORÍA A DIRECTIVOS EDUCACIONALES.

El desarrollo de la superación profesional produce transformaciones que son de índoles culturales, concretándose en el crecimiento de: la cultura integral de dirección en el directivo, la cultura directiva organizacional en el proceso de dirección tanto en el nivel de escuela como en el nivel de municipio, así como de la cultura social en el entorno de la escuela, en particular en las relaciones directivas de la escuela con las organizaciones comunitarias, la familia y otras instituciones.

En la dinámica del proceso de superación profesional del directivo emergen las transformaciones culturales en sus dimensiones personal, institucional y social como factor del cambio directivo y base del desarrollo con mayor efectividad de la dirección educativa en que participa el cuadro.

De esta manera apropiarse y aplicar todas las dimensiones de la cultura integral de dirección, dígame, cultura económica, cultura de gestión, cultura científica pedagógica laboral, cultura artística, cultura moral, cultura jurídica, cultura político-ideológica (incluye la defensa) en el desarrollo de la superación y su resultado, provoca un cambio en el directivo, que es transmitido al colectivo de trabajadores y estudiantiles con manifestación en la cultura organizacional, al ofrecer formas definidas de pensamiento, sentimiento y reacción que guían la toma de decisiones y otras actividades de los participantes en la organización. Se refiere a un sistema de significado compartido entre sus miembros y que distingue a una organización de las otras, y constituyen una cualidad de la organización.

La cultura organizacional recoge concepciones fundamentales de sus integrantes, sus presunciones creencias constituidas y aprendidas durante el proceso de desarrollo de la organización. Organización que también aporta y le aportan las costumbres, modos de actuación, al estar dentro del entorno comunitario, mediados por las relaciones de trabajo, el ambiente educativo creado, el lenguaje utilizado; en sentido general, se

concretan esta interrelación entre la cultura organizacional y cultura social atendiendo a las particularidades de dichas agencias socializadoras.

Todas estas relaciones entre las diferentes culturas se sintetizan en una categoría llamada transformaciones culturales, entendidas como aquellos cambios que se producen en el proceso de superación profesional de los directivos educacionales, vistos en las dimensiones personal, organizacional, y social.

La identificación y tratamiento de los problemas directivos esenciales constituyen la base para la búsqueda de soluciones a través de la actividad científica educacional, insertada en el proceso de superación profesional que se desarrolla, lo que requiere, por parte del directivo, de una mayor proyección científica en su quehacer, al aprovechar todo el potencial científico con que cuenta y ponerlo en función de los intereses de la organización, la difusión y socialización de los resultados científicos, así como, potenciar las investigaciones en función de los intereses de la organización.

La utilización de la introducción de los resultados científicos que se van consiguiendo posibilita en la labor directiva un mayor perfeccionamiento en los procesos que se dirigen, en tanto le resulta más certera la toma de decisiones para la solución de los problemas existentes, le ofrece las posibilidades para la creación, en su práctica directiva, de nuevos enfoques, puntos de vistas, modos de ejercer influencia ante el colectivo laboral, de ahí la innovación directiva.

La innovación directiva, da lugar a una mayor eficiencia en la labor que realiza, al incorporar la actividad científica educacional, de ahí emerge la categoría transformación del desempeño directivo.

Se resume entonces que la transformación formativa del proceso de superación profesional de los directivos educacionales, incluye la relación dialéctica entre la transformación cultural y la transformación del desempeño directivo, vista como los cambios que se reflejan en él a partir de lograr eficiencia en los procesos que dirige.

La repercusión de estas transformaciones formativas constituirán el impacto objetivo subjetivo del proceso de superación profesional del directivo, lo que requiere ser evaluado en los contextos: social, organizacional y personal, consideradas dimensiones del impacto.

En ese proceso evaluativo resulta imprescindible implicar a los directivos participantes de la superación profesional, docentes y asesores implicados en ese proceso, así como a todos los elementos externos necesarios para la comprobación objetiva y valoración de las repercusiones. De igual modo un elemento importante a considerar es la evaluación del impacto como proceso que transcurre en estadios de desarrollo dados por: registro y análisis de los impactos, gestión de nuevos impactos y seguimientos de impactos, los que revelan e identifican a este proceso como parte de la dinámica de la gestión educativa conducente al mejoramiento de la dirección de las instituciones educativas.

El Proyecto Científico: Sistematización de los Servicios Profesionales a Directivos Educativos constituye el programa estratégico de desarrollo profesional de los directivos del sector de educación, que ejecuta el departamento docente de Dirección Educacional de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Santiago de Cuba, encaminado a satisfacer aspectos centrales del encargo social asignado, los que se expresan en:

- Atender técnicamente los aspectos concernientes al diseño y materialización de la estrategia para la capacitación y asesoría a los directivos del sector educacional.
- Encausar la investigación científica de los problemas relacionados con el desarrollo teórico y práctico de la Dirección de la Educación, así como la medición del impacto en los resultados del trabajo.
- Evaluar el impacto del programa de desarrollo profesional y las acciones de capacitación de los directivos educacionales.

En este proyecto científico se han desarrollado investigaciones realizadas por especialistas de nuestra institución universitaria, así como de otras instituciones educativas de otros territorios. Se destaca la culminación exitosa de tesis defendidas en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, otras de maestrías y programas de diplomados temáticos.

Los programas de diplomados han constituido el mecanismo ideal para abordar problemas de la práctica directiva, a los que asisten en los últimos cinco años el 94 % de los directivos educacionales de la provincia Santiago de Cuba. Estos proyectos de diplomados se desarrollan con cuatro cursos de postgrado en la etapa académica, un

entrenamiento directivo desde su puesto de trabajo asesorado por un docente de la planta del diplomado en la etapa de práctica directiva y en una última etapa de cierre del diplomado la presentación de un trabajo final en que se expone la solución propuesta al problema directivo abordado.

Finalmente referimos a la aplicación de un Metodología de Evaluación de Impactos de la Capacitación y Asesoría ofrecida a los directivos educacionales, lo que permite adoptar las decisiones oportunas para el desarrollo del apreciado talento humano dedicado a labores directivas en el sector.

CONCLUSIONES:

La actividad científica educacional en el campo de la Dirección de la Educación constituye un ineludible sistema de acciones de gestión educacional en las instituciones de todos los niveles en el sector de educación.

Las investigaciones científicas en el campo de la Dirección de la Educación se desarrollan como parte de las investigaciones educacionales, evidenciando una lógica particular, así como la necesidad de continuar construyendo su metodología propia.

La superación profesional específica a directivos educacionales incluye procesos de capacitación y asesoría para elevar su desempeño práctico. También se desarrollan modalidades de este proceso conducentes a la elevar la categoría científica y académica del directivo que se desempeña en el sector de la educación.

BIBLIOGRAFIA

1. AFANASIEV, V. Y. Dirección Científica de la Sociedad/ V.Y. Afanasiev- Moscú: Editorial Progreso, 1978.-,404p..
2. ALONSO R., SERGIO H. Estructuración cienciológica de la Dirección Científica Educacional. Ponencia presentada en el Evento de Base. Pedagogía 2011. Documento en soporte digital. La Habana.
3. ALVARADO OYARCE, OTONIEL. Gerencia Educativa/ Perú: Ediciones Vallejanas, 1996.- 131p.
4. BENGURÍA RAMÓN. Hacia modelos más completos de gestión de calidad total con referencia especial al sector educativo. En: Boletín de Estudios Económicos, Vol. LII. No.161. Agosto. Madrid. p. 321-332. 1997.
5. BORGES TORRES, ROMÁN. La diversidad como esencia de la Dirección Científica Educacional. Trabajo presentado en la III Conferencia nacional de la educación para la diversidad en el siglo XXI. ISBN 978-959-18-0947-6 agüey 2013.
6. BORGES TORRES, ROMÁN. La profesionalización de los departamentos de dirección. El caso de las Universidades Pedagógicas. Editorial Académica Española. ISBN 978-3-8484-6799-0. 2012. 160 p.
7. BORGES TORRES, ROMÁN y MÁRQUEZ FABRÉ, ILEANA Consideraciones para la evaluación del impacto de la generalización y empleo del manual de procedimientos para jefes de departamentos docentes con carrera de UCP. Resultado proyecto de investigación territorial. 2012. 64 p.
8. BORREGO DÍAZ, ORLANDO. El trabajo de dirección en el socialismo. Antecedentes y enfoques actuales. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.2009. 383p.
9. BRINGAS LINARES, JOSÉ A. y OLGA LIDIA REYES PIÑA. Epistemología y paradigmas de la dirección educacional/ Material del curso ofrecido en el evento internacional "Hacia la Educación del Siglo XXI". La Habana. 2000.
10. CASASSUS, JUAN. Problemas de la gestión educativa en América Latina. En: <http://moodle.eclac.cl/file.php/1/documentos/grupo6> (consultado 2011-09-05)
11. CASTILLO ESTRELLA, TOMÁS. Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica.. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP 2004. 112 p.

12. CHIRINO RAMOS, M. V. La investigación como función profesional pedagógica./ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004
13. CODINA JIMÉNEZ, ALEXIS Las teorías de administración evolución, crisis y búsquedas <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/teoriaevo> 2010-02-18. (Consultado 03-02-2011)
14. DURAND, JULIO C y PUJADAS CARLOS. Problemática de la dirección de los departamentos académicos; algunos estudios relevantes. En: <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/cea>. 2009
15. DURANGO, CARLOS MARIO. La epistemología de la administración/ Carlos M. Durango. Medellín, UPB. No. 12, año 12, 2000
17. EVANS, JAMES R. LINDSAY, WILLIAM M. Administración y Control de Calidad. México: Editorial Thomson S.A Sexta edición, 2005, 760 p.
18. GARCÍA BRIGOS, JESÚS P. Dirigentes Dirigidos Socialismo/ Jesús Pastor García Brigos- La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2007. 165 p.
19. GARCÍA COLINA, F. J. Propuesta teórico metodológica para la capacitación de los cuadros y sus reservas en el componente Dirección/ Tesis en opción al título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Camagüey, Cuba, 2003.
20. GAVIRIA HENAO, NICOLÁS RICARDO. La dirección participativa, un intento de reconstrucción del concepto y sus implicaciones para la organización/ Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. 2010
21. GÓMEZ, FERMÍN y JOSÉ TRECET. Viejos y nuevos métodos para formar al directivo ideal. En: <http://www.eumed.net> 28-02-2008 (consultado 2011-03-12)
22. GONZÁLEZ CALERO, RAMÓN. El liderazgo educacional a partir de la dirección participativa/ En: revista Ecos del Mantua, edición No 42, año 2008 ISSN 2070-2222
23. GUEVARA DE LA SERNA, ERNESTO. Discusión colectiva; decisión y responsabilidad única, Obras 1957-1967, tomo 2. Editorial Casa de las Américas, La Habana. p. 119. 1970
24. HERNÁNDEZ SAMPIER, R. Metodología de la Investigación. La Habana: Editorial Félix Varela. 2004
25. Escalona E. ¿Investigar para transformar? Una interrogante contemporánea. Pedagogía 2011, Curso 7. ISBN 978-959-18-0606-2

26. KOONTZ, HAROLD. Administración: Una perspectiva Global/ Harold Koontz y Heinz Wehrich - México: Editorial Mc Graw Hill, 12 edición, 2004.
27. La dirección educacional en la compleja sociedad del siglo XXI. Esther M. Pino, Pedro Pino y Rodolfo Marrero. Curso 20 pedagogía 2009
28. MARTÍNEZ M., CARLOS y PEDRAZA M., BELKIS M. El marco general epistemológico para la dirección de las instituciones de la educación universitaria en el siglo XXI. No 10. 2012 En: <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/10/mmpm.pdf>
29. MARX, CARLOS y FEDERICO ENGELS. De la autoridad/ Carlos Marx y Federico Engels- Moscú: Editorial Progreso, Obras Escogidas. Tomo II, 1978.
30. MESZÁROS, ISTVAN. Más allá del Capital/ I. Meszáros- Editores Vadell. Valencia. Venezuela. 2001
31. NAVARRO M., MARÍA JOSÉ. La dirección escolar ante el reto de la diversidad. En Revista de Educación, 347. Sep.-dic. 2008, pp. 319-341
32. OMAROV, A. M. Elementos Básicos de la Dirección Científica de la Sociedad /A. M. Omarov - La Habana: Editorial ORBE, I Parte, 1977, 173 p.
33. PARDO DEL VAL, MANUELA. La dirección participativa como elemento dinamizador de los cambios organizativos/ Tesis doctoral. Universidad de Valencia. 2003. ISBN: 84-370-5888-0
34. PINO GUZMÁN, ESTHER MARÍA. Situación socioeconómica y política del mundo actual y las exigencias que plantean a los dirigentes educacionales latinoamericanos y cubanos. Curso 111, ISBN 959-18-0116-5, Pedagogía 2005
35. PORTUONDO VELEZ, ANGEL LUIS. Sistemas participativos/ En: Temáticas gerenciales cubanas. Centro Coordinador de estudios de Dirección del MES. La Habana, 1998.
36. RAMÍREZ, FRANCISCO. Estrategia para la gestión educacional participativa y desarrolladora de la comunidad educativa en el municipio de Azua. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2006
37. RAMÍREZ GARCÍA, RAMIRO. Sistema de relaciones de dirección en el proceso de universalización de la Universidad Pedagógica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. 2006

38. RUIZ CALLEJA, JOSÉ. MANUEL. Reflexiones sobre la dirección y gestión de las instituciones educativas. En: <http://monografias.com> (consultado 23-02-2011)
39. TOLENTINO, J. Epistemología y paradigmas para la administración de las escuelas. En Revista Mexicana de Pedagogía. Año VII. No. 32. México, 1994.
40. VALIENTE SANDÓ PEDRO. La Evaluación de la gestión directiva como objeto de la investigación educativa. Holguín. Revista Electrónica Luz. Año IV. No.4. 2005.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 6:

La apropiación de la cultura general integral.

