

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACION DEL PROFESIONAL

COLECTIVO DE AUTORES

2016



Compiladores



Dr. C. Eldis Román Cao. eldis@reed.edu.org - eldis@uniss.edu.cu

Coordinador general de REED en Cuba. Director de Relaciones internacionales en la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación. Master en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus (Uniss). Experto de la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba. Director asociado de la Revista *Estrategia y Gestión Universitaria*. Miembro de consejos editoriales y científico de numerosas revistas de impacto. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Ha participado en numerosos eventos científicos internacionales y publicado más de 30 artículos científicos. Premio de la Ministra del CITMA en Cuba en la categoría Ciencias Pedagógicas.



Dr. Martín Porrás Salvador. mporras@redem.org

Coordinador general de REED en Perú. Director general de la Red Educativa Mundial (REDEM), Perú.

Lic. Economista, Especialista en electrónica digital y Tecnologías de la Comunicación e Información, Especialista en marketing digital, Divulgador Científico y Consultor Internacional en Economía, Tecnología y Educación. Miembro de la Red de Periodistas Científicos de CONCYTEC, del Perú. Director general de EDUVIRTUAL y TV Educa. Posee el galardón mundial "PREMIO FRIDA 2011". Ha sido conferencista en diferentes eventos y congresos en Perú, Argentina, España, Panamá, Cuba, Kenia, Chile, Ecuador, Colombia, Sudáfrica, Uruguay, Ecuador, México, entre otros.



Dr. C. Asneydi Daimí Madrigal Castro. asneydi@uniss.edu.cu

Secretaria Académica de REED. Profesora del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba.

Licenciada en Cultura Física. Doctora en Ciencias de la Cultura Física por la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (2007). Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba. Experta de la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba. Miembro de la comisión de grado científico de la región central de Cuba. Miembro de varios consejos científicos de Revistas y redes académicas. Presidenta del comité académico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Ha impartido cursos en universidades de Cuba y el extranjero, participado en eventos nacionales e internacionales y publicado varios artículos científicos en revistas de impacto.



Dr. Patricia Medina Zuta. pmedina@redem.info

Secretaria Académica de REED. Coordinadora de Proyectos de la Red Educativa Mundial (REDEM), Perú

Máster en Psicología Educativa, por la Universitat de Valencia. Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación por la PUPC. Especialista en Problemas de Aprendizaje por CPAL. Actual consultora e investigadora del Departamento de Investigación e Incidencia en la Universidad Antonio Ruíz de Montoya y docente de posgrado en UNIFÉ. Su trayectoria abarca la gestión en instituciones educativas del ámbito privado y la asesoría especializada en la inserción de proyectos de innovación con impacto en la formación en investigación y afianzamiento de la lectura. Consultora Senior en el proyecto 4 VLIR/UOS y el proyecto NSS Perú -Cuba-Bélgica en la Universidad Agraria La Molina que busca integrar la investigación en la enseñanza.

Quienes hayan leído *"Las Ciencias de la Educación en el proceso de formación del profesional"*, reconocerán en este libro quizás temas recurrentes, métodos de trabajo particulares o ideas aún inconclusas de una investigación, todos en el campo de las Ciencias de la Educación; precisamente su propósito se centra en divulgar experiencias y emprendimientos de profesores e investigadores universitarios que diariamente dedican sus esfuerzos a una de las obras más loables de todos los tiempos, la **Educación**. Es prioridad para esta edición y para las que están por ver, divulgar el quehacer científico de los miembros de la Red de Estudios sobre Educación (REED), que cada año sumará nuevos temas y miembros, los que serán presentados en sus encuentros mundiales que se celebran cada año en una de las universidades que la representan, esta edición en particular, la primada de otras muchas, se ha lanzado en la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", en Cuba, en el marco de su II Reunión Anual y ha contado con la autoría de docentes mexicanos, ecuatorianos, españoles y cubanos. Es sin lugar a duda un texto y una experiencia que defenderá por encima de cualquier posicionamiento teórico la riqueza de las mejores experiencias que a nivel internacional se desarrollan en el campo de la formación del profesional y la Educación en general. Que sirva entonces para el debate y la polémica, que sin ellos no habrá desarrollo de la ciencia.



**LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
EN EL PROCESO DE FORMACIÓN
DEL PROFESIONAL**

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL

Compiladores

Eldis Román Cao
Martin Porrás Salvador
Asneydi Daimí Madrigal Castro
Patricia Medina Zuta



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial
Lima, 2016

**LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL**

Derechos reservados. Copyright © 2016

Red de Estudios sobre Educación (REED)

En Cuba: Ave. de los Mártires # 360, Sancti Spíritus, e-mail: eroman@reed-edu.org

En Perú: Av. Sucre 365 Oficina. 301 en el Distrito de Magdalena del Mar, Lima, e-mail: mporras@rdem.org

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C. para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©.

Av. Costanera 2438 Torre “C” – Ofic. 203 San Miguel, Lima – Perú.

www.redem.org

Primera edición, Noviembre del 2016

ISBN: 978-612-46680-3-6

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio sin autorización escrita de los autores.

Impreso en Perú

Printed in Perú

Agradecimientos

Agradecemos la valiosa colaboración de los siguientes profesores que con sus sabias y atinadas recomendaciones contribuyeron con la calidad del texto.

- Dr. C. Adalberto Carmelo Valdés Pérez
Universidad de Artemisa, Cuba
- Dra. C. Bertha Miqueli Rodríguez
Universidad de Artemisa, Cuba
- Dra. C. Zulimary Rodríguez Picornell
Universidad Agraria de La Habana, Cuba
- Dra. C. Margarita González González
Universidad de Matanzas, Cuba
- Dra. C. Yuniesky Alvarez Mesa
Universidad de Matanzas, Cuba
- Dra. C. Yuseli Pestana Llerena
Universidad de Matanzas, Cuba
- Dra. C. Judith Galarza López
Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. C. M. de Jesús Gallegos Santiago
Universidad Autónoma de Baja California, México
- Dra. C. Mirna Riol Hernández
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
- Dr. C. Armando Boullosa Torrecilla
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dr. C. Fidel Cubilla Quintana
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dr. C. Haydeé Acosta Morales
Universidad de Matanzas, Cuba
- Dr. C. Idalberto Ramos Ramos
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dr. C. Servando Martínez Hernández
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dra. C. Anna Lidia Beltrán Marín
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dra. C. Asneidy Madrigal Castro
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dra. C. Aurelia Massip Acosta
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dra. C. Dámaris Valero Rivero
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dra. C. Katia Caraballosa Granado
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dra. C. Lydia Rosa Ríos
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dr. C. Noris Josefa Rodríguez Izquierdo
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dr. C. Miguel Salvat Quesada
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Dr. C. Ramón Reigosa Lorenzo
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba

ÍNDICE

Presentación. La Red de Estudios sobre Educación, un espacio de convergencia necesario.	...../	5
Introducción.	...../	13
Debate en torno a los problemas epistemológicos de la Pedagogía como ciencia de la educación.	...../	16
Procedimientos para la gestión del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario.	...../	27
Modalidades no convencionales de aprendizaje en la licenciatura en ciencias de la educación.	...../	39
El proceso de dirección del trabajo independiente, una alternativa para la Didáctica universitaria.	...../	48
Flipped Classroom: modelo pedagógico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje superior a través de las TIC.	...../	59
El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador: avances y desafíos desde una perspectiva psicoeducativa.	...../	70
La innovación para la sostenibilidad organizacional.	...../	86
Minería de datos educacionales, una propuesta para predecir la deserción académica.	...../	99
Evaluación del impacto de un curso de metodología de la investigación educativa.	...../	110
Esbozo histórico de la educación superior en Sancti Spíritus.	...../	123
Hacia un pensamiento crítico en el aprendizaje de la Filosofía de la Educación.	...../	136
Inclusión en el ingreso universitario desde una perspectiva de acompañamiento a los estudiantes.	...../	150
El aporte de investigadores cubanos a la concepción histórico cultural de L. S. Vigotsky.	...../	161

LA RED DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, UN ESPACIO DE CONVERGENCIA NECESARIO

Eldis Román Cao

Coordinador general de REED, Cuba

Martin Porras Salvador

Coordinador general de REED, Perú

Condiciones y pertinencia de su surgimiento

La dinámica de las relaciones sociales en la contemporaneidad está mediada cada vez más por las tecnologías. La información y el conocimiento fluyen de manera acelerada y creciente por diferentes canales de comunicación, en particular por la web. Su utilización en el orden económico, político y cultural ha marcado una época, la que a consenso de la comunidad se ha denominado Sociedad del conocimiento.

La creación y transferencia de conocimientos mediado por las tecnologías se convierten en herramientas de desarrollo para la comunicación mundial; hoy se socializa más rápido por la web; tal es el caso que muchas personas se conocen primero por internet que físicamente, una noticia llega primero a tu teléfono que a la pantalla del TV, una práctica educativa se puede socializar y compartir entre una comunidad virtual primero que en su propio escenario de trabajo.

En las actuales condiciones de relaciones interpersonales se han conformado comunidades mundiales que se articulan y comunican mediante la web, tal es el caso de redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, entre otras. Esto se hace funcional, aunque sea de forma inconsciente cuando las personas se agrupan en red, donde todos comparten propósitos comunes: *comunicar información*.

El trabajo en red ha cobrado significado en la medida que las acciones que se ejecutan se logran mediante el apoyo de todos sus miembros. Su concepto es utilizado en diversos ámbitos: social, político, tecnológico, económico, administrativo, cibernético. La forma en que se comunican las personas, en que se produce el conocimiento, los medios que lo difunden y la propia dinámica del desarrollo científico, está convocando al trabajo colaborado, cooperado y en equipo, desde lo cual la organización en redes es de gran utilidad.

Por lo que se refiere al ámbito académico, las redes suelen entenderse como mecanismo de apoyo, intercambio e información que atraviesan fronteras y brindan un gran dinamismo a

partir de la conjunción de intereses respecto a una temática o problema (Reynaga, 1996). Apuntan a la producción de conocimiento derivado del trabajo colaborado entre investigadores, docentes, directivos y estudiantes de diversas instituciones, lo que constituye un importante espacio de inclusión por la facilidad a su acceso.

Las redes académicas pueden concebirse además, como mecanismo de apoyo, de interacción, de intercambio de información y una comunidad para la comunicación. Son útiles en la promoción y gestión de las relaciones interinstitucionales e internacionales, la difusión del perfil del profesional, su quehacer científico, docente y cultural. Entre los beneficios que aporta está la superación profesional, la realización de investigaciones, proyectos y publicaciones conjuntas, organización y participación en eventos científicos, la movilidad, entre otras muchas bondades.

El trabajo en red ha cobrado fuerza en los últimos años, particularmente a escala internacional. En Iberoamérica y particularmente en Cuba, aunque existen varias experiencias y múltiples redes académicas, aún es insuficiente la interacción y preparación para su uso por parte de los investigadores, docentes o directivos que conforman los claustros universitarios, cuestión contradictoria para el desarrollo profesional.

En la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” se ha trabajado por más de dos décadas en la preparación del claustro universitario y la investigación en materia educativa. Los estudios realizados en este campo han sido conducidos por su Centro de Estudios en Ciencias de la Educación (Cecess) y ha posibilitado la difusión de sus mejores experiencias en numerosos escenarios científicos, lo cual ha dado lugar al reconocimiento e interconexión con investigadores de diversas latitudes.

Producto del esfuerzo realizado por los profesores del Cecess y directivos de la Red Educativa Mundial (REDEM), radicada en Lima, Perú, especialmente de su director general el Dr. Martín Porras Salvador, así como por un número creciente de colaboradores nacionales e internacionales, se fundó el 28 de noviembre de 2014, en el marco de la I Jornada Científica del Cecess, la Red de Estudios sobre Educación (REED), primera de su tipo en la institución cubana.

El propósito fundamental de REED está ligado a la creación y divulgación de conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación, a partir del trabajo colaborado entre sus miembros que se integran de forma libre en un espacio interactivo y de cooperación sin fines de lucro e interesados por la labor pedagógica; además se integran centros de estudio o investigación, universidades, instituciones educativas, redes académicas, u otros tipos de organizaciones que se dediquen al estudio de este campo.

Divulgar el quehacer docente y científico de profesores e investigadores universitarios, producir conocimiento de manera conjunta, es la manera que desde REED se pretende contribuir al fortalecimiento de las Ciencias de la Educación, como ciencia que permite desarrollar un proceso formativo de calidad en las aulas de todo el mundo.

¿Qué es REED?

La Red de Estudios sobre Educación es un espacio interactivo y de cooperación sin fines de lucro que agrupa de manera gratuita a profesores, investigadores y directivos universitarios

que se interesan por la labor e investigación pedagógica, así como a centros de estudio o investigación en la rama de las ciencias de la educación, universidades, instituciones educativas, redes académicas, u otros tipos de organizaciones que se dediquen a la formación de profesionales a nivel de pregrado o posgrado.

La REED es coordinada por la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), de Cuba y la Red Educativa Mundial (REDEM), radicada en Lima, Perú. Dicha red asume como línea de trabajo fundamental el estudio y divulgación de temáticas relacionadas con las Ciencias de la Educación, así como la producción de conocimiento científico que en materia educativa se produce mediante la gestión de proyectos de investigación estructurados en la REED.

Declara como Misión, contribuir a la gestión, producción, promoción y comunicación de conocimiento científico en el campo de la Ciencia de la Educación mediante el desarrollo de proyectos de investigación que se sustentan en mecanismos de gestión propios, de cooperación e intercambio científico, tecnológico y humano, así como en actividades académicas de pregrado y posgrado. Contribuye a elevar la calidad de los procesos educativos, particularmente a nivel universitario, tiene el fin de elevar la calidad y pertinencia de los procesos formativos, así como los de gestión, respondiendo favorablemente a las necesidades de la sociedad.

A puesto su Visión en convertirse en un espacio de convergencia investigativa que es identificado y reconocido por su alto nivel científico, docente y metodológico que contribuye a la gestión, producción, promoción y comunicación de conocimiento científico en el campo de la Ciencia de la Educación a partir de mecanismos de integración, cooperación y complementariedad que permiten la ejecución de proyectos de desarrollo con los que se satisface las demandas de calidad estandarizadas para las diferentes instituciones educativas, en particular las universidades. Con gran visibilidad a nivel nacional e internacional y apoyo para la gestión que le permite la sustentabilidad y permanencia en el tiempo.

Como objetivo general define: Contribuir con el fortalecimiento de la Ciencia de la Educación en sus diferentes ramas como mecanismo que asegura la calidad y sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES).

También declara un número considerable y necesario de objetivos específicos:

- a) Contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas del profesorado universitario, tanto de su didáctica como de los procesos de gestión en que participa y dirige.
- b) Contribuir con la formación y superación del profesorado universitario.
- c) Contribuir con el proceso de orientación y formación vocacional del estudiantado.
- d) Estimular la investigación y superación de profesionales en las didácticas específicas universitarias.
- e) Coadyuvar en el proceso de identificación y fortalecimiento de la universidad y el entorno.
- f) Perfeccionar la gestión de procesos en las diferentes modalidades de estudio de la universidad.

- g) Facilitar el intercambio académico y la movilidad de los directivos, profesores e investigadores de las instituciones miembros de REED, lo que favorecerá la realización conjunta de publicaciones, asesorías, entrenamientos, pasantías, entre otras acciones.
- h) Identificar nichos de investigación poco trabajados y contribuir a su fortalecimiento.
- i) Crear grupos de trabajo científico e identificar nuevos líderes científicos capaces de transformar la realidad educativa y formativa de sus instituciones educativas.
- j) Construir repositorios, bibliotecas digitales, observatorios internacionales y otros espacios donde se agrupen las producciones científicas más importantes en el campo de las Ciencias de la Educación.
- k) Promover la participación de los miembros de la REED en reuniones de trabajo, eventos nacionales e internacionales que permitan divulgar su quehacer científico y los resultados de proyectos de investigación.
- l) Contribuir al desarrollo de la Ciencia de la Educación en terceros países mediante la vía de la cooperación universitaria para el desarrollo.
- m) Contribuir con los procesos de acreditación institucional de la región.

La estructuración de la REED, como red académica, definida para designar a aquellas redes que emergen alrededor de las instituciones de educación superior (Chavoya y González, 2012), se hace sobre la base de principios básicos de la educación, recogidos como consideraciones en su Reglamento de trabajo:

- la educación es un bien público que se da a lo largo de la vida y a la cual debe existir la facilidad para el acceso permanente en sus diferentes niveles de concreción.
- la formación de profesionales en la Educación Superior depende en gran medida de la calidad del profesorado, de su superación permanente en materia educativa mediante la investigación científica, la preparación metodológica y la actividad de posgrado.
- la unificación de profesionales e instituciones en torno a la solución de problemas comunes es de vital importancia para el desarrollo de las universidades contemporáneas.
- la creación y consolidación de redes académicas constituye cada vez más un instrumento de cooperación eficaz y una forma que propicia el espacio para el tratamiento de temas comunes, la solución de problemas y la realización de investigaciones para el desarrollo, con las que se logra articular sistemas a nivel nacional e internacional (REED, 2014: 1).

Si bien REED no obstaculiza la investigación en ningún campo educativo, si ha organizado sus líneas de trabajo en correspondencia con el potencial científico que la integra y en función de dar respuesta a demandas ya identificadas. Las líneas declaradas constituyen núcleos de generación de conocimiento y responden al desarrollo de la Ciencia de la Educación, en particular para la universidad como institución; están representadas en el orden general y específico que se declaran a continuación:

Líneas de trabajo **generales:**

- Filosofía de la educación, pensamiento pedagógico latinoamericano e historia de la educación.
- Sociología de la educación. La relación sociedad-familia-universidad.
- Psicología de la educación. Teorías de aprendizaje y estudios tendenciales.
- Pedagogía universitaria. Didáctica general y didácticas específicas universitarias.
- Proceso curricular.
- Formación en valores y trabajo político-ideológico.
- Gestión educativa y dirección estratégica en las Instituciones de Educación Superior (IES).
- Tecnología de la información y estadística aplicada al proceso formativo universitario.

Líneas de trabajo **específicas:**

- El trabajo educativo del grupo universitario. Los proyectos de vida individual y grupal.
- Educación cooperativa.
- Formación y superación del profesorado universitario. Cultura profesional docente.
- La orientación educativa y el trabajo de formación vocacional y profesional.
- Gestión de las modalidades de estudio.
- La dirección del trabajo independiente en la educación superior.
- Aprendizaje universitario centrado en el estudiante.

A partir de esta descripción general de REED, es importante preguntarse:

¿Qué importancia tiene REED en el proceso de desarrollo de las IES? ¿Cuáles han sido los resultados más significativos de REED en sus dos primeros años de existencia? ¿Qué retos se le imponen?

Sin pretender dar respuesta exacta a las interrogantes realizadas, es necesario abordar la importancia y necesario trabajo en red para fortalecer el proceso de desarrollo de las IES, dígame formación en el pregrado y el posgrado, el trabajo extensionista en vínculo con la comunidad y sus instituciones, de investigación y de internacionalización, sólo por mencionar algunos.

La importancia de una red, sobre todo de una red académica, es enorme pues permite trabajar con flexibilidad y colaborativamente en el desarrollo académico, científico, técnico, social y cultural de una institución. La producción de conocimiento y difusión de las mejores prácticas es de gran utilidad en el proceso de retroalimentación y superación profesional, lo cual es posible entre una comunidad organizada y conectada en red. Permite además, la integración para la solución de problemas y temáticas comunes.

Acciones desarrolladas, metas y perspectivas

Desde la fundación de REED todos sus miembros han estado al tanto de la evolución del proyecto para lo cual han emprendido acciones que han fortalecido su estructura y sobre todo importantes resultados que la colocan hoy en un espacio visible y de convergencia. Su gestión ha apoyado en gran medida el trabajo de internacionalización de muchas universidades, así

como de visualización de actividades científicas y resultados de investigaciones. Entre los aspectos más relevantes logrados a sólo dos años de creación están:

1. Se ha identificado 15 proyectos de investigación de 9 universidades cubanas y de Latinoamérica que trabajan por el perfeccionamiento de las Ciencias de la Educación, lo cual ha permitido el trabajo conjunto de un importante número de investigadores e instituciones nacionales e internacionales, logrando un ritmo de inclusión sistemático y ascendente. Las instituciones de mayor representatividad son la UNISS, UNICA, ULT, UMCC, UH, UNAH, UA, UHO (todas de Cuba), UNCR (Costa Rica), UABC (México), UNCUIYO, Dirección General de Escuelas, (Argentina), Family House (Perú), UNESUM (Ecuador).
2. Se ha dado visibilidad internacional a las actividades científicas de las universidades miembro.
3. Se ha facilitado el reconocimiento internacional de profesores de la Uniss y otras IES del país a partir de su inserción como árbitros de revistas académicas de impacto.
4. Se han creado comités editoriales y científicos internacionales para el arbitraje de artículos y la edición de producciones científicas.
5. Se ha confeccionado un stand de programas de posgrado para la superación del profesional que incluye programas de doctorado, maestrías, diplomados y cursos.
6. Se ha convocado a cursos y conferencias de profesores para eventos científicos.
7. Se han identificado nuevas oportunidades para la firma de convenios de cooperación.
8. Se ha dado visibilidad a Revistas electrónicas y profesores miembros de REED han podido publicar en revistas internacionales de prestigio.

Aunque las actividades mencionadas son aún insuficientes en el proceso de consolidación de REED, constituyen pasos elocuentes que impulsan el trabajo cotidiano de esta comunidad científica y docente. Dentro de las acciones más significativas derivadas de las declaradas anteriormente se destacan:

1- Realización de la I Reunión Anual del grupo REED:

- Participaron 38 profesores, directivos, estudiantes e investigadores de diversas universidades de Cuba y resto del mundo, entre ellas:

La Red Educativa Mundial (REDEM), Perú, Universidad Nacional de Cuyo y la Dirección General de Escuelas de Mendoza (Argentina), Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica), Ministerio de Educación del Perú, Universidad Tecnológica del Perú, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Universidad Antonio Ruíz de Montoya, y el Centro de Formación Integral y Desarrollo Humano “Family’s House”, todos de Perú, Universidad de Guanajuato (México).

Las instituciones cubanas asistentes fueron: Universidad de Sancti Spíritus, Universidad de La Habana, Universidad Agraria de La Habana, Universidad de Matanzas, Universidad de Ciego de Ávila, Universidad de Las Tunas, Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, Universidad de Holguín.

- Se convocó la realización de actividades conjuntas con otras IES de América Latina, entre ellas la participación en congresos internacionales, el desarrollo de cursos de superación y la participación de especialistas en la evaluación de artículos de revistas internacionales y las publicaciones conjuntas.

2- Se difundió el quehacer científico de docentes, así como el proyecto REED en diversos congresos internacionales en Cuba y el extranjero:

- VII Convención Científica Internacional de la Universidad de Matanzas, Centro de Convenciones Plaza América, Varadero, Matanzas, Cuba, 6 al 10 de abril, de 2015.
- VII Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín, Guardalavaca, Holguín, Cuba, 29 de abril de 2015.
- XIV Taller Internacional INNOED 2015, Universidad de Las Tunas, Cuba.
- II Congreso de Investigación sobre "Políticas de Inclusión en Educación". Jefatura de Investigación del Instituto de Educación Superior 9-021, Dirección de Educación Superior, Mendoza, Argentina.
- VIII Encuentro Internacional de Investigadores y Estudiosos de la Información y la Comunicación (ICOM 2015) y IX Congreso Internacional Unión Latina de la Economía Política de la Información, la Comunicación y la Cultura (ULEPICC 2015), Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, diciembre de 2016.
- Congreso Internacional UNIVERSIDAD 2016, Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, febrero de 2016.

En cada congreso en que se participó se pudo difundir el proyecto mediante presentaciones y conversatorios lo que permitió el intercambio con especialistas y el ingreso de nuevos miembros. Esta actividad se identifica como una acción permanente que se debe realizar para continuar divulgando el quehacer de esta organización.

3- Se insertó un número considerable de profesores de la UNISS al comité de arbitraje de la revista EDUCARE de la Universidad Nacional de Costa Rica, indexada en bases de datos de prestigio internacional como Scielo, así como otros a la Revista Pedagogía y Sociedad.

4- Se mantiene comunicación permanente con profesores e investigadores de resto del mundo.

5- La producción del libro *Las Ciencias de la Educación en el proceso de formación del profesional*, movilizó un número considerable de investigadores tanto de autores como de revisores. Se recibió un total de 29 artículos científicos de 17 instituciones cubanas y extranjeras y participaron en el proceso de arbitraje científico 11 investigadores de 7 instituciones; todos poseen el grado científico de doctor en Ciencias en el campo educativo.

Aunque los pasos dados por REED aún son insuficientes, han permitido organizar el trabajo inicial de un proyecto que sólo lleva dos años de existencia, preferimos enfocar los esfuerzos en los importantes retos que se han identificado, los que se deben atender para alcanzar los objetivos y metas trazada; tomando como premisa como señala Quintana (2004), que las redes de conocimiento cumplen una función productiva en la sociedad del conocimiento. Por tanto los retos más importantes que marcan el rumbo en los próximos años están enfocados hacia:

- Trabajar por el posicionamiento e identidad de REED, tanto en el quehacer de los miembros como en la documentación, el internet y los servicios que se generen.
- Continuar fortaleciendo la preparación de profesores e investigadores en torno al uso de las tecnologías y el trabajo en red, para lo cual se han de emprender investigaciones conjuntas y programas de posgrado.
- Impulsar la superación del profesorado en temas relacionados con las líneas de trabajo declaradas u otras que se demanden en el campo de las Ciencias de la Educación, para lo cual se propone crear programas de posgrado que respondan a las necesidades identificadas en cada universidad, la pertinencia y actualidad de los temas, así como, las condiciones para su implementación, buscando siempre las mejores vías para su ejecución.
- Integrar nuevos proyectos de investigación que tributen a la producción de conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación, ello permitirá fortalecer su cuerpo teórico, metodológico y práctico.
- Identificar proyectos internacionales que generen financiamiento para impulsar los procesos de movilidad académica e investigaciones conjuntas.
- Identificar nuevos miembros que ayuden a la consolidación del trabajo de REED y a la vez su participarán en la construcción de los resultados que se pretenden.
- Continuar perfeccionando las vías de gestión para el proyecto REED, dígase eventos científicos, reuniones de trabajo, páginas web, promocionales impresos, videos u otros medios de comunicación y socialización. Se potenciará de forma prioritaria su visibilidad mediante su página propia: www.reed-edu.org
- Participar de los procesos de gestión educativa, a nivel pedagógico, didáctico, de dirección y de producción de conocimiento en un número creciente de IES, con el propósito de coadyuvar el desarrollo común.
- Organizar nuevas formas de intercambio científico, de forma tal que cada año sus miembros interactúen de manera sistemática y por diversos canales de comunicación.

Valoraciones finales

Las redes académicas se hacen necesarias para el desarrollo universitario. Están constituyendo un recurso de colaboración que estimula la formación docente, la movilidad, las publicaciones conjuntas, el trabajo en proyectos, entre otras actividades, sin embargo su usabilidad aún no es la deseada. La experiencia de trabajo emprendida por la Red de Estudios sobre Educación, ha favorecido la visibilidad de universidades cubanas y extranjeras, particularmente a partir de la integración de investigadores a proyectos conjuntos. Se traza como meta fundamental la consolidación de un proyecto que, construido por sus protagonistas, permitirá el fortalecimiento de las Ciencias de la Educación en las universidades.

INTRODUCCIÓN



Las Ciencias de la Educación en el proceso de formación del profesional

La Universidad, como institución social, tiene el encargo de formar el tipo de hombre que la sociedad necesita, ella fue creada por la sociedad y a ella se debe, por tanto su misión es la formación de profesionales, con el propósito de que estos resuelvan los problemas que en ella se generan. Es en tanto la universidad un escalón más en el proceso de educación del hombre como parte del proceso permanente que se da a lo largo de la vida.

Los profesionales que en la universidad se formen deben alcanzar un adecuado dominio de la ciencia y la técnica, pero deberán alcanzar también una formación ética, estética, cargada de valores, sentimientos, aptitudes y actitudes, los que en su integración conformarán el tipo de hombre que la sociedad necesita, especialmente en el tiempo que le corresponde.

El andamiaje teórico, metodológico y práctico que requiere el profesorado para implementar un adecuado proceso de formación en la universidad es extremadamente complejo, ya que deberá articular los conocimientos de su profesión con los de índole pedagógico. Dentro de los aprendizajes que deberá sumar para educar y transmitir los conocimientos necesarios a este nivel de enseñanza están los de corte filosófico, sociológico, psicológicos, tecnológico, pedagógico y didáctico que en su integridad conforman la denominada Ciencias de la Educación.

Las Ciencias de la Educación, en particular la Pedagogía y la Didáctica han jugado, sin dudas, un papel determinante en el perfeccionamiento de los sistemas universitarios, sin embargo sus mejores resultados no han sido generalizados a diferentes contextos formativos, lo cual para este libro y como propósitos de la Red de Estudios sobre Educación (REED), se identifica como objetivo fundamental.

A través de este libro, que es resultado del empeño de investigadores y docentes de diversas latitudes, se divulgan experiencias y teorías que abordan temas tan novedosos en el campo educativo como el de traspasar el protagonismo en el proceso de formación a los aprendizajes y no a la enseñanza, vincular los medios tecnológicos y las redes sociales a los contenidos de las asignaturas o emplearlos como estrategias para el aprendizaje, lo cual fundamenta la teoría y práctica contemporánea de las Ciencias de la Educación.

Divulgar el quehacer científico de profesores e investigadores universitarios y producir conocimiento de manera conjunta, es una de las formas que desde REED se pretende contribuir al fortalecimiento de las Ciencias de la Educación, ciencia encargada de desarrollar un proceso formativo de calidad en las aulas de todo el mundo. Hay tanto que decir de las prácticas educativas a nivel mundial y poca conexión entre sus regiones que para el caso de esta ciencia, en particular de la Pedagogía y la Didáctica universitaria, aún en pleno siglo XXI su definición como ciencia pasa por variados criterios.

Las prácticas pedagógicas emprendidas en diferentes regiones del mundo son diversas y multiparadigmáticas, lo cual se visualiza estratégicamente como fortaleza y debilidad en el campo educativo. La comunicación de experiencias e investigaciones realizadas por profesores de diferentes latitudes se visualiza como necesidad que plantea el propósito de elaborar un libro en el que se recojan estos resultados; particularmente se pretende mostrar el importantísimo aporte que hace dicha ciencia a la formación del profesional.

En este devenir y búsqueda constante de iniciativas, en el marco de reuniones, congresos y comunicaciones por la web, surge la idea de construir esta primera producción bibliográfica conjunta, como resultado de la práctica científica de sus miembros, bajo el título: *Las Ciencias de la Educación en el proceso de formación del profesional*; esta compila artículos de profesores universitarios de diversas instituciones y países.

El propósito inicial de este proyecto fue publicar las experiencias y resultados científicos de los miembros de REED, sin embargo ha devenido en un formidablemente espacio de divulgación de trabajos de otros profesores no pertenecientes a la agrupación; el número elevado de artículos recibidos provocó el análisis y finalmente la decisión de incluirlos.

Aunque en esta edición aún no se reflejan experiencias educativas de todas las regiones geográficas, si se recogen las emprendidas por docentes universitarios en Iberoamérica, cuestión muy importante y satisfactoria para los propósitos de esta naciente agrupación. Temas recurrentes como la didáctica universitaria, la gestión educativa, la filosofía, la psicología educativa, las tecnologías de la información y las comunicaciones aplicadas al aula universitaria caracterizan esta primera edición.

El libro, sin caer en eclecticismos, se libera de posicionamientos científicos estáticos, puede encontrar en él concepciones pedagógicas de la escuela histórico-cultural, el constructivismo, el cognitivismo o el pragmatismo. Lo importante de esta compilación más que defender posiciones pedagógicas o psicológicas, es divulgar las experiencias de cada región tal y como suceden, que los lectores saquen los más ricos descubrimientos que le sirvan de guía para su superación profesional o la tomen como referente para su práctica docente.

Con el texto se pretende mostrar de forma coherente y lógica los principales resultados de investigaciones, reflexiones, experiencias y estudios de casos, que visualizan la estrecha relación entre las categorías básicas del proceso educativo: educación-instrucción, enseñanza-aprendizaje y formación-desarrollo, articuladas a la implementación de un proceso formativo universitario que se sustenta además, en concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y tecnológicas que enriquecen la práctica a este nivel educativo.

En la educación superior al igual que en el resto de los niveles educativos, el proceso pedagógico deberá presentarse de manera organizada para que se ejecute de forma coherente y actualizado, la maestría del docente universitario dependerá no solo del nivel de dominio de la ciencia que enseña sino de las habilidades y conocimiento adquirido de la didáctica y pedagogía universitaria, lo cual apoyará además con la superación de su claustro y la gestión de su proceso educativo.

La educación superior y sus protagonistas necesitan de enfoques y prácticas que den respuesta a las nuevas exigencias formativas, a los nuevos tiempo, a decir de José Martí, insigne pensador cubano y apóstol nacional, *Educar es poner al hombre a nivel de su tiempo, es prepararlo para la vida*; y la vida hoy como bien ha definido la UNESCO, en sus cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI, está cargada de nuevas formas de aprender a conocer, de hacer, de ser y de convivir con los demás.

Miguel Rojas Mix (1999) nos alerta que la universidad debe tener conciencia de la obsolescencia de los sistemas educativos tradicionales, no puede formar en lo obsoleto, la obsolescencia es un peligro mayor para la educación superior. Emprender un proceso de formación donde convivan armónicamente generaciones, tecnologías, redes sociales y del conocimiento, ciencia, cultura, globalización e información, es reto mayor para el profesorado, en tal sentido las Ciencias de la Educación deberán estar preparadas para proponer métodos, procedimientos y nuevos conocimientos que les permita emprender un proceso formativo ajustado a las exigencias de la sociedad y parecido a su tiempo.

Cualquier texto requiere que su contenido atrape al lector, que no deje de leer ni un solo capítulo, este más que eso se propone también que nuevos autores, nuevos investigadores, nuevos docentes identifiquen a REED como un espacio en el cual pueden superarse, socializar y compartir experiencias con profesionales de diversas latitudes, difundir resultados científicos y por qué no, defender el carácter de ciencia de la Educación, para lo cual deberá transformarla al ritmo de su tiempo.

Eldis Román Cao
Coordinador General de REED, Cuba



Debate en torno a los problemas epistemológicos de la Pedagogía como ciencia de la educación

Discussion of the epistemological problems of the Pedagogy as Education science

Juana María Remedios González¹
jremedios@uniss.edu.cu

Marta Alfonso Nazco²
mnazco@uniss.edu.cu

Martha Beatriz Valdés Rojas³
mrojas@uniss.edu.cu

Universidad de Sancti Spíritus, Cuba

¹ Doctor y Máster en Ciencias Pedagógicas. Investigadora del Departamento de Calidad y acreditación. Tiene 43 años de experiencia en la formación de profesionales de la Educación. Investiga en Problemas teóricos y prácticos de la Pedagogía. Asesoró acciones de postgrado en Perú. Gestiona la formación doctoral en la región central del país. Experta de la JAN.

² Doctor y Máster en Ciencias Pedagógicas. Investigadora del Departamento de Calidad y acreditación. Tiene 15 años de experiencia en la formación de profesionales de la Educación. Investiga en orientación educativa y problemas de la Pedagogía. Secretaria de la Comisión de Grados, experta de la JAN y miembro de los tribunales de Pedagogía y Pedagogía Especial.

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas y Máster en Educación. Investigadora del Departamento de Calidad y acreditación. Tiene 25 años de experiencia en la formación de profesionales de la Educación. Investiga acerca de los procesos de evaluación, calidad y acreditación de instituciones universitarias. Es secretaria del Comité doctoral de esta universidad y experta de la JAN.

SÍNTESIS

El artículo contiene de forma resumida resultados de una sistematización teórica realizada como parte del proyecto de investigación “*Acercamiento teórico-metodológico a algunos problemas epistemológicos de la Pedagogía cubana*” desarrollado en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Tiene como objetivo enriquecer el debate en torno al carácter de ciencia de la pedagogía cubana. Se presenta el ordenamiento histórico- lógico de posiciones de diferentes autores acerca del objeto de estudio, leyes y principios de la Pedagogía, lo que propició identificar puntos coincidentes y divergentes para el enriquecimiento de la teoría, que sin llegar a ser un conocimiento totalmente acabado constituye un intento a favor de sustentar, desde una concepción dialéctico-materialista, que se trata de una ciencia que tiene como único objeto de estudio a la educación del hombre, como proceso consciente, organizado y planificado, en correspondencia con fines sociales y políticos.

Palabras clave: educación, ciencias de la educación, pedagogía, pedagogía cubana

SUMMARY

The article contains of summarized way proven to be of a theoretic systematization accomplished as part of the research project *Theoretic approach – metodológico to some epistemological problems of Pedagogy Cuban* of the University of Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. The Cuban aims at enriching the debate in connection with the character of science of pedagogy. Different authors 'historic logical organizing of positions about the object of study, laws and principles of Pedagogy, what propitiated identifying coincident and divergent points for the enrichment of the theory are presented, that without becoming a knowledge finished totally he constitutes an attempt in favor of holding, from a conception dialectic materialist, that talks to each other of a science that he has like only object from study the education of the man, like conscious process, organized and planned, in mail with corporate purposes and politicians.

Pass words: Education, educational sciences, pedagogy, pedagogy cuban

INTRODUCCIÓN

La pedagogía es una de esas ciencias que en la actualidad asume la polémica en torno a: ¿ha desaparecido como ciencia?; ¿las Ciencias de la Educación la han reemplazado?; ¿qué lugar ocupa en las llamadas Ciencias de la Educación?; ¿existen precisiones en la definición de su objeto, leyes, principios?

En las diferentes épocas del desarrollo histórico de todas las sociedades las concepciones acerca del carácter científico de la pedagogía y sus relaciones con las Ciencias de la Educación han tenido disímiles matices, los análisis teóricos y las experiencias prácticas acumuladas han seguido una ruta compleja y contradictoria, debido a la naturaleza subjetiva del objeto de investigación.

Según Gmurman y Korolev (1978) el primero que sustentó a la pedagogía como una rama relativamente independiente del conocimiento teórico fue el célebre pedagogo checo Juan Amos Comenius. Este representante de la llamada pedagogía científica proyectó en su sistema pedagógico el rol de las necesidades histórico-sociales de cada país o región en la educación del hombre.

Estudiosos de la temática como Cánovas y Chávez (2002) apuntan que a partir de la segunda mitad del siglo XX la pedagogía ha venido sufriendo en el mundo y en particular en América Latina, un sensible debilitamiento en cuanto a su condición de ciencia de la educación, por diferentes razones objetivas y subjetivas.

En Cuba, la importancia de la pedagogía se acrecienta en la medida que las complejas contradicciones de la educación de la personalidad del hombre se han convertido en problemas vitales para el movimiento progresivo de la sociedad. La comunidad científica no duda de su carácter de ciencia, por lo que lejos de desaparecer, los esfuerzos de la investigación se encaminan a fortalecerla, de ahí la importancia y pertinencia de estudios de esta naturaleza. Sin embargo las investigaciones revelan problemas epistemológicos asociados a la precisión de su objeto de estudio, leyes y principios.

En las aportaciones de Álvarez (1995), López et al. (1996), Chávez (1996), López et al. (2002), Chávez, Suárez y Permuy, (2005), Silva (2005) y Pla et al. (2012) se aprecia la necesidad de continuar clarificando estas categorías, desde la concepción filosófica que asume la escuela cubana.