Una necesidad en la formación de los profesionales

Autores: Dr.C Rosa Ana Jaime Ojea

Dr.C Blanca Cortón Romero

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

TÍTULO: La apropiación de la cultura general integral. Una necesidad en la formación de los profesionales

Autores: Dr.C Rosa Ana Jaime Ojea

Dr.C Blanca Cortón Romero

Institución: Universidad de Ciencia Pedagógica Frank País García - Cuba

INTRODUCCIÓN

El término cultura general integral es en oportunidades tan idealizado que es casi imposible creer que los alumnos sean capaces de alcanzar esta cualidad distintiva en algún nivel de enseñanza. Por lo que cabe preguntarse ¿dónde radica la complejidad de esta cualidad distintiva? ¿Es acaso una cualidad distintiva con carácter personalizado? ¿Cómo podemos lograr que los alumnos la alcancen? ¿Estamos preparados para trabajar con los estudiantes con la finalidad de que ellos logren una cultura general integral? ¿Por qué es necesario y actual que los educadores discutan sobre este tema?

Estas y otras interrogantes son lógicas que se las realicen los educadores porque su razón de ser a partir de su compromiso social, es trabajar desde los primeros grados por contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen de manera gradual en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de cada país.

Pero, como la formación de la personalidad es un proceso en constante desarrollo, durante toda la vida el individuo tendrá que interiorizar conocimientos y formas de comportamiento contextualizado con la sociedad que le tocó vivir lo que permite inferir, que el individuo vive en un mundo caracterizado por culturas peculiares, que hacen distinto a un grupo social de otros, pero a partir de la interrelación que se establece entre ellos, de manera persistente, se van preservando y asimilando mutuamente, lo que les permite existir como cultura de masa garantizando la heterogeneidad cultural a partir de la relación existente entre los elementos generales y los particulares.

El presente curso tiene como objetivo ofrecer desde una perspectiva amplia y multifactorial los fundamentos teóricos del proceso de desarrollo cultural de los

estudiantes, haciendo énfasis en el papel que le corresponde a cada uno de los factores que en él intervienen, así como a la sinergia que se debe establecer entre los mismos.

La gestión cultural se refiere a las diligencias, acciones y efectos que se hacen con el fin de garantizar un desarrollo cultural en los estudiantes a partir de entender a la cultura como el conjunto de elementos de índole material e intangible que incluyen las creencias, el arte, la moral, los derechos, los usos y costumbres, así también los hábitos y aptitudes adquiridos por los hombres en su condición de miembros de la sociedad y es esta “la que regula y estructura las formas en que los sujetos dan sentido a su realidad” (Walter; 1987).

Propiciar el desarrollo cultural implica comprometerse por la creación de espacios donde se trabaje y se rescate el sentido sociocultural, el papel de la tradición y todos los ethos, como parte esencial del desarrollo y creación cultural. El educador, artista del alma, por excelencia, tiene que conocer de manera profunda a sus estudiantes para poder alcanzar un desarrollo cultural acorde con las exigencias sociales y para ello tiene como recurso de gran valor al diagnóstico integral de los estudiantes, que incluye a su vez lo referente a los aspectos de índole cultural como son; los gustos, las preferencias y las carencias, que para cada estudiante tiene un comportamiento particular.

En el ámbito educativo, (www.colombiaaprende.edu.co) se pretende desarrollar una gestión cultural basada en la celebración de actos que conmemoren hechos relevantes en nuestra cultura o se trabaja con acciones autóctonas que se quieren rescatar, no considerando en ocasiones las bases teóricas de nuestra cultura. Los estudiantes muchas veces no saben el porqué de las acciones y se limitan a repetir o imitar, privándose de una parte esencial; la tradición cultural, que permite la trascendencia y desarrollo de esta, a ello se suma el poco interés por parte del docente en investigar los hechos culturales, siendo primordial el conocimiento histórico y valorativo cultural.

Crear en la escuela espacios y condiciones para que la cultura se desarrolle es una invitación en primera instancia a conocer e investigar las bases culturales que dan gran influencia en nuestro diario vivir y la contribución como actores principales de la

creación, el arte y uso cultural, rescatando y valorando su sentido en nuestras vidas, entonces se puede decir que se está haciendo gestión cultural.

El docente como promotor de la gestión cultural tiene que conocer a fondo la realidad de su entorno, investigar sus problemáticas, visionar sus soluciones y la forma de contribuir al desarrollo cultural, realizar planes de acción, planes de ejecución y los más importante planes de seguimiento continuo que garanticen el buen manejo de los procesos para el desarrollo cultural, además permitir la integración de todos los miembros de la comunidad sirviendo de guía y creando sentido cultural y al tiempo dejándoles espacios de libertad que permitan el desarrollo de la autonomía y espontaneidad, regulando y asesorando el cumplimiento de los objetivos.

Si los estudiantes son participes activos del desarrollo cultural y conocen sus razones viables, se comprometerán y alimentaran el camino de este, siempre y cuando se les motive a partir del arte, para que encuentren significado y así se apropien de sus raíces culturales.

Juan Carlos Tedesco escribió en monografías.com, que las relaciones entre escuela y cultura siempre han sido relaciones tensas y conflictivas. Desde el sentido común de los educadores y de algunos sectores de la opinión pública, se sostiene la necesidad de armonizar las propuestas de ambas dimensiones o, más concretamente, que la escuela se adapte a los requerimientos y pautas de la cultura popular. Nuestra hipótesis, en cambio, consiste en sostener que sólo en un marco de tensión y conflicto es posible que la relación entre escuela y cultura sea una relación socialmente significativa.

Para comprender este fenómeno, es necesario partir de un análisis histórico. Sin esta visión retrospectiva, es difícil comprender tanto la situación actual como las perspectivas futuras. En definitiva, la escuela constituye, ella misma, un producto histórico y, como tal, es una forma específica de resolver el problema de la transmisión del patrimonio cultural de una sociedad a sus futuras generaciones.

Ahora bien el desarrollo cultural de los estudiantes es un proceso largo, sistemático, integrativo, dinámico y personalológico, pero lo educadores no lo ven de esa forma y se exasperan en su afán por lograrlo de manera repentina, sin analizar los diferentes factores que median este proceso, como son la familia, el respeto a los intereses personales de los escolares, los estilos de enseñanza empleados por los diferentes

educadores con los cuales ha interactuado en su vida, el sistema de influencias que el escolar ha tenido de la comunidad donde vive y del grupo en el cual ha transcurrido la totalidad de su vida .Pero también hay que tener en cuenta los códigos que se han ido incorporando al sistema de conocimiento de los estudiantes, las contradicciones o conflictos por los cuales ha atravesado el escolar a lo largo de su corta existencia, entre otros aspectos.

La escuela es un espacio de cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura humana y la cultura nacional bajo la forma de culturas específicas-familiar, comunitaria y escolar- de todos los sujetos que interactúan en la misma, a partir de su apropiación individual.

De modo que al abordar con carácter pedagógico u orientador el proceso de desarrollo cultural de los escolares hay que analizar tanto los componentes de tipo personales, como sociales, porque la cultura es quien en última instancia, proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable dependiendo del ambiente de la cultura a la que pertenecemos y de la sociedad de la cual somos parte.

DESARROLLO

Para fundamentar epistemológicamente el tema que nos ocupa partiremos de definir el término cultura apropiándonos del criterio emitido por la Dr. Blanca Cortón(2002) quien considera a la cultura como el proceso y el resultado de la aprehensión, por parte de la sociedad en general y de los individuos en particular, de las expresiones de la creación humana contenidas en las ideas filosóficas, políticas, científicas, morales, estéticas, etc., en las normas de convivencia humana, en las relaciones hombre – hombre, hombre –naturaleza, en el arte y la literatura, los sentimientos y valores humanos y en fin en la calidad creciente de las relaciones sociales. Esta es expresión del grado de desarrollo individual y social.

Una de las principales causas de los problemas referidos a la cultura deviene de la falta de motivación de las personas para preocuparse por este particular, al no tener plena conciencia de su necesidad, por tanto las motivaciones no tienen carácter intrínseco y no impulsan su conducta. Y aunque se reconoce la relación causa efecto, como para

ese momento en particular desconocen las consecuencias, no son significativas las causas que lo movilizan a la aprehensión sistemática de contenidos culturales. Algo muy importante de este estudio lo constituye el carácter simbólico que expresa nuestra conducta, teniendo en cuenta el sentido de la misma. A los escolares les criticamos en cada momento su lenguaje, sus gestos, sus movimientos, sus palabras, sus posturas y hasta el silencio, cuando callan porque lo sentimos ofensivo.

La motivación es el centro de la personalidad y está constituida por motivos y necesidades. Los motivos determinan, regulan y dirigen los demás aspectos de la personalidad. Las necesidades, se estudian como propiedades psíquicas de la personalidad que se manifiestan como estados de carencias e insatisfacciones tanto biológicas como sociales, que movilizan la actividad consciente del sujeto. Cabe entonces la reflexión acerca de si a los estudiantes se les ha sensibilizado al punto de lograr que ellos comprendan que la adquisición de la cultura general integral limitada por la carencia de conocimientos, se debe convertir en estado de insatisfacción, que lo movilice a buscar los conocimientos como actividad consciente o lo que es lo mismo, de ese saber constante, como meta suprema que garantiza una adecuada vida en sociedad.

De todo lo antes expuesto se desprende que existe un grupo amplio de contradicciones a las cuales los educadores deben prestar especial atención, ellas son:

1. Primera contradicción:

El concepto de cultura general integral de los educadores no coincide exactamente con el de los escolares.

2. Segunda contradicción:

Los elementos que del concepto cultura general integral tiene los educadores para los estudiantes, está por encima del propio nivel de desarrollo que como generalidad poseen los docentes.

3. Tercera contradicción:

La amplitud de exigencias del concepto de cultura general integral que se tiene desde el punto de vista social y la imposibilidad objetiva de poder cuantificar y precisar sus límites en lo particular.

4. Cuarta contradicción:

El carácter abierto y flexible de los currículos con los cuales se forman los escolares y la subestimación de dichos currículos para el logro de una cultura general integral.

5. Quinta contradicción:

La subvaloración que se le hace a la escuela para el desarrollo de habilidades y capacidades que por vida garantizarán el carácter protagónico del alumno dentro de su proceso de desarrollo cultural y las exigencias sociales que al respecto se le hacen.

Pero resulta necesario e importante enfatizar en algunos conceptos y sus relaciones como es el caso de la relación cultura-cultura artística-arte. El arte es parte de la cultura pero no es la cultura toda, constituye uno de sus elementos, zonas o esencias cualificadoras.

Entendemos como cultura artística a la actividad humana y/o resultado de esa actividad que está ligada a la creación, acumulación, conservación, difusión y percepción de los valores artísticos y abarca la creación, la obra artística, la difusión y la percepción del arte, la cultura artística es arte funcionante en determinadas condiciones sociales.

La cultura artística no se agota con el arte (resultado, obra artística), ni es privativa de los artistas, se diferencia del arte en que lo analiza como proceso social integral – su nacimiento, desarrollo, influencia sobre los hombres y sobre los demás hechos sociales, en fin su participación en el conjunto social como un todo.

El concepto cultura general integral expresa la aspiración de lograr una sociedad culta sobre la base de la posibilidad de la aprehensión por parte de sus miembros de la cultura humana, entendida como cultura espiritual expresada en la calidad de las relaciones sociales, en la actuación de los individuos, grupos humanos y la sociedad en general como sujetos de la historia.

A la cultura integral de nuestra época sólo es posible acceder a través de sus diversas esencias, entre las cuales la cultura artística y el arte constituyen una de las vías más expeditas.

La cultura se entiende desde el punto de vista de la función emancipadora y humanizadora que desempeña en la sociedad y sobre esta base se admite que la expresión más acabada del desarrollo cultural lo constituye la calidad creciente de las relaciones sociales y la conversión del hombre en sujeto histórico.

La misma desempeña un importante papel en la satisfacción de necesidades básicas y en el uso productivo y enriquecedor del tiempo, es un medio de educación y de participación en la vida social de los individuos y grupos.

La cultura nacional es la manifestación particular de la cultura en una nación, a la que identifica, diferenciándola de las demás naciones.

La cultura comunitaria, es expresión de la cultura nacional en la comunidad, a partir de los rasgos que la distinguen y al mismo tiempo la identifican con el todo que es la cultura nacional, que determinan en lo esencial las peculiaridades y la calidad de las relaciones que se desarrollan en la vida cotidiana. (Cortón B. 2002)

Actualmente la calidad de la educación en la institución escolar supone recuperar o producir el sentido cultural de la escuela como espacio de identidad, encuentro y recreación cultural, basado en la multiculturalidad y la interculturalidad.

Se entiende la multiculturalidad como la concurrencia de múltiples culturas en el recinto escolar, expresión de la diversidad que caracteriza a la humanidad y a los diferentes contextos en que desarrollan su actividad los grupos sociales que existen en la escuela. Es el resultado de un proceso objetivo de interrelación, no sólo de aquellas culturas desarrolladas separadamente, sino de la diferente apropiación y reelaboración que de una misma cultura hacen diversos grupos – como es el caso de Cuba - también se utiliza para referirse a este fenómeno el concepto de pluriculturalidad.

La multiculturalidad tiene en la escuela diversas expresiones vinculadas con el contenido, los sentidos, las relaciones y las prácticas que caracterizan a los diferentes grupos e individuos.

La interculturalidad se asume como un enfoque que reconoce las diferencias culturales constitutivas del común y universal acervo cultural de la humanidad y defiende la posibilidad de las relaciones respetuosas y enriquecedoras de las diversas culturas, supone la actitud consciente, la voluntad de establecer relaciones entre culturas a partir de su condicionamiento objetivo; en la escuela implica reconocer lo válido universal que hay en lo múltiple y encauzarlo consensuadamente hacia el fin de la educación.

La demostración del alcance de una cultura general integral en los escolares, se encuentra estrechamente vinculada con la caracterización de un comportamiento diferente, para lo cual es posible su análisis a partir de la utilización de diversos

indicadores dinámicos, como los propuestos por (M. Calviño, 2001). Para este autor el comportamiento constituye una síntesis teórica de la subjetividad humana sobre todos si es analizada con enfoque marxista. Calviño y sus seguidores reconocen como INDICADORES DINÁMICOS los siguientes:

- Carácter intencional de toda conducta, que le permite al individuo para su revelación particular, la elección entre diferentes medios y alternativas
- Carácter conflictivo de toda conducta, como manifestación expresa de la dicotomía o contradicción que se establece entre lo real y lo previsto, entre lo deseado y lo objetivo con lo cual se cuenta.
- Sentido de toda conducta, que enuncia la correspondencia entre los aspectos subjetivos internos y los aspectos externos de la personalidad del individuo concretado en la conducta.
- Carácter motivado de toda conducta, que se aprecia como afirmación de deseos, necesidades, motivos, aspiraciones, que impulsan nuestra conducta.
- Causalidad de toda conducta, que desde el punto de vista filosófico ratifica la relación causa - efecto porque la conducta es causada y determinada más allá de las motivaciones.
- Carácter simbólico, que demuestra cómo la conducta expresa algo de manera directa e indirecta, así como, expresa manifestaciones de nuestro lenguaje, nuestros gestos, movimientos, palabras, posturas y hasta el silencio.

Es a partir de estos indicadores generales del comportamiento o de otros con similar fin, que se puede efectuar un análisis particular de la conducta que la sociedad y los educadores en particular, desean caractericen o distingan a los escolares con un adecuado desarrollo cultural. Los escolares por su parte, deben tener claridad acerca de cuál es la conducta que de ellos se espera, así como de las posibilidades con las que ellos cuentan para escoger ante cualquier acto de tipo cultural la postura más adecuada y acorde con el acontecimiento en sí. El carácter de conflicto no sólo debe verse en el estudiante sino y más que todo en las personas que forman parte de los contextos en los cuales se desarrolla la vida de los escolares. No siempre coincide la conducta del escolar con la conducta que espera de él el educador, porque aunque parezca subjetivo, los códigos no son los mismos. Gritar en un espectáculo de rock

para los estudiantes es sinónimo de modernidad manifiesta, para los adultos de indisciplina total.

La correspondencia entre los aspectos subjetivos internos y los aspectos externos de la personalidad (sentido de la conducta), es uno de los temas más discutidos y menos solucionados con respecto al tema de la cultura, a partir de la influencia que ejerce el grupo en cada individuo en particular. Un adolescente puede hablar de manera adecuada en su hogar, pero no lo hará igual en su grupo porque es una manera especial de evitar las burlas o bulliying de igual forma ocurre con las normas de educación formal que aún cuando el joven las conoce no las pone en práctica por el temor a las burlas de sus propios compañeros.

Para detectar más eficientemente las dificultades curriculares, se realizará primero un análisis de las capacidades generales que están subsumidas en el currículo para luego evaluar el currículo concreto con el cual el maestro ha trabajado. Para ello se evaluarán tres aspectos en los alumnos. Ellos son:

- Capacidades generales del alumno: Para este caso en particular hay que tener en cuenta las relacionadas con la capacidad cognitiva, de comunicación y lenguaje, afectiva, de relación interpersonal, de integración y actuación grupal entre otras.
- Competencia curricular: En este aspecto hay que tener en cuenta criterios o indicadores que actúan como referentes de evaluación que determinan el tipo y grado de aprendizaje que los alumnos han alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales.
- Estilos de aprendizaje: Está constituido por el conjunto de características individuales del alumno que le dan carácter peculiar a la forma en que interioriza los conocimientos, así como a la métodos que utiliza para acceder a dichos conocimientos .El estilo de aprendizaje se comporta de manera específica en cada alumno, aún cuando sea influenciado por el grupo.¹

Cuando César Coll (1994), en España, afirma que:” El currículo no es solo qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Es parte de una toma de postura sobre qué es la educación, qué finalidad tiene en nuestra sociedad, qué prácticas educativas (que las considera

¹ Leyva Fuentes, Mirtha: Manual del Psicopedgogo.p.54 (s.l.), (s.n.), (s. e.) , (s.a.)

sociales) hay que realizar, pone en contacto al hombre con los valores, la experiencia, el acervo cultural de la sociedad...”²se produce un salto cualitativo con respecto al reconocimiento del currículo como vía idónea por excelencia para la trasmisión de cultura a los estudiantes.

El currículo está diseñando en correspondencia con el ideal de ciudadano que deseamos alcanzar, o lo que es lo mismo, está encaminado a dar respuesta a esa tarea de índole social planteada por el estado y para ello hay que tener claridad del contenido de los programas de las asignaturas, que son seleccionados de las ciencias particulares. Pero además hay que tener claridad de lo que se va a evaluar, a partir del carácter instrumental y significativo del contenido, porque de antemano debemos saber la finalidad con la cual formamos a ese hombre debido al papel que asumirá esa persona, como portador de valores y del acervo cultural de su sociedad, como forma de garantizar su continuidad histórica.

Como resultado del análisis de las relaciones sistémicas establecidas entre los distintos momentos por los que desde el punto de vista subjetivo se desplaza el proceso de desarrollo de una cultura general integral en los estudiantes se plantean por la autora de este texto cuatro momentos o cualidades.

Elas son:

- Primera Cualidad: Maduración cultural.

Es la cualidad resultante de un proceso mediante el cual el estudiante se condiciona personalmente y a través de las exigencias externas, para ir adquiriendo una postura activa consciente y participativa que lo hacen acreedor de ser objeto y sujeto en su proceso de aprendizaje cultural.

- Segunda Cualidad: Autogestión cultural.

Es la cualidad resultante de un proceso de concientización del individuo dentro de un contexto interactivo permeado de comunicación, motivación, relaciones interpersonales, individuales y sociales que lo distinguen como sujeto activo en su proceso de

² Rizo Cabrera, Celia: Un nuevo proyecto curricular para la escuela primaria cubana: Selección de temas Psicopedagógicos Editorial Pueblo y Educación , 2001

aprendizaje cultural y dónde la búsqueda de lo desconocido lo dota de vías para el acceso a las diferentes fuentes del conocimiento humano.

- Tercera Cualidad: Mutación cultural.

Es la cualidad resultante de un proceso que ha permitido la preparación eficiente del individuo para cambios de códigos y resignificación de saberes precedentes, así como la adquisición procesal de saberes nuevos con carácter consciente que le son pertinentes para su actividad social y personal con los cuales se evidencia el reflejo particular de la preservación de los aspectos positivos de su cultura personal, su desarrollo y difusión en varios contextos.

- Cuarta Cualidad: Innovación cultural.

Es la cualidad resultante de un proceso de crecimiento permanente, de auto-perfeccionamiento constante, que promueve el desarrollo integral del sujeto. La creación en este caso es hacia lo personal y la innovación se produce en el proceso de adquisición de nuevos saberes producto de las relaciones dialécticas entre lo objetivo y lo subjetivo, lo cognitivo, lo axiológico y lo afectivo, así como lo ínter-subjetivo y lo intra-subjetivo entre otros pares de categorías psicológicas y sociológicas.

La cultura constituye el contenido de la educación, el medio a través del cual se educa, y la expresión del fin de la educación; es condición para el éxito de la educación. En su más amplio sentido, el contenido de la educación se expresa en la categoría cultura escolar, como categoría pedagógica.

El contenido de la categoría cultura escolar se entiende en sentido amplio y en sentido estrecho. En sentido amplio es una categoría transdisciplinar, espacio para la sistematización de las ciencias de la educación. En sentido estrecho es una categoría pedagógica.

Desde lo pedagógico, el análisis integral de la cultura es posible sobre la base de un sistema de referencia cuya esencia es formativa integral.

Entre cultura y educación se manifiestan relaciones de dependencia, correspondencia e incidencia recíprocas, las cuales condicionan sus determinaciones cualitativas.

La cultura en el contexto del proceso pedagógico no se circunscribe a aquella que forma parte del contenido de la enseñanza, susceptible de ser contextualizada en el currículo, sino que incluye además elementos del patrimonio y las tradiciones escolares

que pautan la vida y las relaciones en la institución escolar, así como las relaciones mismas; que se utilizan sobre la base de una concepción pedagógica y se tienen en cuenta en la planificación de la actividad pedagógica, con fines específicos en la formación de los estudiantes.

El concepto cultura como categoría pedagógica incluye los elementos que se señalan anteriormente, y su contenido se diferencia del que le atribuye la antropología de la educación porque sólo se refiere a aquellas manifestaciones de la cultura que se seleccionan y emplean conscientemente para educar.

Este concepto expresa la síntesis de la cultura humana, la cultura nacional y la cultura comunitaria y permite la comprensión de la unidad y la diversidad cultural en las instituciones escolares, en el proceso pedagógico.

La cultura, desde el punto de vista pedagógico, es cultura escolar, -comprendida como el contenido de la educación en sentido estrecho- que con fines formativos se utiliza conscientemente en la actividad pedagógica e influye en la construcción de la identidad cultural, institucional e individual. Esta se expresa en: los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema de relaciones de los grupos que actúan en la escuela, las normas (escritas o no), los ritos, las tradiciones que pautan dichas relaciones, los significados que se le atribuyen y el patrimonio escolar.

La cultura escolar se reconoce como una categoría transdisciplinar en el conjunto de las ciencias de la educación que abarca los aspectos que se señalan anteriormente, además de todos los que existen y forman parte del entramado cultural de la vida escolar y por tanto influyen en los sujetos implicados en las relaciones en este contexto, y de este con su entorno, tomen o no conciencia de esta influencia.

La comunidad constituye el escenario donde se entrelazan los proyectos de vida personales y sociales. La elevación de la cultura de los comunitarios resulta el medio más eficaz para potenciar la participación social; esto explica la extensión y significación de las investigaciones y proyectos de transformación comunitaria que se encaminan a garantizar las condiciones para que los comunitarios participen de forma activa en la vida de la sociedad a través del desarrollo de la cultura.

Para el desarrollo exitoso del trabajo cultural en las comunidades es necesario tener en cuenta que dado el carácter histórico concreto y vivencial de la cultura, sólo los

comunitarios pueden definir la cultura de su comunidad y las metas que pretenden alcanzar en lo que a desarrollo cultural se refiere.

Cada comunidad es única, tiene su propio pasado, presente y expectativas, por tanto la comprensión de la cultura comunitaria debe eludir las formulaciones generales y partir de ¿cómo es la comunidad? y ¿cómo la sueñan los comunitarios? En la cultura comunitaria se sintetiza la cultura humana y la cultura nacional, y esa síntesis tiene su expresión en la vida cotidiana.

La cultura comunitaria se entiende como la vida espiritual de la comunidad (lo que no significa desconocer las realizaciones materiales que forman parte de la misma y de las que la vida espiritual es reflejo), como un proceso en el que se interrelaciona lo individual y lo colectivo, lo reproductivo y lo creador, lo progresivo y lo retrógrado, y su expresión en un conjunto de rasgos distintivos que caracterizan a la comunidad desde el punto de vista espiritual, los cuales determinan en lo esencial la calidad de las relaciones y nexos que se desarrollan en la misma durante la vida cotidiana.

Es una cultura vinculada al ocio, la satisfacción de necesidades y la participación, si se tiene en cuenta que es en la comunidad donde se desarrolla la vida familiar y se encuentran los espacios de participación ciudadana.

Incluye las manifestaciones del arte, los sistemas de valores y normas de comportamiento social, los deberes y derechos fundamentales, las creencias, tradiciones y el patrimonio tangible e intangible. Se objetiva en la actividad de los comunitarios y de la comunidad en general concretando su condición de sujetos de la historia; y se relaciona dialécticamente con la cultura familiar.

La cultura de cada comunidad constituye una singularidad; no obstante, es posible establecer una tipología de las comunidades desde el punto de vista cultural, sobre la base del arraigo cultural y el desarrollo del sentido de pertenencia y la identidad cultural comunitaria, así como de las tradiciones y el patrimonio comunitario. Se definen dos tipos: comunidad de cultura predominantemente tradicional (cerrada o abierta) y comunidad de cultura híbrida y/o en construcción.