Consecuentemente el artículo tiene como objetivo enriquecer el debate en torno al objeto, leyes y principios de la pedagogía como Ciencia de la Educación.

Contiene los resultados de una sistematización teórica realizadas por las autoras en el año 2015, para la que se asumieron los pasos lógicos siguientes:

- Ordenamiento y comparación de las posiciones teóricas de diferentes autores, atendiendo a aspectos coincidentes y divergentes.
- Jerarquización de la posición más coherente, teniendo en cuenta las bases teóricas asumidas.

- Enriquecimiento de la teoría relacionada con el objeto, campo de estudio, leyes y principios de la pedagogía cubana como ciencia de la educación.

DESARROLLO

El término educación ha sido tratado por diferentes estudios lexicográficos a lo largo de la historia, Desde el punto de vista semántico, su origen se remonta a la voz latina *educare*, que significa conducir, guiar y orientar; asociado también a la palabra *educere*, entendida por hacer salir, extraer y dar a luz.

Lo anterior ha motivado desde la más antigua tradición la coexistencia de dos modelos educativos: uno directivo o de intervención ajustado a la versión semántica de *educare* y otro de extracción o desarrollo referido a *educere*.

Desde una mirada dialéctico-materialista se asume que ambos modelos no se excluyen, sino que se complementan por el carácter determinante y determinado de la educación, además de la complejidad de su desarrollo como proceso y resultado. La educación está íntimamente ligada al progreso, al desarrollo humano y a la cultura; en la propia naturaleza del hombre existen las potencialidades para ser educado y para auto-educarse.

Es por ello que el estudio científico de la educación del hombre necesita de la integración de varias ciencias. La mayor parte de la comunidad científica internacional y nacional reconoce a las “Ciencias de la Educación”, como aquellas que en su cuerpo teórico le conceden especial atención a la educación desde diferentes miradas: filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, entre otras.

El uso del término Ciencias de la Educación toma auge a partir de los primeros años de la década del 70 del siglo pasado y en el decurso de la historia se ha utilizado de diferentes maneras. Resulta frecuente que estudiosos de la temática lo consideren sinónimo de pedagogía y no establezcan límites con las restantes ciencias de la educación.

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995), la palabra pedagogía comenzó a utilizarse a fines del siglo XVI, en la obra “*La Institución Cristiana*” de Juan Clavin y proviene del griego *paidogogia*, que significa arte de educar a los niños. Los análisis históricos evidencian que en los siglos del XVI al XVIII se usó para denominar a cualquier reflexión teórica o práctica acerca de la educación, lo que propició que en la siguiente centuria con el advenimiento del positivismo, se estableciera que la ciencia que se ocuparía de los fundamentos científicos de la educación se denominara pedagogía.

En el siglo XX se le nombra pedagogía científica y se reconocen avances asociados a la consolidación del paradigma experimental, entre los que se distinguen los fundamentos de la Escuela Activa. Sin embargo, aparecen nuevas contradicciones referidas a las posibilidades de aislar en el aula, un fenómeno social que exige la búsqueda de respuestas teóricas y prácticas acerca de la naturaleza humana, la educabilidad del hombre, los fines y objetivos de la educación en un contexto histórico social determinado.

Esta premisa condicionó la aparición de nuevos enfoques en la filosofía, la sociología y la psicología de la educación, pero el sistema conceptual comienza a tener sesgos, pues varios términos se incorporan con apreciable sinonimia, entre ellos: investigación pedagógica, investigación educativa, fenómeno pedagógico, fenómeno educativo, proceso educativo, proceso docente educativo y proceso pedagógico.

En este sentido, resultan pertinentes las reflexiones de Cánovas y Chávez (2002) donde precisan que la pedagogía como ciencia, posee un sistema de referencias filosóficas, sociológicas y psicológicas, que constituyen brújula orientadora para no perder el rumbo en las conceptualizaciones pedagógicas. Ellos expresan que a pesar del cuestionamiento que se hace acerca del carácter de ciencia de la pedagogía por no asumirse esa posición “una serie de autores considerados clásicos, como: Lorenzo Luzuriaga; Ricardo Nassif; Luis Beltrán Prieto Figueroa y L.A. Mattos; mantienen el criterio que la Pedagogía es una ciencia autónoma”. (p.3).

Se asume que el sistema de conocimientos que constituye el cuerpo teórico de una ciencia es expresión del sistema general de los conocimientos científicos logrado en una etapa histórica de la humanidad, en determinado contexto. De ahí la importancia de clarificar el lugar de la pedagogía entre las restantes Ciencias de la Educación, a partir de la delimitación de su objeto de estudio, leyes y principios.

Como se ha esbozado desde las líneas introductorias, el carácter científico de esta ciencia ha estado presente en el pensamiento universal, Gmurman, y Korolev, (1978) consideran los aportes de figuras como: Comenius, acerca del papel de la práctica en la educación del niño; de Locke, sus contribuciones a la categoría educación desde la teoría sensualista del conocimiento; de Rousseau, el papel de la familia en la educación; de Pestalozzi, el valor de las condiciones y de la individualización para el desarrollo de las capacidades de cada niño y de K.D. Ushinski acerca de la necesidad de la enseñanza para todos y la educación en el trabajo.

En América Latina los pedagogos recrearon el pensamiento educativo foráneo y lo adecuaron a su realidad. Chávez (1996) distingue en el pensamiento pedagógico cubano los aportes de Varela, de la Luz y Caballero, Martí, Varona, Valdés y Aguayo, acerca de la educación y su vínculo con la instrucción. Precisa que ellos reconocieron lo instructivo y lo educativo como procesos diferentes, que se dan en unidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje y esbozaron la necesidad de la formación integral del hombre.

Con el triunfo de la Revolución cubana se generan cambios significativos en la educación en el país, los pedagogos se enriquecen con la teoría de los soviéticos y de otros países de Europa Oriental y sustentan el concepto de educación integral del hombre, desde todas las esferas de la vida.

En la década de los noventa los investigadores cubanos prestan especial atención a la precisión del objeto de la pedagogía y ofrecen interesantes ideas que permiten la toma de posición y su delimitación con las otras ciencias de la educación. Entre estas ideas están las que siguen:

En la pedagogía, la educación significa un proceso organizado, dirigido, sistemático; de formación y desarrollo del hombre, mediante la actividad y la comunicación que se establece en la transmisión de los conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad. En este proceso se produce el desarrollo de capacidades, habilidades, se forman convicciones y hábitos de conducta (Labarrere y Valdivia ,1987).

La pedagogía es una de las ciencias de la educación y su objeto de estudio se encamina al descubrimiento de las regularidades, el establecimiento de principios que permitan de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo, especialmente hacia el logro de un objetivo determinado - la apropiación por cada hombre de la herencia histórico-cultural acumulada por la humanidad que le ha precedido (López, et, al .1996).

Por su parte Silva (2005) sostiene que la pedagogía tiene en su objeto la educación de los niños, jóvenes o adultos, que se realiza en las instituciones docentes, en la producción o por las distintas organizaciones sociales.

Para Chávez, Suárez y Permuy (2005) el fenómeno educativo es el único objeto de estudio de la pedagogía, esta no trata a la educación en toda su magnitud social, sino solo a la que existe conscientemente organizada y orientada a un fin social y político determinado y se ofrece en las instituciones escolares y por vías extraescolar, así como por otras formas de organización, en estrecho vínculo con las agencias educadoras de la sociedad.

La pedagogía tiene como objeto de estudio el proceso educativo que dirige una institución educacional, que necesita proyectar sus relaciones con la familia, la comunidad y la sociedad en general. El proceso educativo representa a todo el sistema de interacciones (Pla et al., 2012).

En la reedición del texto “Pedagogía”, (2012) se reitera que el objeto de estudio de la pedagogía, es la educación como un proceso conscientemente organizado y orientado a un fin determinado, que se da en la escuela y puede existir fuera de ella.

El análisis de las ideas enunciadas permite apreciar como línea de pensamiento común, que la pedagogía es una ciencia de la educación que tiene como único objeto de estudio, la educación del hombre que se desarrolla de forma consciente, organizada, planificada, en correspondencia con fines sociales y políticos, en un marco institucional escolar o extraescolar y con la participación de las diferentes instituciones sociales.

Es loable la idea del carácter de proceso sistémico y multifactorial que tiene el objeto de estudio de la pedagogía. Los autores tienden a usar el término proceso educativo para nombrarlo; sin embargo, es común encontrar en la literatura científica y en la práctica pedagógica el empleo de los vocablos: proceso docente-educativo, proceso formativo, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y proceso pedagógico, entre otros, esto provoca inconsistencias en la teoría y en la práctica pedagógica.

Las autoras valoran pertinente el término proceso pedagógico porque permite reflejar la integración de todas las influencias encaminadas a la educación-instrucción, la formación-

desarrollo y enseñanza-aprendizaje, en un contexto histórico concreto, a favor del desarrollo multilateral de la personalidad del niño, adolescente, joven y adulto.

Otro aspecto de especial interés para argumentar el carácter de ciencia de una rama del saber, es el tratamiento teórico y metodológico de las leyes que la sustentan. Sin embargo, la comunidad científica pedagógica cubana continúa el debate en torno a cuáles son las leyes y cómo enunciarlas.

En el texto “*Pedagogía*” (1984) se sostiene que la institución escolar tiene la misión de dirigir la educación del hombre y coordinar el resto de las influencias educativas. Se concibe la pedagogía como la integración dialéctica de la teoría de la educación y la teoría de la enseñanza, razón por la que el tratamiento de las leyes se desarrolla tanto en la dimensión educativa como en la instructiva.

Según Valdivia (1987), las leyes de la pedagogía cubana se manifiestan en: la correspondencia entre el carácter de las relaciones de producción y el fin, objetivos, contenido y métodos de la educación y la dependencia del carácter de la actividad y de la comunicación entre los educandos.

En el caso de Álvarez de Zayas (1999) refirió dos leyes pedagógicas generales, las cuales expresan las relaciones entre el medio social y el proceso docente; y entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que enunció como “Relaciones del proceso docente-educativo con el contexto social: La escuela en la vida y Relaciones internas entre los componentes del proceso docente-educativo: La educación a través de la instrucción” (p. 88). Estas leyes se consideraron por el propio autor como leyes de la Didáctica.

Otra propuesta de leyes de la pedagogía la realizó Calzado (2004) quien declaró las siguientes: “Ley básica de la educación; ley de la unidad de las condiciones socio- económicas y el proceso pedagógico; ley de la unidad entre objetivos, desarrollo del proceso y sus resultados y la ley de la unidad entre la instrucción y la educación” (p .22).

Silva (2005) advierte la base científica e ideológica que diferencia la pedagogía cubana de otras corrientes y tendencias pedagógicas y refiere las regularidades fundamentales que a su juicio distinguen esta teoría pedagógica: la relación entre la educación y la sociedad; la educación y el derecho de hombres y mujeres; la educación y la época en que el ser humano vive, su contexto histórico social; la educación y la libertad; la educación y la actuación humana; la educación y la auto educación y la educación y lo emocional y lo racional.

En este sentido Chávez et al. (2005), exponen que se ha discutido mucho en los últimos tiempos, si en la pedagogía, por la especificidad de su contenido, existen o no leyes y denominan a su propuesta postulados, ellos son:

La unidad entre el proceso educativo que se ofrece en la escuela y los que dimanen de otras agencias educativas de la sociedad, en un momento histórico determinado; el proceso educativo escolarizado contribuye esencialmente a la socialización del hombre; el proceso educativo tiene que ser continuo y constante y la educación escolar tiene un carácter condicionado y condicionante. (p.33)

Por su parte Pla et al. (2012) sostienen que ley básica de la pedagogía es la relación, socialmente determinada, entre los fines del proceso educativo, la determinación del contenido y su dinámica interna en la educación de los alumnos.

En síntesis, al asumir que toda ley expresa relaciones generales, necesarias, esenciales y relativamente constates del mundo real, que dadas las condiciones determinan el carácter y dirección del desarrollo, se considera que las leyes de la pedagogía deben explicitar:

- Las relaciones entre las condiciones políticas, económicas, y sociales y los fines y objetivos del proceso pedagógico;
- las relaciones en el proceso pedagógico entre instrucción–educación, formación-desarrollo y enseñanza-aprendizaje;
- la vinculación entre la teoría y la práctica en el proceso pedagógico;
- la interrelación entre el encargo social y las particularidades individuales y grupales de los estudiantes, profesores y dirigentes.

Desde estas ideas se proponen las leyes siguientes:

- *Ley de las relaciones entre las condiciones políticas, económicas, y sociales y los fines y objetivos del proceso pedagógico.* Significa que el proceso pedagógico tiene un carácter social históricamente condicionado y clasista, que debe responder a las exigencias de su tiempo, en correspondencia con la ideología que se asume y el modelo social que se defiende.
- *Ley de las relaciones entre la enseñanza-aprendizaje, instrucción–educación y formación-desarrollo en el proceso pedagógico.* Se fundamenta en la unidad dialéctica que se manifiesta entre estas categorías en la dinámica del proceso pedagógico. Las relaciones de subordinación e interdependencia se concretan en la dirección del proceso (enseñanza) y en la apropiación de los contenidos (aprendizaje).
- *Ley de la vinculación entre la teoría y la práctica en el proceso pedagógico.* Esta ley tiene su base en un principio de la dialéctica materialista que expresa que el conocimiento no solo debe explicar el mundo sino señalar las vías de su transformación. Exige la inclusión de lo más actualizado del desarrollo de la ciencia y la técnica en el proceso pedagógico. Asimismo concibe que la práctica reflexiva debe contribuir a enriquecer y corroborar la teoría.
- *Ley de la interrelación del encargo social con las particularidades individuales y grupales en el proceso pedagógico.* Significa que el proceso pedagógico debe organizarse en función de que se cumplan las aspiraciones refrendadas en los documentos legales, atendiendo a las características individuales y grupales. La consideración de que lo diverso es lo común, resulta indispensable para estimular el desarrollo.

Conjuntamente con las inconsistencias analizadas acerca de las leyes, se develan las existentes en los principios para la dirección del proceso pedagógico. En tal sentido aparecen las interrogantes:

¿cuáles son las tendencias que predominan en la literatura consultada en relación con los principios pedagógicos?

La palabra principios proviene del latín *principium* que significa fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora o regla fundamental. Desde el punto de vista filosófico se asocia a una idea esencial, al fundamento de un sistema y a un concepto que constituya un elemento generalizador. El término se usa con diversas acepciones: regla que guía la conducta; concepto central; generalización: máximas particularidades por la cual se rige un sistema en sus operaciones, entre otras. “Los principios poseen función lógica-gnoseológica y práctica, que rigen la actividad” (Valle, 2007, p.26).

En la literatura pedagógica se encuentran muchos referentes de orientación marxista relacionados con los principios de la enseñanza y principios de la educación. Esto responde al hecho de que en una etapa se estudiaban separadas dos categorías que existen en unidad dialéctica: la instrucción y la educación.

En la obra *Pedagogía* (1984) los autores, al abordar la *Teoría de la Educación* argumentan los principios de la educación comunista y asumen que tienen su base en las leyes descubiertas por Carlos Marx y Federico Engels, acerca del papel de la práctica en la formación de la personalidad, la influencia del hombre sobre la naturaleza, la relación de la educación con la práctica social y la función del colectivo en la formación de las cualidades de la personalidad. También precisan que los principios deben reflejar el fin y objetivos del proceso pedagógico y constituyen postulados teóricos generales de obligatorio cumplimiento que determinan su contenido, dirección y organización.

En el texto *Pedagogía* (2012) se presentan los principios para la educación de niños y jóvenes cubanos:

- Contenido ideológico y orientación consciente;
- La vinculación con la vida, el trabajo y con la práctica de la construcción socialista;
- La educación de la personalidad en el colectivo;
- Unidad de las exigencias y el respeto a la personalidad;
- Orden y sistematicidad de las influencias educativas;
- Consideración de las particularidades de las edades y de las diferencias individuales.

Addine, González y Recarey (2002) presentaron un sistema de principios para la dirección del proceso pedagógico que tiene una amplia difusión entre los investigadores cubanos. Este está integrado por los principios siguientes:

- Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico;
- Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad;

- Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad;
- Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad;
- Principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de educación de la personalidad;
- Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

El sistema de principios tiene funciones lógicas, gnoseológicas y metodológicas, porque explica las relaciones que se dan en la dirección del proceso pedagógico y hace énfasis en su carácter humano, complejo, multifactorial, individual y colectivo. Addine (2013), reflexiona de forma atinada, sobre la importancia de este sistema para elevar la calidad del proceso pedagógico.

Sin embargo, un estudio más profundo de cada uno de los principios, permite revelar que dos aparecen enunciados del mismo modo que en la teoría psicológica: La unidad de lo cognitivo y lo afectivo y la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. Ambos tienen especial significación para explicar la formación y desarrollo de la personalidad, por lo que sin lugar a dudas constituyen fundamentos psicológicos de significativa relevancia.

En correspondencia con estas ideas y a partir de la experiencia investigativa y práctica de las autoras, se considera que la unidad de lo cognitivo y lo afectivo constituye el fundamento psicológico del principio: *Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador* y se propone añadir al sistema anteriormente referido el principio denominado: *integración de las influencias educativas desde la concepción y ejecución de la tarea pedagógica*.

Esta propuesta encierra dos términos básicos: influencias educativas y tarea pedagógica. Las influencias son organizadas desde la institución educativa en estrecha relación con la familia, la comunidad. Están mediatizadas y producen un mayor efecto en la medida que se logre la implicación personal y cobren el sentido subjetivo, así como el significado necesario para que se movilicen todas las energías que posibilitan la incorporación de las demandas sociales a un accionar autorregulado de quienes las reciben.

Es en este sistema de influencias que se educa la personalidad, sin embargo, no se concretaría el resultado final si no se tiene en cuenta el eslabón básico de todo proceso consciente y planificado. Según la concepción filosófica y psicológica que se asume es en la actividad que se produce la interacción con los objetos, y es la comunicación la que matiza la interrelación entre los sujetos.

Por estar enfocados hacia un proceso pedagógico que integre lo educativo, lo instructivo, lo formativo y lo desarrollador, se considera que la tarea pedagógica debe ser la expresión del sistema de encargos dirigido a la apropiación de los contenidos curriculares, por parte de los estudiantes con elevados niveles de autonomía y el predominio de estilos de comunicación que estimulen la coparticipación, la atención a la diversidad y el uso creativo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Lo expresado hasta aquí demuestra que en las Ciencias de la Educación y en la pedagogía en particular se revelan inconsistencias, entre las que se distinguen: el uso de diferentes términos para identificar a un mismo objeto, fenómeno o proceso; el predominio de posturas acríticas y la ponderación de los núcleos conceptuales de la Psicología dejando a la zaga los de las restantes Ciencias de la Educación. Todo esto ha favorecido las posiciones eclécticas que dañan el carácter científico de la Pedagogía.

Un importante reto es lograr desde la investigación científica mayor coherencia entre los fundamentos teóricos que aportan la Filosofía, la Sociología y la Psicología, con una visión transformadora de la práctica pedagógica; porque la ciencia no nace por generación espontánea, sus raíces se hunden en la existencia de un sistema educativo de alta calidad cuyos métodos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación, de ahí la necesidad de continuar desarrollando estudios de esta naturaleza.

CONCLUSIONES

La pedagogía tiene como único objeto de estudio la educación del hombre, la que adquiere carácter de proceso dirigido, consciente, organizado, planificado, social e históricamente condicionado y responde a las exigencias de su tiempo en correspondencia con la ideología que se asume y el modelo social que se defiende.

Se asume el término proceso pedagógico, entendido como la integración del sistema de influencias encaminado a la educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo de la personalidad de los sujetos, desde una mirada individual y social.

Desde la cosmovisión del objeto de estudio que se asume, se enuncian las relaciones entre: las condiciones políticas, económicas, sociales y los objetivos del proceso pedagógico; la instrucción-educación, formación-desarrollo y la enseñanza-aprendizaje; la teoría y la práctica; el encargo social y las particularidades individuales y grupales de los estudiantes, profesores y dirigentes, como leyes de la pedagogía que determinan el carácter y dirección del desarrollo del proceso pedagógico.

Los principios, están estrechamente vinculados con las leyes y ofrecen pautas lógicas para organizar e implementar las complejas relaciones e interrelaciones que se dan en la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F., González, A. M., & Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Compil.). *Compendio de Pedagogía*. (pp. 80 -101). La Habana: Pueblo y Educación.

Addine, F. (2013). *La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica: Aportes e impacto*. La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez, C. (1995). *La Pedagogía como ciencia: Epistemología de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida: Didáctica*. La Habana.
- Calzado, D. (2004). La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En F. Addine (Comp). *Didáctica teoría y práctica*. (pp. 21-32). La Habana: Pueblo y Educación.
- Cánovas, L. & Chávez, J. (2002). Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina. En G. García (Compil.). *Compendio de Pedagogía*. (pp. 1 - 35). La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, J. A., Suárez, A. & Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (1995). México: Santillana.
- Gmurman, V. & Korolev, F. (1978). *Fundamentos generales de la Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (2012). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. (1987). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, J., Chávez, J., Rosés, M.A., Esteva, M., Ruiz, A. & Pita, B. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, J., Esteva, M., Rosés, M. A., Chávez, J., Valera, O. & Ruiz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García (compil.), *Compendio de Pedagogía*. (pp.45-60). La Habana: Pueblo y Educación.
- Pla, R. V., Ramos, J., Arnaiz, I., García, A., Castillo, M., Soto, M. & Cruz, M. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia*. Tercer Premio de Ciencia e Innovación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silva, M. (2005). *La pedagogía marxista*. La Habana. (Soporte digital).
- Valdivia, G. (1987). Teoría de la Educación. En G. Labarrere & G.Valdivia. *Pedagogía*. (p. 170). La Habana: Pueblo y educación.
- Valle, A. D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.



Procedimientos para la gestión del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario

Procedures for managing the process of professionalization of university teachers

Mirna Riol Hernández¹

mimarh@sma.unica.cu

Danni Morell Alonso²

dannima@sma.unica.cu

Miguel Armas Crespo³

miguelac@sma.unica.cu

Universidad de Ciego de Ávila, Cuba

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular. Centro de Estudios Educativos. Coordina proyectos de investigación referidos al desempeño profesional pedagógico del profesorado. Se ha vinculado a programas de formación de Máster y Doctores en Ciencias Pedagógicas como profesora, tutora y miembro de sus Comités Académicos. Ha socializado sus resultados investigativos en eventos y revistas científicas.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular. Centro de Estudios Educativos. Coordinadora de la Maestría de Ciencias de la Educación Superior. Participa en proyectos de investigación referidos al desempeño de los docentes. Ha socializado sus resultados investigativos en eventos y revistas científicas.

³ Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular. Centro de Estudios Educativos. Miembro del Comité Académico de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Ha desarrollado investigaciones referidas a los problemas sociales de la ciencia, la tecnología y la sociedad como fundamentos de los procesos universitarios. Coordina el Diplomado Fundamentos didácticos y pedagógicos de la nueva universidad.

SÍNTESIS

La profesionalización docente del profesorado es una necesidad para la adecuada gestión de los procesos universitarios, lo que precisa de una integración armónica y coherente de los fundamentos estéticos y culturales a su desempeño pedagógico. Sin embargo, la dimensión cultural de dicho proceso no queda suficientemente fundamentada o concretada desde una perspectiva sistémica e integradora, lo que se revela en insuficiencias en el desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario. Con esta perspectiva, se proponen procedimientos de gestión cultural del proceso de profesionalización docente, cuyo elemento novedoso y aportador radica en asumir los principios de la gestión cultural y el trabajo sociocultural universitario en la lógica formativa del docente para la integración de modos de actuación en el logro de competencias culturales. Los resultados muestran la integración procedimental de la organización, la implementación y la evaluación sociocultural de la profesionalización docente. Se contribuyó al perfeccionamiento de las estrategias de trabajo metodológico y de superación profesional. Se evidenció los cambios y transformaciones en el desempeño pedagógico cultural de los docentes universitarios.

Palabras clave: profesionalización docente; desempeño pedagógico cultural; gestión cultural.

SUMMARY

The professionalization of teachers is a need for proper management of university processes, which requires a harmonious and coherent integration of aesthetic and cultural foundations pedagogical performance. However, the cultural dimension of this process is not sufficiently substantiated or concreted from a systemic and integrative perspective, which is revealed in inadequacies in the educational cultural performance of university teachers. With this in mind, procedures cultural management process professionalization proposed, whose novel element and contributor lies in assuming the principles of cultural management and university cultural work in the formative logic of teaching for the integration of modes of action in the achieving cultural competence. The main results were seen in the procedural integration of the organization, implementation and evaluation of sociocultural teacher professionalization. It is contributed to the improvement of methodological strategies and professional. Of the procedures showed the changes and transformations in the cultural educational performance of university teachers.

Keywords: teaching professionalization; cultural educational performance; cultural management.

INTRODUCCIÓN

Se ha definido que la misión de la universidad moderna, vista desde su acepción más general, es preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad. Al respecto, se coincide con Cruz (2015) cuando fundamenta que la universidad no es la única institución social que preserva, desarrolla o promueve la cultura, sin embargo, corresponde a la universidad el papel privilegiado de ser la institución social que más integralmente puede hacerlo y en eso radica su especificidad, ya que ninguna otra institución social es capaz de acometer ese empeño con tal grado de integralidad.

Las universidades, por su propia esencia, son promotoras de la cultura en el más amplio sentido de la palabra, no sólo las manifestaciones artísticas, sino toda la cultura atesorada por la institución, incluyendo de un modo esencial la cultura de cada profesión.

Es propósito de la educación superior cubana el logro de un desarrollo cultural general y armónico, fortalecer el estudio y el conocimiento del entorno desde el propio desarrollo cultural para propiciar la formación ética y estética de los estudiantes, priorizando la utilización de las posibilidades que brinda la cultura local y garantizar que en la superación de los docentes y profesores esté presente su estudio.

Se puede resumir esta interrelación expresando que la cultura es ante todo síntesis y transmisión de valores, o planteado en similar perspectiva, los valores sobre los que se sustenta la vida son culturales. Estos presupuestos cobran hoy día especial significación, pues se precisan procesos formativos desde sistemas valorativos que tengan como base la ética y la cultura.

Se aprecia también énfasis en el conocimiento pedagógico y la competencia didáctica como un rasgo fundamental en la profesionalización de los docentes (Eirin, 2009; Figueroa, 2015). Sin embargo, a los fundamentos culturales en el desempeño del docente no se le concede la importancia que requieren. La dimensión cultural de dicho proceso no queda suficientemente fundamentada o concretada en indicadores y acciones que integren competencias desde una perspectiva sistémica e integral en la consolidación del desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

Para argumentar los requerimientos culturales de este proceso de profesionalización del docente, resulta necesario analizar cómo ha sido abordado el tema del desarrollo de las competencias culturales en el profesorado. Al respecto, se encuentran fundamentos que apuntan al hecho de que un docente es competente desde el punto de vista cultural cuando posee una cultura general e integral, especialmente de carácter humanística, que le permita estar actualizado sobre los acontecimientos científicos, políticos, económicos, históricos, sociales, ideológicos, artísticos más acuciantes de su tiempo, tanto en el ámbito universal, como regional y nacional (Ibáñez, 1990; Celeiro, 2012).

En otros contextos, se restringe el alcance de la competencia cultural al quedar solamente asumida como la habilidad para comprender, comunicarse e interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas. También es evidente cierto reduccionismo gnoseológico cuando se

identifica únicamente con la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales o artísticas, así como saber emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias (Del Prado, 2009).

Redimensionar el alcance de la superación de los docentes a partir de la gestión cultural del proceso de profesionalización docente constituye un referente importante para el logro de su desarrollo profesional. Se parte de una concepción que reconoce sus potencialidades y contribuye a la preparación teórica y práctica en correspondencia con las demandas de su tratamiento y de la labor profesional, sobre la base de un saber pedagógico integrador de conocimientos, habilidades, procedimientos y valores, desde la sistematización de las ideas y juicios sobre la ética y estética, así como el establecimiento de relaciones esenciales con los procesos culturales.

En las presentes valoraciones se fundamenta epistemológicamente la necesidad de realizar propuestas desde diferentes estrategias de profesionalización que posibiliten consolidar el desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario y se exponen los resultados de una intervención metodológica y profesionalizante a partir de procedimientos de gestión cultural del proceso de profesionalización docente para contribuir al desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.

DESARROLLO

La profesionalización del profesorado resulta una temática de interés y una necesidad fundamentada en su composición. La heterogeneidad de los perfiles profesionales, las nuevas funciones que deben asumir en su desempeño y las competencias docentes e investigativas que deben alcanzar deben caracterizar sus nuevos roles. El claustro universitario lo integran profesionales de diferentes perfiles, formados en las propias universidades para desempeñarse en diferentes ramas y que al dedicarse a la docencia, requieren una segunda profesionalización; sin embargo, no puede ser de otra manera, porque la formación de profesionales de un perfil determinado solo puede desarrollarse si se dispone de un profesorado con formación en ese propio perfil profesional.

En el contexto actual, la universidad requiere de la excelencia profesional del profesorado y por ello ha cobrado importancia la realización de investigaciones y estudios relacionados con el tema del desarrollo profesional docente del profesorado. El proceso de superación del docente puede considerarse como un proceso de adquisición de aprendizajes de alto nivel de complejidad, que incluye aspectos cognoscitivos, desarrollos psicomotrices específicos y aspectos socioafectivos. En el caso del docente universitario, el rol está influenciado por su especialidad y no se encuentran preparados para enfrentar los nuevos desafíos que presenta el aula.

Los retos de la enseñanza universitaria incrementan este cambio de perspectiva en el desempeño de los docentes. En esta dimensión se debaten aspectos que resultan esenciales si se aspira a lograr la profesionalización del docente universitario. Se asume la noción de que este no posee formación pedagógica inicial. Primero por imitación y luego por acumulación de saberes y experiencias, alcanza niveles de desempeño que si bien le permiten determinado éxito en la

impartición de su asignatura, no serán condición suficiente para redimensionar el proceso de formación de los profesionales del siglo XXI.

Se precisa fundamentar la profesionalización del docente dentro de todo el proceso de posgrado como una vía para el desarrollo continuo de los profesionales y para alcanzar una cultura general e integral, por lo que necesariamente el proceso pedagógico de posgrado tiene que ser desarrollador, consciente y sistemático (Bernaza, 2015).

La profesionalización del profesorado universitario deberá propiciar que este se convierta en un promotor sociocultural desde la integración armónica y coherente de los fundamentos estéticos y culturales a su desempeño pedagógico. Se presenta como un proceso continuo dirigido a su mejoramiento profesional y humano para responder a las transformaciones que se requieren en los conocimientos, las habilidades y cualidades profesionales que deben integrar en su desempeño. A su vez, expresa la síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista del profesorado universitario y el dominio de los contenidos de la enseñanza junto a las habilidades profesionales que garantizan su desempeño profesional.

Se definen como procedimientos de gestión cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario a la proyección de un conjunto de acciones, con un ordenamiento lógico y coherente, dirigida a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades, a la formación didáctica, axiológica y cultural, desde la integración de los fundamentos culturales a la gestión del proceso de profesionalización docente para contribuir a consolidar su desempeño pedagógico cultural. Desde esta integración sistémica y procedimental se define como objetivo general: contribuir al desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.

Se asume como fundamento filosófico, el método materialista dialéctico e histórico (Fabelo, 1996) y (Pupo, 1990), estrechamente vinculado con las sólidas raíces del pensamiento filosófico cubano, en la que se concibe a la educación del hombre como un fenómeno histórico social y clasista, que el sujeto puede ser educado bajo condiciones concretas, según el diagnóstico y el contexto en el que se desempeñe, que la formación y capacitación del sujeto está muy en correspondencia con sus necesidades y carencias.

Otro referente importante resulta el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1989) que centra la teoría psicológica en la apropiación por el hombre de toda la herencia cultural e histórica de la humanidad. Asumir la concepción histórico-cultural, supone una gestión cultural en función de promover ese desarrollo cultural y tener en cuenta las etapas de este desarrollo en cada docente. Con la misma intencionalidad se considera el papel de la cultura y de la interacción social en la conformación de las características de la personalidad.

Los fundamentos pedagógicos asumidos reconocen la preparación del docente para su rol participativo y transformador en el proceso educativo desde la integración de sus leyes, principios, componentes y la dinámica de los contextos de actuación de los alumnos a través de las actividades que se desarrollan en la institución educativa o en la familia y la comunidad bajo la orientación y control de la institución. Se tiene en cuenta la interrelación entre los objetivos y

contenidos de los programas docentes, desde ejes transversales que se relacionan con lo artístico, lo deportivo, lo político y social, el trabajo intelectual independiente, el contacto con la naturaleza, contemplados como parte del sistema de interacciones que planifica la institución (Pla, 2010).

Por su parte, desde los fundamentos socioculturales, los procedimientos asumen a la cultura como un derecho que se puede y debe concretar a través de políticas y modelos específicos de intervención, en este caso en el contexto universitario y la integración de la universidad en el territorio y del territorio a la universidad con el objetivo de desarrollar la promoción de la cultura (Hart, 2001).

Como elementos esenciales de la fundamentación sociocultural de los procedimientos propuestos se consideran los principios del trabajo sociocultural universitario como sustento de la gestión cultural de la profesionalización docente, considerando a este como el proceso que tiene como objetivo la preparación de los docentes para promover la cultura en la comunidad intrauniversitaria y extrauniversitaria y contribuir a su desarrollo cultural (González, 2008).

Considerar estos principios del trabajo sociocultural universitario implica que desde la participación de los docentes se propicie en ellos el protagonismo y el compromiso en el logro de su desempeño pedagógico cultural. Se propiciará el diálogo desde el intercambio y la reflexión entre todos los docentes, desarrollando acciones innovadoras y trascendentes desde la creatividad. La adecuación de los procedimientos a las peculiaridades del contexto en que se desenvuelven los docentes será otro principio que fundamentará su proyección.

Al coincidir con González (2008), la proyección de los procedimientos implica que se asuma a la cultura como el resultado de la actividad humana productiva y espiritual desde la creación y producción de valores culturales, su acumulación y conservación; la difusión o circulación de esos valores y la apreciación, percepción, disfrute o utilización de estos por el profesorado universitario.

Estos fundamentos propiciarán que se amplíe y diversifique desde lo conceptual y lo práctico el alcance del proceso de profesionalización en un enfoque de gestión cultural que posibilite el desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.

Para la implementación de los procedimientos, se han definido las siguientes premisas:

- Preparación de los especialistas involucrados en su instrumentación.
- Voluntad institucional para el perfeccionamiento de la gestión de la profesionalización docente.
- Interrelación con los fundamentos de la política educacional y cultural del país.
- Inserción de los fundamentos del procedimiento con la proyección de la planeación de la superación profesional en la universidad.
- Ampliación de los intereses y motivaciones culturales del claustro universitario.

Se rigen por los principios del trabajo sociocultural universitario desde lo dialógico, lo participativo, lo creativo en una adecuada contextualización a las características culturales específicas del entorno, a partir de los aportes de González (2008).

Tomando en consideración los argumentos anteriores, los pasos que se deben seguir para ejecutarlo son:

- Partir de la problemática de los sujetos a los que va dirigido el procedimiento propuesto.
- Facilitar la opinión y la participación de los profesores universitarios en la gestión cultural de la profesionalización docente.
- Incitar la creatividad para facilitar el descubrimiento de otros caminos que ofrezcan soluciones a la insuficiente preparación que en materia de gestión cultural tienen los docentes y su influencia en el proceso de formación integral profesional.
- Planificar actividades del ejercicio del análisis y la crítica cultural con apoyo de componentes académicos, que den como resultado una concatenación entre el sistema del método científico fortaleciendo el de conocimientos, con habilidades y valores del proceso investigativo y el desarrollo de habilidades profesionales competentes.

Para el desarrollo de las diferentes acciones, se sugiere tener en cuenta:

- El respeto a la dignidad, amor, aceptación de la personalidad individual dentro de los marcos de la identidad cultural.
- El establecimiento de relaciones humanas de máxima comunicación y participación sociocultural.
- La promoción del pensamiento creador, las potencialidades creativas y el potencial cultural y ético del individuo.
- Lograr que el propio contenido de la enseñanza tenga un valor cultural transformador.

Los procedimientos que se proponen son portadores de las características que se presentan a continuación:

- Objetividad: es objetivo porque sus acciones surgen a partir del resultado del diagnóstico aplicado y de las necesidades de desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.
- Su carácter teórico práctico, porque se construye a partir de la precisión de las necesidades teóricas y prácticas de los docentes a quienes se dirige, en función de cumplimentar las nuevas exigencias que tiene la universidad actual.
- Su carácter abierto y flexible pues se concibe de modo tal que cuando sea necesario incluya los cambios que se operan en la realidad, o sea, puede adaptarse a nuevas necesidades en caso de surgir estas. Esta característica le da, a su vez, utilidad y permanencia a la propuesta.
- Aplicabilidad: es posible ser aplicado, adaptándolo a las condiciones concretas de cada lugar o región, es de fácil manejo por todos los sujetos involucrados en la misma.

- Contextualizado: se adapta al contexto social e histórico y a las condiciones específicas del momento.
- Carácter colaborativo: determinado por la necesidad de activar procesos interactivos entre todos los sujetos que intervienen en esta gestión, pues este proceso es de implicación personal, institucional y social.
- Carácter de sistema: su concepción parte de la interrelación que existe entre sus objetivos, diagnóstico, etapas, acciones y evaluación.

Quedan definidas también las metas a lograr:

- Desarrollo de competencias culturales y modos de actuación en el colectivo pedagógico que les permitan gestionar de forma dinámica, diferente y creativa conocimientos de temas culturales paralelos y a la vez complementarios con su perfil que tributen al desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.
- Resultados cualitativamente superiores en el desempeño cultural del profesorado universitario, a partir de la motivación y del enriquecimiento de sus conocimientos sobre temas específicos relacionados con la cultura local y universal.

Estructuración de los procedimientos de gestión cultural de la profesionalización docente.

Su estructuración parte de la interrelación entre los diferentes elementos a tener en cuenta para una adecuada gestión cultural de la profesionalización docente. Implican un ordenamiento lógico y coherente, a partir de fundamentos culturales. Los procedimientos orientan la lógica para organizar, implementar y evaluar el proceso de profesionalización docente en una dimensión sociocultural. Establecen una consecución sistémica e integradora que permite gestionar la profesionalización del docente universitario teniendo en cuenta el contexto sociocultural y pedagógico.

En el procedimiento de organización sociocultural se integran las acciones que garantizan la preparación y orientación de todo el proceso, teniendo en cuenta las necesidades y especificidades, a partir de planificar, elaborar y diseñar materiales e instrumentos. Resulta condición esencial para poder estructurar y desarrollar el resto de los procedimientos.

Posteriormente, el procedimiento de implementación sociocultural establecerá las condiciones para el desarrollo de las acciones de profesionalización para el desempeño pedagógico-cultural del profesorado. Estas acciones se concretan en el sistema de trabajo metodológico de departamentos y carreras, así como en las estrategias de superación profesional que se desarrollan en la universidad a partir de relaciones de continuidad, retroalimentación y enriquecimiento. Se redimensionan los fundamentos del trabajo metodológico a partir de atender las peculiaridades de la gestión de los procesos culturales a los fundamentos didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con esta misma intencionalidad formativa, desde la superación se integran acciones con proyección participativa y colaborativa, teniendo en cuenta cambios y transformaciones en la

concepción de los planes de desarrollo individual de los docentes, así como en la tipología de las acciones de superación, pues se consolida la autosuperación y se incluyen talleres de integración de saberes culturales, como forma de propiciar el intercambio y la reflexión sobre la fundamentación y proyección cultural del desempeño del profesorado universitario.

El procedimiento referido a la evaluación se concibe a partir de la determinación del impacto de los procedimientos en el desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario. Contempla como aspecto esencial la valoración de los cambios y transformaciones referidos al componente pedagógico cultural del desempeño profesional desde la propia participación de los docentes, la autoevaluación y reflexión sobre la pertinencia de las acciones realizadas y la contribución al perfeccionamiento de su desempeño.

Este procedimiento de evaluación posibilita relaciones de continuidad y retroalimentación, pues desde la valoración sobre la dinámica de los cambios evidenciados en el desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario, garantiza la información oportuna y pertinente para la actualización del diagnóstico de las necesidades pedagógicas y culturales de los docentes y la toma de decisiones acerca de los cambios que deben producirse a través del perfeccionamiento posterior de los procedimientos de gestión cultural. Aporta elementos para la proyección de mejoras formativas-pedagógicas desde el rediseño y consolidación de los procedimientos. De esa forma, se estarán redimensionando sistémicamente sus acciones desde una formación continua y a partir de una orientación procedimental coherente y desarrolladora.

Los procedimientos se estructuran de la siguiente forma:

I. Procedimiento de organización sociocultural de la profesionalización docente.

Objetivo: asegurar la organización y planificación de la profesionalización docente desde la gestión sociocultural.

Acciones:

- 1) Elaboración de instrumentos para la determinación de necesidades de superación sociocultural del profesorado universitario.
- 2) Preparación del personal involucrado en la instrumentación del procedimiento.
- 3) Planificación del cronograma de las actividades concebidas.
- 4) Elaboración y socialización del material promocional sobre los fundamentos y estructuración del procedimiento.
- 5) Organización de las propuestas de acciones a desarrollar desde la contextualización de las necesidades formativas socioculturales del profesorado.
- 6) Diseño de guías para el desarrollo de la autosuperación de los docentes en temáticas de promoción cultural.
- 7) Propuesta de temas y acciones culturales para ser insertados en los planes de desarrollo individual de los docentes.

- 8) Diseño del ciclo de conferencias especializadas sobre temáticas culturales y de promoción cultural.
- 9) Diseño de los talleres de integración de saberes culturales.
- 10) Elaboración del material: El ideario martiano: posibilidades-axiológico culturales para la formación de los estudiantes universitarios.

II. Procedimiento de implementación sociocultural de la profesionalización docente.

Objetivo: desarrollar las acciones de profesionalización para el desempeño pedagógico-cultural del profesorado desde la dimensión sociocultural.

Acciones

- 1) Desarrollo de la autosuperación de los docentes a partir de las guías elaboradas.
- 2) Inclusión de temas y acciones culturales en los planes de desarrollo individual de los docentes.
- 3) Desarrollo de ciclo de conferencias especializadas:
 - La promoción cultural ante los retos de la nueva universidad cubana.
 - La dimensión axiológica y cultural de la profesionalización docente.
 - La promoción de la cultura cubana desde los requerimientos didáctico-metodológicos de la profesionalización docente.
- 4) Desarrollo de los talleres de integración de saberes culturales:
 - El ideario martiano: posibilidades-axiológico culturales para la formación de los estudiantes universitarios.
 - Fundamentos culturales de la formación integral de los estudiantes universitarios.
- 5) Integración de las peculiaridades de la gestión de los procesos culturales a los fundamentos didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- 6) Realización de encuentros con el profesorado para debatir y reflexionar sobre la importancia de la gestión cultural como habilidad profesional y como proceso sustantivo de la universidad cubana actual.

III. Procedimiento de evaluación sociocultural de la profesionalización docente.

Objetivo: evaluar la pertinencia de las acciones realizadas en la consolidación del desempeño pedagógico-cultural del profesorado.

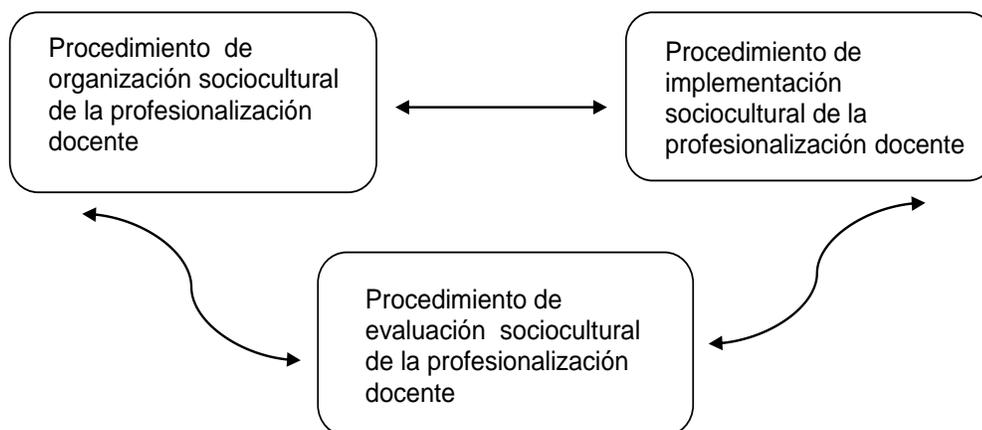
Acciones:

- 1) Determinación del porcentaje de cumplimiento de las acciones planificadas.

- 2) Valoración del cumplimiento de las acciones desde el componente cultural contempladas en los planes de trabajo individual del profesorado.
- 3) Visita a actividades docentes y metodológicas para valorar la inserción de los fundamentos culturales de la profesionalización docente.
- 4) Determinación del impacto de los procedimientos de gestión cultural de la profesionalización docente en el desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.
- 5) Valoración de los cambios y transformaciones referidos al componente pedagógico cultural de su desempeño profesional desde la participación de los docentes

En la gráfica 1 se muestra la estructura y jerarquización de los procedimientos referidos con anterioridad para la gestión cultural del proceso de profesionalización docente, el cual sirve de guía para su implementación y elaboración de procedimientos diferentes.

Gráfico 1: Procedimientos de gestión cultural del proceso de profesionalización.



Fuente. Elaboración propia

RESULTADOS

Durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015, se procedió a la implementación parcial de los procedimientos de gestión cultural del proceso de profesionalización docente. El resultado más evidente se relaciona con la contribución al perfeccionamiento de las estrategias de trabajo metodológico y de superación profesional que se desarrollan en la universidad a partir de relaciones de continuidad, retroalimentación y enriquecimiento en el logro del desempeño pedagógico cultural de los docentes.

Los resultados de esta implementación parcial se ejemplifican desde las siguientes acciones:

- Socialización de las Guías de autosuperación. Estas guías fueron facilitadas a los docentes para potenciar el enfoque participativo y el compromiso del profesorado en la gestión de su propio proceso de profesionalización en la consolidación del desempeño pedagógico cultural. Contemplan las indicaciones metodológicas para el acercamiento a temas

importantes de la gestión cultural. Se propone un conjunto importante de materiales bibliográficos y los indicadores para la evaluación de la contribución de la autosuperación en el desempeño pedagógico cultural.

- Propuesta de temas y acciones culturales para ser insertados en los planes de desarrollo individual de los docentes. A partir de las necesidades formativas culturales de los docentes, se propusieron a los directivos de la universidad, los temas y acciones culturales a incluir en los planes de desarrollo individual de los profesores. Los principales elementos que fueron propuestos se refieren a: la vinculación de los procesos culturales con su especialidad disciplinar o profesional, labor de promoción cultural realizada desde su asignatura y la integración de las peculiaridades de la gestión de los procesos culturales a los fundamentos didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Como parte de la implementación de los procedimientos, también se desarrollaron conferencias y talleres donde se abordó la dimensión axiológica y cultural de la profesionalización docente. Los participantes expresaron su satisfacción por la contribución de las acciones a su desempeño pedagógico.

Se realizó un grupo de discusión donde fue protagónica la participación de los profesores, los que expresaron sus ideas sobre las posibilidades de los procedimientos y corroboraron los cambios y transformaciones ocurridos en su desempeño pedagógico cultural. Como resumen de las ideas expresadas se llegó al consenso de que resultó novedosa la inserción de los principios del trabajo sociocultural universitario y de la promoción cultural como fundamentos de la profesionalización docente. Se reconoció la motivación y satisfacción del profesorado por la contribución del procedimiento a su desempeño pedagógico cultural, así como la valoración positiva sobre los fundamentos y aplicabilidad práctica de la propuesta.

CONCLUSIONES

Ante las insuficiencias del desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario, se precisa reorientar las estrategias de profesionalización desde el reconocimiento de la pertinencia de asumir las posibilidades de la evaluación de su impacto y la dimensión axiológica cultural.

La implementación de procedimientos de gestión cultural de la profesionalización docente posibilitó cambios y transformaciones desde la propuesta de mejoras formativas y profesionalizantes a partir de relaciones de continuidad, retroalimentación y enriquecimiento en el desempeño profesional del profesorado universitario.

A partir de la sistematización de los principales elementos evidenciados en los diferentes talleres y en las acciones desarrolladas se pudo corroborar la pertinencia y las posibilidades que ofrecen los procedimientos de gestión cultural del proceso de profesionalización docente en la consolidación del desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cruz, M. (2015). *El humanismo como reto en la formación y extensión universitaria en las Universidades de Ciencias Pedagógicas*. Congreso internacional Pedagogía 2015. La Habana. Editorial MINED
- Bernaza, G. (2015). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico cultural*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Celeiro, A (2012). *La cultura ético-axiológica humanista del profesional de la educación*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Facultad de Humanidades. Departamento Marxismo Leninismo e Historia, Santiago de Cuba.
- Del Prado, I. (2009). *Las competencias básicas en la educación*. Mundo docente http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/025188.html
- Eirín, R. & García, H. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 124-138.
- Fabelo, J. (1996.) *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Ciencias Sociales
- Figuroa, M. (2015). *Estrategia de superación para favorecer el liderazgo docente*. La Habana: Editorial Universitaria.
- González Gil, R; González Fernández-Larrea, M. (2008). *La Promoción cultural. Concepto*. La Habana: MES.
- Hart, A. (2001). *Cultura para el desarrollo*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Ibañez, J. (1990). Dimensiones de las competencias profesionales del profesor de universidad. *Revista española de Pedagogía*, 48(186), pp 234-240.
- Pla, R. (2010). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia*. Universidad De Ciencias Pedagógicas, Ciego de Ávila.
- Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Editorial Ciencias Sociales. [La Habana](#), Cuba.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.



Construyendo espacios de
integración

Modalidades no convencionales de aprendizaje en la licenciatura en Ciencias de la Educación

Non-conventional learning modalities in the bachelor's degree in Sciences of Education

M. de Jesús Gallegos Santiago¹

chuyita@uabc.edu.mx

Eloisa Gallegos Santiago²

eloisa.gallegos@uabc.edu.mx

Graciela Paz Alvarado³

grace@uabc.edu.mx

David Toledo Sarracino*

dtoledo@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Baja California), Maestría en Educación (Universidad Pedagógica Nacional) y Doctorado en Educación (Centro Universitario de Tijuana). Adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas profesor de tiempo completo.

² Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Baja California), Maestría en Docencia y Administración Educativa (UABC) y Doctorado en Educación (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo). Adscrita a Facultad de Ciencias Humanas profesor de tiempo completo.

³ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad Autónoma de Baja California), Maestría en Comunicación y Doctorado en Comunicación Social (Universidad de La Habana). Adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas profesor de tiempo completo.

* Licenciado en Idiomas (UJAT), Especialista en Enseñanza del Inglés (Universidad de Cambridge), Maestría en Docencia (UABC) y Doctorado en Lingüística (UAQ). Profesor investigador en la Facultad de Idiomas de la UABC, profesor de tiempo completo, docente en la Licenciatura Docencia en Idiomas y en la Especialidad en Traducción e Interpretación.

SÍNTESIS

En el presente documento se realiza un análisis del impacto que origina en la formación de los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación la diversidad de opciones para la obtención de créditos a través de modalidades de aprendizaje no convencionales, lo cual les ofrece un proceso enriquecido en su formación por el contacto que establece con la práctica, la experiencia de una realidad que se convertirá en su ámbito laboral. La preparación de los alumnos constituye una de las actividades más importantes para asegurar cambios en la educación, donde se van a insertar como profesionales, se debe asegurar una formación con los procesos educativos que busquen el logro aprendizajes significativos así como formarlos con una nueva actitud y compromiso social.

Palabras clave: Normatividad para obtención de créditos, aprendizaje no convencional, modalidades de aprendizaje

SUMMARY

In this document an analysis is made about the impact that originates the variety of options for obtaining credits through non-conventional learning modalities in the training of future graduates in Sciences of Education, which provide them with a process enriched by their contact with practice during their education, the experience of a reality that will become their workplace. Preparation of the students is one of the most important activities to ensure change in the field of education, where they will be inserted as professionals. Training the students with educational processes that seek the achievement of significant learning as well as provide them with new attitudes and social commitment must be ensured.

Key words: Regulations for obtaining credits, non-conventional learning, learning modalities

INTRODUCCION

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) oferta desde 1978 la Licenciatura en Ciencias de la Educación producto del trabajo realizado por docentes de la Escuela de Pedagogía y la colaboración de un grupo de especialistas del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, formulando una propuesta muy particular del abordaje del fenómeno educativo en donde coincidieron fundamentos filosóficos, psicológicos, socioeconómicos y tecnológicos de los más vanguardistas en su tiempo.

Esta licenciatura se ha caracterizado desde entonces por ofertar orientaciones profesionales diferentes a los del resto del país, enfocándose en la Planeación y Administración de Instituciones Educativas así como la Docencia y Extensión Educativa.

El plan de estudios de la licenciatura ha sido reformulado en cuatro ocasiones. Las dos últimas fueron en el ciclo escolar 2003 (Flexibilización Curricular por competencias) y 2012 (modelo curricular basado en competencias); en ambos la Facultad de Ciencias Humanas fue pionera en la propuesta académica en la UABC. Se presenta un análisis del impacto que origina en la formación de los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación la posibilidad de obtener créditos en una diversidad de opciones.

La preparación de los estudiantes constituye una de las actividades más importantes para asegurar cambios en la educación, donde se van a insertar como profesionales esos estudiantes que se forman. Por lo cual se deben dar elementos que permitan transformar la educación, los procesos educativos, buscar el logro de aprendizajes significativos, formarlos con una nueva actitud y compromiso social.

DESARROLLO

Desde su creación, el plan de estudios del programa de licenciatura ha sido reformulado en cuatro ocasiones: 1986 (compactación en ocho semestres bajo una estructura disciplinar); 1993 (flexibilización curricular); 2003 y 2012 (Modelo curricular flexible por competencias). La Facultad de Ciencias Humanas ha sido pionera en la UABC a partir de integrar la flexibilización curricular y el diseño por competencias en sus programas de licenciatura. En la última modificación del plan de estudios se encuentra un apartado muy importante que constituye la posibilidad de que los estudiantes puedan obtener sus créditos por diferentes modalidades.

Actualmente la formación de los programas universitarios en su mayoría se encuentran ubicados en el modelo basado en competencias, por lo que la formación de los estudiantes debe promover el comprender, mejorar y tomar decisiones para llevar a cabo actividades de docencia, investigación, administración, extensión, planeación, evaluación, entre otros; lo cual debe responder a las necesidades actuales como la complejidad, la incertidumbre, el dialogo cultural, TIC, transdisciplinariedad, etc. (Medina, Pérez y Campos, 2014).

De acuerdo con Zabalza (2007) el currículo es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa que implica la elaboración de un plan de estudios hasta la elaboración de los programas que cada profesor realiza. Nos plantea que las últimas reformas

universitarias han originado un currículo universitario: centrado en la introducción de altos niveles de competitividad entre los estudiantes; desplazamiento hacia un fuerte practicismo; atomización galopante de los currícula universitarios para promover ámbitos diferenciados de la práctica profesional y la pérdida o desconsideración de los valores.

El plan de estudio vigente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación constituye una propuesta curricular que a través de las modalidades no convencionales para la obtención de créditos, trata de acercarse a la práctica profesional, por medio de la docencia, la investigación, actividades de extensión y vinculación.

De acuerdo con Magendzo (2008) el proceso de globalización, la sociedad del conocimiento y la construcción de sociedades más democráticas influyen en el diseño y elaboración del currículum escolar, selección y organización del conocimiento curricular, su implementación, actualización y evaluación.

Nos señala que existe un desafío para las instituciones formadoras de profesores, ya que estas deben estar en sintonía con los cambios que la sociedad globalizada, del conocimiento y democrática está generando en el currículum; deberán observar los cambios sociales y culturales que están repercutiendo al currículum, y los propios procesos de formación que le dan a sus docentes, lo importante es no estar ajenos a los procesos de cambio.

En el caso de la UDG en 1999 se creó la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje, con la finalidad de desarrollar modelos, ambientes y contenidos de aprendizaje; así como el diseño de programas educativos en modalidades no convencionales (Montes de Oca, 2007).

La Identidad Docente se entiende como un proceso de construcción dinámico y continuo, que no se logra con un título profesional, sino que implica la trayectoria del profesor, vinculadas con la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que se desarrolla según las características de la realidad laboral a que se enfrenten. Se debe profundizar en la necesidad de construir identidad significa en centrarse en el ser docente, en los propósitos más trascendentales de ser docente y que originan un compromiso con la acción pedagógico (Matus, 2012).

En el proceso de lograr la identidad como docente se pueden identificar cuatro asuntos no deseables, ocasionados por los profesionistas que ingresan a la docencia sin una formación pedagógica (Madueño, 2014):

- 1) considerar a la docencia como una actividad intermedia o como un trabajo de poca valía
- 2) hay un proceso de aprendizaje más amplio en el tiempo, con la presencia de desaciertos en la práctica e incertidumbre en la misma.
- 3) se recurre a aprender durante el desarrollo de la función docente, con la desventaja de no estar preparado ante la responsabilidad de ayudar a aprender a otros desde que se inicia como profesor;

- 4) se demanda un mayor número de apoyos lo cual conduce al profesorado novato a la dependencia

Por otra parte encontramos tres momentos en el proceso de construcción de la identidad del profesor universitario (Madueño, 2014):

- a) las experiencias que anteceden a la decisión de ingreso como profesores y las primeras experiencias como profesor, ambos casos constituyen el punto de partida;
- b) las diversas participaciones que se desarrollan durante la trayectoria como docentes
- c) los cambios advertidos hacia participaciones cada vez más centrales respecto a su formación como docente.

Los primeros dos momentos nos permiten identificar elementos que ayudan en el proceso de construcción de la identidad como docente, las actividades con las que se identifica el docente como tal, y el tercer momento como se va construyendo la identidad el docente, los cambios que persigue en su actividad docente durante este proceso.

Plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación 2012.

La modificación del plan de estudios respondió al criterio normativo dispuesto en el Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (Art. 146, fracción II) en el que se establece la extensión de 350 créditos como máximo y 300 créditos como mínimo para el desarrollo de un plan de estudios de licenciatura. También se atendieron en esta propuesta las observaciones de los proceso de acreditación del 2005 ante la Asociación para la Acreditación en Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO) y en 2010 en el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía A.C. (CEPPE).

El Plan de Estudios 2012 está estructurado en una etapa básica (que incluye un tronco común), una etapa disciplinaria y la etapa terminal o profesional.

La etapa básica está "diseñada para proporcionar al alumno las bases generales de su formación, mediante unidades de aprendizaje principalmente conceptuales y contextualizadoras para el estudio de las ciencias sociales; además, incluye actividades relacionadas con los procesos de investigación, como estadística y habilidades de comunicación oral y escrita" (Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2012, p.42). Esta etapa integra dos ámbitos de formación:

- el primero de carácter general (desarrollo de pensamiento crítico y creativo, habilidades comunicativas de razonamiento y las relacionadas con la ética y responsabilidad social).
- el segundo relacionado con la introducción a la disciplina; además la etapa básica incluye el tronco común, el cual promueve las habilidades y competencias que posibilitan el acceso a los contenidos y la adquisición de capacidades básicas que deben desarrollar los estudiantes (lectura, comunicación oral y escrita).

La etapa disciplinaria constituye la consolidación de capacidades generales que comprenden el contenido científico (teórico, instrumental y metodológico) específico de la profesión, conformada por 28 unidades de aprendizaje obligatorias y cinco unidades de aprendizaje optativas.

La etapa terminal o profesional establece un espacio curricular integrador e interdisciplinario, que promueve el trabajo externo del alumno a través de instituciones educativas o centros receptores donde se pueda aplicar el conocimiento, habilidades y evidencias de desempeño en situaciones reales.

Tabla 1. Distribución de créditos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Créditos Etapas	Básica	Disciplinaria	Profesional	Créditos
Obligatorios	60	140	30	230
Optativos	15	40	48	103
Práctica profesional			15	15
Proyectos de vinculación		2		2
Total	75	182	93	350

Fuente. Plan de estudios 2012. UABC.

Modalidades de Aprendizaje No Convencionales

Echeverría (2009) mencionan que existen tres modalidades generales del aprendizaje:

- 1) Aprendizaje por imitación: el aprendiz logra producir resultados efectivos si identifica las acciones de los que los producen, haciendo lo que hacen los que saben y efectuando las acciones que ellos realizan, lograra llegar a los resultados que ellos producen.
- 2) Aprendizaje por enseñanza: se planea una serie de actividades para que el alumno logre un aprendizaje no solo centrado en la acción, se da una separación entre el aprendizaje y la acción.
- 3) Aprendizaje autónomo: se obtiene al lograr criticidad e independencia intelectual; al ser capaz de reestructurar el pensamiento a partir de textos ajenos que se han balanceado desde la auscultación cuidadosa y argumentada de saberes previos y nuevos; al establecer

estrategias para dinamizar el propio aprendizaje; al concientizarse de qué y cómo se aprende y qué y cómo mejorar el proceso, al tomar decisiones propias en el campo personal y profesional; al procurarse en las tareas académicas posibilidades de crecimiento en el campo de las competencias; al ver en los errores no fracasos, sino oportunidades para emprender mejoras.

Se considera un gran acierto que en la UABC se haya incorporado las modalidades no convencionales de aprendizaje, ya que como menciona De Miguel (2014) las modalidades son las maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje. En especial en la educación superior se emplean diferentes formas de organizar la enseñanza en función de propósitos, escenarios y recursos con los que cuenta el docente.

Por su parte Imbernón (2007) afirma que se requiere una reconceptualización en la formación de los estudiantes, promover el pensamiento práctico educativo, incluyendo los procesos cognitivos, emocionales y afectivos que inciden en su práctica individual y colectiva de los docentes. Donde las prácticas reales, en el mismo centro de estudio, en otros niveles educativos, se conviertan en una verdadera formación práctica y no solo en un medio para conocer su futuro ámbito laboral.

Al hablar de modalidades de aprendizaje no convencionales, se podría pensar inmediatamente en los apoyos tecnológicos, la educación on line, pero en esta ocasión nos referimos a formas diferentes para obtener créditos en un plan de estudios, no solo a través de cursar sus materias como tradicionalmente se realiza, en un salón a cargo de un docente, pero existen otras modalidades para la obtención de los créditos que a continuación presentaremos.

La Universidad Autónoma de Baja California establece en el Estatuto Escolar, en el artículo 155 del Capítulo IX correspondiente a las modalidades de aprendizaje y el *Manual para la operación de modalidades de aprendizaje para la obtención de créditos dentro de los programas académicos de la Facultad de Ciencias Humanas* (versión marzo 2008) entre las que se mencionan asesoría académica, la ayudantía docente, ayudantía de investigación, ejercicio investigativo, proyectos de vinculación con valor en créditos, ayudantía de laboratorio y apoyo en actividades de extensión y vinculación.

Asesoría académica (estudio independiente): Para poder optar por esta modalidad, la asignatura no debe estar ofertada en el ciclo; el estudiante desarrolla actividades formativas bajo el seguimiento de un profesor para cubrir las competencias de la asignatura en cuestión.

Ayudantía Docente: En esta modalidad el estudiante colabora en actividades relacionadas con la planeación, impartición y/o evaluación de unidades de aprendizaje, bajo la orientación del profesor titular de la misma. Al optar por esta modalidad el estudiante se convierte en copartícipe de la responsabilidad de conducir el curso, realizando actividades dentro del salón de clases y fuera de él, seleccionando y elaborando materiales didácticos diseñando y coordinando actividades de aprendizaje.

Ayudantía de investigación: En esta modalidad el estudiante puede obtener créditos colaborando en proyectos de investigación relacionados con su perfil profesional que se estén realizando al

interior de la universidad o fuera de ella, siempre bajo la orientación de un investigador titular o responsable de la misma.

Ejercicio investigativo: En esta modalidad el estudiante realiza un proyecto de investigación o de desarrollo, relevante para su perfil profesional. Esta modalidad busca que el estudiante integre conocimientos adquiridos previamente, estableciendo su propia metodología y recursos de apoyo a la investigación. Es requisito para optar por esta modalidad haber cursado cuando menos una asignatura del área de metodología de la investigación.

Proyectos de vinculación con valor en créditos: Es la opción múltiple de obtención de créditos que incluye, de manera integral y simultánea, varias de las modalidades de aprendizaje. Todos los proyectos deberán ser autorizados por un comité evaluador, el cual deberá integrarse con la representatividad de la dirección, de las coordinaciones de las carreras y de la coordinación de la etapa profesional. Para la revisión y dictamen del proyecto el comité evaluador deberá apoyarse en cuando menos dos profesores especialistas en el área o áreas que comprenda el proyecto. Para esta modalidad se sugiere que los estudiantes hayan terminado su etapa de formación disciplinaria.

METODOLOGIA

Se realiza un análisis de la población participante en las modalidades no convencionales y conocer su experiencia en esta actividad como parte de su formación.

A continuación se presenta el nivel de participación de los estudiantes en las modalidades no convencionales de aprendizajes, para la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ciclo 2014 a 2016.

Tabla 2. Modalidades no convencionales de aprendizajes licenciatura en Ciencias de la Educación.

Modalidades no convencionales de aprendizaje	2014-1	2014-2	2015-1	2015-2	2016-1
Asesoría académica (estudios independientes)	8	18	18	47	31
Ayudantías docentes	18	31	39	25	26
Ayudantías de investigación	2	11	11	5	0
Ejercicio investigativo	0	1	1	0	0
Proyectos de vinculación con valor en créditos	41	86	86	73	76
Ayudantía de laboratorio	0	2	2	1	1
Apoyo en actividades de extensión y vinculación	0	14	14	69	5
Total de alumnos participantes	69	163	171	220	139

Fuente: Estadística proporcionada por la Facultad de Ciencias Humanas.

En el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en los últimos cinco semestres se ha observado avances y retrocesos en el número de participantes en las modalidades de aprendizaje no convencionales. En esta licenciatura no se cuenta con talleres exclusivos, y las actividades de investigación, extensión y vinculación han sido muy pocas en relación con las otras modalidades. Sin embargo los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten constatar que los participantes de estas modalidades realmente enriquecen su proceso de formación ya que establecen diálogo, colaboración con los docentes e investigadores, más allá de la relación maestro alumno, se pasa a un nivel de participante activo en el proceso, y no solo como un alumno que se evaluara al final de proceso para determinar su nivel de dominio de competencias logradas.

En el caso de la ayudantía docente tenemos comentarios por parte de los alumnos al finalizar su experiencia como los siguientes: el haber sido ayudante en esa clase fue una gran experiencia ya que aprendí doblemente, aprendí de los estudiantes y de cómo concebían el conocimiento. Aprendí a controlar mis nervios al impartir clases a estudiantes universitarios; reforcé mis conocimientos en la elaboración de un instrumento de evaluación. Y siempre tuve un gran apoyo de la maestra, ya que me aconsejaba cuando me equivoca en algo.

En cuanto a la ayudantía de investigación los alumnos participan en investigaciones que realizan sus docentes, lo cual les motiva participar en un proceso real de investigación. Y en los proyectos de vinculación, participan en un proyecto por ejemplo para diseñar cursos de capacitación en una escuela, donde deberán realizar todo un proceso de diagnóstico, para identificar necesidades y proponer su capacitación, la cual deben diseñar e implementar, en todo este proceso los alumnos integran conocimientos, habilidades, valores que han adquirido en diferentes asignaturas cursadas.

CONCLUSIONES

La existencia de planes y programas de estudio en la Licenciatura en Ciencias de la Educación desde su creación a la fecha, ha permitido una evolución en los egresados ya que no solo se ubican en el ámbito docente superior sino sus áreas formativas han variado favoreciendo la ubicación en el campo laboral, como lo es la Pedagógica, enfocada al nivel básico, medio superior y superior.

Es importante señalar que existen áreas emergentes en las que se pueden incorporar los egresados como son la administración de recursos humanos, educación a distancia, educación en línea o el diseño instruccional en nuevas tecnologías y ambientes virtuales de aprendizaje, lo cual en parte, se debe a la obtención de créditos a través de modalidades de aprendizaje no convencionales, que les permite demostrar las habilidades obtenidas en el ámbito de la docencia, la investigación y en la participación de proyectos de vinculación.

Constituye un acierto promover las modalidades no convencionales para la obtención de créditos por parte de los alumnos, ya que no solo se restringirá a la tradicional clase, sino que se pueden optar por diversos caminos para lograr la formación de los estudiantes.

Las modalidades de aprendizaje no convencionales se deben promover por los tutores y docentes para enriquecer la formación de los alumnos, enfatizando su importancia por la experiencia y práctica que se deriva de participar en ellas para vivenciar los aspectos teóricos en su formación, así como integrar los conocimientos, habilidades, valores en todas las actividades que tendrán que realizar de acuerdo en la modalidad en que participen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Echeverría, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación* Comunicaciones Noreste LTDA.
- Imbernón M., F. (2007) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. España: Grao.
- Madueño S., M.L. (2014). *La construcción de la identidad docente: un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis para obtener grado de Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Magednzo, K. A. (2008). *Dilemas del curriculum*. Chile, LOM ediciones.
- Matus R., L. G. (2012). *La Construcción de una identidad docente, ¿Un desafío para la política educativa?* En: IX Seminario Internacional de la Red Estrado. Políticas Educativas para América Latina: praxis docente y transformación social. Chile
- Medina, R. A., Pérez S., L. y Campos B., B. (2014) *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid. UNED
- Montes de Oca g., R. (2007). *Alfabetización múltiple. En nuevos ambientes de aprendizaje*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
- UABC (2006). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. En: Gaceta Universitaria No. 170. Mexicali, Baja California, México.
- UABC. (2008). *Manual para la operación de modalidades de aprendizaje para la obtención de créditos dentro de los programas académicos de la Facultad de Ciencias Humanas* (versión marzo 2008)
- UABC (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Facultad de Ciencias Humanas. Mexicali, Baja California, México.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.



Construyendo espacios de
integración

El proceso de dirección del trabajo independiente, una alternativa para la Didáctica universitaria

The direction process of the independent work; an alternative for the university Didactics

Eldis Román Cao

eldis@uniss.edu.cu

Universidad de Sancti Spíritus, Cuba

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba. Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Master en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus (Uniss), Cuba. Coordinador general de la Red de estudios sobre Educación (REED). Experto de la Junta Nacional de Acreditación de la República de Cuba. Director asociado de la Revista *Estrategia y Gestión Universitaria* de la Red de Dirección estratégica de la Educación Superior (RED-DEES). Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Miembro de consejos editoriales y científico de numerosas revistas de impacto.

SÍNTESIS

La universidad contemporánea en su relación con la Sociedad del Conocimiento, demanda un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico, donde el profesor estimule, oriente y ayude al estudiante a gestionar el conocimiento de manera activa e independiente, en este sentido la actividad de trabajo independiente resulta de gran utilidad, por lo que se define en el artículo como proceso de dirección basado en cuatro momentos dentro de los cuales el papel protagónico de estudiantes y profesores varían en dependencia del que sucede. La experiencia emprendida en la Universidad de Sancti Spíritus permitió valorar el desarrollo de habilidades de gestión, procesamiento y aplicación del conocimiento en los estudiantes, así como, que comunican los resultados alcanzados, tanto en el aula como en espacios científicos y académicos fuera de esta.

Palabras clave: trabajo independiente, proceso de dirección, educación superior, profesor y estudiante.

SUMMARY

The university, in its relationship with the Knowledge Society, demands a more dynamic teaching-learning process, where the professor stimulates, guides and helps the student to manage knowledge in an active and independent way, in this sense the activity of independent work is of great utility, reason why it is defined like direction process. Its tipicity is given by the characteristics of the planning moments, orientation, execution and evaluation like essential components inside the class, in those which students and professors are main characters in dependence of the moment that is executed. The experience undertaken in the University of Sancti Spíritus allowed to value the development of administration abilities, prosecution and application of the knowledge in the students, as well as the communication of the reached results, in the classroom and in scientific and academic spaces outside it.

Key words: independent work, direction process, higher education, professor and student.

48

INTRODUCCIÓN

Las nuevas condiciones de vida que para el hombre impone la Sociedad del conocimiento son objeto de estudio para la universidad contemporánea. Los cambios que se experimentan provocan un enfrentamiento generacional que urge atender, tal es el punto que se han establecido en una misma época, varias generaciones de hombres compartiendo tareas comunes. Es así como en el siglo XXI se puede encontrar personas de la generación S, Bb, X, Y y NET, en un mismo contexto socio-familiar (Córtica y Dinersteing, 2009)

Por un lado, el pensamiento tradicional combate al pensamiento más contemporáneo que descansa en el uso de los medios de comunicación e información con sus diversos espacios interactivos, de participación y contra personas independientes en el aprendizaje y en la vida. Esta dinámica experimentada hoy, afecta muy directamente a la Educación Superior, fundamentalmente por el mismo problema generacional.

En las aulas y espacios académicos fuera de esta, seguimos encontrando docentes tradicionalistas que imponen métodos obsoletos a una generación que por sobre todo piensan su vida presente y futura relacionada con los medios tecnológicos los cuales toman también como medio para el aprendizaje. Entonces, es necesario seguir replanteando estrategias que redimensionen la perspectiva que desde el siglo XX la UNESCO ha llamado a desarrollar en las universidades, estas reflejan a las claras las metas y objetivos educativos en la nueva sociedad.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión et Acción, la UNESCO (1998) dejó claro que el estudiante necesita un papel más protagónico en su propia educación en dependencia del contexto social, político y económico en que se desempeña, para ello el profesorado debe adecuar cada contenido que enseña a estas condiciones y desarrollar estrategias pertinentes con tales fines.

En la época actual, cuando el acceso al conocimiento científico y a las tecnologías de punta se convierten en la llave para la transformación productiva y el logro de elevados niveles de productividad y competitividad internacional, se renueva el encargo social a la educación: tenemos que formar hombres y mujeres que dominen los frutos de la civilización científico-tecnológica y sean al mismo tiempo creadores e innovadores (...) (Castellanos et al., 2001, p.4).

El modelo de hombre a formar hoy debe estar caracterizado por su papel independiente y creativo ante la gestión del conocimiento y la propia vida, si tomamos en cuenta que esa información que necesita está en sus manos permanentemente, tanto en medios de prensa como en internet. Debe ser capaz de solucionar problemas y producir conocimientos desde la explotación de los medios tecnológicos existentes, para ello es necesario redimensionar el papel de los métodos y estilos de dirección en la enseñanza y el aprendizaje.

Para lograr mayor actividad, participación e independencia por el estudiante en el proceso formativo, es necesario dar mayor tratamiento y prioridad a la actividad independiente. Estimular el estudio y dirigir el trabajo independiente universitario constituye alternativa pertinente para tales fines, “(...), el trabajo independiente contribuye al desarrollo de las fuerzas intelectuales del

hombre (Pidkasisty, 1986, p.119). “Constituye un medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, (...)”. (p. 234). Sobre este tipo de actividad han sido insuficientes las alternativas emprendidas en la Educación Superior.

Las limitaciones fundamentales que se han detectado en las aulas universitarias en relación con un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el trabajo independiente son significativas. Los docentes aún son tradicionalistas, se caracterizan por la falta de preparación para enfrentar un proceso formativo de este tipo, en el que los estudiantes tengan un nivel de participación y protagonismo superior, que gestionen y produzcan el conocimiento con un alto grado de independencia. A pesar de los esfuerzos realizados, aún los planes y programas de estudio no lo propician.

El artículo recoge la definición de Proceso de dirección del trabajo independiente (PDTI) y se explica la lógica a seguir a partir de cuatro momentos declarados en que estudiantes y profesores son protagonistas. La concepción declarada se visualiza como alternativa eficiente y eficaz a tono con las demandas educativas del siglo XXI en la que un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la actividad independiente conduce el alcance de los objetivos de cada asignatura.

DESARROLLO

El trabajo independiente es: “la expresión del grado de autoactividad que han logrado los estudiantes y también un medio para continuar desarrollando su autoactividad e independencia” (Klingberg, 1978, p.22). Sin embargo, Yesipov (1981), destacó que no toda actividad o autoactividad de los alumnos puede y debe llamarse trabajo independiente y añade que el objetivo fundamental de este tipo de trabajo, es el desarrollo de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos mediante un sistema de tareas reguladas, las cuales deben solucionarse dentro de un tiempo establecido por el profesor. Criterios con los que coincide el autor.

Por su parte Del Llano (1982) y Rojas (1983) destacan el papel de estudiantes y profesores, haciendo énfasis en lo que corresponde a uno u otro indistintamente. En ese sentido la primera lo define como:

El medio de organización de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos que se expresa a través de un conjunto de tareas docentes dirigidas por el profesor y en el cual la acción intelectual, el pensamiento y la actividad física del alumno, se movilizan para lograr el objetivo propuesto (Del Llano, 1982, p.61).

Es preciso diferenciar, como bien señala esta autora, el papel de estudiantes y profesores en la realización del trabajo independiente, principalmente para dejar clara la función de cada uno y además resulta esencial, sin perder el papel director del último, dar responsabilidades superiores a unos u otros en dependencia del momento en que se encuentre dicha actividad. Por ejemplo en el momento de la planificación se debe tener presente la intencionalidad de la actividad, el nivel escolar del alumno y la modalidad de estudio en el caso de la universidad. Se deben estructurar

las funciones, tanto de estudiantes como de docentes, como parte de un mismo proceso, en el cual cada uno tiene sus responsabilidades para lograr el objetivo deseado.

En la universidad el estudiante debe gestionar, procesar y aplicar los conocimientos en función de los problemas que se dan en su entorno socio-laboral, así como, comunicar los resultados alcanzados en los espacios académicos y científicos como son, eventos, revistas, entre otros. Los trabajos independientes que se desarrollan aquí, no son uniformes para todos los estudiantes ya que existen diversas modalidades de estudio, donde la presencia del profesor en el aula no es la misma y los estudiantes poseen características psicopersonológicas diferentes. En tal sentido, estos se deben orientar en función del tipo de estudiante y la modalidad de estudio que cursa.

Para la modalidad de estudio semipresencial, por ejemplo, el trabajo independiente juega un papel esencial. Se debe diferenciar del resto de las modalidades y concebir, no como actividades que desarrolla el alumno para realizar tareas orientadas por el profesor en la clase, sino, poner el trabajo independiente en función de la formación del estudiante, como proceso conscientemente planificado y orientado a un fin y que esa finalidad sea, aplicar en su contexto socio-laboral lo gestionado y procesado previamente.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el trabajo independiente juega un papel importante el nivel de desarrollo alcanzado por cada estudiante y por el grupo, para que sobre esa base, el profesor y otros alumnos con nivel de desarrollo superior, ofrezcan los niveles de ayudas adecuados y necesarios para el logro de los aprendizajes que demanda cada programa de estudio y con ello alcancen también niveles de desarrollo superiores.