El primer tipo se caracteriza por una larga historia de asentamiento y desarrollo cultural, la existencia de una fuerte tradición, transmitida de manera eficaz de generación en generación, y de un patrimonio comunitario reconocido con el que se identifica la

mayoría de los comunitarios, y se expresa en una identidad cultural y un sentido de pertenencia fuerte y arraigado.

Estas comunidades son abiertas cuando por razones económicas, geográficas o geopolíticas reciben constantemente la influencia directa de la cultura de otras comunidades y de la cultura nacional. Se consideran cerradas cuando por estas mismas razones las influencias son menos directas. Es importante tener en cuenta que en las condiciones de hoy no es posible hablar de forma absoluta de comunidades cerradas

El segundo tipo (comunidad de cultura híbrida y/o en construcción), se caracteriza por una historia reciente de asentamiento y desarrollo cultural a partir de la influencia de la cultura de las diversas comunidades de donde proceden sus miembros. La cultura comunitaria se encuentra en formación; no existen tradiciones comunitarias arraigadas, ni patrimonio reconocido, de ahí que el sentido de pertenencia y la identidad cultural se manifiestan en torno a otros aspectos.

Como se evidencia en la tipología de las comunidades que se propone se tienen en cuenta las peculiaridades de la tradición, el patrimonio y la identidad comunitarios.

Por patrimonio comunitario se asume la herencia cultural de una comunidad, el conjunto de bienes (tangibles e intangibles), normas, derechos y obligaciones relacionadas y conservadas a través del tiempo por los comunitarios que adquieren significación relevante y trascendente para la vida y en especial para la cultura de la comunidad, frente a los cuales los comunitarios experimentan la sensación de identificación y pertenencia.

En el proceso de reconocimiento, selección y conservación del patrimonio (proceso esencialmente cultural, en el que se produce cultura) se construye la identidad por cuanto el hombre se identifica con su patrimonio y al mismo tiempo toma conciencia de su diferencia con respecto al otro, lo que implica un grado superior de cultura y un nuevo punto de partida para el proceso cultural descrito anteriormente.

La tradición permite la conexión pasado, presente y futuro en el proceso de selección y conservación del patrimonio y de construcción de la identidad, la tradición no es estática, como tampoco lo es el patrimonio ni la identidad, aunque los cambios en los mismos no son perfectamente observables en un período breve de tiempo.

La tradición comunitaria constituye la experiencia cultural de una comunidad que se transmite y enriquece de generación en generación, incluye el conjunto de producciones culturales, las prácticas a partir de las cuales se transmiten y los agentes personificados de dicha transmisión, que trascienden en el tiempo desarrollándose críticamente, y sirven de base al continuo desarrollo cultural de la comunidad.

La concepción de la cultura comunitaria no sólo como resultado sino fundamentalmente como proceso, se relaciona íntimamente con la construcción de la identidad comunitaria, que se entiende como el proceso de identificación y reconocimiento, de legitimación de la cultura de la comunidad ante otras culturas, incluida la nacional, e implica la construcción permanente, síntesis, camino hacia la singularidad de la cultura comunitaria y la autoconciencia de esa singularidad y de su pertenencia a una totalidad. El trabajo cultural comunitario, en su forma más general, se encamina al logro del desarrollo cultural comunitario, y se emprende en, con y para la comunidad, es decir, con la activa participación de los comunitarios, sobre la base del conocimiento científico (o no) acerca de las necesidades e intereses culturales de la comunidad, y a través de acciones desde una o varias esencias de la cultura

Este se emprende por las más diversas instituciones y organizaciones, tiene como fin el desarrollo cultural, y parte de considerar que la cultura representa la dimensión más abarcadora e integral del desarrollo y está en el centro de las decisiones acerca de los programas de desarrollo económico.

Este criterio tiene en cuenta que: la tradición espiritual a través de la historia ha dotado de fuerza y riqueza a la política económica y social, la cultura ha demostrado ser uno de los factores más dinámicos en la historia por su capacidad de movilización social, tiene hoy una gran importancia productiva por la influencia directa o indirecta de aquellos sectores tradicionalmente definidos como no productivos en el desarrollo, es una fuerza vital para el conjunto de la reproducción material; la producción cultural es parte de la producción en sentido general al punto que se habla de industrias culturales.

Para el logro de la justicia social no bastan programas económicos sociales de beneficios para todos, estos deben de estar dotados de un fundamento cultural cuya clave es ética. En el universo de la cultura están las bases del desarrollo que se necesita.

El desarrollo cultural comunitario es el proceso de expansión y perfeccionamiento de los miembros de la comunidad como individuos y como grupo, sobre la base de la concepción de un proyecto culto de vida en consonancia con el modelo de hombre y de sociedad, que se expresa en la calidad creciente de las relaciones sociales en el seno de la comunidad y en toda la vida social en que se involucran los comunitarios.

A los efectos del trabajo de la escuela, el desarrollo cultural comunitario implica además la preparación de la comunidad como agencia educativa.

El desarrollo cultural comunitario es observable a través de los indicadores locales de desarrollo cultural, que constituyen sistemas de medición desde el punto de vista cualitativo; diseñados, desarrollados e investigados por la propia comunidad, que se adaptan a las necesidades de conocer el estado de desarrollo de la cultura comunitaria y de facilitar la acción de los comunitarios en pos de su propio desarrollo cultural.

Estos constituyen señales que muestran las tendencias en el desarrollo de la cultura, herramientas para obtener y comunicar información sobre la misma. Permiten representar un conjunto de datos en el tiempo y observar los cambios generados, sirviendo de guía para las acciones y decisiones. Se determinan con la participación de los comunitarios sobre la base de la identificación de los problemas y la visión del futuro deseable y necesario para la comunidad.

Estos indicadores deben ser verificables, relevantes, comprensibles, válidos para toda la comunidad, orientados a la acción, comparables en el tiempo y con otras comunidades, efectivos y coherentes; los indicadores de desarrollo de la cultura comunitaria en su expresión más general tienen en cuenta los sistemas de valores, las normas de comportamiento, deberes y derechos, tradiciones y el patrimonio tangible e intangible y las relaciones sociales comunitarias.

La escuela como parte de la comunidad cuenta con los profesionales en condiciones de desarrollar el trabajo cultural comunitario desde bases científicas, de ahí sus posibilidades de contribuir a la determinación de los indicadores locales de desarrollo comunitario.

El éxito del trabajo cultural en las comunidades y el desarrollo cultural comunitario, se traduce en la elevación de la cultura y el logro de una comunidad culta.

Se considera que una comunidad culta no es la suma de hombres cultos, sino el establecimiento de relaciones sociales sobre la base del humanismo, referentes culturales sólidos en los que se interrelacionan cultura comunitaria - cultura nacional - cultura humana en general y su aprehensión por cada individuo (en este caso la cultura nacional desempeña el papel rector), la asunción consciente de la identidad cultural como autoconciencia de la individualidad de su cultura y de su pertenencia a la totalidad en constante proceso de construcción, la participación de la comunidad como totalidad y de sus miembros como sujetos históricos en los procesos tanto a nivel micro como macro social de carácter progresista y la preparación y participación consciente en la educación de las nuevas generaciones en los contextos comunitario, familiar y escolar.

¿Qué características podrían definir a un hombre culto? Un hombre capaz de:

- Reconocer y asimilar los valores creados por el hombre en cualquier latitud y momento histórico y que muestren la grandeza del género humano, para lo cual son necesarios referentes culturales sólidos que han de tomarse de lo mejor de la cultura nacional y de la cultura humana en general, dicho de otro modo un hombre culto hoy debe ser un humanista.
- Amar el trabajo y dominar su profesión u oficio para desarrollarlo con calidad, lo cual exige:
 - Búsqueda incesante de conocimientos
 - Posibilidades de apreciar el arte como modo de cultivar la sensibilidad.
 - Tener conocimientos del contenido de aquellas esencias de la cultura (científica, política, de los sentimientos, ecológica, etc.) que les sean necesarias para actuar como sujeto histórico consciente (sin intentar aprehenderlas todas)
 - Poseer instrumentos, vías para informarse y adquirir los conocimientos que necesita.
 - Saber comunicarse con la mayor amplitud posible, sobre la base de una comunicación eminentemente humana.
- Conocer y cultivar su cuerpo a través de la actividad física para:
 - Garantizar la salud (en el sentido eco – bio – psico – social)
 - Convivir y ser útil a pesar de la enfermedad o la discapacidad.
- Conocer, amar y vivir en armonía con la naturaleza.
- Contribuir al progreso de la humanidad.

Todo esto ha de conducir a la concepción y ejecución de un proyecto de vida culto sobre la base de la elaboración del sentido de la vida.

La relación escuela-comunidad en el proceso pedagógico, como proceso cultural, se enfoca como relación entre la cultura escolar y la cultura comunitaria.

La cultura escolar implica un sistema valorativo institucional, en el que a través del fin y los objetivos de la educación se expresan las necesidades, intereses y fines de la sociedad, del que deben apropiarse niños, adolescentes y jóvenes para el logro de una adecuada inserción en la vida social. La cultura escolar se reconoce en principio como la cultura socialmente significativa para la inserción exitosa de los hombres en la vida social y la escuela en este sentido es la institución por excelencia para la distribución de cultura significativa aunque su accionar en este sentido debe tener en cuenta a las demás agencias educativas.

El papel de la escuela como la principal institución para la transmisión y distribución de cultura a nivel social con fines de reproducción y mantenimiento del orden social establecido constituye una regularidad.

La misma tiene manifestaciones concretas en las diferentes sociedades que se definen fundamentalmente por el modo de producción y el tipo de relaciones sociales. Según Pierre Bourdieu en la sociedad capitalista la escuela actúa como medio para la reproducción y legitimación de la cultura dominante.

En el proceso de construcción de la nueva sociedad la actuación de esta regularidad adquiere manifestaciones peculiares. La escuela desempeña un papel fundamental en la reproducción y producción de la cultura, proceso en el que pugnan la cultura de la sociedad anterior y la nueva cultura que se gesta, por lo que es escenario de enfrentamiento cultural.

Esto explica por qué las medidas que promueven la democratización de la educación y la cultura y permiten el acceso masivo a la escuela y a la cultura que esta distribuye equitativamente, no garantizan automáticamente la aprehensión por todos de la cultura y continúa la reproducción de una “distinción cultural” entre las clases y sectores sociales dominantes y dominados en la sociedad anterior.

Esto se manifiesta concretamente en las diferencias en los resultados educativos de individuos y grupos que reciben en la escuela la cultura de manera equitativa pero

carecen por su procedencia cultural de las condiciones para asimilarla. Una de las vías de solución de esta problemática radica en el desarrollo cultural comunitario y consiguientemente en la preparación de la comunidad como agencia educativa.

La cultura comunitaria implica un sistema valorativo comunitario, expresión de las necesidades, intereses y fines de la vida cotidiana del que los sujetos deben apropiarse para poder vivir en la comunidad como espacio en el que se desenvuelve la vida social de los hombres concretos; en la comunidad y las familias que viven en ella se reproducen a escala microsocia las relaciones sociales dominantes.

Como tendencia y en las condiciones específicas de la sociedad cubana y de su sistema de educación la cultura escolar representa la homogeneidad, y la comunitaria, la heterogeneidad. Entre ambas se manifiesta la contradicción entre lo general y lo singular, la unidad y la diversidad dada la existencia de iguales oportunidades educativas para niños, adolescentes y jóvenes procedentes de comunidades culturalmente diferentes.

La escuela cuya labor se orienta al enriquecimiento cultural de todos los estudiantes no puede asumir la cultura comunitaria como patológica, independientemente de que reconozca en la misma manifestaciones negativas y/o retrógradas según el sistema valorativo escolar -- representativo del deber ser social -; a través de la cultura escolar la escuela debe al mismo tiempo hacer referencia a la cotidianidad extraescolar y preparar al estudiante para vivir y desarrollarse en ella, para lograr que éste se apropie de los contenidos culturales socialmente significativos para la vida y su transformación a nivel macro- y microsocia.

El espacio para el desarrollo de esta labor se define en el contenido del concepto comunidad de la escuela. Se asume este concepto para definir el espacio socio cultural de encuentro y confrontación de la cultura escolar y comunitaria, y de construcción de identidad. Su contenido es relativo y de carácter operacional a los efectos del trabajo de la escuela en la comunidad.

La comunidad de la escuela se connota como el espacio socio cultural que comparten la escuela y la comunidad, en el que se desarrolla el trabajo cultural comunitario de la escuela para dar respuesta a las necesidades de la formación de las nuevas generaciones desde las potencialidades educativas de los vínculos entre la cultura

escolar y la cultura comunitaria. En la comunidad de la escuela es donde esta última cumple su función cultural de manera concreta.

Se determina a partir de las condiciones de cada escuela sobre la base de: la comunidad en que está enclavada y de la que forma parte tomando en consideración el espacio físico(partiendo del supuesto que en este caso comparte también espacio socio cultural), las comunidades de donde proceden la mayoría de los estudiantes y trabajadores(cuya cultura tiene una presencia fuerte en la escuela), el espacio socio cultural hasta donde es posible y necesario extender la presencia de la escuela, que comparte con otras organizaciones e instituciones y hasta donde llega la influencia de la educación sirviendo de contexto al proceso pedagógico.

En la comunidad de la escuela, esta cumple su función cultural. La función cultural de la escuela, en sentido amplio se identifica con su función social, sin embargo, para su concreción en la actividad pedagógica se define en sentido estrecho.