Los niveles de ayuda que el estudiante recibe por lo general, se planifican en función de sus necesidades y potencialidades, sin embargo, es necesario dejar claro que durante la realización de los trabajos independientes pueden aparecer otros estímulos no planificados, que constituyen ayudas desde el mismo momento en que ellos estimulan la realización de la actividad, es así que proponemos su clasificación teniendo en cuenta su intencionalidad objetiva en:

- **Objetivas-determinadas:** son aquellos que establece el profesor en consenso con el estudiante, sobre la base del diagnóstico de la zona de desarrollo actual del último, para el logro de los objetivos trazados y los que el propio alumno busca conscientemente para la solución de determinado trabajo independiente en otros con nivel de desarrollo superior.
- **Subjetivas-motivadoras:** son aquellos que despiertan la motivación del estudiante para llegar a un nivel superior de desarrollo sin una previa planificación, el alumno realiza actividades independientes que lo llevan a aprendizajes superiores, a partir de las exigencias que él mismo se traza por los logros observados en otros.

En el nivel universitario, sin perder la atención del profesor, se debe hacer énfasis en el papel del estudiante, primero, como principal y único protagonista del aprendizaje que se gesta desde la dirección del trabajo independiente y segundo, como el ente capaz de ayudar a su compañero en la realización de tareas de mayor o menor complejidad.

El trabajo independiente ha sido enfocado de múltiples formas (Román 2011), se han expuesto múltiples definiciones en las que se designa como método, medio, forma, proceso, sistema y en su generalidad, se identifica con la actividad que realiza el estudiante por sí mismo para aprender de manera activa bajo la dirección o no del profesor, sin embargo no ha sido ni en la teoría ni en la práctica pedagógica relevante su enfoque como proceso de dirección.

El trabajo independiente en su concepción como proceso de dirección.

“Un proceso es una sucesión de estados de un objeto determinado” (Álvarez, 1999, p.13). Para este mismo autor el estado son las características que posee el objeto de estudio en un momento dado y por ende estas características cambian en el tiempo. Ese cambio sucesivo en el tiempo del conjunto de características, de los estados de un objeto, es el proceso.

En el caso específico de la concepción del trabajo independiente como proceso de dirección se ha determinado como características de los diferentes estados las siguientes:

1- Relación sistémica de las actividades de trabajo independiente con los momentos que suceden:

- Planificación y orientación del trabajo independiente en función del contenido tratado en clase, el que será aprendido fuera del aula y el que se trabajará en la próxima clase.
- Planificación y orientación de actividades de mayor complejidad en la medida que se avanza en contenido curricular, en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante y la independencia lograda.
- Planificación y orientación de actividades en relación al acceso que se tenga a los medios, la bibliografía y la tecnología.
- Ejecución de las actividades en colaboración con otros y en correspondencia con los objetivos planteados.
- Utilización de técnicas, estrategias de estudio y aprendizaje, adecuadas a cada actividad en el momento de la ejecución.
- Tener presente en la ejecución de las actividades que, escoger el lugar adecuado para trabajar, organizar y planificar el tiempo para el estudio, comunicarse con facilidad, leer con rapidez, poseer habilidades de comprensión y extracción de ideas con profundidad, determinar lo esencial en un contenido, tomar apuntes y autoevaluarse son aspectos necesario a tener en cuenta en este momento.
- Evaluar las actividades de forma permanente, otorgar protagonismo al estudiante, organizar dinámicas grupales, corregir y argumentar respuestas, participar activamente.

2- Gestión y procesamiento de la información:

- Identificación de la bibliografía o literatura adecuada para cada trabajo independiente.
- Manejo de la literatura básica, complementaria y en soporte digital.
- Detección de nueva literatura sobre el tema del trabajo independiente.

- Analizar, sintetizar, inducir, deducir, hipotetizar, sistematizar, modelar, establecer relaciones sistémicas que permitan comprender el trabajo independiente y su posterior realización.

3- Aplicación y comunicación de los resultados:

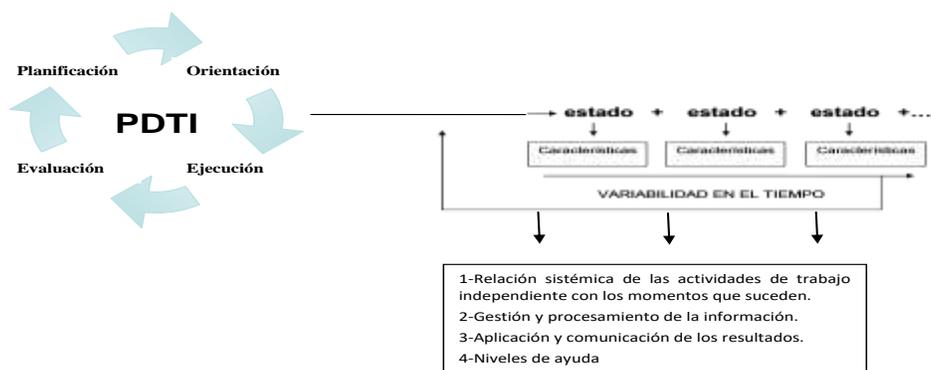
- Muestra de hábitos de trabajo independiente.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en función de la solución de tareas y problemas de aprendizaje en situaciones nuevas o semejantes y que puedan ser llevadas al espacio pre-profesional como parte del producto de su actividad.
- Crear, producir, investigar, aportar conocimientos y técnicas desde la actividad científico-técnica y productiva.
- Elaborar ponencias y artículos científicos.
- Explicar durante la evaluación del trabajo independiente los resultados del producto de su actividad.
- Participar en actividades de socialización científica.
- Participación en eventos científicos.
- Publicar los aprendizajes logrados.

4- Niveles de ayudas

- Objetivas-determinadas
- Subjetivas-motivadoras

Con respecto al término dirección, en el Diccionario Larousse se define como, la inclinación u orientación de una cosa hacia un punto determinado. Para el trabajo independiente en su concepción como proceso de dirección el profesor debe orientarse al logro de niveles superiores de planificación y orientación de la actividad, así como de organización del momento de evaluación del aprendizaje, mientras que el estudiante se inclinará por el perfeccionamiento del momento de la ejecución de las actividades y el protagonismo participativo en la evaluación. De manera general el punto inicial y final siempre será la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido.

Gráfica 1. El trabajo independiente universitario concebido como proceso de dirección.



Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia con tales aseveraciones podemos afirmar que el trabajo independiente constituye un proceso de dirección. En este sentido y sobre la base de la revisión teórica realizada, se define el PDTI como:

La sucesión lógica, escalonada y ascendente que se da en la clase y fuera de esta, de los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación, dentro de los cuales, cada acción desarrollada tributa a otra de mayor complejidad y el papel protagónico de estudiantes y profesores-tutores varía en dependencia del momento. Su dirección se centra en función de las necesidades y potencialidades de los primeros y el sistema de influencias educativas que particulariza el contexto donde se enseña y aprende. Su fin, es lograr objetivos determinados, tanto curriculares, como personales, concretados en el desarrollo de habilidades de gestión, procesamiento y aplicación de la información de manera activa por los alumnos, desde las ayudas ofrecidas por otros con nivel de desarrollo superior, para posteriormente, comunicar los resultados en un ambiente colaborado de trabajo (Román, 2011, pp.83-84).

Para visualizar la evolución hacia un nuevo estadio del desarrollo de las características del trabajo independiente en su concepción como proceso de dirección es importante que se cumpla con su estructura organizativa que se concreta en cuatro momentos, donde estudiantes y profesores cumplen protagonismo en dependencia del que sucede. No se trata de seguir con la vieja idea de que el trabajo independiente es fundamentalmente responsabilidad del estudiante, que es actividad para complementar el aprendizaje, sino que de ella depende su formación.

La concepción del PDTI en cuatro momentos justifica también su carácter de proceso; estos se suceden de manera lógica, escalonada, coherente y ascendente con actividades y acciones de mayor complejidad y en tiempos diferentes. Estos momentos son, la planeación, la orientación, la ejecución y la evaluación. Todos son previamente planificados por el profesor.

Para su implementación en el aula universitaria el profesor deberá planificar de forma sistemática cada PDTI diferenciando lo que se necesita explicar y debatir en clase presencial y los que el estudiante, como continuidad de este aprendizaje inicial, deberá gestionar para un aprendizaje más profundo del tema en cuestión. Con el inicio de la nueva clase el proceso no ha concluido, solo termina y se prepara para un nuevo ciclo superior cuando en la primera parte o durante la clase el profesor evalúa lo orientado de trabajo independiente, momento este que se distingue por la participación activa del alumno.

En cada momento el profesor deberá realizar acciones que le permitan una dirección efectiva del PDTI, estos momentos que son perfeccionados sistemáticamente por el profesor, están caracterizados por las siguientes características.

Principales características del PDTI según sus momentos.

Primer momento: Planificación y determinación del tipo del trabajo independiente.

Durante este primer momento el profesor realiza las siguientes actividades:

1. Divide el contenido a enseñar en el aula y el de orientación como trabajo independiente por temas o unidades lógicas de contenido.
2. Determina los recursos didácticos a emplear durante los diferentes momentos del PDTI, coincidiendo el de orientación y evaluación con las actividades presenciales en el aula, particularmente determina los medios que se emplearán.
3. Determina, qué conceptos se analizarán en el aula y a cuáles el estudiante arribará primero en el momento de la ejecución y como los reforzará en el momento de la evaluación.
4. Determina además, qué otros conocimientos, medios, estrategias de aprendizaje, dinámicas, etc., los estudiantes emplearán durante la ejecución de las actividades de trabajo independiente o estimular con ellas el estudio independiente para profundiza en los contenidos tratados. Los recursos que mayormente se estimula para que los estudiantes elaboren son:
 - Mapas conceptuales.
 - Productos informáticos o medios para el aprendizaje.
 - La gestión acciones de interconexión de los aprendizajes con empresas o entidades del territorio.
 - Conceptos de otros autores, ideas entorno al conocimiento que aprende y otros que sirvan de ejemplo.
 - Espacios en que puedan comunicar los resultados que alcanzan (eventos, foros digitales, sitios de internet, revistas, entre otros).
 - Trabajo en equipo para entrenar la comunicación oral y las relaciones interpersonales.

Para la creación de estos nuevos resultados el docente utiliza la variante grupal, individual o tecnológica según el caso o la asignatura y amplía los objetivos a alcanzar, tomando en cuenta mayor tiempo y grado de integración con otras asignaturas.

5. Se determinará además actividades que estimulen el trabajo de los valores humanos.

Segundo momento: La orientación.

En este momento el profesor lleva a los estudiantes hacia lo que necesitaban conocer, indicándoles:

- a) cuál es el tema y contenidos a estudiar.
- b) cuáles son los conocimientos a adquirir.
- c) con qué conceptos trabajarán para arribar a conclusiones.
- d) qué recursos y medios deben utilizar.

- d) qué aportará luego de la solución de ejercicios y del estudio del contenido: (nuevos enfoques y criterios de autores para el contenido que aprende, ejemplos prácticos, comparaciones entre objetos de estudio, una nueva estrategia para el aprendizaje, etc.),
- e) cómo y cuándo evaluaría lo aprendido.

Tercer momento: La ejecución o participación activa del estudiante en el trabajo independiente.

En este momento los estudiantes realizan las siguientes acciones:

1. Interactúan con el contenido referido en textos, artículos digitales y sitios de internet seleccionados intencionalmente por el profesor, también se intensiona la búsqueda de otros que son útiles en la preparación del estudiante.
2. Leen, analizan, interpretan, resumen, llegan a conclusiones, las que serán reflejadas en las respuestas a cada actividad orientada en clase.
3. Los estudiantes se reúnen en grupo, se comunican por chat, por teléfono, por e-mail e intercambian información.
4. Los profesores favorecen espacios de consulta a través de herramientas tecnológicas (correo electrónico, chat, moodle)

Cuarto momento: Control y evaluación.

En esta fase el profesor:

1. Facilita el espacio en el aula para la exposición de los resultados alcanzados por los estudiantes, para lo cual organiza mesas redondas, rondas de preguntas y respuestas y/o presentaciones en power point.
2. Debe acerca de las exposiciones de los estudiantes, realiza correcciones y exposiciones que fortalecerán el conocimiento presentado por los estudiantes en cada momento.
3. Controla y comunica las evaluaciones alcanzadas por los estudiantes.
4. Premia a los mejores trabajos de forma oral y los estimula para que los comunicaran en eventos y sitios de internet.
5. Se retroalimenta de los resultados presentados por sus estudiantes.
6. Motiva a los estudiantes para que sigan profundizando en los temas que se debaten.
7. Actualiza el diagnóstico del estudiante lo que hará posible reestructurar las acciones y actividades de aprendizaje en función de lograr niveles de desarrollo superiores en los alumnos.

Mientras los estudiantes:

1. Son protagonistas del momento de evaluación a partir de organizar sus exposiciones en las que comunican en un ambiente cordial de trabajo, los contenidos aprendidos y los ejercicios resueltos.

2. Socializan y debaten sobre la información que emanó de su propio esfuerzo.
3. Se retroalimentan a partir de las intervenciones de otros estudiantes, así como de las explicaciones y aclaraciones del profesor.
4. Sienten la necesidad de comunicar en espacios científicos o sitios de internet los resultados alcanzados.
5. Usan eficientemente los medios tecnológicos en función del aprendizaje.

Durante el momento de evaluación particularmente y en todo el proceso, es importante que estudiantes y profesores se retroalimenten de los resultados que se producen y a partir de esta, trazar nuevas metas, pasando a una adquisición interpsicológica, destacándose acciones como:

- La reconceptualización.
- El diagnóstico de necesidades a reformar.
- Trazar nuevas líneas de trabajo basadas en las dificultades observadas.

De forma general se puede destacar que el PDTI es una alternativa interesante y útil para la enseñanza y el aprendizaje universitario ya que estimula la participación activa y protagónica del estudiante y permite una formación más flexible ajustada a las exigencias del conocimiento en el siglo XXI. Durante varios cursos el autor ha podido implementar esta dinámica en la Universidad de Sancti Spíritus, visualizando importantes resultados, que sin ser propósito de este artículo, se muestran en forma de valoraciones generales.

- Las actitudes y la disposición mostradas por los estudiantes para realizar trabajos independientes están reflejadas en una mayor motivación por el estudio, dedicación y esfuerzo por la solución de este tipo de actividades.
- Las habilidades de gestión y aplicación del conocimiento, se desarrollaron considerablemente en los estudiantes. Ahora buscan información, no sólo en el libro de texto, sino en otras fuentes de información seleccionadas por el profesor y el propio alumno, respetando la lógica para ello, primero la obtención, después la detección y por último la consulta de la literatura, además, se preocupa por la comunicación de los resultados alcanzados y la socialización de la información tanto en el grupo como en espacios científicos.
- Los estudiantes evidenciaron rasgos de independencia a partir de su inclusión en la actividad de manera activa y consciente, mostraron interés por la búsqueda creadora de soluciones adecuadas a las problemáticas diagnosticadas.
- Los profesores muestran un nivel de preparación superior, evidenciado en la planeación del trabajo independiente más ajustado a su concepción como proceso de dirección, dejando claro la complementariedad del contenido en clase y fuera de esta, así como una disminución del papel tradicional de expositor de contenidos por un papel orientador y facilitador en el aula.

CONCLUSIONES

La universidad contemporánea tiene el encargo de preparar un profesional más independiente, que sea capaz de gestionar su propio desarrollo en función de las condiciones que el contexto le impone a lo largo de la vida, para ello el trabajo independiente constituye un eslabón esencial; sin embargo, en el contexto universitario aún es insuficiente su uso.

La reconceptualización dada de trabajo independiente tiene la peculiaridad de concebirlo como proceso de dirección en el que profesores y estudiantes son protagonistas a partir del nivel de implicación en los momentos de planificación, orientación, ejecución y evaluación, el profesor planifica todo el proceso, orienta las actividades y evalúa el aprendizaje, mientras el alumno último gestiona el contenido a partir del contacto con la literatura en sus diferentes formatos, el trabajo en grupo y las ayudas de otros con nivel de desarrollo superior para posteriormente exponer y comunicar los resultados alcanzados en el clase y otros espacios científicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D., et.al. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Libro en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Córtica, J.L. & Patricia Dinersteing. (2009). *Diseño curricular y nuevas generaciones: incorporando a la generación NET*. 1ra Ed. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Del Llano, M. (1982). Consideraciones acerca del trabajo independiente de los alumnos en Biología. *Revista Varona No 9, 61*. La Habana, Cuba.
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pidkasisti, P.I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rojas, C. (1983). *El Trabajo Independiente de los alumnos. Su esencia y clasificación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Román, E. & Herrera, J.I. (2010). Aprendizaje Universitario centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*, Vol. 13, No. 1, abril, 91-106. Bogotá, Colombia.
- Román, E. (2011). *Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial*. Tesis presentada en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Unesco. (1998). *Proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, Francia.
- Yesipov, V.P. (1981). *El Trabajo Independiente de los Alumnos en las Clases*. Moscú: Editorial Utstpedquis.



Flipped Classroom: modelo pedagógico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje superior a través de las TIC

Flipped classroom: pedagogical model to improve the teaching-learning higher process through ICT

Ricardo Adán Salas Rueda
Universidad La Salle, México
ricardo.salas@ulsa.mx
ricardoadansalasrueda@hotmail.com

Doctor en Diseño de Nuevas Tecnologías, egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México. Durante 13 años ha impartido diversos cursos relacionados con la tecnología, la administración, la educación y las matemáticas en el nivel de licenciatura y posgrado en diversas universidades en México. Candidato a investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Responsable del Grupo de Investigación, Desarrollo e innovación (GIDI): “Sistemas usables” en la Universidad La Salle, Ciudad de México.

SÍNTESIS

Hoy en día, los docentes deben asumir un rol activo que permita la creación de nuevos escenarios educativos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, el modelo pedagógico denominado Aula invertida (*Flipped classroom*) se convierte en un medio que propicia el aprendizaje significativo en los estudiantes. Esta investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de implementar este modelo pedagógico considerando el uso de los videos en YouTube, el sitio web, la hoja de cálculo y la red social Facebook. Por medio del enfoque cuantitativo, este estudio analiza el comportamiento de 28 estudiantes que cursan la asignatura de Matemáticas Intermedias para los negocios en una universidad ubicada en el Ciudad de México. Finalmente, esta investigación afirma que el uso del modelo Aula invertida propicia condiciones favorables para desarrollar las competencias.

Palabras clave: educación superior, tecnología, innovación educacional, investigación pedagógica.

SUMMARY

Today, teachers must take an active role allowing the creation of new educational scenarios that facilitate the teaching-learning process. In particular, the pedagogical model called Flipped classroom becomes a tool that can facilitate meaningful learning in students. This research aims to assess the effect of implementing this pedagogical model considering the use of YouTube videos, the website, the spreadsheet and the social network Facebook. Through the quantitative approach, this study analyzes the behavior of 28 students taking the subject of Intermediate Math for business at a university located in Mexico City. Finally, this research states that the use of the Flipped classroom model creates favorable conditions for developing skills.

Key words: higher education, technology, educational innovation, educational research.

INTRODUCCIÓN

La Sociedad del Siglo XXI demanda a las universidades una preparación académica que permita a los estudiantes y egresados desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes en el campo laboral (Fernández y Fernández, 2016; Padilla, Del Águila y Garrido, 2015; Sánchez, Santos, Fuentes y Núñez, 2015). Por esta razón, las instituciones educativas evalúan e implementan nuevas alternativas pedagógicas y tecnológicas con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Area, Hernández y Sosa, 2016; Bernete, 2014; Monereo y Domínguez, 2014).

De acuerdo con Tourón, Santiago y Díez (2014, p.22), “una de las estrategias de la instrucción para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha ido abriendo paso en los últimos años de manera decisiva, y con excelentes resultados, es la denominada Instrucción inversa”. El modelo pedagógico Aula invertida o Instrucción inversa (*Flipped classroom*) propone un innovador esquema para planear y organizar las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases (Sahin, Cavlazoglu y Zeytuncu, 2015; Wang, Han & Yang, 2015).

De hecho, la Instrucción inversa promueve la incorporación de la tecnología con el propósito de construir un ambiente de aprendizaje flexible donde el docente guía al estudiante en la aplicación de los conceptos y motiva la participación de manera creativa (Carbaugh y Doubet, 2016; Flumerfelt y Green, 2013).

Esta investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de implementar el modelo pedagógico Aula invertida en la asignatura de Matemáticas Intermedias para los negocios en una universidad ubicada en la Ciudad de México considerando el uso de los videos en YouTube, el sitio web, la hoja de cálculo y la red social Facebook.

DESARROLLO

Modelo pedagógico Aula invertida

El modelo pedagógico Aula invertida ofrece una innovadora metodología para planear, organizar e implementar diversas actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el uso de la TIC (Dickenson, 2014; Hussey, Fleck y Richmond, 2014; Larcara, 2014).

De acuerdo con Hasbún y Erazo (2014, p.24), este modelo pedagógico “consiste en transferir las clases teóricas fuera del espacio presencial, a través de videos y actividades virtuales, para utilizar el tiempo de aula con los estudiantes en actividades de aprendizaje de aplicación, profundización o uso significativo del conocimiento”.

Del mismo modo, Carbaugh y Doubet (2016) explican que el Aula invertida consiste en cambiar las actividades del salón de clases a la casa y las actividades de la casa realizarlas en el salón de clases, es decir, los estudiantes observar videos educativos en sus hogares y el proceso de aprendizaje se consolida en el aula con la colaboración del docente.

Tourón, Santiago y Díez (2014) explica la relación entre la taxonomía de Bloom y la clase inversa (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Relación de la Taxonomía de Bloom y la clase inversa

No.	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Taxonomía de Bloom
1	En casa	Recordar
		Comprender
		Aplicar
2	En el salón de clases	Analizar
		Evaluar
		Crear

Fuente: Tourón, Santiago y Díez (2014).

En la clase inversa, los estudiantes ven los videos y/o escuchan podcasts del profesor en la casa. Posteriormente, los alumnos en la escuela trabajan en conjunto con el docente (Cresap, 2015; Crisafulli, 2015; Gardner, 2015; Granados, 2015; Sahin, Cavlazoglu y Zeytuncu, 2015).

Además Tourón, Santiago y Díez (2014) explican que el modelo pedagógico Aula invertida es:

- Un medio para incrementar la interacción y el tiempo de contacto entre profesores y alumnos
- Un ámbito donde los estudiantes asumen su responsabilidad y realizan su propio aprendizaje
- Una clase donde el profesor se convierte en guía del alumno
- Una combinación de enseñanza directa y aprendizaje constructivista
- Un medio por el que los alumnos ausentes pueden seguir el ritmo de desarrollo de la materia
- Una clase en la que los alumnos pueden acceder a una educación personalizada
- Un medio donde el contenido de la clase queda archivado y disponible para que los alumnos lo utilicen en acciones de repaso
- Un modelo en el que todos los alumnos están implicados en su propio aprendizaje

Por último, la Tabla 2 muestra los siete factores claves para garantizar el éxito de la implementación de la clase inversa (Hasbún y Erazo, 2014).

Tabla 2. Factores de éxito para el modelo pedagógico Aula invertida.

No	Factores
1	Potenciar a los docentes que participan de <i>Flipped Classroom</i> en el desarrollo de habilidades de comunicación oral y de síntesis
2	Acompañar a los docentes a discernir cuáles son los aprendizajes clave de su curso que son susceptibles de implementarse en <i>Flipped Classroom</i>
3	Apoyar a los docentes a sintetizar en videos que no excedan los 10 minutos
4	Acompañar al docente a reelaborar el syllabus del curso considerando el <i>Flipped Classroom</i> como una actividad integrada y articulada al interior de todo el proceso formativo
5	Poner en marcha y gestionar una plataforma LMS que soporte videos o links de manera nativa y cuente con variadas aplicaciones que permitan la interacción con y entre estudiantes
6	Asesorar al docente en el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje que integren y sinteticen activamente, como parte de un todo, lo virtual con lo presencial
7	Propiciar que el docente diseñe y aplique “evaluaciones auténticas” capaces recoger evidencias sobre la integración de los aprendizajes y no solo desempeños sobre “las partes”.

Fuente: Hasbún y Erazo (2014).

A continuación se explica la metodología empleada en esta investigación sobre la implementación del modelo pedagógico Aula invertida considerando los aspectos del sitio web, los videos en YouTube, la hoja de cálculo y Facebook.

Metodología

La primera etapa para implementar el modelo pedagógico Aula invertida consiste en la selección de los videos en YouTube y la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje con el propósito de transmitir la información sobre el uso de la hoja de cálculo.

La segunda etapa consiste en el diseño y la implementación de un sitio web para la distribución de los temas y recursos. La tercera etapa incluye la puesta en marcha del modelo pedagógico Aula invertida durante el curso 2016-1.

Los participantes son 28 alumnos que cursan la asignatura de Matemáticas intermedias para los negocios en una universidad ubicada en la Ciudad de México, tienen una edad que oscila entre los 19 y 21 años, poseen un nivel intermedio para el uso de las TIC y estudian diversas carreras relacionadas con la administración, la mercadotecnia, los sistemas de información, la contabilidad y el comercio internacional.

El enfoque cuantitativo permite analizar el comportamiento de estos estudiantes al visitar el sitio web para consultar los contenidos y recursos relacionados con el área de las matemáticas.

El instrumento de medición es un cuestionario relacionado con la elaboración de la práctica de laboratorio sobre los grafos en el salón de clases a través de la hoja de cálculo y el uso de la red social Facebook para la entrega de esta actividad (Ver la Tabla 3).

Tabla 3. Instrumento de medición

No	Pregunta
1	¿Es útil el uso del sitio web para el proceso educativo? <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
2	¿Es útil el uso de los videos en YouTube para el proceso educativo? <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
3	¿Es útil el uso de la hoja de cálculo para el proceso educativo? <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
4	¿Es útil el uso de Facebook para el proceso educativo? <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
5	El sitio web mejoró el proceso de enseñanza-aprendizaje <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
6	Los videos en YouTube mejoraron el proceso de enseñanza-aprendizaje <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
7	La hoja de cálculo mejoró el proceso de enseñanza-aprendizaje <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
8	Facebook mejoró el proceso de enseñanza-aprendizaje <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo

La Tabla 4 muestra la implementación del modelo pedagógico Aula invertida empleado en la asignatura de Matemáticas intermedia para los negocios durante el ciclo escolar 2016-1.

Tabla 4. Implementación del modelo pedagógico Aula invertida.

No	Etapa	Actividad de enseñanza-aprendizaje	Recursos tecnológicos
1	En casa	Recordar los elementos que componen las hojas de cálculo	Sitio web Videos en YouTube
		Comprender el procedimiento para realizar las operaciones básicas como la suma, resta, multiplicación y división por medio de la hoja de cálculo	Sitio web Videos en YouTube
		Recordar la forma para fijar las celdas en la hoja de cálculo	Sitio web Videos en YouTube
		Comprender los pasos para emplear la funciones predeterminadas sobre la categoría de matemáticas en la hoja de cálculo	Sitio web Videos en YouTube
2	En el salón de clases	Analizar los ejercicios relacionados con el uso de grafos por medio de la hoja de cálculo	Hoja de cálculo
		Evaluar la posibles trayectorias de los grafos a través de las fórmulas de la categoría matemáticas en la hoja de cálculo	Hoja de cálculo
		Analizar la estructura de la matriz solución para el uso de los grafos	Hoja de cálculo
		Evaluar la solución obtenida de la hoja de cálculo sobre los grafos para su envío a través de la red social Facebook	Hoja de cálculo Facebook

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta investigación relacionada con el modelo pedagógico aula invertida.

Resultados

La Tabla 5 muestra los resultados de la Pregunta no. 1 relacionada con la utilidad del sitio web.

Tabla 5. Utilidad del sitio web

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	3	0.107142857	10.714%
2	De acuerdo	10	0.357142857	35.714%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	0.464285714	46.429%
4	Desacuerdo	2	0.071428571	7.143%
5	Muy en desacuerdo	0	0	0.000%
Total		28	1	100.000%

La Tabla 6 muestra los resultados de la Pregunta no. 2 relacionada con la utilidad de los videos en YouTube.

Tabla 6. Utilidad de los videos en YouTube

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	8	0.285714286	28.571%

2	De acuerdo	14	0.5	50.000%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	0.178571429	17.857%
4	Desacuerdo	1	0.035714286	3.571%
5	Muy en desacuerdo	0	0	0.000%
Total		28	1	100.000%

La Tabla 7 muestra los resultados de la Pregunta no. 3 relacionada con la hoja de cálculo.

Tabla 7. Utilidad de la hoja de cálculo

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	8	0.285714286	28.571%
2	De acuerdo	11	0.392857143	39.286%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	0.321428571	32.143%
4	Desacuerdo	0	0	0.000%
5	Muy en desacuerdo	0	0	0.000%
Total		28	1	100.000%

La Tabla 8 muestra los resultados de la Pregunta no. 4 relacionada con la utilidad de la red social Facebook.

Tabla 8. Utilidad de Facebook

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	3	0.107142857	10.714%
2	De acuerdo	6	0.214285714	21.429%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	0.678571429	67.857%
4	Desacuerdo	0	0	0.000%
5	Muy en desacuerdo	0	0	0.000%
Total		28	1	100.000%

La Tabla 9 muestra los resultados de la Pregunta no. 5 relacionada con el mejoramiento del proceso educativo a través del sitio web.

Tabla 9. Mejoramiento del proceso educativo a través del sitio web

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	4	0.142857143	14.286%
2	De acuerdo	12	0.428571429	42.857%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	0.357142857	35.714%
4	Desacuerdo	2	0.071428571	7.143%
5	Muy en desacuerdo	0	0	0.000%
Total		28	1	100.000%

La Tabla 10 muestra los resultados de la Pregunta no. 6 relacionada con el mejoramiento del proceso educativo a través de los videos en Youtube.

Tabla 10. Mejoramiento del proceso educativo a través de los videos Youtube

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	14	0.5	50.000%
2	De acuerdo	9	0.321428571	32.143%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	0.142857143	14.286%
4	Desacuerdo	1	0.035714286	3.571%
5	Muy en desacuerdo	0	0	0.000%
Total		28	1	100.000%

La Tabla 11 muestra los resultados de la Pregunta no. 7 relacionada con el mejoramiento del proceso educativo a través de la hoja de cálculo.

Tabla 11. Mejoramiento del proceso educativo a través de la hoja de cálculo.

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	16	0.571428571	57.143%
2	De acuerdo	8	0.285714286	28.571%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	0.142857143	14.286%
4	Desacuerdo	0	0	0.000%
5	Muy en desacuerdo	0	0	0.000%
Total		28	1	100.000%

La Tabla 12 muestra los resultados de la Pregunta no. 8 relacionada con el mejoramiento del proceso educativo a través de Facebook.

Tabla 12. Mejoramiento del proceso educativo a través de Facebook

No	Escala	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
1	Muy de acuerdo	0	0	0.000%
2	De acuerdo	3	0.107142857	10.714%
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	0.571428571	57.143%
4	Desacuerdo	8	0.285714286	28.571%
5	Muy en desacuerdo	1	0.035714286	3.571%
Total		28	1	100.000%

La Gráfica 1 muestra las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante la realización de las actividades en la modalidad Aula invertida.

Gráfica 1. Calificación de los estudiantes en la actividad Aula invertida.



La Tabla 13 muestra los enlaces para los videos en YouTube empleados para el modelo pedagógico Aula invertida.

Tabla 13. Descripción de los videos Youtube

No	Videos	Dirección
1	Curso Excel 2013 - Capitulo 0 (Introducción para Principiantes)	https://www.youtube.com/watch?v=yKWFmgurUnU&index=1&list=PLLnqWgyb4HHfkyWNgMWSvTq6RIUGusgN
2	Curso Excel 2013 - Capitulo 1, Formulas (Audio Mejorado)	https://www.youtube.com/watch?v=47nJsZ97sz0&index=2&list=PLLnqWgyb4HHfkyWNgMWSvTq6RIUGusgN
3	Curso Excel 2013 - Capitulo 3, Función SI (Audio Mejorado)	https://www.youtube.com/watch?v=GafEekpQu1M&index=4&list=PLLnqWgyb4HHfkyWNgMWSvTq6RIUGusgN
4	Curso de Excel 2016. Introducción. Conceptos Generales.	https://www.youtube.com/watch?v=vOzqJ-XIYCs
5	Episodio 252 - Funciones Matriciales con fórmula de rango (MMULT)	https://www.youtube.com/watch?v=rWpgrbvdv7k
6	Multiply Matrices with Excel function MMULT	https://www.youtube.com/watch?v=5bNooxRm960

La Figura 1 muestra los dos ejercicios realizados por los estudiantes durante la clase presencial de la asignatura Matemáticas intermedias para los negocios. Cabe mencionar que esta sesión tiene como objetivo utilizar la hoja de cálculo para encontrar las trayectorias de los grafos. Posteriormente, los alumnos a través de dos imágenes comparten con sus compañeros los resultados de la práctica de laboratorio en la red social Facebook.

Figura 1. Ejercicios empleados para el modelo pedagógico Aula invertida.

Ejercicio 1

Instrucciones: Utiliza la hoja de cálculo para determinar las trayectorias del siguiente grafo.

```

graph LR
    1((1)) --> 2((2))
    2 --> 3((3))
    3 --> 5((5))
    3 --> 4((4))
    5 --> 4
    
```

Ejercicio 2

Instrucciones: Utiliza la hoja de cálculo para determinar las trayectorias del siguiente grafo.

```

graph LR
    1((1)) --> 2((2))
    2 --> 4((4))
    2 --> 3((3))
    4 --> 5((5))
    
```

A continuación se presenta la discusión sobre los resultados obtenidos en esta investigación.

Discusión

Con respecto a la variable “utilidad”, el sitio web obtiene su mayor porcentaje en la categoría “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” con el 46.42%. El uso de videos en YouTube tiene el 50% en la categoría “De acuerdo”, lo cual refleja que este recurso tecnológico les ayudo para la elaboración de los ejercicios sobre los grafos. Asimismo el 39.28% están de acuerdo con el uso de la hoja de cálculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que éste disminuye el tiempo para realizar las operaciones matemáticas. En cambio, el uso de la red social Facebook no tuvo gran impacto en los estudiantes al presentar su mayor preferencia en la categoría “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” con el 67.85%.

Con respecto a la variable “mejoramiento del proceso educativo”, el 42.85% de los estudiantes (categoría “De acuerdo”) opinan que el sitio web ayuda en las actividades de enseñanza. El 50% de los alumnos se ubican en la categoría “Muy de acuerdo” para el aspecto del uso de videos Youtube. Sin embargo, el mayor porcentaje de la categoría “Muy de acuerdo” (57.14%) está relacionado con la hoja de cálculo. Por último, la red social no presenta datos favorables al tener el 57.13% para la categoría “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

CONCLUSIONES

El modelo pedagógico *Flipped Classroom* permite desarrollar las competencias de los estudiantes a través de la realización de diversas actividades de aprendizaje dentro y fuera del salón de clases. Cabe mencionar que el aula invertida mejora la comunicación entre los profesores y alumnos por medio de la reflexión, discusión y búsqueda de la información y perfecciona las habilidades de los participantes a través del uso de la tecnología.

Esta investigación se apoya en el uso de las TIC por medio del sitio web, los videos en YouTube, la hoja de cálculo y la red social Facebook para facilitar el proceso educativo superior. En particular, el modelo pedagógico Aula invertida permitió que los estudiantes de la asignatura Matemáticas Intermedias para los negocios lograran:

- Administrar las actividades de aprendizaje sobre el uso de la hoja de cálculo de acuerdo a sus necesidades (tiempo y espacio)
- Desarrollar fuera del salón de clases los procesos cognitivos de orden inferior de la Taxonomía Bloom: recordar, comprender y aplicar los conceptos sobre el uso de la hoja de cálculo
- Perfeccionar en el salón de clases los procesos cognitivos de orden superior de la Taxonomía de Bloom (analizar y evaluar) para resolver los problemas relacionados con los grafos
- Utilizar la red social Facebook para compartir y discutir los resultados sobre los ejercicios vinculados con el cálculo de las trayectorias en los grafos

La hoja de cálculo y los videos YouTube son los recursos informáticos que ayudaron en mayor medida a los estudiantes de la asignatura Matemáticas intermedias para los negocios. Con respecto a la variable “Mejoramiento del proceso educativo”, los alumnos utilizaron diversos recursos tecnológicos como los videos, la red social Facebook y la hoja de cálculo que propiciaron la construcción de un ambiente innovador de aprendizaje.

La implementación del modelo clase invertida permite al individuo tener el control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, por lo que se recomienda su uso con el propósito de ofrecer nuevas formas de interacción entre los estudiantes, maestros y contenidos de la materia. Las ventajas asociadas con este modelo pedagógico permitieron que los alumnos de este estudio participaran activamente en el proceso educativo sobre las matemáticas por medio de la colaboración, comunicación y tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M., Hernández, V. y Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. doi: dx.doi.org/10.3916/C47-2016-08
- Bernete, F. (2014). Cambios en la educación asociados a nuevas plataformas comunicativas. En José Francisco Durán Medina e Irene Durán Valero (Eds.), *La era de las TIC en la nueva docencia* (71-84). Madrid: McGraw Hill Education.
- Carbaugh, E. M. y Doubet, K. J. (2016). *The differentiated flipped classroom. A practical guide to digital learning*. California: Sage.
- Cresap, L. (2015). Preparing University students for flipped learning. En Abigail Scheg (Ed.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience* (175-195). Estados Unidos: IGI Global.
- Crisafulli, S. (2015). Flipping the composition Classroom. En Abigail Scheg (Ed.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience* (pp. 41-59). Estados Unidos: IGI Global.
- Dickenson, P. (2014). Flipping the Classroom in a teacher education course. En Jared Keengwe, Grace Onchwari y James Oigara (Eds.), *Promoting active learning through the flipped classroom model* (pp. 145-162). Estados Unidos: IGI Global.
- Fernández, F. J. y Fernández, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105. doi: dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10
- Flumerfelt, S., y Green, G. (2013). Using Lean in the Flipped Classroom for At Risk Students. *Educational Technology & Society*, 16 (1), 356–366.
- Gardner, J. (2015). Flipping the Classroom: Challenges of implementation. En Abigail Scheg (Ed.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience* (157-174). Estados Unidos: IGI Global.

- Granados Bezi, E. (2015). Strategies to transform the Foreign Language Classroom and Increase Learning Outcomes with the Flipped Model. En Abigail Scheg (Ed.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience* (60-73). Estados Unidos: IGI Global.
- Hasbún Held, B. y Erazo Robledo, C. (2014). La implementación de Flipped Classroom en la universidad: Siete factores claves para su éxito. En José Francisco Durán Medina e Irene Durán Valero (Eds.), *La era de las TIC en la nueva docencia* (211-232). Madrid: McGraw Hill Education.
- Hussey, H. D., Fleck, B. y Richmond, A. (2014). Promoting active learning through a flipped course design. En Jared Keengwe, Grace Onchwari y James Oigara (Eds.), *Promoting active learning through the flipped classroom model* (23-46). Estados Unidos: IGI Global.
- Larcara, M. (2014). Benefits of the Flipped Classroom Model. En Jared Keengwe, Grace Onchwari y James Oigara (Eds.), *Promoting active learning through the flipped classroom model* (132-144). Estados Unidos: IGI Global.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Padilla Meléndez, A., Del Águila Obra, A. R. y Garrido Moreno, A. (2015). Empleo de Moodle en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Dirección de Empresas: nuevo perfil del estudiante en el EEES. *Educación XXI*, 18(1), 125-146.
- Sahin A., Cavlazoglu, B. y Zeytuncu, Y. E. (2015). Flipping a College Calculus Course: A Case Study. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 142–152.
- Sánchez Cañizares, S. M., Santos Roldán, L., Fuentes García, F. J. y Núñez Tabales, J. M. (2015). Enseñanza-Aprendizaje por competencias en la Educación Superior. La construcción de casos de Empresa. *Educación XXI*, 18(1), 237-258.
- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convetir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Digital-Text.
- Wang, Y., Han, X. & Yang, J. (2015). Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 380–393.



El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador: avances y desafíos desde una perspectiva psicoeducativa

Computer-Supported Collaborative Learning: progress and new challenges
from a psychoeducational perspective

Juan Carlos Castellanos Ramírez¹

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México
jcasterra@gmail.com

Javier Onrubia Goñi²

Universidad de Barcelona, España

Shamaly Alhelí Niño Carrasco³

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México

¹ Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesor/investigador de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Actualmente realiza su tesis doctoral en el marco del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) de la Universidad de Barcelona, España.

² Doctor en Psicología y profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España. Miembro del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE).

³ Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesor/investigador de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Actualmente realiza su tesis doctoral en el marco del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) de la Universidad de Barcelona, España.

SÍNTESIS

Las universidades han incorporado progresivamente el uso de plataformas tecnológicas como herramientas de apoyo para la enseñanza en línea. En estos nuevos escenarios el aprendizaje colaborativo entre alumnos ocupa un lugar central dentro de las aulas virtuales. Como resultado de la propagación de dichas prácticas ha surgido, en paralelo, una comunidad de investigación dentro de las ciencias de la educación denominada “aprendizaje colaborativo mediado por computador” (CSCL, por sus siglas en inglés), cuyo propósito es explorar cómo las personas aprenden conjuntamente con la ayuda de los computadores conectados en red. Desde el ámbito de la psicología educativa presentamos una revisión sobre la evolución de los estudios en CSCL destacando el contexto y los enfoques teóricos en los que surgen, así como los avances obtenidos hasta el momento, y resaltamos una serie de tendencias/desafíos a considerarse en futuros estudios así como algunas implicaciones para la práctica educativa.

Palabras clave: educación universitaria, aprendizaje asistido por ordenador, enseñanza en equipo, psicología de la educación.

SUMMARY

In the last few years universities have gradually incorporated the use of technology platforms as support for online teaching. Collaborative learning among students has become central within virtual classrooms in these new scenarios. As a result of such practices, a new research community –called Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL)– has emerged, aimed to analyse how people learn jointly with the assistance of networked computers. From the view of educational psychology, this chapter presents a review about the evolution of the studies focused on CSCL. To that end, it firstly presents the context and theoretical approaches where these studies arise, as well the progress and results achieved so far. Secondly, it highlights a set of trends and challenges to be considered in future studies, as well as some implications for educational practice.

Key words: higher education, computer-assisted learning, team/collaborative teaching, educational psychology.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y en específico sus potencialidades para acceder, difundir y compartir información sin restricciones de tiempo y espacio están transformando los sistemas educativos tradicionales (Chacón, Yañez, & Fernández, 2014; Coll, Mauri, & Onrubia, 2008). Así, por ejemplo, la gran mayoría de universidades ofrecen nuevas carreras profesionales y cursos de formación continua incorporando el uso de distintas plataformas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje en línea (por ejemplo, Moodle, Claroline, Chamilo, Dokeos, Sakai, etc.).

En el marco de la incorporación de las plataformas tecnológicas para la educación formal, las herramientas de comunicación asíncrona –*Computer-Mediated Communication* (CMC) – se presentan como espacios propicios para que los alumnos gestionen sus aprendizajes de manera autónoma y colaborativamente (Ayala & Lozano, 2010; Coll, Bustos y Engel, 2011). Dichas herramientas tecnológicas poseen, en efecto, un conjunto de rasgos característicos que posibilitan el aprendizaje colaborativo entre los alumnos:

- No imponen restricciones espaciales ni temporales para la interacción colaborativa
- La comunicación se basa en el lenguaje escrito por lo que requiere a los alumnos mayor claridad en la exposición de sus ideas y argumentos
- La comunicación es multidireccional, en tanto que los alumnos pueden mantener una conversación múltiple, con varios compañeros a la vez y sobre diversos temas
- El almacenamiento de las aportaciones permite a los alumnos supervisar los progresos sobre la tarea y elaborar juicios meta-cognitivos sobre las aportaciones propias y las de sus compañeros

En paralelo a que las universidades han ido incorporando dentro de sus planes y programas de estudio la utilización de herramientas tecnológicas para el aprendizaje colaborativo, ha surgido, dentro de las ciencias de la educación, un nuevo campo de estudio denominado “aprendizaje colaborativo mediado por computador” (Computer-Supported Collaborative Learning –CSCL–), cuyo interés particular es estudiar cómo las personas pueden aprender de manera conjunta con la ayuda de los computadores. Este se ha caracterizado por tener un enfoque multidisciplinar en el que convergen distintas disciplinas propias de las ciencias de la educación, tales como la psicología, la didáctica aplicada, la inteligencia artificial, la sociología, la lingüística, etc. (Jeong, Hmelo-Silver, & Yu, 2014; Stahl, 2015).

Por lo demás, existe una diversidad de marcos teóricos y metodológicos que orientan las investigaciones en este campo de estudio y, que de fondo, están asociados con distintas maneras de interpretar el concepto mismo de aprendizaje colaborativo y los procesos psicológicos implicados en la colaboración.

En este contexto, el propósito de este artículo consiste en mostrar la evolución que han tenido los estudios de CSCL dentro del ámbito de la psicología de la educación, utilizando para ello una

metodología de investigación documental (Bosch, 1990). Concretamente se revisaron distintos estudios teóricos y empíricos que por sus aportaciones han tenido una fuerte influencia en el desarrollo de esta comunidad de investigación.

La estructura del artículo se organiza en cinco apartados. En el primer apartado se realiza una breve reseña sobre el surgimiento de la comunidad de investigación en CSCL. En el segundo se revisan los enfoques teóricos que han tenido mayor influencia en el campo. En el tercero se muestran los progresos más importantes obtenidos a partir de las investigaciones. En el cuarto se presentan algunas tendencias y desafíos actuales para el estudio del aprendizaje colaborativo. Finalmente, en el quinto apartado, cerramos el documento, por un lado, con una serie de conclusiones que destacan la importancia de los procesos de regulación compartida como un ámbito de estudio emergente dentro del CSCL así como los desafíos actuales para su investigación y, por otro lado, con algunas recomendaciones para el reforzamiento de prácticas de CSCL en la enseñanza universitaria.

DESARROLLO

Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador: el surgimiento de una nueva comunidad de investigación

El interés por el estudio del aprendizaje colaborativo tiene una larga tradición dentro la psicología de la educación. Mucho antes de que surgieran las tecnologías digitales de la información y la comunicación, los psicólogos educativos ya habían manifestado su interés por explorar los beneficios que las tareas grupales tienen sobre el aprendizaje de los alumnos (Johnson & Johnson, 1975; Michaels, 1977; Pepitone, 1981; Slavin, 1980).

Entre los años de 1970 y 1980 se realizaron los primeros estudios con el propósito de comprobar los efectos que determinadas formas de organización social en el aula (tareas grupales, tareas individuales, y tutoría entre iguales) tienen sobre el rendimiento de los alumnos. Después, a finales de los años 1990, los investigadores centraron sus esfuerzos en explorar los mecanismos interpsicológicos presentes en la interacción entre alumnos (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996; Roschelle & Teasley, 1995). Los resultados obtenidos de esta segunda generación de investigaciones ayudaron a distinguir, claramente, entre dos tipos diferentes de interacción que los alumnos pueden llegar a desarrollar durante la realización de tareas grupales:

- El aprendizaje cooperativo, en donde los participantes acuerdan la división del trabajo y dirigen sus esfuerzos hacia el logro de metas personales para luego ensamblar los resultados parciales en el producto final.
- El aprendizaje colaborativo, en donde los participantes actúan coordinadamente sobre la tarea, negocian y avanzan conjuntamente en la comprensión de los significados, y el aprendizaje es el resultado del esfuerzo continuo que los alumnos realizan para construir y mantener un espacio compartido del problema.

En relación con lo anterior, Roschelle y Teasley (1995) destacaron que en el aprendizaje colaborativo co-existen dos procesos psicológicos estrechamente interrelacionados; por una parte, el proceso de construcción compartida del conocimiento, que implica compartir y negociar significados para la solución de un problema; y, por otra parte, la coordinación del espacio compartido del problema –*Joint Problem Space (JPS)*–, que implica regular el propio funcionamiento del grupo y controlar las acciones sobre la tarea.

De esta manera, conforme los estudios teóricos y empíricos sobre el aprendizaje colaborativo avanzaron, surgieron las primeras propuestas educativas basadas en entornos computacionales de comunicación en red (Crook, 1998; Scardamalia & Bereiter, 1996). El rápido progreso de la incorporación de las TIC digitales en la educación formal, y el uso de redes de comunicación asíncrona en las universidades, aceleraron el interés por el estudio del aprendizaje colaborativo e impusieron nuevos desafíos no solo para los investigadores psicoeducativos, sino para las ciencias de la educación en general.

La naturaleza peculiar y las características de estos nuevos escenarios colaborativos, totalmente distintos a los tradicionales, tuvo tal impacto dentro de las ciencias de la educación que investigadores de diversas partes del mundo y de distintas disciplinas se reunieron en un congreso internacional celebrado en la Universidad de Indiana (Estados Unidos) en el otoño de 1995, donde se declaró por primera vez el surgimiento del CSCL como una nueva comunidad de investigación dentro de las ciencias de la educación.

Esta nueva comunidad se caracterizaría, desde entonces, por combinar tanto el campo de estudio del aprendizaje colaborativo como el de la tecnología educativa (Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006). A partir de esta reunión, el interés por el estudio en CSCL se ha expandido por todo el mundo y constituye, en la actualidad, un tema central tanto en la agenda de los institutos de investigación como en el debate de las políticas educativas de los países.

El estudio del aprendizaje colaborativo: aproximaciones teóricas y metodológicas desde la psicología de la educación

En el área de la psicología de la educación pueden identificarse distintos planteamientos teórico-metodológicos que han orientado el desarrollo de las investigaciones en CSCL (Jeong, Hmelo-Silver, & Yu, 2014; Stahl, 2015). A riesgo de caer en una excesiva simplificación, a continuación presentamos tres grandes enfoques teóricos sobre los cuales suelen fundamentarse la gran mayoría de las investigaciones en este campo, y que determinan, de cierto modo, las unidades de análisis y métodos de exploración.

- *Estudios con un enfoque cognitivista.* Se basan en el modelo de reestructuración cognitiva – asimilación y acomodación– propuesto por Piaget (1970), y en la psicología del procesamiento de la información (Flavell, Miller, & Miller, 1993).

Metodológicamente, los instrumentos empleados en estos estudios son, por lo general, de dos tipos. Por un lado, cuestionarios de entrada y salida, que permiten valorar los aprendizajes obtenidos por cada participante a partir de la experiencia colaborativa (por ejemplo, Gallego,

Martín, y Cacheiro, 2010; Hernández, González, y Muños, 2014; Jiménez y Llitjós, 2008; Muñoz y Gómez, 2015). Por otro, técnicas de análisis de contenido de los mensajes escritos por los participantes, dirigidas a verificar la manera en que cada alumno almacena, interpreta y/o transforma la información procedente del entorno (por ejemplo, Dixon, Kuhlhorst, & Reiff, 2006; Gilbert & Dabbagh, 2005).

En ambos casos la unidad de análisis es el alumno individual, ya que el foco de las investigaciones es explorar la manera en que cada miembro del grupo cambia sus sistemas cognitivos individuales a partir de la interacción con sus compañeros.

- Estudios con un enfoque socio-cultural. Se fundamentan en las propuestas de Vygotsky (1978) sobre el desarrollo social de la mente. Esta perspectiva se centra en los procesos de construcción compartida del conocimiento que llevan a cabo los alumnos durante la realización de tareas colaborativas.

En este sentido, el foco de las investigaciones consiste en explorar la evolución de los significados a partir de la codificación de mensajes o fragmentos de mensajes individuales asociados con lo que dicen y hacen los alumnos –dentro de los foros, chats, wikis, etc.– en torno al contenido de la tarea (por ejemplo, Hull & Saxon, 2009; Shukor, Tasir, Van der Meijden, & Harun, 2014; Weinberger, Stegman, & Fischer, 2007).

- Estudios con un enfoque situado del aprendizaje. Se apoyan en el enfoque constructivista de la cognición social y situada de aprendizaje propuesta por Greeno (2006). Desde esta perspectiva, la idea fundamental es que el pensamiento de las personas está anclado en el contexto social y dinámico en el que ocurren las interacciones. Así, el aprendizaje no se considera una propiedad individual de los alumnos sino un proceso compartido entre los participantes y situado en el grupo como unidad de análisis.

Una diferencia importante entre los enfoques socio-cultural y situado radica en las unidades de análisis utilizadas para la realización de los estudios; a diferencia de la perspectiva socio-cultural, en donde las unidades de análisis son los mensajes individuales de los alumnos, en la perspectiva situada las unidades de análisis adoptadas son los segmentos de actividad compartida –discurso encadenado de los participantes– (por ejemplo, Castellanos y Onrubia, 2016; Jarvela, Jarvenoja, Malmberg, & Hadwin, 2013; Jarvela et al. 2015; Lee, O'Donnell, & Rogat, 2015; Onrubia & Engel, 2009).

En el marco de estos enfoques, tal como señalan Jeong, Hmelo-Silver, y Yu, (2014) y Stahl (2015), los estudios que han prevalecido en el campo de CSCL se asocian principalmente con perspectivas cognitivistas del aprendizaje y en menor cantidad se han desarrollado estudios sustentados en marcos constructivistas socio-culturales y/o de la cognición situada.

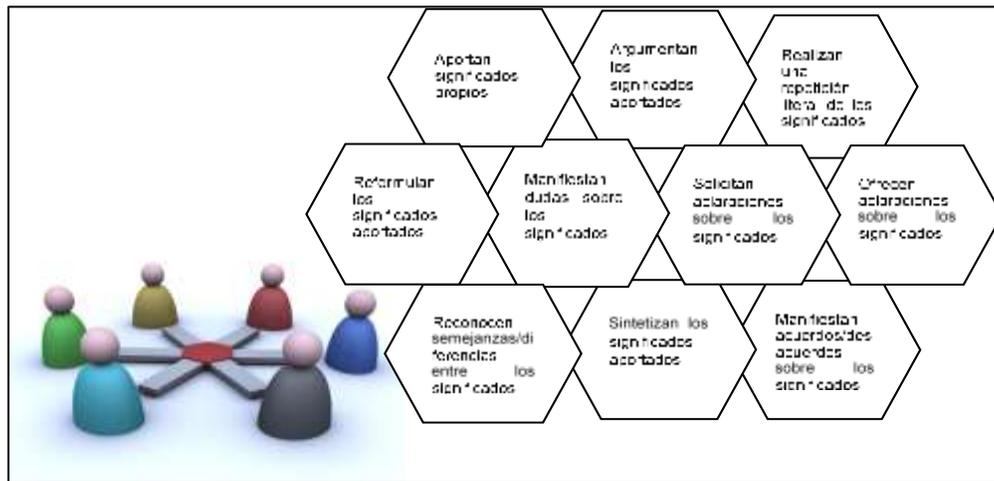
Progresos y resultados de las investigaciones en CSCL

Las características tecnológicas que presentan los entornos de CSCL para sostener la comunicación de los grupos (chat, foros, wikis, etc.) y, específicamente, para intercambiar,

discutir y construir significados cada vez más ricos y más complejos han generado altas expectativas en profesores y directivos para promover aprendizajes profundos en los alumnos.

Durante los últimos años dichas expectativas han motivado el interés por el estudio de los procesos de construcción compartida del conocimiento en línea (Hull & Saxon, 2009; Onrubia & Engel, 2009; Shukor, Tasir, Van der Meijden, & Harun, 2014; Weinberger, Stegman, & Fischer, 2007). Como ya se dijo anteriormente, desde este enfoque lo que se analiza es el proceso cognitivo de discusión y revisión de ideas entre los participantes que conduce al avance del conocimiento del grupo (Badia, Becerril, y Romero, 2010). En estas investigaciones, el análisis de los datos se realiza mediante la codificación de las contribuciones realizadas por los alumnos en los foros sobre los contenidos y/o significados de la tarea. En la Figura 1 se muestra el ejemplo de algunos códigos comúnmente utilizados en la exploración de los procesos de construcción compartida del conocimiento.

Figura 1. Indicadores para el análisis de los procesos de construcción compartida del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia

Como resultado de estas investigaciones, se han construido diversos modelos que explican las formas en que evoluciona el conocimiento de los grupos, algunas de las cuales constatamos a continuación:

- Gunawardena, Lowe, y Anderson (1997) elaboraron un modelo denominado “construcción social del conocimiento”. Este modelo se compone de cinco fases: en la primera fase los alumnos comparten y comparan información; en la segunda, descubren y exploran las inconsistencias entre ideas y conceptos; en la tercera negocian los significados/co-construyen el conocimiento; en la cuarta confrontan y modifican la síntesis o propuestas co-construidas; finalmente, en la quinta fase, se acuerdan enunciados y se aplica el nuevo conocimiento co-construido.

- Garrison, Anderson y Archer (2001) formularon un modelo de indagación progresiva del conocimiento en línea sustentada en tres dominios básicos: la presencia social, que refiere a la habilidad que tienen los alumnos para proyectarse, a sí mismos, social y emocionalmente como personas reales dentro de un entorno educativo virtual; la presencia cognitiva, que refiere a la habilidad de los alumnos para elaborar y construir significados a través del discurso y la reflexión conjunta; y la presencia docente, que remite a la capacidad que tienen los profesores (y los alumnos eventualmente) para crear y mantener un entorno educativo dinámico mediante el diseño, la facilitación y la orientación de los procesos sociales y cognitivos de los alumnos.

Dentro de la dimensión cognitiva, estos autores plantearon cuatro fases para la “co-construcción del conocimiento”: en la primera fase, de inicio o hecho desencadenante, los alumnos reconocen o establecen el problema/tema para la tarea; en la segunda fase, intercambian y exploran la información relevante para la resolución del problema; en la tercera, mediante la integración de ideas, co-construyen significados; por último, en la cuarta fase los alumnos proponen soluciones para resolver el problema.

- Onrubia y Engel (2009), inspirándose en las propuestas anteriores, plantearon un modelo de “construcción colaborativa del conocimiento” en entornos de comunicación asíncrona. El modelo propuesto por estos autores se compone de cuatro fases sucesivas del proceso cognitivo del grupo.

En la primera fase los participantes expresan sus primeras ideas y perspectivas sobre la tarea (lluvia de ideas) sin implicarse en procesos explícitos de negociación de significados. En la segunda, los participantes valoran, amplían o matizan las contribuciones previamente presentadas por otros alumnos. En la tercera, se involucran en un diálogo continuado ofreciendo explicaciones, clarificando, verificando, reparando y/o confirmando los significados del contenido de la tarea. Finalmente, en la cuarta fase, los participantes llegan a un consenso explícito sobre los significados construidos conjuntamente, revisando y aprobando el producto final de la tarea antes de su entrega formal al profesor.

En términos generales, los distintos modelos destacan el carácter secuencial del proceso cognitivo de los grupos y cómo los participantes avanzan a lo largo de una serie de fases, desde la divergencia de ideas y aportaciones hasta la convergencia de conocimiento.

Los resultados de las investigaciones en CSCL han mostrado repetidamente que los grupos, a menudo, solo llegan a las fases más simples e iniciales de los modelos anteriores y no alcanzan las fases más avanzadas y complejas del proceso de construcción compartida del conocimiento (Lucas, Gunawardena, & Moreira, 2014; Onrubia & Engel, 2009 ; Rourke & Kanuka, 2009).

Distintos estudios de revisión empírica en CSCL (por ejemplo, Dillenbourg, Jarvela, & Fischer, 2009; Kirschner y Erkens, 2013; Resta y Laferriere, 2007) ponen de manifiesto que la simple utilización de estos entornos tecnológicos no produce automáticamente niveles altos de calidad en el aprendizaje de los alumnos, y que la profundidad del proceso cognitivo de los grupos

depende de cómo los participantes interactúan, coordinan y regulan conjuntamente sus actividades sobre la tarea (Castellanos & Onrubia, 2015; Chan, 2012; Jarvela & Hadwin, 2013; Kwon, Liu, & Johnson, 2014; Mayordomo & Onrubia, 2015).

Así, aunque los entornos de CSCL ofrecen oportunidades únicas a los alumnos para comunicar, recuperar e intercambiar información de manera síncrona y asíncrona, la colaboración en línea también requiere que los alumnos se impliquen con un alto grado de autonomía para coordinar y regular sus propias actividades. Además, por parte del profesor se requiere el diseño de propuestas instruccionales que promuevan interacciones ricas entre los participantes así como el seguimiento constante de las actividades de los grupos para ajustar sus ayudas a las necesidades específicas que presentan los alumnos durante el desarrollo de la tarea (Fischer, Kollar, Stegmann, & Wecker 2013; Kwon, Liu y Johnson, 2014; Onrubia & Engel, 2012; Van Leeuwen, Janssen, Erkens, & Brekelmans, 2015).

Tendencias y desafíos actuales en el estudio de CSCL

Independientemente de los diferentes enfoques teóricos en los que se enmarcan los trabajos de CSCL, el principal interés de los investigadores se ha centrado en explorar la colaboración del grupo desde el punto de vista de los procesos cognitivos del aprendizaje, mientras que otros componentes o sub-procesos implicados en la colaboración, tales como la motivación del grupo y los mecanismos regulatorios que los alumnos ejercen sobre su propia participación y actividades sobre la tarea, han recibido poca atención.

Sin embargo, cuando se trabaja en equipo, además de dialogar y negociar sobre los significados vinculados con el contenido de la tarea, los alumnos necesitan discutir las metas y estrategias que deben seguir para su cumplimiento, las formas de organización y participación que deben asumir para el abordaje de la tarea y crear un ambiente motivacional positivo en el grupo. Por ejemplo, los estudios de Jarvela et al. (2015) y Jarvenoja, Volet y Jarvela (2012) han constatado que la negociación de los significados se ve dificultada por diversos aspectos relacionados con elementos motivacionales y de regulación en los grupos:

- Diferencias importantes entre los alumnos en sus respectivas metas, prioridades y expectativas sobre la tarea.
- Problemas en la coordinación del grupo y escaso seguimiento de la participación de los miembros del grupo.
- Dificultades para negociar sus propios puntos de vista con los de sus compañeros y poca flexibilidad para comprender las aportaciones de los demás sobre un mismo tema.
- Tendencia de algunos participantes a imponer su liderazgo sobre el grupo minimizando o excluyendo las aportaciones de sus compañeros.
- Baja implicación en la tarea por parte de algunos miembros del grupo y/o tendencia de algunos participantes a depender de sus compañeros para cumplir sus responsabilidades sobre la tarea.

- Dificultades eventuales vinculadas con el entorno tecnológico que afectan la comunicación entre los participantes.
- Conflictos socio-emocionales entre los participantes que afectan el clima motivacional del grupo.

En este contexto, si los miembros de un grupo no son capaces de regular los problemas que se generan durante las tareas colaborativas, los resultados de sus aprendizajes pueden verse reducidos (Chan, 2012; Jarvela & Hadwin, 2013). Por ejemplo, Saab (2012) afirma que:

Regulation of learning is especially important in the domain of CSCL... The tasks in CSCL are often complex with little structure and contain open-ended problems with several paths leading to different correct answers... Learners have to regulate their learning process by themselves and have to apply different regulative activities at the right moment (p. 2).

La literatura reciente en CSCL llama la atención sobre este aspecto sugiriendo que un proceso colaborativo eficaz podría estar asociado con la capacidad de los alumnos para regular sus propias actividades. Así como la auto-regulación del aprendizaje afecta positivamente el rendimiento de los alumnos en tareas individuales, de manera similar, la regulación del aprendizaje en entornos CSCL también podría ser un factor que determina el rendimiento de los grupos colaborativos.

En este marco, distintos mecanismos regulatorios son importantes para lograr procesos colaborativos eficaces, por ejemplo:

- Los grupos colaborativos deben negociar metas comunes para promover la interdependencia entre los participantes. A través de las metas comunes los alumnos se comprometen con ellos mismos y con sus compañeros en la realización de la tarea, de tal manera que el esfuerzo de cada participante es indispensable para el éxito grupal. De lo contrario, si las metas personales prevalecen sobre las metas grupales existe la posibilidad de que los participantes actúen como individuos y no como una entidad colectivamente organizada (Jarvela et al., 2013).
- Al inicio de la tarea los grupos necesitan invertir tiempo en la negociación de un plan. Discutir las pautas de la tarea, acordar las estrategias para el cumplimiento de las metas, y organizar la estructura de participación facilita el desarrollo de las etapas posteriores. Por ejemplo, estudios realizados por Lee et al. (2015) y Castellanos y Onrubia (2016) constatan que los grupos que planifican su actividad muestran un mayor avance en su conocimiento, ya que dicha planificación permite que los alumnos, durante el desarrollo de la tarea, centren su atención en la negociación de los contenidos temáticos y no en aspectos formales y/o superficiales de la tarea. Por su parte, los grupos que descuidan la planificación de la tarea realizan pausas constantes y tienen retrocesos significativos durante el desarrollo de las actividades.

- Los grupos deben monitorear el desarrollo y su participación sobre la tarea. Los grupos que son conscientes de los progresos de la tarea y de cómo se está trabajando para la consecución de las metas pueden actuar de manera contundente ante posibles desafíos, adecuando o cambiando las estrategias previstas en el plan inicial. En sentido opuesto, cuando los grupos no son conscientes de sus propios desafíos difícilmente pueden activar estrategias de regulación para superarlos (Malmberg, Jarvela, Jarvenoja, & Panadero, 2015).
- Gestionar y mantener un clima motivacional positivo en el grupo mejora el proceso colaborativo, y permite avanzar hacia el cumplimiento de las metas comunes. Por ejemplo, el reconocimiento mutuo de los esfuerzos individuales y los esfuerzos colectivos ayuda a la estructuración de un clima de confianza en donde los alumnos se sienten más cómodos al momento de realizar sus aportaciones. También las relaciones de apoyo entre alumnos son importantes; cuando los participantes se enfrentan a situaciones difíciles sobre la tarea o problemas personales, necesitan el apoyo de sus compañeros para superar dichos estados y seguir adelante con la tarea (Kwon, Liu, & Johnson, 2014).

La importancia de los mecanismos regulatorios ha llamado la atención de los investigadores y ha abierto un nuevo panorama dentro del campo de CSCL. Este tema se sitúa actualmente como un nuevo objeto de estudio dentro del aprendizaje colaborativo cuyo propósito es ayudar a comprender mejor porqué es tan difícil que los grupos colaboren eficazmente en entornos CSCL y qué factores, en concreto, inciden sobre el rendimiento de los grupos.

CONCLUSIONES

Muchas universidades contemplan, dentro de sus planes y programas de estudio, propuestas instruccionales para el aprendizaje colaborativo en línea. En este contexto, saber cómo los alumnos aprenden conjuntamente a través del computador se ha convertido en un tema central dentro de las ciencias de la educación, lo que ha dado origen a la comunidad científica de CSCL.

Desde el ámbito de la psicología de la educación, la mayor parte de las investigaciones en CSCL se ha centrado en explorar los procesos de construcción compartida del conocimiento. Los resultados de dichas investigaciones han demostrado reiteradamente que el medio tecnológico por sí solo no produce mejoras en el aprendizaje de los alumnos, y que la colaboración en dichos entornos requiere un esfuerzo importante por parte de los alumnos para regular la tarea, la participación y el clima motivacional del grupo. La regulación de estos tres elementos es importante para que los alumnos alcancen fases avanzadas en los procesos de construcción del conocimiento.

Uno de los desafíos actuales en el campo de CSCL consiste en profundizar sobre los procesos regulatorios que operan en el aprendizaje colaborativo y la manera en que influyen en el rendimiento académico de los alumnos. A este respecto, se sugiere un conjunto de elementos a tener en cuenta para la realización de futuros estudios así como para la realización de intervenciones prácticas.

1. En primer lugar, hacen falta precisar teóricamente las dimensiones conceptuales y los rasgos que definen a la regulación compartida como un objeto de estudio en CSCL, y que la distinguen de otros conceptos y términos utilizados en la psicología de la educación para referirse a otros procesos, tales como “regulación metacognitiva”, “aprendizaje autorregulado” o “co-regulación del aprendizaje”.
2. En segundo lugar, a nivel de investigación empírica, se requiere la utilización de unidades de análisis grupales que reflejen el funcionamiento del grupo como entidad social (el grupo como unidad de análisis) y no como la suma de individuos dentro de un grupo.
3. En tercer lugar, a nivel metodológico, se requieren protocolos de análisis para diferenciar distintos componentes o sub-procesos implicados en el aprendizaje colaborativo (regulación de la tarea, regulación de la participación, regulación motivacional y negociación de significados), así como el orden y la relación que puedan guardar entre sí y sus efectos en los resultados del aprendizaje.
4. En cuarto lugar, a nivel práctico y del profesorado, existen distintas estrategias que podrían utilizarse en la enseñanza universitaria para impulsar la regulación compartida entre los alumnos, tales como:
 - Proponer la realización de tareas auténticas, abiertas, complejas y con múltiples vías de solución para incrementar las oportunidades de discusión entre los alumnos.
 - Establecer reglas de participación para la comunicación de los grupos antes de que los alumnos inicien la tarea colaborativa.
 - Asignar funciones y responsabilidades a cada miembro del grupo de manera que el esfuerzo de cada participante sea indispensable para alcanzar las metas grupales.
 - Orientar el discurso de los estudiantes durante el desarrollo de la tarea y ajustar la ayuda educativa de acuerdo con las necesidades particulares que presentan los grupos.
5. Se considera que la incorporación de herramientas analíticas del aprendizaje (*learning analytics*) en las aulas virtuales podría promover la activación de estrategias regulatorias por parte de los alumnos. Ello en el entendido de que parte del software que se usa actualmente para este fin recoge y procesa la información originada en el aula virtual para mostrar a los grupos el recorrido de su interacción y participación sobre la tarea (Niño, Engel, y Coll, 2016; Niño, Engel, Vidosa, y Coll, 2014), siendo los propios alumnos quienes –a través de la información proporcionada sobre su actividad colaborativa– lleven a cabo un ejercicio de reflexión y de conciencia sobre su propio desempeño y decidan, en consecuencia, las estrategias para reorientar sus procesos colaborativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, M., y Lozano, A. (2010). Estilos de aprendizaje y comunicación en la educación a distancia. *Estilos de aprendizaje*, 5, 101-116. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/122>

- Badia, A., Becerril, L., y Romero, M. (2010). La construcción colaborativa de conocimiento en las Redes de Comunicación Asíncrona y Escrita (RCAE): Una revisión de los instrumentos analíticos. *Cultura y Educación*, 22, 455-474. doi:10.1174/113564010793351821
- Bosch, G. (1990). *La técnica de investigación documental*. Editorial Trillas, México.
- Castellanos, J., y Onrubia, J. (2016). Regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador: diferencias en grupos de alto y bajo rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 233-251. doi:10.5944/ried.19.1.14036
- Castellanos, J., y Onrubia, J. (2015). La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: Una revisión del estado de la investigación empírica. *Education in the knowledge society*, 16(3), 57-72. doi:10.14201/eks20151635772
- Chacón, G., Yañez, J., y Fernández, J. (2014). Factores que impiden la aplicación de las tecnologías en el aula. *Zona Próxima*, 20, 108-118. doi:10.14482/zp.20.4215
- Chan, C. (2012). Co-regulation of learning in computer-supported collaborative learning environments: A discussion. *Metacognition and Learning*, 7, 63-73. doi:10.1007/s11409-012-9086-z
- Coll, C., Bustos, A., y Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74-104). Madrid: Morata.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, y Ediciones Morata.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative learning: From design to orchestration. En N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder & S. Barnes (Eds.), *Technology-Enhanced Learning* (pp. 3-19). Springer.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). "The evolution of research on collaborative learning". En E. Spada & P. Reiman (eds.). *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 198-211). Oxford: Elsevier.
- Dixon, M., Kuhlhorst, M., & Reiff, A. (2006). Creating effective online discussions: Optimal instructor and student roles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(3), 15-28.

Recuperado de: http://onlinelearningconsortium.org/jaln_full_issue/volume-10-issue-4-december-2006/

- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist, 48*, 56-66. doi:10.1080/00461520.2012.748005
- Flavell, J., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gallego, G., Martín, A., y Cacheiro, A. (2010). Aprendiendo de forma colaborativa a través de las herramientas Web 2.0. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 163-178). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3405066>
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(1), 7-23. doi:10.1080/08923640109527071
- Gilbert, P., & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study. *British Journal of Educational Technology, 36*, 5-18. doi:10.1111/j.1467-8535.2005.00434.x
- Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. En R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp 79-96). New York: Cambridge University Press.
- Gunawardena, L., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Interaction analysis of a global on-line debate and the development of a constructivist interaction analysis model for computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research, 17*, 395-429. doi:10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG
- Hernández, N., González, M., y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar, 42*(21), 25-33. doi:10.3916/C42-2014-02
- Hull, D., & Saxon, T. (2009). Negotiation of meaning and co-construction of knowledge: An experimental analysis of asynchronous online instruction. *Computers & Education, 52*, 624-639. doi:10.1016/j.compedu.2008.11.005
- Jarvela, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. F. (2013). Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 12*, 267-286. doi:10.1891/1945-8959.12.3.267
- Jarvela, S., & Hadwin, A. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist, 48*, 25-39. doi:10.1080/00461520.2012.748006
- Jarvela, S., Kirschner, P., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., Koivuniemi, M., & Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups:

designing for CSCL regulation tools. *Educational Technology Research and Development*, 63, 125-142. doi:10.1007/s11423-014-9358-1

- Jarvenoja, H., Volet, S., & Jarvela, S. (2012). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33, 31-58. doi:10.1080/01443410.2012.742334
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Yu, Y. (2014). An examination of CSCL methodological practices and the influence of theoretical frameworks 2005-2009. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 305-334. doi:10.1007/s11412-014-9198-3
- Jiménez, G., y Llitjós, A. (2008). Optimización metodológica de entornos telemáticos cooperativos (BSCW y SINERGEIA) como recursos didácticos de la química en la producción de hipermedia. *Enseñanza de las ciencias*, 26, 93-106. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v26n1/02124521v26n1p93.pdf>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualisation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, inc.
- Kirschner, P., & Erkens, G. (2013). Toward a framework for CSCL research. *Educational Psychologist*, 48, 1-8. doi:10.1080/00461520.2012.750227
- Kwon, K., Liu, Y., & Johnson, L. (2014). Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: comparison between good vs. poor collaborators. *Computers & Education*, 78, 185-200. doi:10.1016/j.compedu.2014.06.004
- Lee, A., O'Donnell, A., & Rogat, T. (2015). Exploration of the cognitive regulatory sub-processes employed by groups characterized by socially shared and other-regulation in a CSCL context. *Computers in Human Behavior*, 52, 617-627. doi:10.1016/j.chb.2014.11.072
- Lucas, M., Gunawardena, C., & Moreira, A. (2014). Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model. *Computers in Human Behavior*, 30, 574-582. doi:10.1016/j.chb.2013.07.050
- Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., & Panadero, E. (2015). Promoting socially shared regulation of learning in CSCL: Progress of socially shared regulation among high- and low-performing groups. *Computers in Human Behavior*, 52, 562-572. doi:10.1016/j.chb.2015.03.082
- Mayordomo, R., & Onrubia, J. (2015). Work coordination and collaborative knowledge construction in a small group collaborative virtual task. *The Internet and Higher Education*, 25, 96-104. doi:10.1016/j.iheduc.2015.02.003
- Michaels, J. (1977). Classroom reward structures and academic performance. *Review of Educational Research*, 47(1), 87-88. doi:10.3102/00346543047001087

- Muñoz, A., y Gómez, V. (2015). Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de educación primaria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 51(1), 1-12. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/200>
- Niño, S., Engel, A., y Coll, C. (2016). El diseño de una analítica de aprendizaje para orientar los procesos colaborativos en línea: el modelo de influencia educativa distribuida. En J. Gairín (Ed.), *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*. Madrid: Wolters Kluwer
- Niño, S., Engel, A., Vidoso, H., y Coll, C. (2014). El uso de la información para la mejora de los procesos de colaboración en un foro en línea. *En Aprendizagem Online. Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação*, 625-630. Recuperado de http://ticeduca2014.ie.ul.pt/downloads/AtasDigitais/Atas_Digitais_ticEDUCA2014.pdf
- [Onrubia, J., & Engel, A. \(2009\). Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers & Education*, 53, 1256-1265. doi:10.1016/j.compedu.2009.06.008](#)
- Onrubia, J. & Engel, A. (2012). The Role of Teacher Assistance on the Effects of a Macro-script in Collaborative Writing Tasks. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 161-186. doi:10.1007/s11412-011-9125-9
- Pepitone, A. (1981). Lessons from the history of social psychology. *American Psychologist*, 36, 972-985. doi:10.1037/0003-066X.36.9.972
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol 2. Nueva York: Wiley.
- Resta, P., & Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19, 65-83. doi:10.1007/s10648-007-9042-7
- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. In O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-197). Berlin: Springer-Verlag.
- Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in Communities of Inquiry: A Review of the Literature. *Journal of Distance Education-Revue de l'Éducation a Distance*, 23(1), 19-48. Recuperado de: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/474>
- Saab, N. (2012). Team regulation, regulation of social activities or co-regulation: Different labels for effective regulation of learning in CSCL. *Metacognition and Learning*, 7, 1-6. doi:10.1007/s11409-011-9085-5
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1996) Adaptation and understanding: A case for new cultures of schooling. In S. Vosniadou, E. DeCorte, R. Glaser, & H. Mandl (Eds.), *International*

perspectives on the design of technology-supported learning environments (pp. 149-163). Mahwah, NJ: Erlbaum

- Shukor, N. A., Tasir, Z., Van der Meijden, H., & Harun, J. (2014). Exploring Students' Knowledge Construction Strategies in Computer-Supported Collaborative Learning Discussions Using Sequential Analysis. *Educational Technology & Society, 17*(4), 216-228. Recuperado de: http://www.ifets.info/journals/17_4/14.pdf
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research, 50*, 315-342. doi:10.3102/00346543050002315
- Stahl, G. (2015). A decade of CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 10*, 337-344. doi:10.1007/s11412-015-9222-2
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, A., Janssen, J., Erkens, G., & Brekelmans, M. (2015). Teacher regulation of multiple computer-supported collaborating groups. *Computers in Human Behavior, 52*, 233-242. doi:10.1016/j.chb.2015.05.058
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2007). Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment. *Learning & Instruction, 17*, 416-426. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.03.007



Construyendo espacios de
integración

La innovación para la sostenibilidad organizacional

Organizational innovation for sustainability

Lilisbet Díaz Portales¹
lilid@unah.edu.cu

Darais Báez Fernández²
daraisbf@unah.edu.cu
Universidad Agraria de La Habana, Cuba

¹Profesora Asistente. Licenciada en Contabilidad y Finanzas. Miembro del Grupo de Desarrollo Humano Local del Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural. Coordina investigaciones relacionadas con el desarrollo de capacidades en el territorio de Mayabeque. Forma parte del movimiento de facilitadores de emprendedores de Cuba.