La función cultural de la escuela en la comunidad tiene en la cultura escolar su principal instrumento. Esta define el comportamiento de la institución escolar en sus relaciones con la comunidad en el proceso pedagógico, revela la esencia cultural de este proceso y connota a la escuela como institución cultural, dimana de las peculiaridades de la cultura escolar y la cultura comunitaria y sus relaciones (como esencia), y de las peculiaridades de la sociedad cubana y de su sistema de educación (como suficiencia). Es expresión de las propiedades de la escuela como institución para la promoción y la gestión de la cultura.

La función cultural de la escuela en la comunidad se concreta en la acción de la escuela en tanto principal institución cultural de la comunidad, dirigida a promover el desarrollo cultural de los escolares como parte y fin de su formación, y el desarrollo cultural de los comunitarios y la comunidad, con el propósito de potenciar a la comunidad como agencia educativa a través del desarrollo cultural comunitario, que se expresa en la interrelación dialéctica en la actividad pedagógica de la cultura escolar y la cultura comunitaria, desde su carácter referencial y contextual respectivo Esta función se proyecta en dos direcciones, hacia la escuela misma (proyección escolar) y hacia la comunidad (proyección comunitaria)

La proyección hacia la escuela se expresa en el perfeccionamiento y desarrollo de la cultura escolar como espacio de confrontación y conformación de los referentes culturales que constituyan un núcleo estable que permita conjugar la unidad y la diversidad de la cultura y preparar a los estudiantes para la vida.

La proyección hacia la comunidad se expresa en la incidencia de la escuela y la cultura escolar en la comunidad, se concreta en la relación cultura escolar-cultura comunitaria y se encamina al logro del desarrollo cultural comunitario que permita potenciar a la comunidad como agencia educativa. En esta proyección la cultura escolar expresa su carácter referencial.

En las proyecciones escolar y comunitaria, la escuela se revela como el principal centro cultural de la comunidad.

La escuela cumple su función cultural en la comunidad a través del trabajo cultural comunitario de la escuela.

El trabajo cultural comunitario de la escuela es el proceso a través del cual se materializa en la actividad pedagógica la función cultural de la escuela en la comunidad, se sustenta en el conocimiento, promoción y desarrollo, desde la cultura escolar, de aquellos elementos de la cultura comunitaria cuyo contenido es esencialmente formativo, y se encamina al logro del desarrollo cultural comunitario, a la preparación de la comunidad como agencia educativa y contribuye a la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

El desarrollo del trabajo cultural comunitario de la escuela es posible a través de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares, aunque se utilizan más las últimas. Para su desarrollo se utilizan métodos pedagógicos y se aprovecha la preparación del personal docente para capacitar a las organizaciones e instituciones de la comunidad y a los comunitarios.

La actividad extraescolar constituye la principal vía para el trabajo comunitario de la escuela; a través de ella es posible no solo propiciar el conocimiento de la cultura comunitaria sino incorporar conscientemente a los estudiantes y sus profesores a la transformación de la comunidad, a través de la realización de actos, concursos, festivales, competencias, encuentros con personalidades, visitas a lugares de interés económico, histórico o cultural, trabajo socialmente útil y otras actividades. Además a

través de las actividades extraescolares se posibilita la incorporación de los comunitarios a las tareas de la escuela.

Al desarrollar las actividades extraescolares la escuela y la comunidad deben tener claros sus fines educativo-culturales y la necesidad de influir a través de ellas en la formación integral de la personalidad, el desarrollo de vínculos afectivos y el sentido de pertenencia a la comunidad.

Se concibe el trabajo cultural comunitario de la escuela a través de sus diferentes vías como parte del Proyecto Educativo Institucional. Este en su dimensión comunitaria garantiza el espacio para insertar el trabajo cultural de la escuela hacia la comunidad

Se asume como Proyecto Educativo de Centro (PEC) “propuesta educativa innovadora e implementada con la participación de la comunidad educativa, donde se anticipan e integran determinadas tareas, recursos y tiempos con vistas a alcanzar resultados y objetivos que contribuyan a los procesos de cambio educativo, potenciando una educación desarrolladora, contextualizada según las necesidades de cada escuela, y en correspondencia con el encargo de la sociedad cubana a la educación.”

El PEC sintetiza la oferta educativa de la escuela, la cual es, ante todo, cultural, es un instrumento de gestión en el que se expresa la identidad de la institución escolar y tiene un carácter prospectivo, anticipador; ya que en el mismo se articulan los problemas que presenta el centro, los caminos para su solución -- a través de la integración de tareas, recursos y tiempo para propiciar el cambio educativo -, y los criterios y formas para la evaluación de los resultados de su puesta en práctica.

El dominio por parte de los educadores de las habilidades que garantizarán en buena medida la formación de una cultura general integral en los estudiantes, es garantía para el logro de tal aspiración en los alumnos. En las habilidades denominadas cognoscitivas o intelectuales generales como la observación, descripción, comparación, clasificación, definición, modelación, argumentación, valoración entre otras están presentes las diferentes operaciones del pensamiento que el individuo tiene que realizar, tanto para el análisis de los contenidos docentes, como los no docentes, es decir al enfrentar cada

actividad será necesario establecer relaciones , comparar, diferenciar lo esencial de lo secundario, argumentar, valorar, etc.³

No existe desde nuestro punto de vista diferenciación entre las habilidades para la formación intelectual y las habilidades del proceso de desarrollo de la cultura general integral en lo escolares, por el contrario, cuanto más desarrollo se alcance en las habilidades generales dentro del proceso docente, el estudiante estará en mejores condiciones de desarrollar otras cualidades de su personalidad. Desde el punto de vista epistemológico los conocimientos que los estudiantes necesitan para alcanzar una cultura general integral se presentan como un todo y sus partes, es el educador el que tiene que precisar los aportes de cada una de las parte al todo. El individuo no es culto porque es un excelente matemático, o lingüista, o biógrafo, o artista, sino lo será en la medida que realiza su actividad como ser social, incorpora otros conocimientos pertinentes, necesarios y significativos para la actividad que lo peculiariza.

Son indicadores de la cultura el cúmulo de experiencias atesoradas por la sociedad en las distintas manifestaciones de la vida, que ha demostrado su crecimiento o desarrollo o, lo que es lo mismo, la cultura general, generada a partir del desarrollo histórico social y que debe ser de conocimiento de los hombres, por el nivel de responsabilidad que tienen en su continuación, y como otro indicador, la cultura de la profesión, que permitirá la formación de nuevos agentes multiplicadores de los conocimientos de una ciencia en cuestión, pero en interrelación con las restantes disciplinas que conforman el currículo de cualquier profesional.

Esta confluencia de indicadores se logra en el proceso docente educativo, pero nunca con carácter casual o fortuito, sino que responde a un proceso planificado científicamente concebido y tomando como centro al individuo, que debe reconocerse a sí mismo como principal agente de cambio y para ello debe conocer sus posibilidades de actuación en uno o varios contextos en los que se implica, y su propia ejecución en estos, así como sus cualidades personológicas.

³ Rico Montero, Pilar. ¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?, en Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela .2,ed, La Habana: Editorial Pueblo y Educación ,2004.p.5

La dirección científica del proceso docente educativo, exige que el mismo se desarrolle a partir de una planificación, que con un objetivo bien definido y la concepción de actividades con enfoque sistémico garantice el logro de las aspiraciones, tanto de los educadores como de los educandos. Las estrategias de intervención cultural constituyen una materialización de estos estilos de trabajo; es por eso que la elevación de la calidad científica de los contenidos de las diferentes materias que imparte el docente no debe ser la única aspiración a lograr por estos profesionales, se hace necesario además, entrenarlos acerca de las formas de enseñanza existentes para que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y capacidades, prepararlos de modo que logren el aprovechamiento óptimo de todas las posibilidades que brinda el proceso docente educativo para el desarrollo cultural de la personalidad de los estudiantes.

El asumir el enfoque personológico para el establecimiento del desarrollo cultural de los estudiantes reside en tomar en consideración la estructura y funcionamiento de la personalidad para este aspecto particular del crecimiento humano, es por eso que los objetivos se organizan en seis grandes grupos, representativos de las unidades psíquicas constitutivas de las esferas de regulación inductora y ejecutora de la personalidad, ellas son: los encaminados al desarrollo de la orientación motivacional, la expectativa motivacional, el estado de satisfacción, el estado cognitivo, el estado metacognitivo y la instrumentación ejecutora.

Es perjudicial pensar que en la universidad, el joven debe adquirir todos los conocimientos de una especialidad unido a una vasta cultura general y política. El gran papel que juega esta institución es el de formar y entrenar la mente del estudiante para que pueda adquirir los conocimientos de la profesión que ha escogido. La mente, desde luego, se entrena a partir de ciertos conocimientos que deben ser impartidos. Pero es muy importante determinar en qué sentido debe ser orientada la formación cultural integral del estudiante tal y como se define que desde el punto de vista político los estudiantes deben lograr una profunda formación marxista, martiana y fidelista.

El joven lo que necesita en este sentido es conocer los instrumentos, las maneras, los caminos para acudir no a toda la cultura, pues esto sería utópico sino a aquellas facetas más afines a su personalidad y profesión. Lo primero que se debe lograr es que el

estudiante advierta los mundos que desconoce, que sepa que existen mundos sumamente complejos, que él todavía ignora, que sienta la curiosidad ante lo desconocido; pero que a su vez sepa valorar sus potencialidades para ese descubrimiento.

Al analizar la teoría del enfoque personológico aplicada al desarrollo cultural del estudiante se aprecia que dentro de la esfera motivacional afectiva y específicamente, en lo referido a la orientación motivacional es necesario efectuar el diagnóstico de los motivos del estudiante para su desarrollo cultural. Aquí juega un papel importante la carrera en cuestión.

Generalmente el desarrollo cultural de los estudiantes de las carreras humanísticas no es igual que el de los estudiantes de las carreras técnicas, debido a que sus motivos son diferentes. Por otra parte, es bueno significar que la formación estética del hombre a partir de lo ético se logra, cuando el deber se convierte en el “quiero ser”, por lo que hay que concientizar en los estudiantes no que “debe ser” un hombre culto sino que “desea ser” un hombre culto.

El propio diagnóstico constituye en lo referido a la instrumentación ejecutora, un elemento de suma importancia para analizar las capacidades y habilidades a desarrollar en los estudiantes, unido al modelo del profesional y al diseño de la carrera.

Un maestro culto es aquel que alcanza una elevada formación político ideológica, unida a adecuadas normas de comportamiento social, fortalecimiento en su preparación cultural, hábitos adecuados de lectura, respeto al patrimonio cultural, se pone en contacto con las mejores manifestaciones de la vida cultural, potencia las aficiones personales y de sus alumnos, gusta de una ambientación estética y cultural adecuada, contribuye con la divulgación de la cultura científica, técnica, ambiental, jurídica, artística, informática, política, económica, sexual, así como realiza una utilización culta y sana del tiempo libre. Es ser consecuente con la expresión universal de “cuerpos fuertes en mentes sanas”, enunciada por Pierre Covertains a principios del siglo XX (Ortiz, Arrambarri-julio/2007).

Dentro de las principales causas de las dificultades que se pueden plantear al respecto, a juicio de la autora, están las siguientes:

1. La generalidad de los maestros leen solo los textos que necesitan de manera imprescindible para preparar las clases.
2. El dominio del contenido metodológico por parte de los maestros, está por encima del de la cultura general, lo que no garantizará jamás el éxito, porque se debe alcanzar primero la base cultural, para posteriormente edificar sobre ella la metodológica. Ulteriormente ambas irán a la par.
3. Los libros que los maestros consultan no los fichan, por tanto pierden la localización para posteriores aclaraciones y convierten la búsqueda en algo inconsistente, al no poder citar con propiedad autores, obras, fechas, valoraciones personalizadas, puntos de vista opuestos etc.
4. No todos los maestros efectúan el proceso de auto superación con carácter metacognitivo, para reconocer lo que saben o no saben de un área en específico. Tampoco se trazan estrategias de aprendizaje particulares para remediar las insuficiencias; tal es el caso de los problemas ortográficos, de cálculo con magnitudes, geometría.
5. El uso del diccionario no constituye para algunos maestros, un hábito profesional sistemático, de modo que el significado de determinados vocablos que no conocen, los obtienen por el contexto, pero no son todos los que se preocupan por saber el contenido exacto, o los otros usos que le pueden dar al mismo.
6. Algunos maestros se conforman con repetir cursos tras curso los mismos parlamentos que tienen en sus planes de clases, sin incorporar nuevos datos, nuevos esquemas, nuevos mapas mentales, etc que recojan informaciones más renovadas, obtenidas como resultados del proceso de actualización profesional.