²Profesora Asistente. Máster en Desarrollo Agrario y Rural Sostenible. Miembro del Grupo de Desarrollo Humano Local del Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural. Coordina investigaciones relacionadas con el desarrollo de capacidades y formación de competencias desde la capacitación popular creativa.

SÍNTESIS

La presente investigación tiene como objetivo diseñar acciones innovadoras que integran los procesos de Control Interno (CI) y Evaluación Institucional (EI) para la Sostenibilidad Organizacional, asumiendo como método empírico esencial la investigación-acción-participativa, siendo así los actores sociales de la investigación los protagonistas en la producción del conocimiento para transformarse a sí mismos y a su propia realidad.

Palabras clave: Control Interno, Evaluación Institucional, Sostenibilidad Organizacional.

SUMMARY

This research aims to design innovative actions that integrate processes Internal Control (IC) and Institutional Assessment (EI) for Sustainability Organizational, assuming as essential empirical method action research-participatory and being social research players the protagonists in the production of knowledge to transform themselves and their own reality.

Key words: Internal Control, Institutional Assessment, Organizational Sustainability.

86

INTRODUCCIÓN

El sistema económico, político y social del mundo es complejo, para las organizaciones es un reto dar respuesta a sus necesidades en tiempos turbulentos (Boada y Ripoll, 2009; Del Canto, 2011). En la actualidad, las organizaciones, motivadas por los cambios socioeconómicos, reclaman la incorporación de nuevos métodos que les permitan gestionar esfuerzos, recursos, capacidades y adecuarse a las exigencias del entorno para ganar eficiencia y eficacia en sus procesos (Shpilberg, Berez, Puryear, Shah, 2007; Paladino y Williams, 2008).

En este sentido autores como Hopkins (2010), Fromartz (2009), Berns (2009), relacionan la definición de desarrollo sostenible con el cambio en la gestión de las organizaciones. En investigaciones realizadas por Pérez (2010), Corporación Calidad (2012), resaltan que la importancia de una cultura organizacional de excelencia en la obtención de resultados sobresalientes y sostenibles se basa en el entendimiento de la organización como un todo estrechando relaciones con cada una de sus partes como son clientes, colaboradores, socios, trabajadores y la propia sostenibilidad lo cual juega un papel fundamental.

La autora concuerda con la idea anterior, las organizaciones actuales enfrentan condiciones cada vez más cambiantes que les exige capacidad de adaptarse y mantenerse en el tiempo para construir su camino a la sostenibilidad, pero para ello se hace necesario involucrar en el proceso a todo el personal.

De acuerdo con los criterios de Hintze (2001), García (2008), la evaluación y control son inherente a las organizaciones e indispensable para su funcionamiento, la evaluación, incluye algo más que el control: juicios de valor explícito o implícito. Si controlar es comparar informaciones de la realidad contra patrones de referencia técnicos, evaluar será comparar tales informaciones contra patrones de referencia valorativos. La importancia del control radica en que es necesario para medir y evaluar el desempeño organizacional (Montana, 2002).

La autora atribuye que además de la importancia que se le otorga a la evaluación y control como elementos fundamentales dentro de la organización en aras de medir el desempeño en su camino hacia la sostenibilidad un factor ineludible a tener en cuenta en todo este proceso es la participación y el trabajo en equipo. Desde el análisis de Ramos, Ojeda, Báez, Artigas (2014b), la participación es un proceso en el que una comunidad se compromete con la transformación de su propia realidad y asume las tareas que le corresponden.

En este sentido en Cuba se han dado pasos importantes para impulsar la participación, la evaluación y el control, a partir de la implementación de los Lineamientos del Partido y la Revolución aprobada en el 6to Congreso del PCC en abril de 2011 y reafirmada en el séptimo Congreso del PCC en 2016. En ese empeño, se impone la participación consciente, protagónica y transformadora del pueblo a fin de aumentar los niveles de implicación y compromiso.

En cuanto a la evaluación y control de las organizaciones ya sean empresas, universidades, así como centros de estudios, existen regulaciones vigentes para ambos procesos, el Control Interno legislado por la Resolución 60 puesta en vigor en septiembre de 2011 por la Contraloría General

de la República de Cuba y la Resolución No. 24 de fecha 7 de marzo del 2014 del Ministerio de Educación Superior que rige el proceso de Evaluación Institucional en el ámbito universitario.

El Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural (CEDAR), ubicado en la Universidad Agraria de la Habana no está ajeno a estas problemáticas actuales y trabaja en el perfeccionamiento de estos procesos a partir de la participación activa de todos sus trabajadores a partir de acciones innovadoras propias que le permitan la integración del CI y la EO en el camino hacia la sostenibilidad.

DESARROLLO

Origen y concepto del termino sostenibilidad organizacional

Numerosos autores Macedo (2005), Sawin (2009), Sterman (2010), Hopkins (2010), plantean que la sostenibilidad es satisfacer las necesidades actuales sin exponer las posibilidades de satisfacción futura o de otras personas. Esto quiere decir que debemos cambiar, cualquiera que sea el ámbito, nuestra forma de vida actual hacia una que nos permita desarrollarnos pensando no sólo en el hoy, sino también en el mañana. Comprender el concepto de la sostenibilidad es importante para relacionar en esta investigación que las organizaciones deben hacer hincapié en su proyección hacia el futuro.

Reflejar los principios de la sostenibilidad en un espacio donde interactúan un grupo de personas como escenario de construcción, precisa de un clima de intercambio, debate y dialogo, o sea acción- participación así lo definen García y Azcarate, (2013); por tanto se requiere de una organización metodológica que abarque un grupo de componentes como: espacios, tiempos, pautas y recursos para este fin (Jiménez, Azcarate, García, Navarrete, 2014). Fomentar este tipo de acción permite reflexionar en la construcción colectiva, lo cual genera desarrollo de capacidades tanto en habilidades, hábitos, actitudes y prácticas.

Según las teorías de Cox (1996), Ramos y cols. (2014b), en cada uno de los métodos, herramientas o instrumentos aplicados, está presente la investigación-acción-participativa. A ello se refieren Ramos y cols. (2014b), quienes consideran que para lograr transformaciones que conlleven al desarrollo sostenible, es necesario transformar los datos en conocimiento.

Después de analizar las definiciones anteriores sobre la sostenibilidad organizacional se puede decir que las organizaciones deben proyectarse hacia el futuro tomando como base la participación de los talentos humanos en estrecha relación con el aprendizaje organizacional, asumiendo el contexto como referencia para garantizar su sostenibilidad. Por tales motivos la autora de la investigación asume y es lo que caracteriza esta investigación desde la etapa inicial, hasta la etapa final las teorías de Cox (1996), Ramos y cols. (2014b), que integran todos los elementos de una organización con su entorno, teniendo presente la investigación-acción-participación como elemento transformador.

De acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo por autores como Montana (2002), García y Cano (2011), el control y la evaluación son conceptos que se relacionan fuertemente con la organización, lo cual permite conocer y diagnosticar los problemas detectados para el logro de los

objetivos planeados. Por tales motivos la autora de la investigación considera que la sostenibilidad organizacional debe tener en cuenta además de la participación de los talentos humanos, el aprendizaje organizacional y el entorno relevante, las cuestiones de control y evaluación como procesos integrados hacia la sostenibilidad.

En el caso de Cuba existen herramientas implementadas como el control interno y la evaluación institucional que permiten el control de los resultados de las actividades necesarias para alcanzar objetivos organizacionales, tomando como premisa necesaria para el control la autoevaluación.

Definiciones y objetivos del Control Interno.

En virtud a la diversidad de conceptos existentes en torno al control interno, se publica en 1992 por el Comité de Organizaciones Patrocinadoras de la Comisión Treadway, el modelo COSO en los Estados Unidos, cuyo informe es integrado en el 2004 al COSO II cuando se emite el documento: "Gestión de Riesgos Corporativos-Marco Integrado". Según el criterio de la autora estos informes tienen una perspectiva que va más allá del control de los registros contables y pueden ser ajustado a cualquier tipo de organización ya sea empresarial o universitaria. El "Informe COSO" constituyó un gran avance al acordar una definición respecto al concepto de Control Interno, el mismo logra definir un marco conceptual común y se constituye en una visión (Chinchilla, 2011).

El informe COSO es el modelo estándar a seguir tomado como referencia por diversos autores Alberto (2004), Ricardo (2005), Cuellar (2009), Diego (2011), Fonseca (2011), en este sentido la importancia del control interno radica en que puede ser usado como base para revisar la efectividad de los sistemas de control y determinar cómo mejorarlos, presentando pautas de funcionamiento para prevenir la violación de la estructura de organización y de sus sistemas.

La vicepresidenta del Consejo de Estado y Contralora General de la República de Cuba Gladys Bejerano Portela en el 2012 afirmó "El control no es solamente para enfrentar el delito, la corrupción. El control es para trabajar mejor y para lograr mayor eficiencia".

Para Bolaños (2011), el control interno es una herramienta que permite que toda organización logre cumplir sus objetivos a partir de un grupo de actividades que debe conocer y dominar la dirección y el reto del personal.

A modo de resumen podemos afirmar que el control interno es inherente a todas las organizaciones ya sean empresariales o centros universitarios, permite que cada entidad pueda tomar decisiones acertadas en función de los objetivos propuestos, es un conjunto de elementos cuyo factor esencial son las personas.

La Contraloría General de la República de Cuba basada en el modelo COSO establece cinco componentes, los cuales quedan recogidos en la Resolución 60 de control interno puesta en vigor en septiembre de 2011.

Ambiente de Control: sienta las pautas para el funcionamiento legal y armónico de los órganos, organismos, organizaciones y demás entidades, para el desarrollo de las acciones, reflejando la

actitud asumida por la máxima dirección y el resto del colectivo en relación con la importancia del Sistema de Control Interno.

Gestión y prevención de riesgos: establece las bases para la identificación y análisis de los riesgos que enfrentan los órganos, organismos, organizaciones y demás entidades para alcanzar sus objetivos.

Actividades de control: compartiendo las ideas de Betancur y López (2007), Núñez (2012), las actividades de control requieren de un conjunto de reglas y normas que guíen los procesos de desempeño organizacional, responsabilidad, calidad, que permitan el logro de los objetivos propuestos.

Información y Comunicación: el componente Información y Comunicación precisa que los órganos, organismos, organizaciones y demás entidades deben disponer de información oportuna, fiable y definir su sistema de información adecuado a sus características.

Supervisión y Monitoreo: el componente Supervisión y Monitoreo está dirigido a la detección de errores e irregularidades que no fueron detectados con las actividades de control, permitiendo realizar las correcciones y modificaciones necesarias.

Definiciones y objetivos de la Evaluación Institucional.

Según los criterios de autores como Tiana (1994), Fabián y Granda (2013), la evaluación es un proceso dinámico, participativo, de reflexión que permite validar la situación de los centros de educación ya sea de los logros alcanzados o fallidos, de manera tal que promueve el cambio, la innovación y es gestionado por la organización desde su interior. En correspondencia con García (2011), cuando afirma que la evaluación institucional es un proceso dirigido a identificar la correspondencia de los objetivos de la organización en el entorno social, con el propósito de analizar el proceso y los resultados alcanzados por los diferentes actores involucrados.

Atendiendo a las definiciones de Scriven (1972), Stoffebeam (1985), Barrios (1983), Estaba (1983), Casas (1986), Álvarez y Topete (1997), Conde (2002), Colectivos de autores cubanos/CEPES-UH (2003), Torres y Galdós (2007), (citado por Farias, 2010), la autora de este trabajo asume que la evaluación institucional es: el proceso sistémico y sistemático de la gestión institucional universitaria que contribuye a la medición, la valoración y la retroalimentación para la toma de decisiones, así como para el mejoramiento continuo y la transformación institucional, con el propósito de elevar la calidad de los resultados académicos y lograr el desarrollo institucional a través del cambio.

De acuerdo con la teoría y la práctica internacional en materia de evaluación y acreditación en el año 2014 se aprobó la Resolución Ministerial No. 24 de fecha 7 de marzo para la evaluación y acreditación de Instituciones de Educación Superior de la República de Cuba. Según el Ministerio de Educación Superior (2014) se identifican 6 variables de calidad para el sistema:

Contexto Institucional: medio en el que se realiza todo el quehacer universitario, tanto interno como externo.

Gestión de los Recursos Humanos: cuadros, docentes a tiempo completo y parcial, investigadores, y personal no docente que laboran en la institución.

Formación del profesional de pregrado: sistema en el cual sus principales componentes lo constituyen profesores y estudiantes.

Interacción Social: los procesos universitarios a través de los cuales la universidad interactúa estrechamente con la sociedad, evidenciando la pertinencia de su quehacer con el entorno.

Infraestructura y gestión de los recursos: constituye toda la base material de una universidad, edificaciones, equipos e instalaciones de todo tipo que posibilitan el quehacer del centro.

Impacto social: conjunto de cambios favorables, duraderos y significativos que se producen como resultado del quehacer universitario con abordaje multidisciplinario e intersectorial.

Las variables del sistema de evaluación institucional permiten la mejora de la gestión en las organizaciones conducido por sus propios actores, a la luz de un conjunto aceptado de estándares de desempeño. Se caracteriza por ser participativo, transparente, reflexiva y ética.

Materiales y Métodos

La población de estudio: El estudio se dividió en tres etapas agrupando a los profesores (colaboradores y a tiempo completo) y estudiantes del CEDAR: 1ra etapa: Determinar las características generales del CEDAR a partir de los elementos que integran el CI y que tributan a la EI 2da etapa: Identificar necesidades e intereses en los procesos de CI y EI que tribute a la sostenibilidad organizacional 3ra etapa: Diseño de una vía para tratar las necesidades de conocimientos, actitudes y prácticas detectadas a partir de las potencialidades.

Métodos a nivel teórico:

Histórico – Lógico: permitió realizar un estudio en el tiempo del origen de los conceptos de sostenibilidad organizacional, control interno y evaluación institucional, así como las definiciones asociadas y las aplicaciones en la educación desde diferentes posiciones adoptadas por investigadores.

Holístico (Método integrador): El todo es dinámico y diferente del conjunto de sus partes; para comprender su dinámica es necesario comprender la trama de las relaciones y significados cambiantes que lo constituyen—holismo—. El método permite la interacción entre investigador y actores del contexto, que también son intérpretes de su realidad; el contexto es la clave para comprender los significados de los fenómenos (contextual) y el sentido de la existencia (valorativo). Sin interacción no hay comprensión ni innovación relevante, y sin compromiso colectivo no hay capacidad para superar problemas complejos.

Métodos y técnicas a nivel empírico:

Investigación acción - participación: es el método fundamental en la investigación, el hilo conductor de la investigación que plantea un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reestructura la relación entre conocer y hacer, comprender y transformar, entre sujeto y

objeto, de manera que se vaya configurando y consolidando con cada paso, la capacidad interacción de los actores en su autogestión.

Análisis documental: Consistió en información primaria en los expedientes de Sistema de control interno y registros de evaluaciones realizadas con años anteriores para identificar hasta qué punto se ido avanzando y los resultados que se han logrado alcanzar hasta ese momento.

Observación participante: En la 1ra etapa: al realizar la entrevista grupal ya que se pudieron apreciar las prácticas sociales relacionadas con los procesos de CI y EI. En la 2da y 3ra etapa: mediante los talleres y procesos participativos que tienen lugar bajo el paradigma IAP el cual permite reflexionar y construir y generar cambios durante el propio proceso de diagnóstico capacitación y producción de resultados.

Entrevista grupal: Utilizada en la primera etapa de la investigación, se realizó a los estudiantes del CEDAR divididos en tres grupos (Desarrollo Humano, Medio ambiente v/s Seguridad alimentaria y Gestión del conocimiento) con el objetivo de conseguir la mayor cantidad de opiniones posible el intercambio de saberes, experiencias y apreciaciones de miembros del grupo siguiendo orden y estructura en un cuestionario que permite entender la realidad.

En estos dos últimos métodos se utiliza como instrumento un cuestionario que se planifica teniendo en cuenta el contexto de los grupos y el momento en el que se planifica para lograr la mayor cantidad de respuestas en cuanto a los Conocimientos Aptitudes y Prácticas de los participantes.

Método Matemático estadístico.

Estadística descriptiva: Dentro de esta se utilizó el análisis de frecuencias permitiendo la mejor visualización de los datos y hechos expuestos en las tablas y gráficos presentados. Permitiendo un análisis de los resultados para la interpretación de las observaciones, encuestas y talleres relacionados los conocimientos, aptitudes y prácticas de los diferentes grupos de la población identificada sobre los procesos de CI y EI.

Herramientas de aplicación en la investigación:

Talleres de innovación social del conocimiento: resultan de vital importancia como herramientas para la realización de la investigación, los Talleres para la producción y/o construcción colectiva del conocimiento, de acuerdo con el Instituto Cooperativo Interamericano (2004), el taller es un método de producción colectiva del conocimiento. En base a un tema central y con la guía de un/a facilitador/a, los/as participantes construyen en forma conjunta los contenidos, llegando a conclusiones que no siempre son definitivas; pueden ser revisadas y mejoradas.

Triangulación teórica: durante la conceptualización del trabajo de investigación cualitativa suele definirse de antemano la teoría con la cual se analizarán e interpretarán los hallazgos. En este tipo de triangulación se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información. (Patton, 2002).

Resultados y discusión

El método de IAP permitió a esta investigación que desde una posición crítica los miembros del CEDAR reconocieran sus problemas y construyeran de manera orgánica y sistémica las soluciones, participando en la realización de las acciones y experimentando los beneficios del producto final.

A partir de un diagnóstico realizado en el CEDAR en función de los conocimientos, actitudes y prácticas de sus miembros sobre los procesos de CI y EI, se pudo identificar un grupo de potencialidades y dificultades en su contexto a partir de lo cual se diseñaron acciones innovadoras propias del CEDAR como respuesta a las problemáticas presentadas, que permiten la integración de las variables de la EI y los componentes de CI en el camino hacia la sostenibilidad organizacional. A continuación se muestran los resultados del diagnóstico de la situación actual y la situación deseada a través de la solución integrada por las acciones innovadoras.

Deficiencias:

- Desconocimiento de las especificidades de los procesos de CI y EI
- Los grupos no se veían identificados como parte del CI
- Las potencialidades de las TIC no se aprovechaban en función del CI y EI
- Existían procesos y procedimientos de manera aislada
- Se identificaba el CI como una cuestión apartada de la EI
- Existía una sola persona responsable de llevar a cabo el CI y la EI
- Insuficientes publicaciones en revistas de alto impacto
- Insuficiencias en la estrategia de la formación doctoral del Centro.
- No correspondencia de la producción científica con los resultados
- La medición del impacto de los resultados de los procesos desarrollados por el centro es insuficiente la sistematización de herramientas
- Incumplimiento de tareas, informes del plan de trabajo
- Poca sistematicidad y morosidad en la entrega de tareas planificadas
- Defunciones y descontrol de actividades internas
- Insuficiente reconocimiento de los resultados del CEDAR
- Deficiente organización y control de la documentación de proyectos
- Identificación de riesgos de manera general y no por grupos de investigación.

Potencialidades:

- Se cuenta con infraestructura y recursos informáticos

- Estilo de dirección participativo para la toma de decisiones
- El centro cuenta con estudiantes de pregrado y posgrado vinculados a la investigación que sustentan los objetivos y resultados científicos planificados
- Las líneas de investigación del centro están alineadas con las prioridades nacionales y se corresponden con los lineamientos de la política del estado Existe una articulación de la ciencia con los programas de diplomado, maestrías y doctorados
- Existe un sistema de control implementado
- El centro gestiona la revista “Gestión del Conocimiento y Desarrollo Local”

Acciones innovadoras propias del CEDAR:

1. Sistema de control financiero de proyecto: permite la organización y control del presupuesto de proyectos, diseñado en Excel, tiene varias funcionalidades ya que contiene en la primera hoja el total del presupuesto y se van insertando los gastos realizados el número de factura la empresa donde se realiza la acción, año, fecha, descripción del producto y en la segunda hoja a través de un código sale lo que se gastó por año y que estaba planificado previamente.
2. Expediente de Proyecto: permite la organización y control de toda la documentación de proyectos internacionales, se visualiza todo lo que se genera desde su aprobación los avales, convenios, informes narrativos, relatorías, hasta los estados de cuenta.
3. Sistema de control de impactos por grupos de investigación: permite organizar todos los resultados que van generando los grupos de investigación a partir de lo cual se puede determinar en qué revistas poder publicar.
4. Utilización de la herramienta Groove para visualizar los planes de trabajo y el Sistema de Control interno: permite que el grupo de trabajo incorpore desde su puesto las tareas individuales del mes y así mismo el director desde su puesto las puede visualizar y controlar, también permite incorporar todo lo correspondiente a CI por componente.
5. Barómetro: permite medir el desempeño del trabajo de cada profesor y el cumplimiento de las tareas descritas en el plan de trabajo mensualmente, lo cual estimula el cumplimiento en tiempo de las tareas planificadas ya que se visualizan todos los meses a través de un gráfico el nombre del profesor y el % de tareas cumplidas o no y la calidad de las mismas, creando un ambiente competitivo en aras de elevar la calidad profesional.
6. Pirámide de organización del trabajo de investigación: permite visualizar como las investigaciones de los estudiantes de pregrado y posgrados tributan a las investigaciones de maestrías y estas a su vez a las de doctorados, lo cual organiza el trabajo de investigación en función de la formación tributando a la misión del Centro, que está encaminada al desarrollo de capacidades.

7. Modelo para la identificación de riesgos por grupos de investigación: permite visualizar todos los procesos y en función de ellos actualizar el Plan de Prevención de Riesgos, que pueden atentar contra el cumplimiento de las tareas propuestas.
8. Jornadas Científicas TéCafé: son encuentros científicos que se realizan en el CEDAR donde se convoca a estudiantes de maestría, facultades, Centros Universitarios Municipales, directivos, con el objetivo del intercambio de experiencias y saberes en temáticas que tributen al desarrollo humano y local sostenible permitiendo además socializar los resultados del centro.
9. Reglamento interno contextualizado y participativo: permite el funcionamiento adecuado relacionado a las tareas internas del centro como son la limpieza, higiene, normas de conducta, clima laboral entre otras.
10. Estrategia científica contextualizada y participativa: permite la correspondencia de la producción científica con los resultados alcanzados por el centro, se realiza cada año donde se recoge los objetivos estratégicos en materia de ciencia e innovación, la formación científica de los talentos humanos y las acciones concretas que se deben llevar a cabo desde la propuesta de los propios trabajadores.
11. Organización y distribución de las tareas de CI y EI: permite agilizar el trabajo ya que hay coincidencias de las mismas tareas en los componentes de CI y las variables de EI por lo que llevadas a cabo por un solo profesor tributa al cumplimiento de ambos procesos, menos tiempo, costo y recursos.

CONCLUSIONES

El análisis teórico y metodológico realizado permitió establecer una relación entre el Control Interno y la Evaluación Institucional a partir de la coincidencia de actividades que se llevan a cabo para dar cumplimiento a ambos procesos.

Las acciones innovadoras propias del Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural permitieron la integración de los procesos de Control Interno y Evaluación Institucional para la Sostenibilidad Organizacional, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes, para la transformación del estado actual a la situación deseada. Una vez diseñada las acciones innovadoras se considera por sus miembros como viable, aplicable, novedosa y creativa.

Los principales resultados para la sostenibilidad organizacional después de la integración entre el control interno y la evaluación institucional están dados principalmente por la organización para la gestión de los procesos fundamentales que se llevan a cabo a partir de la participación y el trabajo en equipo donde los propios actores sociales se sienten comprometidos con la transformación de su propia realidad y asumen las tareas que le corresponden, ya que ellos mismos construyeron dichas acciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, M. (2004). *Control interno de los nuevos instrumentos financieros*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Bejerano G. (2012, 20 de febrero). El control es para trabajar mejor y con eficiencia. *Juventud Rebelde*. Recuperado de: <http://www.opciones.cu/cuba/2012-02-20/el-control-es-para-trabajar-mejor-y-con-eficiencia>
- Berns, M. (2009). *Sustainability and Competitive Advantage*. MIT Sloan Management Review. Fall.
- Betancur, H. D., & López, J. E. (2007). *Aproximación Conceptual y Metodológica de la Administración de Riesgos, Una Nueva Forma de Entender el Control Interno y de Administrar Las PYMES del Eje Cafetero*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Boada Grau, J. & Gil Ripoll, C. (2009). Gestión estratégica de recursos humanos como antecedente del balanced scorecard. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2).
- Bolaños Rivero A., (2011). El Control Interno y la Gestión de Riesgos en Cuba, ¿un paso de avance con la Resolución 60? *Revista de la Facultad de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de la Habana*, Cuba: COFIN Habana.
- Brundtland G., 1987. Nuestro Futuro Común. Recapitulación de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, pp. 21-52. En: Universidad para la Paz el al, 2002. *La Cumbre de la Tierra, ECO92, Visiones diferentes*. (2ª edición), 454 pp.
- Chinchilla, E. 2011. *Control Interno Basado en el Informe COSO-ERM de la Auditoría Interna en una Entidad Gubernamental*. Tesis de Maestría, Universidad Panamericana.
- Contraloría General de la República (2011). *Resolución 60*. La Habana, Cuba.
- Corporación Calidad (2012). *Premio Nacional a la Excelencia y la Innovación en Gestión 2012-2013: Modelo de clase mundial para la competitividad y la sostenibilidad*. Recuperado de: http://www.premionacionalexcelencia.org/descargas/cartilla_PNEIG_2012-2013.pdf
- COSO (2013). *Control Interno-Marco Integrado*. Resumen Ejecutivo.
- Cox, R. (1996). *El Saber Local, Metodologías y Técnicas Participativas*. Bolivia.Perú: NOGUB-COSUDE/ CAF. p. 66.
- Cuellar, G. A. (2009). *Informe Ejecutivo del COSO*. Universidad del Cauca.
- Del Canto, E. (2011). Gerencia estratégica y capital humano. Su prospectiva en los gobiernos locales en el contexto venezolano. *Revista Ciencias Estratégicas.*, 19(26), 171-184.
- Diego, C. (2011). *Contra el Fraude*. Argentina: Editorial Granica.
- Fariás, L. (2010). *Modelo de Evaluación Institucional para la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)*, Venezuela. Universidad de La Habana, CEPES,

Cátedra UNESCO, Cuba: ISSN: 1690-6054 • Volumen 07 • Número 13 • Ene'-Jun', 2010.
Pp.40-57

- Fonseca, O. (2011). *Sistemas de control interno para las organizaciones*. Lima, Perú. Instituto de Investigación de Accountability y Control.
- Fromartz, S. (2009). *The mini-cases: 5 companies, 5 strategies, 5 transformations*, MIT Sloan Management Review, fall.
- García, G. (2011). *La evaluación institucional en las Universidades de ciencias Pedagógicas. Experiencias y perspectivas*. Curso impartido en el Congreso “Pedagogía 2011”. La Habana. Cuba.
- García, T., & Cano Flores, M. (2011). *Evaluación de la educación*. En F. E. Navarrete Báez, & E. A. Carmona, *Paradigmas de gestión en la educación superior* (págs. 97-142). Zapopan, Jalisco, México: Ave Publicidad.
- García-González, E., & Azcarate, P. (2013). *Reflejo de la sostenibilidad en las propuestas metodológicas del ámbito universitario*. In Hurtado, J. (Ed.), *La formación de educadores ambientales a nivel máster* (pp. 261–264). Malaga: Ediciones Aljibe.
- Hintze, J. (2001). *Control y evaluación de gestión y resultados.*, Biblioteca Documentos TOP sobre gestión pública. Buenos Aires, Argentina. (Artículo presentado como ponencia en el VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina.
- Hopkins, M. 2010. *Ocho razones por las que la sostenibilidad cambiará la gestión*. MIT Sloan Management Review Iberoamericana de Educación No. 10. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). España
- Instituto Cooperativo Interamericano (ICI). (2004). *Principios fundamentales de la educación popular*. En: Romero, M. I. y Hernández, C. N. *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas. Tomo II*. La Habana: Caminos.
- Jiménez-Fontana, R., Azcarate, P., García-González, E., & Navarrete, A. (2014). *Sostenibilidad curricular en las aulas universitarias. El papel de los valores en la estructura del sistema de evaluación*. En *Actas del 26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 260-268). Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva. *Journal of Business Strategy*, 5-14.
- Macedo, B. (2005). *El concepto de sostenibilidad*. UNESCO
- Ministerio de Educación Superior. Resolución No. 24. La Habana, Cuba.
- Montana, P. J. (2002). *Administración* (1^{ra} ed.). México: C.E.C.S.A.
- Núñez, G. (2012). *Evaluación a la gestión administrativa y control interno en los procesos de recaudación de regalías del sistema municipal de estacionamiento rotativo tarifado Simert*

y su incidencia presupuestaria en el período comprendido de junio 2010 a junio 2011.
Ambato - Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

Paladino, B., & Williams, N. (2008). Moving Strategy Forward: Merging the Balanced Scorecard and Business Intelligence. *Business Performance Management Magazine*, 6(2), 12.

Partido Comunista de Cuba (PCC), 2011. *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. Documento aprobado por el VI Congreso del PCC el 18 de abril de 2011. La Habana, Cuba.

Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage.

Pérez, R. (2010). *Compromiso de la alta gerencia en la creación y mantenimiento de una cultura organizacional de excelencia*. En Largacha-Martínez (1^{ra} Ed.), *Aproximaciones a la Gerencia Humanista: desde lo transversalidad de lo global, lo corporativo y lo comunitario*, Bogotá, Colombia: Universidad EAN, pp. 143-196.

Ramos, A. E., Ojeda, R., Báez, D. y Artigas, E. (2014). *Cuaderno de Estudio: Bases conceptuales y metodológicas para el Desarrollo Rural* [CD-ROM]. Mayabeque, Cuba, Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural.

Ricardo, M. (2005). *Enfoques de la auditoría de estados contables*. Argentina: Universidad Nacional de Litoral.

San Fabián, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis

Sawin, E. (2009). *Climate Change – Global Risks, Challenges, and Decision*. Conference, University of Copenhagen, 10 March 2009, Copenhagen, Denmark.

Shpilberg, D., Berez, S., Puryear, R., & Shah, S. (2007). *Avoiding the alignment trap in IT*. *MIT Sloan Management Review*, 49(1), 51.

Sterman, J. (2010). *A Banquet of Consequences: Systems Thinking and Modeling for Climate Change Policy*, MIT Sloan School of Management *Strategy*, 33(4)

Stufflebeam, D. et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itaska, Peacock. Tünnermann C.

Triana, A; Santángelo, H. (1994). *Evaluación de la calidad de la educación*. Trabajo Presentado en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI. Buenos Aires, Argentina.



Construyendo espacios de
integración

Minería de datos educacionales, una propuesta para predecir la deserción académica

Educational data mining, a proposal to predict academic desertion

Roberto Camana-Fiallos¹

robertocamana@yahoo.es

Rolando Torres²

rolitorres@yahoo.com

Instituto Tecnológico Superior Aloasí, Ecuador

¹ Ingeniero en Sistemas, Universidad Tecnológica Indomérica. Master en Minería de Datos, Universidad de Buenos Aires. Cursa la Maestría en Informática Educativa, Universidad Técnica de Ambato. Su interés es la Minería de Datos electoral y educacional, Visualización de la información. Ex becario de la Organización de los Estados Americanos. Es Docente investigador y Director de la Carrera de Análisis de Sistemas del Instituto Tecnológico Superior "Aloasí". Autor de varios libros, artículos en revistas indexadas y articulista.

² Especialización Superior, Universidad Andina Simón Bolívar (en curso). Licenciado en Ciencias de la Educación, mención: Psicología Educativa y Orientación. Es coordinador de la Unidad de Bienestar Estudiantil del Instituto Tecnológico Superior "Aloasí". Ha desempeñado funciones de Docente y Orientador vocacional en algunos instituciones de Educación medio y superior.

SÍNTESIS

El artículo describe el fenómeno de la deserción académica como un problema complejo en el Instituto Tecnológico Superior Aloasí (ITSA); a pesar de esfuerzos de los docentes para ayudar a combatirlo con recuperaciones y trabajos extras de sus estudiantes, no se ha logrado superar la problemática. El estudio se focaliza en las carreras tecnológicas de Análisis de Sistemas, Electricidad y Electrónica, en las que se identifica las causas que la provocan, desde que un estudiante comienza sus estudios hasta que finaliza con su graduación. Al aplicar técnicas de minería de datos educacionales se busca relaciones existentes entre atributos, para poder predecir la probabilidad de deserción y disminuir el índice registrado, de este modo incrementar el número de graduados. Finalmente se obtiene una herramienta de análisis, para predecir la deserción académica.

Palabras clave: deserción, estudiantes, minería de datos, predicción, reglas de asociación.

SUMMARY

The article describes the phenomenon of the academic desertion as a complex problem in the Top Technological institute Aloasí (ITSA); in spite of efforts of the teachers to help to fight with recoveries and extra works of its students, the problems one has not managed to overcome it. The study is focused in the technological careers of system Analysis, Electricity and Electronics, in which there are identified the causes that provoke it, since a student begins its studies until it finishes with its graduation. On having applied educational informational advancing skills, one looks for existing relations between attributes, to be able to predict the desertion probability and diminish the registered index, this way to increase the number of postgraduates. Finally an analysis tool is obtained, to predict the academic desertion.

Key words: desertion, students, data mining, predictive association rules.

INTRODUCCIÓN

La deserción académica, en un problema complejo que enfrentan todas las Instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador y resto del mundo. El investigador Allauca (2012), afirma que existen múltiples causas para la deserción académica, pero con un solo resultado, estudiantes fracasados y expectativas de logros bajos en su desarrollo profesional, personal y económico.

Las IES, concentran todos sus esfuerzos para elevar el rendimiento académico de sus estudiantes, sino cumplen el mínimo requerido para que aprueben. Para ello, han implementado recuperaciones, trabajos extras, entre otras. Sin embargo, por muchos esfuerzos realizados por docentes, el problema sigue persistiendo, de modo que la deserción académica, ha tomado importancia en los últimos años en Ecuador.

De acuerdo, con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), esta “Garantiza el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna” (LOES, 2010, p.7). Además exige a Universidades e Institutos Tecnológicos, como ejes de desarrollo académico, científico y tecnológico del Ecuador, realicen constantes mejoras, en lo académico, docencia e investigación.

De acuerdo con Nervi, Rodríguez y Osada (2015), la deserción académica necesita ser tratada de una forma más técnica, que permita predecir la deserción académica, en cualquier momento de la carrera estudiantil. Además permita la toma de decisiones para resolver acciones pertinentes y que logre disminuir el índice de deserción académica.

En este contexto, la minería de datos educacionales tiene varias aplicaciones en el mundo. En México, Márquez, Romero y Ventura (2012) utilizaron técnicas de minería de datos para detectar los factores, que más influyen, en el fracaso de estudiantes de enseñanza secundaria. En Colombia, Jiménez y Timarán (2015) aplicaron el proceso de descubrimiento para obtener patrones de bajo rendimiento escolar, que serían causa para la deserción estudiantil; por su parte Amaya, Barrientos y Heredia (2014) crearon un modelo predictivo, para determinar la probabilidad de que un estudiante abandone la universidad.

Con estos antecedentes, la minería de datos, tiene diversas aplicaciones en los campos: Medicina, elecciones, educación, entre otras (Camana, 2014). Esta última, en el campo educativo, tras generar grandes volúmenes de datos, procedente de las diferentes acciones de los estudiantes, por ejemplo el rendimiento educativo. Por lo tanto, la minería de datos educativos no es nueva, esta ha venido aplicándose en los últimos años.

De tal forma, la aplicación de técnicas de minería de datos educacionales, permite encontrar información útil y novedosa, para ello, predecir es el objetivo. Cuyos porcentajes muy altos de credibilidad, permitirán obtener la probabilidad de que un estudiante pueda desertar, en cualquier momento de su carrera estudiantil. Márquez, Romero y Ventura (2012), concluyeron que para predecir, con un buen grado de exactitud el estado académico de los estudiantes al finalizar el primer semestre, fue mediante algoritmos de clasificación.

En Ecuador, el tema de minería de datos educativos, está en fase de evolución y son pocos los estudios realizados, sin embargo nuestro objeto de estudio serán las carreras tecnológicas de: Análisis de Sistemas, Electrónica y Electricidad del Instituto Tecnológico Superior Aloasí (ITSA). Al pertenecer al Sistema de Educación Superior, tiene los mismos problemas de deserción académica, que el resto de instituciones de educación superior en Ecuador. En este sentido, el alto porcentaje de deserción académica compromete el normal desarrollo de actividades académicas, por lo tanto no responde a los estándares de calidad exigidos en la Ley Orgánica de Educación Superior.

El objetivo de esta investigación, es utilizar técnicas de minería de datos educacionales, para encontrar relaciones existentes entre atributos académicos. Además permita identificar y predecirla probabilidad de deserción académica, de modo nos permitirá reducir los índices de deserción académica, en las carreras tecnológicas del ITSA.

Justificación

El 25 de Octubre de 1995, mediante acuerdo ministerial No. 5196, se crea el Instituto Técnico Superior Aloasí, con dos años de estudios (cuatro semestres), estudiantes del bachillerato opten por el título de Técnico Superior en las carreras de Análisis de Sistemas, Contabilidad de Costos y Electricidad. El 16 de enero de 2004, el Consejo de Educación Superior (CONESUP), otorga a la institución la categoría de “Instituto Tecnológico”, con un año más de estudios (dos semestres), autoriza el funcionamiento de las carreras tecnológicas de: Electricidad, Análisis de Sistemas y Electrónica; y la carrera de Contabilidad de Costos.

En este contexto, el ITSA, nace para responder las necesidades de bachilleres de esta institución y de otros colegios de las localidades cercanas, para que continúen sus estudios superiores en el cantón Mejía, parroquia Aloasí, de la provincia de Pichincha.

A partir del mes agosto de 2013, el Art. 352 de la Constitución Política de la República del Ecuador, “el Sistema de Educación Superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios superiores de música y artes, debidamente acreditados y evaluados” (CRE, 2008, p.61). En este sentido, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), asume la competencia del ITSA.

La educación tecnológica en Ecuador, está orientada al mundo laboral, cuyo propósito es la formación multi-profesional, con una variedad de carreras, de acuerdo a la demanda de estudiantes. En este sentido, crea el proyecto de reconversión de la educación tecnológica superior, con la finalidad de desarticular la oferta académica técnica y tecnológica, además dotándole de equipamiento, laboratorios, talleres e instalaciones físicas adecuadas.

Dentro de esta reconversión se consideraron 40 institutos superiores a nivel nacional, de los cuales el ITSA, fue una de las beneficiadas, trasladándose de la parroquia Aloasí, cantón Mejía, a predios modernos, en el Centro Histórico de la ciudad de Quito. En mayo de 2015 comenzó a

funcionar el primer semestre hasta el mes de septiembre, con las carreras tecnológicas: Análisis de Sistemas, Electrónica y Electricidad.