Se pudieran plantear estas y otras muchas insuficiencias que se presentan en el personal docente, pero el verdadero objetivo de este artículo no es señalar dificultades, sino permitirle al educador reflexionar acerca de los vicios en los cuales se incurren cuando no se gana en conciencia respecto al papel que se tiene en la conducción del proceso de desarrollo de una cultura general integral en los escolares. Cabe entonces preguntarse ¿Por qué? Sencillamente, porque los alumnos preguntan de todo (eso es siempre lo ideal) y a los educadores le corresponde responder acerca de todo (eso también sería lo idea). Pero como no siempre todos los alumnos preguntan, ni todos los

educadores responden de manera adecuada, se hace necesario entonces recordar que al plantear que un maestro o profesor debe tener una cultura general integral, no es exigir que el mismo sea un especialista de todos y cada uno de los diversos y complejos campos del conocimiento, ahora bien de lo que sí debe ser un especialista es de saber cómo poder obtener o acceder a los conocimientos que necesitan sus alumnos. Para ello puede proceder de la siguiente manera:

- Recepciona recortes de informaciones interesantes que puedas obtener y clasifícalas a criterios muy personal por áreas del conocimiento, para que las puedas encontrar cuando las necesites.
- Piensa siempre de antemano para qué te puede servir la información obtenida: para la motivación de una clase, para una actividad de tipo metodológica, para elaborar un material docente, para un trabajo científico.
- Consiga con claridad de dónde la obtuviste, el año de publicación, el autor y tantos datos puedas necesitar posteriormente.
- Consíguese una libreta en la cual puedas hacer fichas de contenido con ideas esenciales de determinados temas, este documento funciona como un excelente material auxiliar para el maestro o profesor.
- Disfruta los programas de índole informativo – cultural y científico que aparecen en los órganos de difusión masiva y realiza apuntes de algunos de los datos que en ellos se ofrecen.
- Escoge como profesional un tema en el cual vas a tratar de especializarte y trata de encontrar siempre que te enfrentes a nuevos conocimientos de la ciencia los nexos que pudieran existir con el tema que constituye tu objeto de estudio o investigación, esto prestigia la imagen profesional del maestro o profesor.
- Socializa de manera sistemática lo que sabes del tema escogido o de otros con los cuales trabajas, esto garantiza el proceso de sistematización de tus conocimientos y por tanto mayor profundidad en el dominio del contenido.
- Siempre que sea posible asiste a los eventos de tipo cultural que se producen en tu localidad, pero mantente informado acerca de los que ocurren a nivel nacional, tratando de reconocer a las grandes personalidades de la cultura cubana

fundamentalmente, dígase escritores, artistas plásticos, cineastas, críticos de arte, deportistas de renombre, especialistas de la medicina, la pedagogía, la política, etc.

- Selecciona para tu disfrute programas de corte informativos que te permitan obtener más argumentos sobre temas que ya conoces o puedan servir de interés para tu profesión.
- Participa periódicamente en eventos científicos dando a conocer tu experiencia profesional, los mismos constituyen excelente vía para profundizar en determinados temas, cuidar la redacción y ortografía, conocer nuevas bibliografía, conocer personalidades, conocer otros estudios sobre el tema, escuchar nuevos enfoques, nuevas construcciones epistemológicas, etc.

CONCLUSIONES

1. El análisis del proceso de desarrollo cultural desde una perspectiva amplia y multifactorial debe hacerse haciendo énfasis en el papel que le corresponde a cada uno de los factores que en él intervienen, así como a la sinergia que se debe establecer entre los mismos.
2. El plantear que el alumno es centro de las estrategias y por tanto del aprendizaje, exige que él mismo elabore su proyecto de vida en correspondencia con el sistema de conocimientos que se desea, lograr incorporando a su campo del saber y del poder elementos de cultura estética, política, jurídica, económica, artística, axiológica, ambientalista, científica, tecnológica, unidos a las creencias y tradiciones, debido a que al humanizar la cultura la misma se convierte en conocimientos, habilidades y valores.
3. El currículo es la vía por excelencia para el alcance de una cultura general integral en los estudiantes, el aprovechamiento óptimo de sus posibilidades, es garantía de la científicidad y concatenación entre sus elementos constitutivos.

BIBLIOGRAFÍA

ABBGNANO, Nicolás. Diccionario de filosofía. La Habana: Edición revolucionaria ICL ,1960. 1206 p

Las actividades extraescolares y extradocentes. Objetivos y organización En Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación(documentos normativos y metodológicos). Febrero, 1984

ADDINE, Fátima y otros Didáctica Teoría y Práctica La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. 320 p

_____. Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía.

La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. p 80-97

AGÜERO, Caridad. Un modelo psico pedagógico para la integración en la relación escuela-comunidad.

Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación, Santiago de Cuba:

Universidad de Oriente ,1999. 80 p

ALPÍZAR AMADOR, Lidia. ¿Cómo se forma el maestro en Cuba y cual es su actividad profesional? En

<http://www.apc.rimed.cu> (consultado 21/3/2008)

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos. Características esenciales pedagógicas de la escuela cubana. En

Revista Educación: La Habana número100, mayo-agosto 2000. p 15-17

_____. Epistemología educativa Bolivia: Universidad de Sucre, 1995. 90 p

_____. La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999. 119 p

_____. Una escuela de excelencia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990. 89 p

AMADOR, Amelia y Alberto Labarrere. El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. 177 p

AMADOR, Amelia. Educación y socialización: unidad de acción. En Revista Ciencias Pedagógicas .En <http://www.cied.rimed.cu> (consultado 21/5/2006)

ANDER ENG, Ezequiel Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. México: Editorial El Ateneo, SA, 1982.

ANTILLANO, Laura. Elogio a la comunidad. Caracas: Consejo Nacional de Cultura, 2004. 24 p

ANTILLÓN N. Roberto. ¿Cómo le hacemos?...para construir conocimiento a través de la sistematización de la práctica social. Guadalajara: Instituto mexicano para el desarrollo comunitario, 2002. 141 p

ARENCIBIA, Victoria. Cuarenta años de revolución en la educación. En Filosofía de la educación.

Selección de lecturas del DrC Antonio Blanco. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003. p 73-134

ARIAS, Héctor. La comunidad y su estudio. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.134 p

ARJONA, Martha. Patrimonio cultural e identidad. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1986.142 p

AUSTIN M., Tomás. Fundamentos socio culturales de la educación. Temuco: Editorial Pillán, 1999

_____.Para comprender el concepto de cultura. En Revista UNAP Educación y Desarrollo.

Año 1 número 1,2000. En <http://www.robertotexto.com> (consultado 29/5/2008)

_____.La socialización educativa vista por la sociología .Capítulo del libro Fundamentos

socio culturales de la educación En <http://www.robertotexto.com> (consultado 29/5/2008)

BARBA, M. y otros. Implicaciones de la teoría histórico cultural en la integración de la plataforma teórica de la Pedagogía cubana En <http://www.monografias.com> (consultado 21/5/2006)

BÁXTER, Esther. El trabajo comunitario: Retos del presente. La Habana: Curso Pre evento Pedagogía, 1995.15 p

I CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CURSO PRECONGRESO 4:

Atención a la diversidad y calidad educativa.

Autor: Dr. C Regina Venet Muñoz.

POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, PARTICIPATIVA E INCLUYENTE.



Guayaquil – Ecuador, 2015

Título: Atención a la diversidad y calidad educativa.

Autor: Dr. C Regina Venet Muñoz.

Email: reginavm@ucp.sc.rimed.cu

INTRODUCCIÓN

“La escuela al ofrecer las mismas oportunidades a todos los niños y niñas para que puedan adquirir y desarrollar la competencia cognitiva, afectiva, moral y cultural les esta dando la oportunidad de desarrollar la autonomía intelectual, moral y social, que mas tarde les permitirá llevar una vida de calidad. En esto consiste precisamente la dignidad humana (López Medero 2000)

Puede decirse que una persona es, en cierto sentido distinta a las demás y al mismo tiempo semejante a otras.

Cada grupo de alumnos constituye para el docente un conjunto de sujetos con diferentes características, las cuales debe llegar a conocer a profundidad para la planificación consecuente de su labor pedagógica a realizar tanto en plano grupal como en el individuali.

El educador que posee dominio de las regularidades generales de la formación de la personalidad; así como de las características y particularidades de la personalidad de cada uno de sus alumnos, puede orientar su labor de forma tal que favorezca un adecuado desarrollo de sus potencialidades, lo que conduce a un nivel superior en la calidad de sus resultados docente educativos.

Teniendo en cuenta lo anterior el docente tiene que trazarse estrategias y/o acciones dirigidas hacia un objetivo básico para el aprendizaje que responda a los principios de individualización y personalización de la respuesta educativa desde la perspectiva de las necesidades y potencialidades del sujeto de aprendizaje.

En este sentido vale significar, apoyándonos en una concepción histórica cultural de la formación de la personalidad, una idea que se expresan en diferentes ámbitos y aristas de la educación: enfoque centrado en la diversidad, es decir, los sujetos se distribuyen atendiendo a la regularidad de la no homogeneización; pero lo normal, lo general es la diversidad.

El término diversidad, constituye actualmente un término muy polémico, se habla de diversidad cultural, pedagógica, educativa, textual, culinaria, sociocultural, cognitiva, lingüística, etc. para referirse a una realidad que representa o refleja una verdad diversa y heterogénea.

Entonces, es pues, la diversidad la concepción con la que debe enfrentarse la realidad, el mundo, la vida y los sistemas educativos. Desde el punto de vista pedagógico debe asumirse como la diferenciación e individualización del proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que se garantice la asimilación del contenido fundamental por parte de todos los escolares directamente en la clase, por lo que se constituye como una de las tareas más serias del proceso docente educativo.

Sucede que no siempre esta concepción es asumida y concientizada por la escuela, ni por el propio docente; porque aún los estudios realizados dan como resultado dificultades en el aprendizaje y la formación integral de los escolares; cuya génesis parte de la concepción homogeneizadora y no diferenciadora del sistema de influencias educativas que se ejercen sobre el escolar durante el proceso docente educativo.

DESARROLLO

Tradicionalmente se ha considerado que el origen de las dificultades cognitivas ha de atribuirse directamente al sujeto que aprende y a las particularidades de su intelecto, para la comprensión de determinados contenidos; cuando en realidad al analizar los orígenes del bajo aprovechamiento escolar, se pone en evidencia que una de las causas fundamentales radica en la concepción errónea del tratamiento didáctico metodológico y organizativo de las clases, y más específicamente, la falta de un enfoque individualizado del trabajo con los alumnos, es decir, de atención a la diversidad. Ello señala, que deben erradicarse los rígidos esquemas generales y las formas colectivas únicas de trabajo que conducen al fracaso, para dar paso a una organización que considere las diferencias individuales y psicológicas de los alumnos que se revelan a través del proceso docente educativo.

Como se sabe existen diferencias en los ritmos de aprendizaje de los escolares. Hay algunos que aprenden rápidamente, hay otros en los que se aprecia un ritmo que

podría denominarse promedio y los hay que necesitan más tiempo porque su ritmo es lento.

Los docentes deben tener un sistema de trabajo que garantice, en la clase como espacio fundamental de influencias educativas, asegurar las condiciones óptimas para que todos puedan aprender según sus particularidades, lo cual conduce a un mejoramiento sustancial de su accionar durante la actividad docente.

La lógica del tratamiento diferenciado de nuestros alumnos recomienda el más elemental principio de la equidad en el tratamiento pedagógico de estos, como indicador de la necesidad de dar un tratamiento distinto a personas diferentes para lograr mayor nivelación y el máximo desarrollo posible de las capacidades de cada alumno. El proceso de enseñanza aprendizaje es básico para el tratamiento a las necesidades de los alumnos en la escuela, de esta manera, la labor del docente ha de tener como base indispensable que lo sostenga y que lo inspire, un conocimiento lo más perfecto posible de la psicología de la niñez y un dominio acabado de los métodos y procedimientos más adecuados para lograr el aprendizaje de los alumnos.

Por consiguiente es evidente en la necesaria preparación del docente, el dominio que ha de tener de la pedagogía del aprendizaje, del contenido curricular, sobre todo, hoy, que las nuevas exigencias traen consigo la necesidad de organizar y realizar de manera más efectiva el trabajo con el escolar; lo que implica nuevas responsabilidades en ese decisivo y sensible período de la formación de la personalidad que transcurre durante la educación primaria, en el que la planificación, distribución, coordinación, orientación, desarrollo y control de las tareas resultan imprescindibles; es decir, son requerimientos que no pueden ser descuidados, como tampoco puede obviarse la complejidad que representa el tratamiento a las tareas cognitivas que se plantean en el proceso docente educativo, con un enfoque diverso.

La individualización y/o personalización de la enseñanza determina, pues, un sistema de procedimientos didácticos en el que el docente enseña a los alumnos de acuerdo con sus potencialidades individuales. Ello hace posible que cada escolar pueda adquirir conocimientos sólidos y profundos para desarrollar habilidades, hábitos y valores que permitan además su educación integral.

Por tanto, es necesaria la atención a la diversidad de la enseñanza para asegurar que todos los educandos logren alcanzar el grado de desarrollo que plantean los objetivos de la educación, es decir, que al seleccionar las actividades que se desarrollarán en las diferentes etapas del proceso docente educativo y al determinar las vías y procedimientos que se utilizarán; los docentes deben tener en cuenta las posibilidades y necesidades de los escolares, tener en cuenta sus características y particularidades, como presupuestos esenciales para la atención a la diversidad.

Se comprende bien que para lograr un sistema de trabajo efectivo es preciso que el docente conozca profundamente a sus alumnos, lo que supone la aplicación del diagnóstico y la actualización sistemática, continua de la información mediante una evaluación integral; como vía para establecer una correspondencia adecuada entre las posibilidades y necesidades de estos y los exigencias a que deben responder; según las condiciones de la enseñanza y la ayuda que como docente debe prestarle. En estas circunstancias, el docente puede reforzar la actividad de los alumnos cuyo rendimiento escolar es elevado con materiales o actividades más complejas; por otra parte, compensar a aquellos que presentan limitaciones con niveles de ayuda acordes a sus posibilidades y potencialidades.

El docente para realizar una adecuada diferenciación y/o individualización, una atención efectiva a la diversidad debe; a partir de los resultados del diagnóstico:

- Estudiar sistemática y profundamente desde el primer momento la caracterización individual de cada alumno; sus intereses, motivaciones, aspiraciones, posibilidades y limitaciones cognitivas, hábitos, etc.
- Observar qué asimila con mayor rapidez y qué aspectos le resultan más complejos o necesita de una mayor explicación o demostración para su comprensión.
- Determinar cuáles son capaces de resolver las tareas planteadas de manera independiente y creativa; cuáles emplean procedimientos esquemáticos, lineales para la solución de los problemas docentes; así como quiénes requieren de constantes niveles de ayuda por parte de otros alumnos o del docente. Es decir, el docente debe conocer cuál es el estilo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

- Precisar qué recursos o procedimientos resultan más eficaces para orientar, controlar y evaluar los procesos de aprendizaje.

En consecuencia con los elementos anteriores el docente ha de elaborar las estrategias didácticas y educativas a emplear en sus clases con un enfoque diferenciador, que garantice la individualización de la enseñanza a partir de la atención a la diversidad desde el punto de vista del plano psicológico, didáctico, pedagógico y del conocimiento. Realidades y perspectivas de la atención a la diversidad en contextos educativos.

Los resultados de inspecciones y de estudios realizados en la práctica pedagógica revelan la existencia de contradicciones en la problemática de la atención a la diversidad educativa, se observa una tendencia a emplear indistintamente los términos individualización, personalización y diversidad y a actuar en consecuencia, en busca de una nivelación u homogeneización del proceso educativo; fundamentado en la utilización de recursos que asumen lo colectivo a partir de las normas establecidas sin tener en cuenta lo individual; al respecto pueden encontrarse prácticas en las que el docente centra su atención en los alumnos con menos posibilidades y deja a un lado a aquellos que, según su criterio, no requieren de una atención más directa porque no tienen necesidades educativas tan específicas, “pueden valerse por sí solos”; en otros, se aprecia un comportamiento; quizás menos acertado, e identificado con el abandono pedagógico de aquellos alumnos que, a criterio del docente, no consiguen vencer los objetivos y están “condenados” de antemano, al fracaso escolar; ocupándose, entonces, únicamente de los predestinados a triunfar.

Ambas prácticas están mediadas, por una que no hace diferenciación de ningún tipo y se limita a atender por igual a todos sin tener en cuenta las potencialidades o limitaciones que puedan presentar.

Cuando esto sucede se evidencia que no existe una verdadera comprensión de lo que supone dirigir un proceso educativo a partir de un enfoque diferenciador y/o personalizado; pues bajo estos criterios se identifica la diversidad, en un concepto estrecho, limitado, que produce un estancamiento en el aprendizaje escolar y con este proceder erróneo el docente, sin proponérselo, limita el desarrollo cognitivo de los estudiantes; muchos de ellos desconocen que una verdadera atención diferenciada debe tener como punto de partida el conocimiento del ritmo de aprendizaje del escolar,

de las estrategias cognitivas o de aprendizaje, de las historias de vida o personales de cada uno, de las motivaciones, deseos, fantasías, insatisfacciones, en fin, todo lo que caracterice y defina la situación educativa particular de cada escolar en el proceso de su formación y que solo la atención correcta a estas características puede generar niveles de desarrollo acorde con sus potencialidades y en correspondencia con las metas definidas para cada etapa, creando las condiciones para que todos tengan éxito. Existe una tendencia a categorizar el ritmo de aprendizaje en alto, medio, bajo; aventajados, promedios y bajos; entre otras; pues de una forma u otra, aunque no se considera apropiado establecer estereotipos al respecto, el docente sustenta su práctica en el establecimiento de patrones con relación a una media establecida a priori, para evaluar a partir de un criterio comparativo los avances de cada escolar.

Es precisamente teniendo en cuenta esta clasificación que el docente planifica y elabora el sistema de actividades y tareas docentes que deben resolver los alumnos; la interacción durante su ejecución de los diferentes tipos de alumnos deberán constituir impulsos, metas para el aprendizaje desarrollador y diferenciado, de ahí la necesidad de comparar el progreso de cada alumno a partir de sus particularidades y necesidades educativas y no tomando en consideración parámetros externos y apriorísticos, sino la satisfacción de las necesidades de cada alumno.

La atención a la diversidad en contextos educativos. Retos frente a la realidad educativa.

De acuerdo con las ideas hasta aquí abordadas la atención a la diversidad es uno de los más grandes desafíos del sistema educativo cubano en la actualidad, entendiéndose como una de sus agravantes, el tratamiento homogéneo al proceso de dirección de la enseñanza y el aprendizaje.

Las transformaciones curriculares emprendidas en Cuba desde la década de los 90 han contribuido a la toma de conciencia para el mejoramiento educativo, pues buscan la modelación del cambio como un proceso no sólo de carácter pedagógico, sino también político y ético axiológico, cuyo éxito depende de la movilización de todos los factores y agentes implicados en la búsqueda del camino a la excelencia educativa, la cual es imposible sin prestar la debida atención a la diversidad.

El docente se implica en los cambios que se operan dentro del sistema educativo, a favor de la búsqueda de la mencionada excelencia en el contexto principal de su desempeño profesional: el aula, aspecto central y clave para alcanzar la calidad con sustento en la atención a la diversidad educativa, para ello este profesional requiere una formación continua, sistémica y especializada que lo sitúe a la altura de las demandas y exigencias de un aula complejamente heterogénea en su composición.

Esto reafirma la necesidad de precisar las herramientas que requiere el docente para gestionar un proyecto de mejoramiento educativo desarrollador como una propuesta creativa, muy singular, que permitiría consolidar la aspiración de una escuela de puertas abiertas a la diversidad.

El tratamiento de la diversidad ha de ser un planteamiento teórico, metodológico y práctico de carácter global en el que estén implicados todos los agentes educativos. De este modo, la atención a la diversidad se convierte en un proyecto institucional que se ha de reflejar en la propia gestión educacional y atravesar todos los procesos educativos que allí se dinamizan.

Se puede destacar que si bien el discurso teórico sobre la atención a la diversidad se ha enriquecido con el paso del tiempo, todavía queda mucho por recorrer, sobre todo en la práctica educativa y el trabajo metodológico que no han cubierto en su totalidad los objetivos propuestos por la educación.

Por consiguiente, las instituciones educativas todas, deberían perfilar la formación del profesional de la educación para la atender la diversidad a partir de la implicarse en un proceso de dotación de las herramientas para desarrollar la competencia de atención a la diversidad en cada uno de sus docentes y además la idea de fusión de la acción educativa general y específica en una síntesis unitaria.

Es necesario resaltar aquí la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre que haya una implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales. Desde este enfoque, se postula una reconsideración de la escuela como institución educativa que cambia, no sólo las asunciones teóricas más elementales

en torno a la formación de sus profesionales, sino también los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone el acomodo al entorno de todas las personas implicadas en el proceso, a las que se les deben ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y de socialización en un mismo contexto, y la oportunidad de reconceptualizar y adaptar la organización escolar como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes.

Vistas las cosas de este modo se puede aseverar que:

- Todos los recursos de la escuela pueden ser usados para asesorar en lo concerniente a las necesidades educativas, adaptar el proceso de enseñanza y proporcionar apoyo a los alumnos y a los docentes.
- La escuela ha de proporcionar apoyo social y educativo a todos los sujetos, ya que centra su atención en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad, en relación con la diversidad.

Se reconoció con anterioridad la necesaria exigencia en torno a una esmerada atención a las individualidades de los educandos, que se traducen en distintos ritmos de aprendizaje, diferentes predisposiciones para aprender, desiguales intereses; todo esto derivado de la revisión del diagnóstico por parte del docente como resultado de la entrega pedagógica. Este hecho plantea la necesidad de buscar estrategias organizativas y didácticas que permitan dar respuesta a necesidades e intereses diferentes.

Para ello se requieren determinadas condiciones, tales como:

- Saber percibir, analizar y combatir resistencias y barreras como una vía que conlleva a la comprensión de la unidad y la diversidad en la solución a las situaciones complejas de las prácticas y de los problemas profesionales.
- Saber discernir los problemas que requieren de cooperación, pues ser profesional es saber hacerlo conscientemente, estar abierto para ella y saber encontrar y negociar la solución para que los mismos sean resueltos.

La educación debe afrontar la diversidad como una cuestión integrada en sus objetivos generales. Esta atención a la diversidad, como objetivo de análisis,

deberá estar presente en el currículum escolar, desde el nivel básico que dicta el Ministerio de Educación en Cuba, hasta los proyectos educativos de cada centro escolar en particular, pasando por los contenidos y las actividades concretas de las distintas disciplinas y/o asignaturas.

Se trata de que todos los alumnos puedan encontrar en la escuela contenidos significativos y metodologías apropiadas a sus características y necesidades para que, de este modo, puedan obtener el máximo provecho posible de los aprendizajes adquiridos en el marco de la situación docente como tal y puedan aplicarlos a otras aristas de la vida diaria. Se hace referencia a que no sólo se aprende a “saber” (entendido como conocimiento cognitivo), sino también se aprende a “saber hacer” (escuchar, leer comprensivamente, buscar bibliografías) y se aprende a “saber ser”, y “a convivir” que son tan importantes como aprender a saber y saber a hacer.

La atención a la diversidad en contextos educativos. Garante de calidad educativa

El docente cubano se enfrenta actualmente al reto de coordinar procesos formativos tendientes a garantizar la calidad educativa que exige la sociedad cubana, como ganancia de justicia social autoestima y dignidad. Esta idea pone en claro la necesidad de situar al docente al centro de una escuela que enseña a pensar y descubrir la cultura, que fomenta el desarrollo de sujetos críticos reflexivos, cultos y creativos, sensibles frente a lo diferente, a lo diverso, se trata así de una escuela sustentada en y para la libertad y la igualdad, donde cada educando encuentre un espacio para crecer y ser cada vez mejor persona.

Se trata de una escuela promotora de una cultura de la diversidad, donde el epicentro del proceso educativo sea la diferencia, la diversidad; donde se configuren situaciones de aprendizaje ajustadas a las necesidades educativas del alumno y no al revés (el alumno ajustándose a las demandas del docente, el currículum y las situaciones educativas) trazadas desde una perspectiva homogeneizante y homogeneizadora.

Nuestra concepción de atención a la diversidad se sustenta en una visión integradora de la educación de la diversidad donde la educación es un proceso promotor de personas diferentes:

- Consideración de la diversidad como singularidad.

- Consideración de la diversidad como característica intrínseca a la naturaleza y la realidad humana e incluso una riqueza, afortunadamente tenemos una diferencia que podemos y debemos desarrollar.
- Se trata de una diversidad derivada de diferentes valores culturales, intereses, motivaciones etc.

A partir de aquí la atención a la diversidad procura el desarrollo y la promoción de personas diferentes desarrollando al máximo sus capacidades y singularidades a través de la utilización de estrategias didáctica que favorezca la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos.

Se asume entonces la diversidad como un valor y un derecho y la atención a la diversidad como vía para lograr un cambio profundamente ético, epistemológico y lógico en la escuela como institución social y socializadora.

En este contexto se erige una práctica educativa equitativa que parta en una Pedagogía centrada en el escolar como base para una sociedad centrada en las personas donde se respeten las diferencias como vía para instrumentar el respeto a la dignidad de todos los seres humanos, emerge de esta manera el principio de la equidad en la atención a la diversidad en los marcos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Principio de la equidad en la atención a la diversidad en los marcos del proceso de enseñanza aprendizaje

Los principios poseen una función lógico-gnoseológica y practico-metodológica que siguen la actividad que se desarrolla en un proceso de naturaleza facial; cumple una función lógico – gnoseológica dado que sirve de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de nuevos conocimientos ;la función practico meteorológico esclarece la estrategia del conocimiento al determinar el camino ,la vía para lograr los objetivos o fines de la atención a la diversidad, es decir, la vía para lograr el desarrollo y la promoción de personas diferentes, desarrollando al máximo sus capacidades y singularidades.

De esta forma la equidad se asienta en la multiplicidad de condiciones individuales que definen las diferencias entre los educandos –biológicos, psicológicos, culturales, sociales históricos, entre otros.

La equidad como principio se inscribe en una versión integradora de la educación de la diversidad, que enfatiza en el imperativo de atender las necesidades educativas de todos los alumnos para que estos aprendan más y mejor logrando, en consecuencia que sean cada vez mejores personas.

De esta manera el principio se sustenta en una pedagogía centrada en el niño que considera la diversidad como singularidad esencial de los seres humanos.

A la luz de estos principios se significa la posibilidad de crear condiciones para que cada alumno desde las peculiaridades de sus diferencias, acceda desde la noción de igualdad al sistema de influencia orientadoras que posibilitan una apropiación cognitiva de calidad.

Desde esta óptica, equidad significa reducir al máximo los efectos que se derivan de la desigualdad socio –económica, familiar, cultural, de aprendizaje entre otros.