Con estos antecedentes, se puede observar que durante años de existencia del ITSA, existen varios factores que influyen, para que un estudiante deserte. Esto se debe, a la ausencia de un adecuado seguimiento a estudiantes, menos aún sin un diagnóstico a tiempo antes que sucediera la deserción estudiantil.

En este contexto, la deserción académica es un problema tanto nacional como internacional. Por lo tanto, el ITSA no es la excepción por lo que docentes no pueden hacer mucho al respecto, de este modo, encontrando el problema de deserción en sus diferentes semestres académicos.

Según la Tabla 1, se muestra la sumatoria de estudiantes que desertaron por carreras: Análisis de Sistemas (AS), Electrónica (EC) y Electricidad (ET), desde el 2002, información proporcionada por la Secretaría General del ITSA.

Periodo	Carreras	Matriculados	Retirados
Octubre 2002 - Marzo 2003	AS-EC-ET	91	73
Octubre 2003 - Marzo 2004	AS-ET	47	32
Abril – Septiembre 2004	EC-ET	8	6
Abril – Septiembre 2005	ET	3	2
Octubre 2004 - Marzo 2005	AS-EC-ET	30	15
Octubre 2005 - Marzo 2006	AS-EC-ET	26	19
Octubre 2006 - Marzo 2007	AS-EC-ET	36	25
Octubre 2007 - Marzo 2008	AS-EC-ET	28	26
Octubre 2008 - Marzo 2009	AS-EC-ET	71	44
Octubre 2009 - Marzo 2010	AS-EC-ET	83	67
Octubre 2010 - Marzo 2011	AS-EC-ET	104	83
Octubre 2012 - Marzo 2013	EC	10	1
Octubre 2013 – Marzo 2014	ET	17	6
Octubre 2014 - Marzo 2015	EC-ET	36	0
Mayo – Septiembre 2015	AS-EC-ET	86	10
Octubre 2015 – Marzo 2016	AS	90	11

Tabla 1. Concentrado retirados por semestre.

Según la Tabla 1, el semestre Octubre 2010 - Marzo 2011, fue el semestre que registró mayor número de deserciones, sin dejar de lado los demás periodos académicos, también presentan valores importantes a ser analizados. Los principales motivos que presenta la deserción son: La reprobación de materias en diferentes semestres, entre otras causas desconocidas, estas

conclusiones están basados en datos proporcionados por la Secretaria General de ITSA. En este contexto, se justifica la importancia de predecir la posibilidad de deserción estudiantil.

De acuerdo al Reglamento de Régimen Académico (RGA), artículo 16, componente de docencia “está definido por el desarrollo de ambientes de aprendizaje que incorporan actividades pedagógicas orientadas a la contextualización, organización, explicación y sistematización del conocimiento científico, técnico, profesional y humanístico” (RGA, 2013, p.10). En este sentido, docentes, dentro de sus de horas de clases o fuera de ella, incorporan la recuperación o trabajo extras, como mecanismo para disminuir la deserción académica, sin embargo, no es suficiente para que un estudiante deserte. De esta forma, además permite conocer las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante.

La experiencia de identificar a un estudiante que deserte, es cuando deja de asistir a clases, sin encontrar claramente sus causas. Con esta investigación, construiremos una herramienta que permita encontrar mayores factores que provocan la deserción académica. De este modo, entregar al personal docente del ITSA un medio para predecir cuáles estudiantes, que recién ingresan o están cursando, son candidatos a desertar.

En este contexto, la herramienta de análisis de datos a construir será en Weka, software libre, de acuerdo con Jiménez y Timarán (2013), implementaron una técnica de clasificación, denominado árboles de decisión, que es un método para descubrir comportamientos y patrones, por medio del análisis de datos. De este modo, nos permite obtener información útil, a partir de un conjunto de datos.

Tras aplicar las técnicas de minería de datos educacionales, por medio de la herramienta de análisis de datos podemos obtener porcentajes de probabilidad que un estudiante deserte, a partir que empieza su carrera estudiantil hasta que finaliza. En este sentido, podemos establecer estrategias necesarias para anticiparnos a que un estudiante deserte y nos pueda ayudar a reducir los índices de deserción.

El primer semestre se torna de vital importancia y al margen del cual sea la carrera que elija el estudiante. Nos permite conocer su probabilidad de deserción, es decir, conocer cuáles son las causas que inciden para la deserción académica, entre las que podemos mencionar por temas: académicos, personales, económicos, entre otros. Al no realizar este procedimiento, los docentes no podrán identificar a que estudiante posiblemente sea candidato a desertar y simplemente se los identifique cuando se encuentren en semestres avanzados, con la desventaja que no se les pueda ayudar.

Esta investigación, se enmarca dentro de las líneas de investigación del ITSA: Ciencias de la computación, sub línea Minería de Datos, debido que esta investigación desemboca en un proceso que intenta descubrir patrones en grandes volúmenes de conjuntos de datos. Entre sus métodos aplica el aprendizaje automático, estadística y sistemas de bases de datos.

El resultado de esta investigación, será la construcción de una herramienta de análisis de datos, que permita obtener a docentes la probabilidad de deserción de estudiantes en cualquier momento

de su carrera estudiantil. Además, se espera que esta herramienta mejore el proceso educativo y ayude a la Unidad de Titulación del ITSA; según el Reglamento de Régimen Académico (RGA), es lograr incrementar el número de graduados (RGA, 2013, p.14).

Metodología para la creación de un proyecto de minería de datos

Una buena organización de datos, selección adecuada de un modelo de predicción y aplicado la minería de datos educaciones, brinda una visión clara de que estudiantes tendrán la probabilidad de desertar en su carrera estudiantil.

1-Etapas de desarrollo para el descubrimiento del conocimiento

El proceso de minería de datos, necesita de fases, que permita descubrir patrones interesantes de información. De acuerdo con Ballesteros, Sánchez y García (2013), el Descubrimiento del Conocimiento en Base de datos, en inglés Knowledge Data Discovery (KDD), es un proceso no-trivial de descubrir conocimiento e información, potencialmente útil dentro de los datos contenidos en un repositorio de información. En la Figura 1, se muestra las etapas del KDD:



Figura 1. Proceso KDD.

A continuación, se explica cada una de las etapas del proceso KDD (Camana, 2012, 2014):

- Selección de datos

Recopilación de datos relevantes y tipo de información obtenida de diferentes fuentes, para ser utilizadas en el pre-procesado.

- Pre-procesado

Consiste en una exploración, ya que al venir de diferentes fuentes de datos, es necesario una limpieza, es decir; eliminar o corregir datos incorrectos, necesaria para la siguiente etapa.

- Transformación

Esta etapa consiste en la transformación de los datos, es decir, la creación de nuevas variables a partir de las ya existentes y su normalización, preparados para su posterior análisis.

- Minería de datos

Esta etapa consiste en la búsqueda de patrones insospechados y de interés, utilizando diferentes técnicas de descubrimiento del conocimiento, en función al problema a solucionar.

- Interpretación y evaluación de resultados

Se evalúan los patrones encontrados que serán analizados por expertos, y si es necesario se puede volver a anteriores etapas para posteriores iteraciones.

2- Técnicas de minería de datos

Como ya hemos comentado, las técnicas de minería de datos (es utilizado dentro del proceso KDD) Descubrimiento del Conocimiento en Base de datos, en inglés Knowledge Data Discovery, permite obtener patrones de comportamiento a partir de datos recopilados (Molina y García, 2013). Las técnicas más representativas, para el desarrollo de un proyecto de minería de datos son:

- **Redes neuronales:** Esta técnica es capaz de detectar y aprender de patrones y sus características de los datos analizados, además, una vez entrenada una red neuronal, esta puede hacer clasificaciones y segmentación (Aguilar y Estrada, 2012). Es decir, una red neuronal, se comporta de forma parecida a nuestro cerebro, con su método de aprender de la experiencia y el pasado, de este modo aplicando tal conocimiento a la resolución de problemas nuevos. Este aprendizaje se obtiene como resultado del entrenamiento ("training"), este potente método permite una potente adaptación y evolución, ante una realidad cambiante muy dinámica de los datos (Molina y García 2006). Por ejemplo, se utiliza las redes neuronales para el reconocimiento de imágenes, búsqueda de información en la web, entre otras.
- **Regresión lineal:** De acuerdo con Aguilar y Estrada (2012), Molina y García (2006), es la más utilizada para formar relaciones entre datos, es decir; más de dos variables, además permite identificar relaciones entre variables numéricas y construir modelos de regresión: Está formada por una variable de salida y múltiples entradas numéricas. Es decir, la regresión lineal, se modelan los datos usando una línea recta. Por ejemplo, en la Figura 1, demostraron, que 35 marcas de cervezas, estudiaron la relación entre el grado de alcohol y su contenido calórico, representado un pequeño conjunto de datos.

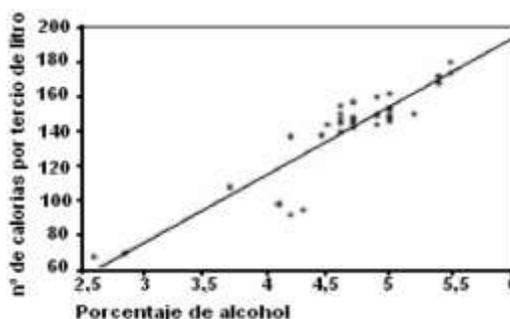


Figura 1. Regresión lineal simple

- **Árboles de decisión:** Según afirmaciones de Aguilar y Estrada (2012) y Macías (2008), son herramientas analíticas empleadas para el descubrimiento de reglas y relaciones, están dadas por un diagrama de flujo, como una estructura de árbol, donde los nodos internos representan validaciones, sobre los atributos, las ramas representan las salidas de las validaciones, y los "nodos hoja" representan las clases. Los árboles de decisión, parte de la inteligencia artificial es utilizado para la predicción, por medio de series condiciones sucesivas (reglas). Un típico

ejemplo, de un árbol de decisión se muestra en la Figura 2, ahí se representa el concepto de compras computadoras, el modelo predice si un cliente compra o no una computadora en Compu Rob. En la figura, de acuerdo a Han y Kamber (2012) los nodos internos están denotados por rectángulos, mientras que los “nodos hoja” están denotados por óvalos.

Figura 2. Árbol de decisión para la compra de computadoras.



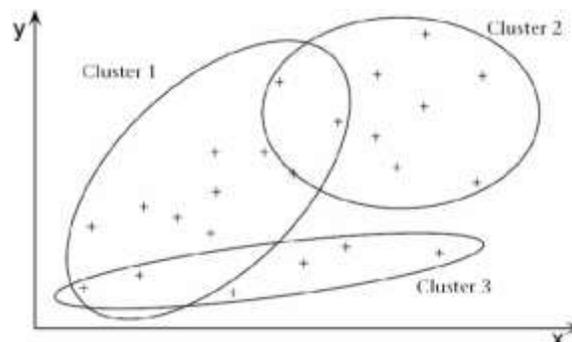
- Reglas de Asociación: De acuerdo a García y Acevedo (2014) y Velandia y Hernández (2012) se evalúan de acuerdo al soporte y a la confianza de los datos, se utilizan para encontrar hechos que ocurren dentro de un conjunto de datos. Es decir, deben ocurrir ciertas condiciones para que se produzca cierta condición, también para buscar por medio de conjunto de datos, reglas que revelan la naturaleza de las relaciones o asociaciones entre datos de las entidades.

Explica García y Acevedo (2014), el análisis de la canasta de mercado, marketing cruzado con correo, diseño de catálogos, segmentación de clientes respecto a las compras y el soporte para la toma de decisiones.

- Clustering: Consiste en que ciertos objetos (casos) pertenecen o “caen” naturalmente en cierto número de clases o grupos, de tal manera que estos objetos comparten ciertas características (Romero, Ventura, Pechenizkiy y Ryan, 2010).

Uno de los ejemplos de la aplicación de las técnicas de minería de datos, es clustering, en contexto, para la extracción del conocimiento, incluyen la identificación de subgrupos homogéneos de clientes en bases de datos de marketing, así como la identificación de subcategorías de medidas del espectro infrarrojo del cielo Han y Kamber (2006). Es decir, la similitud puede medirse mediante funciones de distancia especificadas por los usuarios o por expertos, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Clustering de datos bancarios.



Resultados (a priori) esperados

El resultado de esta investigación, muestra una herramienta de análisis, utilizando técnicas de minería de datos educacionales que trabaja con un modelo predictivo. Además permita a cada docente, obtener la probabilidad de que algún estudiante deserte, desde el primer semestre hasta la culminación de la carrera. Esto permitirá para la toma de decisiones y acciones oportunas en cualquier semestre y que permita mejorar nuestros índices de eficiencia en el número de graduados.

Contribuciones esperadas

El producto de esta investigación, será una herramienta, que permitirá predecir en porcentajes de deserción estudiantil en cualquier momento de su carrera. Además esta herramienta de análisis de datos no existe en Ecuador. Se encontró trabajos similares en México en la Universidad Tecnológica de Azúcar de Matamorros, como objeto de estudio para identificar las causas que motivan la deserción de estudiantes desde que ingresana primer semestre. El siguiente estudio es en el país de Grecia en la Universidad de Patras, Kotsiantis (2003), donde predijeron por medio de porcentajes de deserción de estudiantes en cursos a distancia.

En conclusión, la investigación es original, por cuanto sería pionero en Ecuador, siendo una investigación particular por cuanto se trabajará con datos de estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Aloasi, de modo que nos permita obtener causas y efectos sobre la deserción académica. Esta herramienta, se pueden realizar diversas consultas a cualquier estudiante en cualquier periodo semestral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. & Estrada, C. (2012). Minería de Datos (Data Mining). Disponible en: <http://www.slideshare.net/miriam1785/mineria-de-datos-8768313> [2016, 11 de febrero].
- Allauca, A. (2012). *Influencia de la evaluación de los aprendizajes en la deserción estudiantil del Instituto Tecnológico Superior “Benito Juárez” Propuesta de un manual de evaluación de los aprendizajes*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Amaya, Y., Barrientos, E., & Herrera, D. (2014). *Modelo predictivo de deserción estudiantil utilizando técnicas de minería de datos*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10786/759#sthash.kp7Ow9ny.dpuf> [2016, 2 de febrero].
- Asamblea Nacional del Ecuador (2008, 25 de julio). *Constitución de la República del Ecuador (CRE)*. En el Registro Oficial Suplemento 449 de 20-oct-2008. Disponible en: https://www.corteconstitucional.gob.ec/images/contenidos/quienes-somos/Constitucion_politica.pdf [2016, 8 de febrero].
- Asamblea Nacional del Ecuador (2010, 4 de octubre). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. En el Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010. Disponible en: <http://www.ces.gob.ec/2014-05-09-02-18-19/2014-05-09-02-24-13> [2016, 17 de enero].

- Ballesteros, A., Sánchez, D. & García, R. (2013). Minería de datos educativa: Una herramienta para la investigación de patrones de aprendizaje sobre un contexto educativo. *Latin-American Journal of Physics Education*, 7 (4), 662-667.
- Camana, R. (2014). Una experiencia personal: pico y pala en la exploración y visualización de datos electorales. *Tecnológica ESPOL-RTE*, 27(1), 1-13.
- Camana, R. (2012). Aplicación de técnicas de minería de datos para la indagación y estudio de resultados electorales. *CienciAmerica*, 1(1), 85-94.
- Consejo de Educación Superior (2013, 12 de noviembre). *Reglamento de Régimen Académico (RGA)*. Mediante memorando CES-CPUE-2013-1351-M. Disponible en: <http://www.institutoaloasi.edu.ec/web/archivos/Reglamento-de-regimen-acadmico.pdf> [2016, 10 de febrero].
- García, J. & Acevedo A., (2014). *Análisis para Predicción de Ventas Utilizando Minería de Datos en Almacenes de Ventas de Grandes Superficies*, Universidad Tecnológica de Pereira - Facultad de ingenierías: eléctrica, electrónica, física y Ciencias de la computación - Ingeniería de sistemas y computación.
- Han, J. & Kamber, M., *Data Mining: Concepts and Techniques* 2nd. Edition. Morgan Kaufmann Publishers; (The Morgan Kaufmann Series in Data Management Systems, Jim Gray, Series Editor, USA, 2006).
- Jiménez, J. & Timarán, R., (2013, septiembre), *La minería de datos como un método innovador para la detección de patrones de deserción estudiantil en programas de pregrado en instituciones de educación superior*. Ponencia presentada en la World Engineering Education Forum.
- Jiménez, J. & Timarán, R. (2015). Caracterización de la deserción estudiantil en educación superior con minería de datos. *Tecnológica ESPOL-RTE*, 28, 447-563.
- Kotsiantis, S. & Pintelas, P. (2003). *A decision support prototype tool for predicting student performance in an ODL environment*, Grecia.
- Macías, M. (2008). *Técnicas de Minería de datos para la retención de clientes en el sector asegurador*. Trabajo presentado para el XV Premio de Investigación sobre Seguros y Finanzas 2008. pp. 33.
- Márquez, C., Romero, C., & Ventura, S. (2012). Predicción del fracaso escolar mediante técnicas de minería de datos. *IEEE-RITA*, 7 (3), 115-116.
- Molina, J. & García, J. (2006). *Técnicas de análisis de datos: Aplicaciones prácticas utilizando microsoft Excel y Weka*. pp. 153-154.
- Molina, J. & García, J., (2013). Capítulo 3: *Técnicas de minería de datos basadas en aprendizaje automático*. Disponible en: <http://santiagozapatakdd.files.wordpress.com/2011/03/cursos-kdd-full-cap-3.pdf> [2016, 11 de febrero].

- Nervi, Ch., Rodríguez, J. & Osada, J. (2015). Deserción universitaria durante el primer año de estudios. *Fundación Educación Médica*, 18 (2), 93-94.
- Romero, C., Ventura, S., Pechenizkiy, M. & Ryan, B. (2010). *Handbook of Educational Data Mining*, CRC Press; 1st. Edition, Chapman & Hall/CRC Data Mining and Knowledge Discovery Series.
- Velandia, R. & Hernández, F. (2012). *Evaluación de Algoritmos de extracción de reglas de decisión para el diagnóstico de huecos de tensión*. Universidad Industrial de Santander.



Evaluación del impacto de un curso de metodología de la investigación educativa

Impact evaluation of an education research methodology course

Andrés Rodríguez Jiménez¹

andres@uart.edu.cu

Bertha Miqueli Rodríguez²

bertham@uart.edu.cu

Universidad de Artemisa, Cuba

¹Licenciado en Educación, especialidad Química, M Sc. en Ciencias de la Educación Superior, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular. Director del Centro de Estudios de Educación y Desarrollo de la Universidad de Artemisa. 37 años de experiencia en educación, de ellos 15 en Educación Superior.

²Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura, M Sc. en Didáctica del Español y la Literatura, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Auxiliar. Miembro del Centro de Estudios de Educación y Desarrollo de la Universidad de Artemisa. Editora de la Revista Villena. 35 años de experiencia en educación (15 en Educación Superior).

SÍNTESIS

La evaluación de impacto es una importante vía para detectar dificultades, proyectar las mejoras e incrementar la calidad de la docencia que brinda la universidad. El objetivo de este trabajo fue evaluar el impacto inmediato de un curso de metodología de la investigación educativa sobre la competencia investigativa de los participantes. Para ello se exploró la influencia del curso sobre el desarrollo de los indicadores de la competencia investigativa, a partir de la percepción de los cursistas mediante una encuesta y se contrastaron los resultados con las observaciones realizadas durante las sesiones de clase y con los resultados alcanzados por los aspirantes a máster en la presentación y defensa de sus proyectos de tesis. El resultado fundamental fue un impacto inmediato favorable sobre el desarrollo de una buena parte de los indicadores de la competencia investigativa de los participantes.

Palabras clave: evaluación de impacto, competencia investigativa, metodología de la investigación educativa, calidad de la docencia universitaria.

SUMMARY

The impact evaluation is an important way of detecting difficulties, to plan improvement for them and to increase the quality of the university teaching. This is a scientific article whose aim was to evaluate the immediate impact of an education research methodology course on the participant's research competency. To accomplish the aim, a survey was administered to explore the course impact on the research competency indicators, from the participant's own perceptions. The survey's results were contrasted with the class sessions observations and with the results reached by the students during their thesis projects presentations. The main result was a positive immediate impact on the development of most research competency indicators.

Key words: impact evaluation, research competency, education research methodology, quality of university teaching.

110

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la evaluación universitaria constituye en la actualidad un rasgo común de la educación superior a nivel internacional, dada la necesidad de la determinación, en primer lugar, de si se logran o no y en qué grado las metas propuestas y, en segundo lugar, como criterio de calidad del servicio social que presta la universidad. Estos procesos se han dirigido fundamentalmente hacia la evaluación de los profesores, de los programas de la educación de posgrado, de las carreras de pregrado y de las instituciones en general.

El Ministerio de Educación Superior en Cuba, en su Resolución Ministerial 132/ 2004, Reglamento de la educación de postgrado de la República de Cuba, artículo 10 establece que:

La formación académica de postgrado tiene como objetivo la educación posgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, lo que se reconoce con un título académico o un grado científico. Constituyen formas organizativas del postgrado académico la especialidad de postgrado, la maestría y el doctorado (Resolución Ministerial 132, 2004, p.2).

Partiendo de lo anterior se pone especial interés en la evaluación de los programas de maestría que se implementan en Centros de la Educación Superior o en centros de investigación autorizados para desarrollar la docencia en el llamado cuarto nivel de enseñanza. Esta evaluación incluye tanto la del programa de la maestría en su conjunto, como la evaluación de los programas de los diferentes cursos que la conforman.

En los programas de maestría es un factor común la presencia de un programa de Metodología de la Investigación, como requisito obligatorio a cursar por los aspirantes a máster, pues resulta indispensable para orientarlos en la investigación que desarrollarán acorde con el perfil de la maestría y, a la vez, para contribuir al desarrollo de su competencia investigativa como un factor de impacto importante, tanto desde el punto de vista inmediato como mediato.

Todo programa de formación requiere de un sistema de evaluación que posibilite determinar si se cumplieron los objetivos y en caso de que así no sea o que se alcancen niveles insuficientes, revelar las carencias y sus posibles causas (Pérez, 2000, pp.261-287). La evaluación puede ser externa o sumativa (con fines acreditativos) o formativa (interna), con la finalidad de detectar fortalezas y debilidades para emprender las mejoras.

En Cuba, la Junta de Acreditación Nacional (2014), ha denominado al proceso de evaluación formativa *autoevaluación*, dado que es organizado y conducido por sus propios autores. Se caracteriza por ser participativo, transparente, reflexivo y ético.

En la autoevaluación es de gran importancia el rol que desempeñan los actores a quienes se dirige el programa, quienes deben convertirse en protagonistas de este proceso, como afirma el Ministro de la Educación Superior de Cuba al expresar: “si la universidad ha de proyectarse consecuentemente por el impacto económico y social de la educación superior, debe hacerse con vocación de integración y ser evaluados por esos actores a quienes se dirige nuestro interés en cada caso,…” (Alarcón, 2015, p. 17).

El trabajo que aquí se presenta se enmarca en la investigación evaluativa de un curso de metodología de la investigación educativa, que se desarrolló desde octubre de 2014 hasta febrero de 2015, a razón de dos sesiones por mes (4 horas cada sesión), como parte del programa de la Maestría en Didáctica del Español y la Literatura, que se implementa en la Universidad de Artemisa, Cuba. El curso abarcó en total diez sesiones, incluida una para la presentación del diseño teórico y dos para la presentación de los diseños de investigación completos por parte de cada uno de los aspirantes a máster.

El objetivo trazado es evaluar el impacto inmediato de este curso de metodología de la investigación educativa sobre el desarrollo de la competencia investigativa de los aspirantes a máster.

DESARROLLO

Concepción acerca de la evaluación de impacto del programa y de la competencia investigativa

Se partió de las ideas de Pérez (2010) acerca de la evaluación de programas para, a los efectos de este trabajo, definir como evaluación formativa de un programa de posgrado al proceso de autoevaluación, intencional y técnicamente diseñado para la recogida de información, orientado a valorar los logros y dificultades en su implementación, como base para la mejora tanto del programa, como de los sujetos implicados y de modo indirecto, del sistema de formación en que se encuentra inmerso.

En esta investigación el sistema de formación en que se encuentra inmerso el programa es la maestría en Didáctica del Español y la Literatura y la mejora del posgrado de Metodología de la Investigación Educativa es fundamental para próximas ediciones, como componente fundamental de esta maestría.

Según Pérez (2000) pueden existir diferentes momentos para la evaluación de un programa: *evaluación del programa en cuanto tal* (establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad para poner en marcha el programa en condiciones óptimas); *evaluación del proceso de implementación del programa* (acumular información para introducir mejoras en próximas ediciones); *evaluación de los resultados de la aplicación del programa* (comprobar la eficacia del programa, recoger resultados en relación con los objetivos, los efectos positivos o negativos y los no planeados).

Para el momento de la evaluación de los resultados de la aplicación del programa se tienen en cuenta los criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, satisfacción de destinatarios u otros interesados y el impacto en el contexto en que se aplica. En esta investigación resulta de particular interés la evaluación del impacto.

La evaluación del impacto de un programa se refiere a la determinación del cambio que experimentan los participantes en comparación con su situación de no haber participado (Biencinto, Carballo y Carrasco, 2005, pp. 173-185). Normalmente, para llevarla a cabo, se compara a los participantes del programa (grupo de tratamiento) con un grupo de control con características similares, lo que conlleva un diseño de una metodología experimental o cuasi experimental. En esta investigación por las propias características de la maestría, en la que

solo existe un grupo de aspirantes a máster, se aplica un diseño de evaluación del tipo pre-experimento. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, s/p).

La evaluación del impacto puede abarcar variados aspectos, tales como: valoración de los aprendizajes logrados, utilidad y uso de los conocimientos y materiales del curso, mejora en las competencias profesionales (competencia investigativa) y satisfacción general con el curso. En este trabajo se centra la atención sobre la competencia investigativa de los aspirantes a máster.

Se asume como competencia profesional: “Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personalológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente” (González, 2002, p. 49). Los conocimientos, habilidades, motivos, valores, sentimientos, de forma integrada, regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales y por ello la competencia profesional se manifiesta en la actuación.

Para los profesionales de la educación las competencias se pueden clasificar en: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la investigación educativa, competencia para la comunicación educativa, competencia para la dirección educacional (Miranda, Páez y Silverio, 2000, s/p). Este grupo de competencias constituye un sistema integral que permite a los profesores movilizar los recursos indispensables para investigar, orientar y dirigir con eficiencia en la solución de los problemas educacionales a que se enfrenta en el desempeño de sus funciones. Este estudio se centra en la competencia investigativa.

Se asume como competencia para la investigación educativa:

Aquella que permite a los profesionales de la educación, como sujetos cognoscentes, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar (Castellanos et al, 2005, p. 88).

Desde la perspectiva que se presenta, la competencia investigativa de los profesionales de la educación es una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades personales, asumidos estos a partir de las investigaciones realizadas por los miembros del Proyecto *Modelo didáctico en la Universidad integrada*, del Centro de estudios de educación y desarrollo de la Universidad de Artemisa, Cuba. Para la medición del impacto en este trabajo, cada uno de estos componentes se operacionaliza como una dimensión con sus correspondientes indicadores:

Dimensión: *Cognitiva*

Indicadores:

1. Elaborar el marco teórico-referencial acerca del objeto de estudio
2. Identificar la situación problemática existente en una esfera concreta de la realidad educativa
3. Formular el problema científico

4. Seleccionar y delimitar el tema de investigación
5. Determinar los componentes del diseño teórico-metodológico
6. Conceptualizar y operacionalizar variables
7. Diseñar el proyecto de tesis de maestría
8. Dominar el método científico
9. Seleccionar y/o elaborar instrumentos para la recolección de datos empíricos
10. Planificar estrategias y alternativas para ejecutar el proyecto atendiendo al contexto
11. Procesar los datos empíricos recolectados
12. Interpretar los resultados
13. Elaborar el informe de investigación conforme a las normas de redacción científica
14. Elaborar y presentar ponencias en eventos científicos
15. Redactar y publicar artículos científicos en revistas especializadas

Dimensión: *Metacognitiva*

Indicadores:

1. Autosupervisar la calidad de la ejecución de las acciones investigativas
2. Autoevaluar la calidad de los resultados de las acciones investigativas
3. Autocorregir las acciones para mejorar la eficiencia

Dimensión: *Motivacional*

Indicadores:

1. Incrementar el interés por la actividad científico-investigativa
2. Asumir una actitud comprometida con la búsqueda de la verdad científica
3. Respetar las leyes y principios de la investigación educativa
4. Tener una imagen de sí como profesional capaz de enfrentar la tarea investigativa
5. Incrementar la convicción y la confianza en poder lograr lo propuesto en la investigación educativa
6. Vencer los obstáculos que se presenten en el proceso de investigación
7. Elevar el nivel de conocimientos acerca de la investigación educacional

Dimensión: *Cualidades de personalidad*

Indicadores:

1. Establecer compromiso personal para defender la autoridad de la ciencia para enfrentar la transformación de la realidad educativa
2. Elevar la independencia para llevar a cabo la investigación educativa
3. Incrementar la flexibilidad para rechazar posiciones rígidas o ideas preestablecidas
4. Elevar la exigencia en la aplicación del método científico
5. Mantener una correcta ética científica en la ejecución de la investigación y en la elaboración de los reportes

Según Castellanos y colaboradores (2005) la competencia investigativa, como formación psicológica superior, se constituye a partir de la integración dialéctica entre la cultura, la educación, el aprendizaje y el desarrollo individual. La clave para su formación se encuentra en una profunda transformación en las condiciones, los contenidos y los mecanismos implicados en el aprendizaje humano. Las vías tradicionales (enseñanza de pregrado y

posgrado) no resultan efectivas para promover su desarrollo; de hecho, solo conducen a la adquisición de cuerpos de conocimientos y habilidades sin potencialidades verdaderas para participar en la autorregulación de un comportamiento exitoso.

Se coincide con estos planteamientos en que la competencia para la investigación educativa, al ser una formación psicológica compleja que se manifiesta en la actuación, requiere de la integración de aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, valorativos y recursos personológicos, además, necesita la intervención de múltiples factores y condiciones para lograr la autorregulación exitosa; pero se considera que la enseñanza de pregrado puede contribuir notablemente a ello y sobre todo la de posgrado, es determinante en la formación de esta competencia.

Según Bernaza y Tenorio (2004), la educación en el postgrado se distingue de la de pregrado en que en la primera el proceso de enseñanza aprendizaje se integra con procesos de alto grado de autonomía y creatividad (PAGAC), como por ejemplo, la investigación; mientras que en la segunda, hay un predominio del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el postgrado, el proceso de enseñanza aprendizaje adquiere ciertas peculiaridades que lo distinguen del pregrado, por ejemplo, se apoya en las TIC y en el aprendizaje colaborativo; la lógica y el diseño de los contenidos de enseñanza responden más al problema planteado, es más flexible y pertinente; presupone una independencia del estudiante que le permite “aprender a aprender” y lo prepara para desarrollar PAGAC; las fuentes bibliográficas son diversas, difusas y de alto grado de actualización; y la vivencia y la experiencia profesional de los que participan ocupa generalmente un lugar muy importante en los múltiples intercambios que se producen, (Bernaza y Tenorio, 2004, s/p y Muñoz, 2005, s/p).

Desde estas concepciones, en la educación de posgrado no solo se forma y desarrolla la base de conocimientos y habilidades, sino que es fundamental para potenciar la metacognición, las motivaciones, los valores y los recursos personológicos necesarios para una actuación exitosa en la solución de los problemas científicos educativos.

Diseño de la evaluación

Una vez establecidas las dimensiones e indicadores de la competencia investigativa de los aspirantes a máster se determinaron las técnicas a emplear para su evaluación. En la medición del impacto inmediato se utilizó como técnica fundamental una encuesta, para que autoevaluaran la influencia del curso sobre los indicadores de su competencia investigativa y fue aplicada inmediatamente después de haber concluido el último encuentro programado. Las observaciones realizadas durante el desarrollo de las diferentes sesiones de clase, particularmente en sus momentos de trabajo en grupo y de exposiciones en plenario, junto a los resultados alcanzados por los cursistas en la elaboración y defensa de los diseños de investigación, fueron empleados como fuentes informativas complementarias en el proceso evaluativo.

De los 24 aspirantes a máster que matricularon el curso, 21 respondieron la encuesta aplicada y son los que constituyen la muestra para esta investigación. Su totalidad se desempeña en la esfera de la Educación: 12 como profesores, cuatro directivos, tres como bibliotecarios y dos que realizan otras funciones. Once profesionales laboran en la Educación Media, cuatro en la

Educación Primaria y seis en la Educación Superior (un profesor Auxiliar, tres profesores Asistentes y dos profesores Instructores).

En relación con su formación universitaria, 14 se titularon como profesores de Humanidades (10 de ellos en la especialidad de Español-Literatura), tres son Licenciados en Lengua Inglesa, uno es Licenciado en Bibliotecología, dos son Licenciados en Educación Primaria y uno es Licenciado en Educación en la especialidad de Profesor General Integral de Secundaria Básica. Los años de experiencia en la docencia son bastante heterogéneos: siete tienen menos de cinco, ocho tienen entre cinco y 15 y solo seis sobrepasan los 15. La edad promedio entre los encuestados es de 41 años.

Es importante destacar que ninguno de los aspirantes a máster se había involucrado con anterioridad en un curso de Metodología de la Investigación Educativa como educación posgraduada y algunos de ellos no la habían recibido, ni siquiera como asignatura en su formación para alcanzar el título universitario que obtuvieron, pues cuando cursaron sus estudios superiores no se contemplaba en los currículos de sus carreras.

La encuesta aplicada fue elaborada por los autores sobre la base de los 30 indicadores de la competencia investigativa de la muestra, descritos anteriormente en este trabajo: 15 para la dimensión cognitiva, tres para la metacognitiva, siete para la motivacional y cinco para las cualidades de personalidad. Se solicitó a los encuestados que mostraran, desde su percepción, cuánto contribuyó el curso a cada uno de los indicadores de su competencia investigativa. Para ello se empleó una escala de actitud con escalamiento ordinal del 1 al 5, tipo diferencial semántico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Los adjetivos bipolares utilizados fueron *muy poco* (para el extremo inferior de la escala) y *mucho* (para el extremo superior). De esta manera el valor 3 significa neutral (ni mucha ni poca), el 2 poca, el 1 muy poca, el 4 bastante y el 5 mucha contribución.

Se incluyó en la encuesta una segunda sección para que los cursistas tuvieran la oportunidad de brindar comentarios y sugerencias en relación con el curso, sobre la base de tres preguntas abiertas: ¿Cuáles fueron las fortalezas?, ¿Cuáles fueron las debilidades? y ¿Usted recomendaría este curso a sus compañeros de trabajo que se interesan por realizar investigaciones? ¿Por qué? La intención de estas preguntas fue la de recolectar información acerca de cualquier otro aspecto de interés, en relación con la competencia investigativa, que no se recogió entre los indicadores propuestos y a su vez, ganar claridad respecto a las evaluaciones otorgadas por los cursistas.

El procesamiento de la encuesta se realizó haciendo uso del software “COHARENTIA” (Pérez, 2015). Este software procesa los resultados tomando como criterio las medianas de los valores, lo cual es consistente, desde el punto de vista estadístico, con la escala ordinal empleada para la evaluación de los indicadores. Si la mediana se encuentra entre 4 y 5, es muy probable que la contribución del curso, desde la percepción de los aspirantes a máster, sea favorable sobre ese indicador en particular; por el contrario, si la mediana se encuentra entre 1 y 2, la contribución será desfavorable. Además, este software ofrece hasta qué punto los encuestados fueron objetivos en los criterios emitidos, basado en el valor del coeficiente de correlación multidimensional r_{pj} , según se muestra en la Tabla 1.

Si existe coherencia al ofrecer la valoración (coeficiente $\geq 0,576$), es muy probable que los evaluadores hayan realizado un análisis objetivo de los aspectos que se les consulta y por tanto constituyen un criterio confiable para la evaluación. Contrariamente, si es bajo (menor que 0.576), es alta la probabilidad de que algunos hayan respondido arbitrariamente o no conocieran acerca de los aspectos explorados y los resultados no serían confiables (Pérez, 2015, s/p).

Tabla 1: Grado de coherencia en función del coeficiente

Valores del coeficiente de correlación	Grado de coherencia
$r_{pj} \geq 0,823$	Altamente coherente
$0,823 > r_{pj} \geq 0,708$	Bastante coherente
$0,708 > r_{pj} \geq 0,576$	Coherente
$0,576 > r_{pj} \geq 0,337$	Incoherente
$0,337 > r_{pj} \geq 0,297$	Bastante incoherente
$r_{pj} < 0,297$	Altamente incoherente

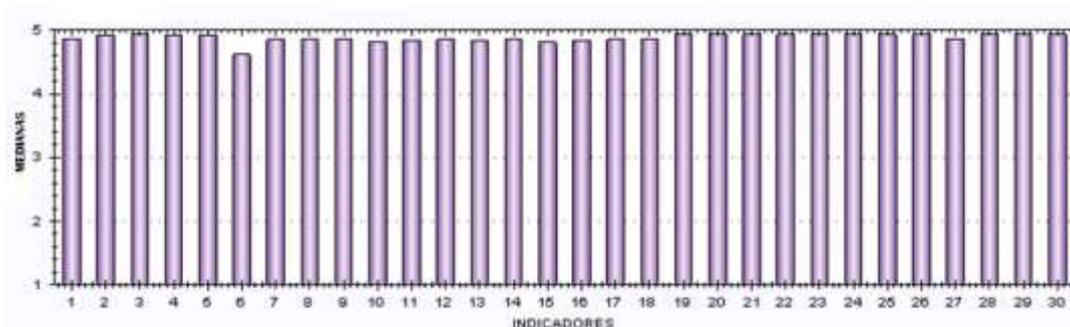
Fuente: Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2015. ISBN 978-959-18-1099-1

Las observaciones realizadas a través de las diferentes sesiones de clase estuvieron encaminadas a constatar el efecto de los métodos y procedimientos utilizados sobre los indicadores: el incremento de la flexibilidad para rechazar posiciones rígidas o ideas preestablecidas, de la dimensión cualidades de personalidad; incremento de la convicción y la confianza en poder lograr lo propuesto en la investigación educativa, vencimiento de los obstáculos que se presenten en el proceso de investigación, de la dimensión motivacional; autosupervisión de la calidad en la ejecución de las acciones investigativas; autoevaluación de la calidad de los resultados de las acciones investigativas y autocorrección de las acciones para mejorar la eficiencia, de la dimensión metacognitiva.

Resultados y discusión

En la Figura 1 pueden observarse los valores de mediana para cada uno de los indicadores de la competencia investigativa de los aspirantes a máster, según sus propias percepciones. El valor del coeficiente de correlación multidimensional r_{pj} determinado fue 0,725, que de acuerdo con la información en la Tabla 1, es un resultado bastante coherente, por lo que existe una alta probabilidad de que los cursistas hayan sido objetivos en sus valoraciones y por tanto, los resultados mostrados pueden considerarse confiables.

Figura 1. Valores de mediana para cada indicador de la competencia investigativa.



Fuente: encuesta aplicada a los aspirantes a máster.

Como se aprecia en la Figura 1, todos los indicadores muestran medianas superiores a 4,5, que en la escala ordinal empleada se acerca a su máximo valor de 5, lo que se corresponde con el extremo del diferencial semántico en el cual aparece el adjetivo de mucho. Ello significa que, desde la percepción de los aspirantes a máster, el curso de Metodología de la Investigación Educativa implementado contribuyó mucho a favor del desarrollo de cada uno de los indicadores de su competencia investigativa.