El acceso justo e igualador a las situaciones de aprendizaje facilita la identidad personal del alumno, dado que se parte del respeto y la consideración del mismo como sujeto singular. En este proceso se vislumbra enfáticamente la igualdad de derechos para desarrollarse a partir de las potencialidades propias, lo que pone al alumno en situación similar con sus pares y no por encima o por debajo de estos, sino como diferentes, que requiere un trato diferente, enmarcado en una práctica justa y racional en cada grupo de aprendizaje y en cada alumno en particular.

Es un principio en cuyo accionar se comparten vivencias, experiencias y saberes desde la óptica de la igualdad social. En este marco la equidad se resignifica como:

- igualdad de derecho y de acceso a un proceso de aprendizaje desarrollador desde la calidad en las condiciones los procesos y los fines que lo posibilitan, se trata de hacer coincidir los fines y los medios.
- igualdad de oportunidades para el crecimiento personal.
- mejoramiento y estabilidad de los autorreferentes (autoconocimiento, autoestima, autoaceptación, autocomprensión autoimagen y autovaloración)
- establecimiento de relaciones interpersonales de respeto, tolerancia y cooperación,
- dialogo como mecanismo de relación legítima y desarrolladora en el ámbito personal y social.

Por estos motivos la equidad como principio es un eje vertebrador de la ética pedagógica, donde todos los alumnos se pueden y deben beneficiar con un aprendizaje de calidad. Por su naturaleza interactiva y conceptual un aprendizaje de calidad no depende solamente de las particularidades individuales del sujeto, sino también y sobre todo, de la naturaleza de las oportunidades, de la ayuda y el apoyo que se les brindan por parte del docente y otros alumnos a partir de la gestión educativa del educador.

La igualdad de oportunidades de este modo concebida, significa la sustitución de la homogeneización con la diversificación, es decir de la homogeneidad por la diversidad, implicando en ello la distribución equitativa de los beneficios educativos, o sea, de las influencias educativas, de la orientación psicopedagógica y de la gestión didáctica de los docentes, de forma tal que la responsabilidad en el acto de aprender no descansa solamente en el alumno, a tenor de su “capacidad de aprendizaje”, sino también y sobre todo en la responsabilidad compartida entre el docente y el alumno donde el primero se encargaría de ofrecer las ayudas y apoyos demandados por las necesidades educativas del segundo.

¿Cuál sería el rol del docente desde esta perspectiva?

El docente tiene un rol mediador, en tanto ofrece ayuda ajustada a las necesidades educativas del alumno para la construcción/ reconstrucción de los conocimientos de manera que se favorezca el tránsito progresivo del control al autocontrol del aprendizaje, haciendo del alumno un sujeto cada vez más autónomo. Para lograr estos propósitos el docente debe asegurarle a sus alumnos todo lo que necesiten desde el punto de vista psicopedagógico para acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes contenidas en el currículo, es así como el currículo en manos del docente ha de ajustarse a la diversidad educativa de los aprendices, se puede asegurar entonces, que la función del docente de cara a la atención a la diversidad se sintetiza en planificar y proporcionar dinámicamente un currículo óptimo para cada uno de sus alumnos.

¿Como perfeccionar el rol mediador del docente de cara a la atención a la diversidad como garante de calidad educativa? Competencia para atender la diversidad.

La actualización del docente en estos aspectos de trascendental importancia para la formación del ciudadano de la época actual debe estar conectada con el proceso de su formación continua de forma tal que se convierta en un profesional cada vez más competente.

La adopción de una renovada concepción de formación continua del docente, con la convicción de que la práctica es la referencia de la teoría y la teoría es nutriente de una práctica de mejor calidad en el proceso de formación de la competencia para atender a la diversidad, propicia la aprehensión por parte del docente de los cambios y transformaciones que emergen de la propia dinámica dialéctica de los procesos educativos.

Lo anterior coadyuva a la asunción de una serie de mecanismos portadores de herramientas para la adquisición de la competencia citada, a partir de las leyes y los principios de la didáctica general y a la adopción del enfoque Socio - Histórico - Cultural y Humanista de Vigotsky que parte de una posición dialéctico materialista sobre el desarrollo de la personalidad, planteando como postura inicial el reconocimiento del carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje para la vida.

El desarrollo de la competencia profesional de atención a la diversidad en las nuevas condiciones y modalidades de trabajo a las que responde la escuela y que asume el docente, (teniendo en cuenta sus responsabilidades dentro del aula, la convicción de concebirse como un miembro de un equipo pedagógico, que trabaja en conjunto, discute en el grupo sus concepciones, prácticas y experiencias, teniendo como elemento central el proyecto educativo de la escuela) constituye un eslabón importante en la aplicación de un enfoque diversificado para la formación de dicha competencia.

La formación de la competencia de atención a la diversidad en el docente, es un proceso que se logra a través de procedimientos interactivos globales y con la creación de espacios en los cuales estos, de manera activa, puedan aprender a interactuar con sus alumnos de modo tal que encuentren el sentido y el significado de las actividades en las cuales participa.

En línea con esta idea se impone pensar en la formación de la competencia articulada al desarrollo de la persona como otras estructuras psicológicas, sobre la base de las relaciones sociales, con un carácter integral y holístico de un conjunto de procesos, funciones y propiedades que propician un nivel de ejecución determinado. Cada uno de sus componentes se integra, pero pueden tener diferentes niveles de compromiso en ella.

Cabe destacar entonces, que la competencia profesional, incluye diferentes elementos por lo que no puede reducirse a ninguno de ellos. Asimismo, está sesgada por el carácter de la actividad a la que se orienta y que establece exigencias, pero tampoco puede reducirse a términos de desempeño o resultados

En tal sentido se puede significar que la competencia profesional de atención a la diversidad debe ser considerada como un sistema de saberes conceptuales y procedimentales, que posibilita movilizar diversos recursos afectivo - motivacionales, cognitivo - instrumentales y valorativo-actitudinales para enfrentar las situaciones que requieran la atención a la diversidad escolar.

Lo afectivo - motivacional alude a las necesidades, motivos y sentimientos positivos en relación con la diversidad en un marco no sólo pedagógico, sino además social.

Lo cognitivo - instrumental refiere la necesidad de dominar saberes medulares, relacionados con la diversidad como riqueza de la humanidad y un saber hacer, inclusivo de recursos y herramientas didácticas que permitan concretar la atención a la diversidad, en los diversos ámbitos de la intervención del docente.

Lo valorativo-actitudinal se refiere a la comprensión de la diversidad desde una perspectiva ética, como valor sociopedagógico en tanto, desde el punto de vista social, implica el respeto al sujeto como ente social con peculiaridades únicas e irrepetibles que tipifican su individualidad, y desde el punto de vista pedagógico da cuenta de la asunción de cada sujeto como ente educable, a partir de sus particularidades.

De esta forma la atención a la diversidad implica la utilización de todos los recursos disponibles en las aportaciones de todos los parámetros organizativos en los que se inscriben las interacciones pedagógicas, de modo que cada aprendiz vivencie tan frecuentemente como sea posible, situaciones de aprendizaje desarrollador.

Esta posición favorece el planteamiento de los indicadores de la competencia para la atención a la diversidad.

Indicadores de la competencia para la atención a la diversidad

1. El conocimiento relacionado a las fuentes y expresiones de la diversidad.
 2. Habilidad para la atención personalizada.
 3. La comunicación asertiva.
 4. La aceptación de las diferencias y preferencias cognitivas del alumno.
 5. Las expectativas positivas en relación con la formación del alumno.
 6. La provisión de apoyos educativos al alumno ante sus demandas educativas.
- **El conocimiento relacionado a las fuentes y expresiones de la diversidad:** El punto de partida en la conformación de la competencia para la atención a la diversidad, es el conocimiento del que tiene que apropiarse el docente para identificar las más disímiles manifestaciones de la diversidad pasando por su conceptualización y la determinación de sus fuentes u orígenes. Para atender la diversidad es necesario saber muy bien qué es la diversidad.
 - **Habilidad para la atención personalizada:** Esta habilidad se expresa en el dominio de un sistema de acciones que le permiten al educador desplegar las estrategias didácticas y educativas con un enfoque personalizado, para promover los aprendizajes del escolar tanto en el plano académico como de la vida cotidiana.

En esta habilidad comprende acciones tales como: la caracterización y el diagnóstico con un enfoque ecológico, la promoción de estrategias de aprendizaje según las potencialidades y el desarrollo cognitivo del escolar, la diversificación curricular según el objetivo de aprendizaje y las particularidades del escolar, las acciones de orientación donde se definen y ajustan las ayudas necesarias para cada alumno, entre otras.

- **La comunicación asertiva:** se refiere a un estilo de comunicación que parte del respeto al interlocutor, (en este caso el escolar) como un ejercicio de respeto y tolerancia del sujeto como ente único, portador de diferencias y síntesis de diversidad. La comunicación asertiva promueve en los escolares el desarrollo de autorreferentes tan importantes como la autoafirmación, la autoaceptación y la autoestima, los cuales son expresiones particulares de la personalidad y por

ende de la diversidad. Este tipo de comunicación prepara al escolar para establecer relaciones interpersonales desarrolladoras.

- **La aceptación de las diferencias y preferencias cognitivas del alumno:** Implica tener en cuenta que: No todos los alumnos aprenden con la misma facilidad, sino que existen, diferencias notables con respecto a las posibilidades ante el aprendizaje. No todos los alumnos están igualmente motivados para estudiar, en tanto la motivación constituye, en estrecha relación con el campo de los intereses y de las necesidades personales, uno de esos ámbitos que diferencia a los alumnos.

No todos los alumnos aprenden de la misma forma, no todos se enfrentan a las tareas propuestas del mismo modo. Existen alumnos incapaces de mantener su atención durante un corto período de tiempo, mientras que otros abordan la tarea de forma ininterrumpida. Los hay que resuelven las tareas inmediatamente, de forma impulsiva, mientras que otros son más mesurados y reflexivos en sus intervenciones. Unos proceden de forma analítica y fundamentalmente de forma inductiva, frente a otros que abordan la tarea de una forma más sintética y preferentemente deductiva.

Estas y otras diferentes formas de situarse frente al aprendizaje, que configuran los estilos cognitivos, deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar la intervención docente, de manera que el escolar desarrolle seguridad en sí mismo y pueda ajustar su desempeño a las exigencias del currículo.

- **Las expectativas positivas en relación con la formación del alumno:** La aspiración de una educación capaz de proporcionar una respuesta ajustada a la enorme diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de escolares, debe tener como condición el optimismo pedagógico del docente, es decir, tener plena confianza en la educabilidad del alumno, lo cual influye de manera favorable en el desarrollo intelectual y afectivo del alumnado. La atención a la diversidad remite a la necesidad de la escuela de ayudar a cada alumno a desarrollarse al máximo dentro de sus capacidades y límites personales, para ello el docente debe estar convencido de que es posible estimular el desarrollo del escolar si se tienen en cuenta sus particularidades individuales, como elementos de partida. El alumno siempre dará lo que de él se espera si el docente lo conduce en este sentido.

CONCLUSIONES

- Los alumnos y alumnas son diferentes en su ritmo, de trabajo, estilo de aprendizaje, conocimientos, previos, experiencias, etc. Todo eso sitúa a los docentes en la necesidad de educar en y para la diversidad, por lo que se requiere que este comprometido y profesionalmente formado, capaz de adaptarse a las nuevas situaciones, a problemas complejos e imprevisibles en continua formación especializada y permanente con el fin de enfrentarse diariamente con éxito al reto que supone dicha atención a la diversidad, como garante de calidad educativa.
- La atención a la diversidad ha de constituirse en una competencia profesional que actualmente es una respuesta contentiva de la aprehensión por parte de los docentes, de la emergencia de su preparación profesional, frente a los retos de la educación moderna. Esta competencia se expresa a partir de acciones que tienen diversos grados de complejidad y que se van integrando en el contexto de la formación de la personalidad del escolar, conformando los niveles de síntesis de su expresión como competencia profesional.

BIBLIOGRAFÍA.

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. Siglo Cero, Vol. 30 (1), 181, 37-48.
- Arnaiz Sánchez, P. (1995). Integración segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.): 10 años de integración en España. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Casanova. M.A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración. Cuadernos de Pedagogía, 269, 50-54.
- Venet Muñoz, R. (2009). La atención a la diversidad desde el Proyecto Educativo de Centro. Sus articulaciones con la formación permanente del personal docente. Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana, 2009 Ediciones Palco ISBN 978-959-8-0396-2
- ----- (2009). La formación permanente en atención a la diversidad desde un Proyecto Educativo de Centro. Revista Integra Educativa/ Vol.II.Nº 2 de mayo agosto 2009/ISSN: 1997-4043.
- ----- (2010). La atención a la diversidad en la formación del profesional de la educación desde una perspectiva afectivo motivacional. Memorias del VIII Simposio Internacional sobre Educación y Cultura en Iberoamérica. Universidad Pedagógica Juan Marinello, ISBN: 978-18-0532-4. Sello Editor Educación Cubana. 2010.
- ----- (2011). La formación del profesional de la educación en atención a la diversidad desde un Proyecto Educativo de Centro. Cuadernos de Educación y Desarrollo, revista electrónica indexada en IDEAS-RePEc y alojada en www.eumed.net/rev/ced 2011, (ISSN: 1989-4155)
- ----- (2012). La formación del profesional de la educación en atención a la diversidad. Una propuesta teórico metodológica. Revista IPLAC. RNPS No 2150 / ISSN 1993-6850.Volumen No 2 Marzo-Abril del 2012.