Los resultados mostrados en la Figura 1 se corresponden con lo expresado como fortalezas del curso en las respuestas a la correspondiente pregunta abierta, que se centraron en el hecho de que adquirieron confianza en que podían desarrollar sus propias investigaciones a partir de los conocimientos y habilidades de que se apropiaron. Consideraron de gran utilidad para realizar sus investigaciones, todos los contenidos que se abordaron en el curso. Estimaron de particular importancia para su formación investigativa, las tareas que solucionaron mediante trabajos en pequeños grupos y discusión en plenario, como cierre de cada una de las sesiones de clase, según se fueron tratando las diferentes temáticas programadas. Afirmaron que los estudios independientes asignados en cada sesión fueron muy útiles y orientadores para la elaboración paulatina de sus diseños investigativos. La mayor importancia se la adjudicaron al hecho de que adquirieron herramientas teóricas y prácticas para desempeñarse independientemente en sus investigaciones.

Estas fortalezas se corroboran a su vez con la respuesta a la pregunta de si recomendarían este curso a un colega, en que hubo total coincidencia al responder que lo recomendarían, pues antes de recibir el curso sentían que la realización de investigaciones educativas era algo muy lejano, como inalcanzable para ellos y una vez concluido, están seguros de que cualquier profesional de la educación puede desarrollarlas, como parte de la mejora necesaria de su práctica cotidiana.

Otra fuente de confirmación de algunos de estos resultados la constituyeron las observaciones realizadas a través de las sesiones de clase. Se pudo constatar que el trabajo en pequeños grupos, al final de cada sesión, para solucionar tareas específicas relacionadas con el contenido tratado tuvo un impacto muy favorable sobre los indicadores incremento de la flexibilidad para rechazar posiciones rígidas o ideas preestablecidas; incremento de la convicción y la confianza en poder lograr lo propuesto en la investigación educativa y vencimiento de los obstáculos que se presentan en el proceso de investigación. Esto fue posible gracias a la propia naturaleza y complejidad de las tareas asignadas y al clima de confianza que se crea cuando los estudiantes forman parte de pequeños grupos, donde la comunicación es más abierta y directa. Además, el uso sistemático de la coevaluación como parte del trabajo en pequeños grupos, contribuyó de forma apreciable al desarrollo de cada uno de estos indicadores.

La observación de las discusiones en plenario, donde se hizo uso sistemático de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permitió constatar que estas fueron herramientas metodológicas y evaluativas que contribuyeron al desarrollo de la dimensión metacognitiva de los participantes a través de las diferentes sesiones de clase, pues en la medida en que el curso se desarrolló, los participantes mostraron avances en su capacidad, tanto para autosupervisar la calidad en la ejecución de las acciones investigativas y para

autoevaluar la calidad de los resultados de las acciones investigativas, como para la autocorrección de las acciones para mejorar su eficiencia.

En relación con las debilidades del curso, los encuestados coincidieron en que fueron muchos conocimientos nuevos los abordados en cada sesión, lo que apenas dejaba tiempo para asimilarlos. Los cursistas no perciben adecuadamente las diferencias fundamentales entre la educación en el posgrado y en el pregrado. El posgrado se apoya más en las TIC, presupone una independencia del estudiante que le permite “aprender a aprender” y lo prepara para lidiar con procesos complejos como las investigaciones (Bernaza, 2004, s/p y Muñoz, 2005, s/p). De modo que las sesiones de clase, son más bien para brindar orientaciones que sirvan de guía a los participantes para profundizar en los detalles necesarios y adquirir las herramientas que le posibiliten apropiarse de los conocimientos y habilidades requeridos, mediante el uso de las TIC y de una bibliografía diversa.

En relación con lo planteado como debilidad por los aspirantes a máster es cierto que los contenidos resultaron nuevos para la mayoría dadas las características de la muestra; pero las temáticas tratadas fueron las incluidas en el programa del curso (120 horas totales entre presenciales y no presenciales) para esta maestría y que son, a juicio de los autores, las básicas que deben incluirse para responder al perfil de la maestría: fundamentación teórica y metodológica de la investigación pedagógica; los enfoques o tipos de investigación; el diseño teórico de la investigación; la teoría científica como sistema, diseño metodológico; los métodos de investigación pedagógica; instrumentos de investigación; las etapas de la investigación pedagógica; el procesamiento y análisis de los resultados; contribución a la teoría, significación práctica, novedad y actualidad; conclusiones y recomendaciones; la información, divulgación y aplicación de los resultados; características del texto científico; tipos de textos científicos.

El resultado alcanzado por los cursistas en la presentación y defensa de sus diseños investigativos en el primer Taller de Tesis, que se realizó como parte de la maestría en que se encuentran inmersos, constituyó otra fuente que confirma el impacto positivo que tuvo el curso sobre algunos de los indicadores de la competencia investigativa de los aspirantes a máster. La Tabla 2 resume el resultado por categorías evaluativas otorgadas a los participantes.

Tabla 2. Categorías evaluativas alcanzadas en los diseños investigativos

Matriculados	Presentados	Excelente	Muy Bien	Bien	Desaprobado
24	23	2	19	2	-

Fuente: Primer taller de tesis de la maestría en Didáctica del Español y la Literatura.

Como se aprecia en la Tabla 2, los 23 aspirantes a máster que presentaron y defendieron sus diseños investigativos, lograron aprobarlo. Solo dos recibieron la categoría de bien, que es la más baja entre los aprobados. La mayoría obtuvo una muy buena calificación (83 %). Dos estudiantes alcanzaron el máximo.

Los resultados presentados en la Tabla 2 demuestran que los cursistas fueron competentes en algunos de los indicadores establecidos para la dimensión cognitiva: identificar la situación problemática existente en una esfera concreta de la realidad educativa; formular el problema

científico; seleccionar y delimitar el tema de investigación; determinar los componentes del diseño teórico-metodológico y diseñar el proyecto de tesis de maestría. También se pudo constatar, al analizar su comportamiento durante las defensas de los diseños investigativos, el avance alcanzado en los indicadores de las dimensiones metacognitiva, motivacional y de cualidades de la personalidad.

Si se parte de que la base del ser competente es la adecuación que debe existir entre lo que se demanda y lo que hace el sujeto como respuesta, es decir se demuestra en el desempeño en un contexto determinado y va más allá de conocer o producir el conocimiento, y de las condiciones en las que se usa y cómo se usa (Guerrero et al, 2012), se puede afirmar que el impacto del curso sobre un buen número de indicadores de la competencia investigativa de los participantes fue favorable, pues demostraron éxito en su desempeño al elaborar los diseños de tesis. Ello corrobora que la competencia investigativa se desarrolla, esencialmente, mediante la educación en el postgrado, pues a través de esta se relaciona el aprendizaje del cursista con sus responsabilidades individuales y sociales, lo que propicia que pueda proyectar e implementar soluciones concretas en su entorno profesional y laboral (Muñoz, 2005).

Por otra parte se coincide con Castellanos et al (2005) en el hecho de que la competencia investigativa es una configuración psicológica compleja, que no se puede formar directa y linealmente a partir de la apropiación de conocimientos y habilidades en la educación de posgrado, pues existen indicadores de esta competencia que van más allá del alcance de un curso programado para un intervalo determinado de tiempo y que solo se logrará desarrollarlos, en la medida en que los sujetos reciban la influencia de la cultura, la educación y el aprendizaje, que potenciarán su desarrollo personal, tanto a través de los diferentes cursos que conforman la maestría, como mediante la interacción dialéctica con el contexto en que desempeña sus funciones educativas.

Lo analizado en el párrafo anterior constituye la principal limitación en la evaluación del impacto inmediato de este curso sobre la competencia investigativa de los participantes, pues muchos indicadores solo se exploran a partir de las percepciones de los aspirantes a máster y que estos sean competentes o no en la investigación, solo se manifiesta en su desempeño.

CONCLUSIONES

La educación de posgrado es una importante vía para el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes, lo que puede ser corroborado por el impacto inmediato favorable que tiene un curso de Metodología de la Investigación Educativa, sobre algunos indicadores de esta competencia en un grupo de aspirantes a máster.

La evaluación del impacto inmediato de este curso sobre la competencia investigativa de los participantes llevada a cabo, arrojó, a partir de los instrumentos aplicados, que- desde la percepción de los aspirantes a máster- el curso de Metodología de la Investigación Educativa implementado contribuyó mucho a favor del desarrollo de cada uno de los indicadores de su competencia investigativa al ser evaluados todos los indicadores con medianas superiores a 4,5.

El valor del coeficiente de correlación multidimensional r_{pj} determinado fue 0,725, que es un resultado bastante coherente, por lo que existe una alta probabilidad de que los cursistas hayan sido objetivos en sus valoraciones y por tanto, las evaluaciones realizadas a partir de las dimensiones e indicadores determinados pueden considerarse confiables.

En estos resultados evaluativos influyó positivamente la metodología empleada para su implementación, que propició la adquisición de mayor confianza en los cursistas para desarrollar sus propias investigaciones a partir de los conocimientos y habilidades de que se apropiaron. De particular importancia fueron las tareas que solucionaron mediante trabajos en pequeños grupos y discusión en plenario, como cierre de cada una de las sesiones de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2015). *Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora*. Conferencia inaugural del congreso Pedagogía 2015. Palacio de las Convenciones de La Habana, 26 al 30 de enero de 2015. Editado por el Ministerio de la Educación Superior de Cuba.
- Bernaza, G. y Tenorio, F. (2004). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/755bernaza.pdf>, [acceso: mayo de 2015].
- Biencinto, C., Carballo, R. y Carrasco, M. (2005). Evaluación del impacto del diploma metodología de investigación en clínica. *Investigación Educativa*, 23(1).
- Castellanos, B., Fernández, A., Llivina, M., Arencibia, V. y Hernández, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII (1).
- Guerrero, L., Medina, M., Molina V. y Armenteros M. (2012). *Evaluación de competencias para la investigación en Postgrado. Experiencias en la universidad autónoma de Coahuila*. En: Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. Coordinadores: Tobón, S. y Jaik, A. Primera edición: octubre de 2012. México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hill Interamericana. México: S.A. de CV.
- Junta de Acreditación Nacional. (2014). *Sistema de evaluación y acreditación de maestrías*. República de Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2004). Resolución Ministerial 132. Reglamento de la educación de postgrado de la República de Cuba.
- Miranda, T., Paéz, V. y Silverio, M. (2000). *Modelo del profesional de la educación*. Resultado de Investigación. Centro de Estudios Educativos. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. La Habana.

- Muñoz, G. (2005). Elementos teóricos sobre calidad en postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1010Munoz.pdf>, [acceso: mayo de 2015].
- Pérez, A. (2015). *Cohaerentía: Software de procesamiento para determinar el grado de coherencia en sistemas y procesos complejos y dinámicos*. Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2015.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, (18)2.



Esbozo histórico de la educación superior en Sancti Spíritus

The higher education in Sancti Spíritus: historical overview

Anna Lidia Beltrán Marín
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
anna@uniss.edu.cu

Doctora en Ciencias Filosóficas. Master en Ciencias de la Educación. Licenciada en Filosofía. Master en Bioética. Diplomada en Administración Pública. Vicepresidente del Consejo Científico de la Universidad de Sancti Spíritus. Secretaria del Consejo Provincial de las Ciencias Sociales en Sancti Spíritus. Miembro del Comité Académico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Miembro del Tribunal para categorización de Profesores Auxiliar y Titular. Autora y coautora de más de 50 artículos científicos.

SÍNTESIS

La Educación universitaria en Sancti Spíritus como parte de la formación general comenzó en 1968 y se ha desarrollado hasta escalar peldaños superiores, desde sus inicios tuvo como objetivo la preparación de los estudiantes en relación con los problemas propios de su profesión, especialmente para ejercer una práctica que les permitiera nutrirse de las mejores experiencias en su campo del saber y a la vez reconocer sus orígenes hasta la contemporaneidad. Ha contribuido a promover en los estudiantes, la necesidad de tomar en consideración el análisis histórico, pedagógico y filosófico como elementos significativos para el conocimiento de cualquiera de las carreras y especialidades en que se trabaje, y el continuo perfeccionamiento de ésta a través de la investigación y con ello asumir una actitud comprometida y transformadora ante la práctica. La universidad ha contribuido a fortalecer y elevar la motivación profesional al identificar los ideales, y actitudes de aquellos jóvenes que en etapas más tempranas del triunfo revolucionario lograron sus propósitos en el territorio, en el trabajo se hace referencia a las diferentes carreras que se estudiaron a partir de unidades docentes, significación esta que permite destacar cómo fue la evolución de los centros de altos estudios en la provincia.

Palabras clave: Historia, educación superior, Sancti Spíritus.

SUMMARY

The Higher education in Sancti Spiritus as part of the general training began in 1968 and has grown to climb above steps, since its inception aimed at preparing students regarding the problems of their profession, especially to exercise practice to allow them to draw on the best experiences in their field of knowledge while recognizing its origins to contemporary times. It has helped to promote students, the need to take into account the historical, educational and philosophical analysis as significant elements for the knowledge of any of the races and specialties in which they work, and continuous improvement of this through research and thereby assume a committed and transforming attitude to practice. The university has helped to strengthen and enhance professional motivation to identify the ideals and attitudes of young people who in earlier stages of the revolutionary victory achieved their purposes in the territory, at work referred to the different careers that were studied from teaching units, meaning this allows us to highlight how was the evolution of higher education centers in the province.

Key words: History, high education, Sancti Spíritus.

123

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de las concepciones acerca de la Educación superior en Sancti Spíritus es a nuestro juicio un elemento clave para que el docente de cada carrera pueda concebir y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje basado en las raíces históricas de los estudios universitarios en el territorio y de esa forma lograr los objetivos y el fin propuestos y en consecuencia, la formación de sus educandos.

Esta temática se encuentra en la educación cubana a partir del siglo XIX pues desde esa época hay universidades en Cuba pero, la Educación superior, solo podía ser ofrecida a las clases pudientes, pues las formas filosóficas y manera de concebir el mundo era así, de modo que esta no se difundió, como en la actualidad, a todo el país, sino solamente en tres universidades: La Habana, Oriente y Santa Clara.

Las concepciones acerca de la Educación superior en Cuba ha sido un aspecto usualmente tratado, en seminarios nacionales para educadores y en investigaciones en diferentes niveles de enseñanza, pero no hay claridad del tema en su totalidad de la importancia y necesidad de rescatar la historia de la Educación superior cubana para dejar constancia del devenir del proceso de formación de profesionales en nuestro país.

En la Universidad de Sancti Spíritus se indagan los datos que demuestren los orígenes de la Educación superior en este territorio, la autora de este trabajo, junto a un equipo de investigadores se dedica a la recopilación de información como parte del proyecto para el estudio de la filosofía, historia de la educación, las instituciones educativas y sociales en Sancti Spíritus, que se ejecuta en la Universidad de Sancti Spíritus (Uniss) desde 2008, como parte del mismo se han realizado más de 10 investigaciones cuyas salidas han sido tesis de maestría, la publicación de más de 30 artículos, así como la sistematización de la información que se encuentra dispersa en diferentes centros de información, revistas, artículos periodísticos, libros, informes, etc.

No se puede ignorar que el sistema educativo universitario en Cuba ha pasado por épocas y etapas diferentes, como la Colonia, la intervención norteamericana, la neocolonia y el período revolucionario, por lo que es necesario tener dominio de las concepciones acerca de la educación de cada período y así comprender el fenómeno educativo en este nivel de enseñanza.

La presente contribución puede contribuir a una mejor caracterización del proceso de desarrollo universitario en Cuba después del triunfo revolucionario. El trabajo tiene el objetivo de esbozar el surgimiento y sucesiva evolución de la educación universitaria en Sancti Spíritus. El contenido del trabajo, contribuye a mejorar los conocimientos de profesores y estudiantes sobre la historia local y de esta forma elevar la motivación hacia la profesión al identificar la relación entre los ideales, condiciones de vida y estudio, las actitudes de los jóvenes protagonistas del surgimiento de la educación superior, con la ejemplaridad que hoy se requiere de las nuevas generaciones de universitarios.

Entre los principales métodos empleados se destaca el histórico-lógico, análisis y síntesis, inducción-deducción, así como el estudio o análisis de documentos, entrevistas, testimonios, la triangulación de las fuentes, finalmente, todos los elementos se confrontaron y fusionaron con los criterios de la autora mediante la interpretación.

DESARROLLO

Los primeros pasos: 1968-1980.

El último censo de población y viviendas realizado en Cuba en 2012, asegura que el actual territorio espirituano posee más de 45 mil 600 graduados universitarios y 145 mil de nivel medio superior, cifras muy por encima a las de enero de 1959, aun cuando los registros de los años anteriores se encuentran dispersos. Investigaciones precedentes, revelan que al triunfar la Revolución las mayores posibilidades de instrucción cultural se limitaban a la enseñanza primaria y a reducidas capacidades en centros de nivel medio. Los estudios superiores exigían, a quienes pretendían cursarlos, trasladarse a La Habana y a partir de la década de 1950 a Santa Clara.

No fue hasta el año 1968 que la Universidad Central de las Villas, a partir de la creciente necesidad de dar respuesta a los grandes incrementos de las áreas de siembra, crea la Estación Territorial de Investigaciones del Arroz "Sur del Jíbaro". Los objetivos planteados en 1967, desde que se aprobara el Programa Nacional de Desarrollo Arrocero, requerían de una transformación en la tecnología de explotación del cultivo y de manera prioritaria los cambios necesarios de la estructura varietal, por lo que el objetivo primario de esta Estación fue estudiar el comportamiento de las variedades modernas de arroz del tipo semienano que se introdujeron en Cuba procedentes del Instituto Internacional de Investigaciones del Arroz (IRRI), de Filipinas (Meneses, P. 2008).

En 1969 se destaca ya la vinculación en los planes de desarrollo de la ganadería de los alumnos de quinto año de la carrera medicina veterinaria. Los 23 alumnos de veterinaria fueron insertados y distribuidos en cuatro puntos del municipio de Guasimal, ahí recibían las clases en una escuelita primaria del poblado. En el curso 70 - 71 se desactiva la escuela de auxiliares de veterinaria y se crea un área de docencia-producción, en la que conjugaban estudio-trabajo los alumnos de cuarto y quinto año. En el curso 72-73 se limita el área de vinculación al lote Cafetal de la Granja Yayabo para los alumnos de cuarto año.

La Filial Universitaria comienza sus actividades en el curso 1976-1977 en las aulas del Centro Escolar Serafín Sánchez conformados en dos grupos de alumnos. Un grupo de la especialidad de Agronomía y el otro de la especialidad de control económico. El de agronomía era atendido por la ingeniera María Solís y controlado por la facultad de Ciencias Agrícolas de la Universidad Central de las Villas, y el de Control Económico era atendido por la Facultad de Economía de la propia Universidad.

En la escuela Julio Antonio Mella se le facilitaron a la Filial dos aulas y para el curso 77-78 hubo un aumento de carreras, ya que se incluyeron: Contabilidad e Ingeniería Pecuaria y se incrementó la matrícula. En este curso se impartía las clases en la Escuela Formadora "Rafael María de Mendive" en la escuela Anexa y en la escuela "Julio Antonio Mella".

El edificio ubicado en Avenida de los Mártires número 360 le fue entregado a la Filial para el curso 1980-1981 y en el 1989, le es asignado el local que ocupa la actual Residencia estudiantil. Para el año académico 1994-1995 se crea la Sede Universitaria, la cual estaba integrada por las facultades: Cultura Física, Ciencias Agropecuarias, y Contabilidad y Finanzas.

Se encontraban además en el centro los alumnos de tercero y quinto años de la Carrera de Derecho. Comenzó además el grupo de 4to de Ingeniería industrial.

La llegada de las Ciencias Médicas a Sancti Spíritus.

La década de los 80 marca una nueva etapa en la Educación superior en Sancti Spíritus con la llegada de los estudios de las Ciencias médicas. El 1 de septiembre de 1980 marcó el inicio de la docencia de Pregrado en la carrera de Medicina. El desarrollo progresivo de los recursos humanos y la política de universalización de la enseñanza, hicieron posible la categorización de algunos hospitales para impartir docencia médica de Pregrado a estudiantes de 6to año de la carrera de Medicina durante el curso escolar 80-81. En ese curso recibieron docencia los primeros 10 estudiantes de 6to año (“Internos”), y se categorizaron a tres profesores en cada una de las rotaciones curriculares (Rodríguez, 2012).

En este período la docencia de Pregrado se caracterizaba por la extensión de actividades teóricas y prácticas a todas las salas del antiguo hospital, y con posterioridad a los Hospitales provinciales Materno y Pediátrico. El claustro enfrentó sus responsabilidades con total dedicación y se recibió una valiosa asesoría y control por parte del Instituto Superior de Ciencias Médicas de Villa Clara (ISCM). El 2 de febrero de 1980 fue fundado Centro Provincial de Información de Sancti Spíritus que radicó en sus inicios en la calle Céspedes No. 71 entre Sobral y Pérez Luna, posteriormente se incorporaron otros trabajadores, se brindaban diferentes servicios como Préstamos en Sala, Circulante e Interbibliotecario, Investigaciones bibliográficas, Traducción de Inglés y Francés, así como el Servicio de Fotocopias.

La Unidad Docente Médica se constituye en 1881 con: 45 estudiantes de 3er año y 15 de 6to año, la misma se subordinaba al Instituto Superior de Ciencias Médicas de Villa Clara. Esta unidad quedó organizada en dos Departamentos Docentes (Ciencias Clínicas y Ciencias Quirúrgicas). Ese mismo año comienza la docencia en el Hospital Gineco - obstétrico Provincial con el Internado médico, el cual hoy se encuentra en el Hospital General Provincial, los docentes iniciadores de este fueron el Dr. Carlos García González, el Dr. Amable González Concepción y la Dra. Anastasia Valdivia Pérez, esta docencia se inicia con tres residentes.

En Febrero de este propio año, fue fundado el centro docente “Manuel Piti Fajardo”. A partir de ese año comienza en la provincia la formación de técnicos medios de la salud. Se formaban estudiantes en 28 especialidades, así como estudiantes de las provincias centrales del país. Se realizaron cursos de especialización (Post Básicos) en 11 especialidades, predominando las dirigidas al personal de enfermería. Desde sus inicios, se graduaron estudiantes de 17 nacionalidades, Sao Tomé, Namibia, Guinea Ecuatorial, Angola, Nicaragua, Gana, Panamá, Sahara, Palestina, Bolivia, Mozambique, Congo, Yemen, Sudán, Paraguay, Guatemala y Etiopía, en las especialidades de Estomatología, Enfermería General y Pediátrica, Laboratorio Clínico y Post - básico de Anestesia.

En el curso 1982 -1983 se extiende la docencia de medicina a los hospitales rurales y municipales, otorgándosele al centro la categoría de Facultad de Ciencias Médicas, anexa al ISCM de Villa Clara. Iniciándose en este mismo año los primeros cursos básicos de formación pedagógica para los docentes. También en este año comienza en la provincia de Sancti Spíritus la docencia del quinto año de la carrera en estomatología. Los estudiantes provenían de la

Habana y más tarde se incorporaron los de la Universidad de Villa Clara. En 1982 también se inicia la enseñanza de la Psicología en el tercer año de la Carrera de Medicina.

Como se puede apreciar, mejoran las condiciones para los estudios de las Ciencias médicas en la provincia, los jóvenes egresados de los preuniversitarios ya pueden formarse como médicos en su territorio y los profesionales que se habían formado en otras entidades ya cuentan con la superación profesional sin tener que recorrer largas distancias y trasladarse a otros centros para su formación posgraduada.

La Unidad docente de Cultura Física de Sancti Spiritus.

La formación de profesionales de la Cultura física en nuestra provincia tuvo sus orígenes con la fundación de la Unidad Docente de Cultura física en el mes de Julio de 1981 con el propósito de que tuviéramos un Centro universitario profesional con vistas a producir un acercamiento de los profesores y los estudiantes, pues antes tenían que viajar a Santa Clara, así como tener un centro propio que pudiera darle respuesta a la demanda de la fuerza técnica del territorio, además de la existencia en la provincia de profesores con el nivel y la profesionalidad requerida para desarrollar la actividad con la calidad necesaria (Lara, 2003).

La etapa comprendida de 1981 a 1994 la Unidad Docente de Cultura física estuvo adscripta al Instituto Nacional de Educación Física y Recreación administrativamente y, en el inicio, a la Facultad de Villa Clara metodológicamente, luego al Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”.

En el mes de septiembre se trasladaron las oficinas de la Unidad docente para la calle Máximo Gómez No.11. A mediados del curso 81-82 se mudan para un local de la entonces Filial Universitaria “José Martí”. La docencia se impartía en este mismo edificio, en el cual se alternan las aulas con las de los alumnos de la Filial. Las clases prácticas se impartían donde las circunstancias lo permitieran, ya que desde sus inicios, la institución careció de instalaciones deportivas propias para lograr su objeto social.

Según consta en la investigación realizada por (Lara, 2003), el atletismo se impartía en la pista aledaña a la, en aquel entonces, Formadora de Maestros. El baloncesto, el voleibol y la gimnasia básica en las canchas de la propia institución, así como en la primaria “Julio A. Mella” y la Sala Yara. Para la primera de estas actividades fue utilizado también el patio central del centro, para la práctica de dicho deporte y la gimnasia básica se utilizó además el patio aledaño al centro. La natación, en la piscina de Cabaiguán. El Judo, en el Gimnasio de la calle Tello Sánchez (conocido popularmente como el colchón de Jaramillo).

Entre el segundo y tercer cursos se incorporaron profesores de diversas asignaturas, trabajadores de servicios y administrativos, así como de medios para la docencia y el deporte, la ampliación de la plantilla permitió conformar cuatro departamentos docentes. Para el cuarto curso 1984-1985 se produjo el cambio de unidad docente a Filial universitaria.

El segundo período: 1985-1989 se dan los primeros pasos en la consolidación de la Filial universitaria, se desarrolló un amplio plan de superación de postgrados que posibilitaron el ascenso a la categoría de Asistentes de cuatro profesores, hubo un importante movimiento innovador con la confección y uso de medios de enseñanza, los que fueron elaborados por los

profesores con gran interés y dedicación. La dirección del centro y las Brigadas Técnicas Juveniles (BTJ) auspiciaron un concurso con el objetivo de estimular estos esfuerzos.

El curso 86-87 estuvo matizado por la celebración de la I Jornada Científica del centro, además se obtuvieron varios premios en eventos realizados en otras provincias y en el propio centro. El séptimo curso finalizó con la exitosa graduación de 84 profesionales, la Filial obtuvo distinciones y premios, se participó en una exposición “Forjadores del Futuro” el pabellón fue seleccionado entre los tres más destacados. Se recibieron visitas del Presidente del Instituto Nacional de Educación física y Recreación y del Rector del Instituto Superior de Cultura Física.

En el octavo curso se logró graduar 111 estudiantes, se obtuvieron significativos logros, en la Primera Universiada Nacional, alcanzándose una medalla de oro y otra de plata y de esta forma ocupar el lugar 19 entre los 55 centros de la Educación Superior del país, siendo el único del territorio que obtuvo medalla. Se logró por primera vez que uno de nuestros egresados recibiera el Título de Oro, además de la obtención de distintos premios y lugares de en Fórum y Eventos Científicos. Además, se inicia el primer Curso Regular para Atletas (CRA) 1989-1990.

Los inicios del Curso Regular Diurno (CRD) para la Cultura física en Sancti Spíritus estuvieron en el noveno año de existencia de la Filial, es decir en el curso 1990-1991, otro importante logro de este período es la inserción en la Red Iberoamericana de Educación Física y Deportes y se produce un gran impacto en lo referente a la superación posgraduada en cada uno de los territorios. En el curso 93-94 comienza la aplicación del Plan de Estudio “B” y al año siguiente se aplica el Plan de Estudio “C”.

Indudablemente la década de los ochentas marcó un momento de auge de los estudios superiores en la provincia, pues además de la formación de profesionales de las Ciencias agropecuarias y contables, ya se forman profesionales de la salud y la cultura física. En esta etapa llega también la formación de profesores.

Los estudios pedagógicos.

El 22 de septiembre de 1983 el Instituto Superior Pedagógico (ISP) Capitán Silverio Blanco Núñez se constituyó como centro de Educación Superior (Universidad Pedagógica) de la provincia de Sancti Spíritus -con personalidad institucional propia y por el curso diurno. Esta constituyó una etapa de perfeccionamiento: se reorganizaron las facultades, se crea la carrera Educación Especial en el curso diurno, se conciben las tutorías y las asesorías por parte de metodólogos, profesores de más experiencia en la labor, planificación metodológica de carácter participativo, se modificaron los currículos en los que se precisan los objetivos del perfil del egresado, y derivándolos gradualmente por carrera, por disciplina y por año de estudio, se establecieron fuertes conexiones entre el ISP y la Escuela Formadora de maestros primarios; y entre el ISP y las escuelas de la provincia, buscando elementos de continuidad.

Por otra parte, la superación y el postgrado eran muy bien panificados, en función de la experiencia y las necesidades reales del departamento y al perfil de los profesores; y en función también del municipio. Inclusive, se concebían años sabáticos que incluían la superación y cursos de preparación de profesores para una recalificación; se trataba de profesores que en algún momento habían sido evaluados de mal y tenían posibilidad de mejorar luego de ayudas

metodológicas y superior preparación. En el caso de las maestrías, se hacían fuera, en otras provincias, y eran en casos excepcionales.

Según consta en investigaciones realizadas por Carmen Alicia Rodríguez Casanova y colaboradores (2007), los estudios pedagógicos tienen entre sus antecedentes al Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” en Unidades Docentes ubicadas en el municipio de Cabaiguán, pertenecientes a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Central de Las Villas hasta 1976, año en el que se crea la Unidad Pedagógica “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sin embargo, no fue hasta el año 1978 que comenzaron los Cursos para Trabajadores en la Licenciatura en Educación para la enseñanza media, y en 1979 para la Educación Primaria.

La ampliación de los estudios en especialidades de la salud.

El 7 de febrero de 1983 fue constituido en el centro politécnico de la salud Manuel Piti Fajardo el comité de solidaridad Cubano- Búlgaro, donde se desarrollaron diferentes actividades alegóricas a fechas conmemorativas de ese país, siendo el único de la provincia.

En el curso Escolar 1983-1984 se inicia la categorización docente para la formación de Posgrado, específicamente en la vertiente de especializaciones médicas; ello contribuye a fortalecer la docencia en la carrera de Medicina permitiendo integrar, Grupos Básicos de Trabajo en los diferentes servicios docentes-asistenciales del hospital, con la estructura de la “pirámide docente” que incluye personal en formación de los diferentes niveles de la enseñanza médica.

En este propio año la Facultad de Ciencias Médicas asumió el nuevo reto, el internado rural, iniciándose el 10 de enero de 1983 la nueva modalidad de internado, en más de 10 instituciones rurales del territorio, con 4 internos espirituanos y otros 22, procedentes de Villa Clara y Ciudad de La Habana.

La novedosa experiencia resultó muy positiva y se repitió durante años con resultados muy satisfactorios. Los jóvenes graduados cada curso resultaron cantera fundamental de una nueva especialidad: la Medicina General Integral. La experiencia en conjunto fue sin duda pionera y simiente fecunda del actual proceso de universalización de la enseñanza que tan exitosamente se desarrolla actualmente a lo largo y ancho de nuestro país.

En cuanto a las actividades de superación profesional en el período 1980-1985 se limitan a Cursos Nacionales ofertados en Ciudad de La Habana y Villa Clara fundamentalmente. En 1985 comienzan en la provincia los cursos de posgrado de Pedagogía Básica, Pedagogía Superior y Filosofía, elevándose progresivamente la preparación del claustro. En 1985 se impartió la docencia básica a 60 estudiantes del III Contingente del Destacamento “Carlos J. Finlay” y se recibieron 98 del I Contingente que cursaron el tercer año.

La Licenciatura en Enfermería comenzó en el curso 85-86 en cursos por encuentros para trabajadores. En este mismo año se produjo un importante movimiento de evaluación institucional al recibir por primera vez una Inspección Nacional Integral, y se efectuó también un Taller Nacional de Docencia de Pregrado referido al tercer año de la carrera de Medicina (Rodríguez, 2012).

En este mismo año 1985 se produce un cambio de programas en la enseñanza de Psicología, se fortalece en la vinculación práctica, aunque todavía no satisface el perfil de salida del médico general básico, sin embargo, es de señalar que la enseñanza de las asignaturas de la especialidad fue mejora progresivamente y conserva su esencia, referida a la necesidad de que el médico y los profesionales de la salud a fines, tengan una valoración integral del enfermo.

Su edificación actual fue concluida en julio de 1986, inaugurada por nuestro comandante Fidel el 27 de julio de ese mismo año. Ese mismo día dejaba inaugurado el Hospital Universitario “Camilo Cienfuegos”, lo que permitió extender la docencia de Pregrado de la carrera de Medicina al área básica (Ciencias Básicas). Desde entonces se imparten todos los años académicos de esta carrera en Sancti Spíritus.

Desde el curso 1987-1988 surge el curso por encuentros en la carrera Estomatología, dirigido a los técnicos clínicos que se formaron por la necesidad de estomatólogos al triunfo de la Revolución, graduando durante seis años a 89 estudiantes, cumpliendo su objetivo.

Desde sus inicios, la docencia de esta especialidad, se impartió en la Clínica Estomatológica Provincial, así como en las de Fomento y Cabaiguán y los Policlínicos de Cabaiguán y Trinidad. Incorporándose más tarde las Clínicas Estomatológicas de Zaza del Medio, Yaguajay y Mayajigua y en los Policlínicos de Meneses, La Sierpe y en los servicios estomatológicos del Hospital Clínico Quirúrgico Provincial.

En 1989 comienza el Curso Regular de Diurno de Licenciatura en Enfermería (CRD), con 44 estudiantes procedentes de los Preuniversitarios, los cuales fueron sometidos a un riguroso proceso de selección, y tenían que cumplir los requisitos que exigía el nuevo plan de estudio (Rodríguez, 2012).

En el período comprendido desde 1990 hasta 1995 la docencia médica de pregrado sufre los embates del “Período Especial” se produce un trascendente fortalecimiento del trabajo docente y de la participación de los estudiantes en la solución de los problemas de la población: en 1995 se crea el “Destacamento CIRUFEU” integrado por estudiantes de las carreras de Medicina y Licenciatura en Enfermería, experiencia inédita que se extiende al resto del país y deviene en “Movimiento estudiantil por la salud”.

El avance en la formación de los recursos humanos permitió trasladar, en el curso 1991-1992, a los estudiantes de la carrera de estomatología para realizar el cuarto año en la provincia de Sancti Spíritus, que con anterioridad lo cursaban en Villa Clara.

En 1997 la docencia de la carrera de Medicina en Sancti Spíritus aumenta su matrícula porque recibe los primeros 42 estudiantes extranjeros, procedentes de naciones del “Tercer Mundo”: Paraguay, Islas Dominicas y Sudáfrica. Un año más tarde se incorporan estudiantes de Brasil y en la actualidad se cuenta con un total de estudiantes de 31 nacionalidades.

De la Sede Universitaria de Sancti Spíritus (SUSS) al Centro Universitario (CUSS).

En 1994 se fusionan las Filiales Universitarias y la Filial del Instituto Superior de Cultura Física, dando al surgimiento de la Sede Universitaria de Sancti Spíritus. A partir de entonces la estructura general de la SUSS fue de la siguiente forma: Facultad de Contabilidad, Facultad de Montaña del Escambray Topes de Collantes, Departamento de Ciencias Sociales,

Departamento de Ciencias Agropecuarias y la Facultad de Cultura Física y Deportes, la cual pasa a ser centro adscrito al Ministerio de educación Superior con subordinación metodológica al Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”, la cual había mantenido una mayor estabilidad y menos variación en sus estructuras de dirección ya que funcionaba como una Filial antes de formar parte de la Sede.

En la Facultad Agropecuaria se cursaban las carreras de Agronomía y Veterinaria, los cuales cursaban cuarto y quinto año del CRD en Unidades Docentes. En el caso de Agronomía el quinto año rotaba por la Sierpe y Banao y el cuarto por Banao y Managuaco, donde recibían distintas asignaturas y realizaban prácticas de producción. Por su parte Veterinaria cuarto y quinto años, realizaban sus prácticas en Managuaco y la Pecuaria de Venegas (V Congreso).

Esta facultad también atendía a los estudiantes de la Facultad de Construcción de la UCLV que tenían en nuestra Unidad Docente alumnos de quinto año de Arquitectura y quinto de Ingeniería Civil. En Arquitectura se inició el curso sin dificultades mayores y en Ingeniería Civil. Así como el CPT la Carrera de Agronomía desde primero a sexto años, excepto tercero y sexto años de Veterinaria.

La Facultad de Economía y Ciencias Sociales: La Carrera que atendían era Contabilidad y Finanzas que se impartía en el CRD de primero a quinto años y en el CRPT de primero a sexto. Se encontraban además en el centro los alumnos de tercero y quinto años de la Carrera de Derecho. Comenzó además el grupo de cuarto de Industrial.

El 6 de junio de 2003 se aprobó por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministro la transformación de Filial a Centro Universitario de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"(CUSS) que agrupa a cuatro facultades que asumen a su vez carreras humanísticas, contables, agropecuarias e ingenieriles, hasta un total de doce. Esta etapa se caracterizó por una fuerte presencia en sus acciones de pregrado, postgrado, ciencia e innovación tecnológica y extensionismo universitario, dando respuesta a las necesidades de una provincia que se caracteriza por su dinámica de desarrollo y por la diversidad geográfica y sociocultural, con una presencia particularmente importante en el macizo montañoso Guamuhaya a través de la Facultad de Montaña del Escambray.

La educación superior espirituana en el siglo XXI.

No fue hasta el curso 2000-2001 que comienza el tercer año de la carrera de estomatología en Sancti Spíritus en. En los cursos siguientes se acreditó la provincia para el inicio de la especialidad de Estomatología General Integral y se re acreditaron el resto de las especialidades. La carrera de estomatología se encuentra hoy en proceso de acreditación.

Las especialidades en Tecnología de la Salud comienzan en el curso 2003-2004 con tres perfiles (Atención Estomatológica, Laboratorio Clínico y Traumatología) posteriormente se incorporan (Terapia Física y Rehabilitación, Optometría y Óptica, Nutrición y Dietética, Logopedia-Foniatría y Audiología, Podología, Rehabilitación Social y Ocupacional) culminando el primer año en el segundo semestre del curso 2004-2005, lográndose ampliar la carrera a los 21 perfiles como está diseñada.

Posteriormente en el curso 2004-2005 con la asesoría de la Facultad de Estomatología de la actual Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, se inició la formación de estudiantes de

la carrera de estomatología desde el primer año en la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus. Con la promoción sucesiva de estos estudiantes se completaron los cinco años de la carrera. Ese año se decide por la dirección de la institución, dar inicio a la carrera de psicología con mención salud.

El 25 de enero de 2005, por resolución 653 del Ministerio de Economía y Planificación, se autoriza la transformación del Instituto Politécnico de la Salud Comandante Manuel Piti Fajardo a Filial de Ciencias Médicas Manuel Piti Fajardo.

En el curso 2008-2009 se decide descentralizar la formación desde el primer año de la carrera en las ocho Sedes Universitarias Municipales (SUM) hoy conocidas como Filiales Universitaria municipales (FUM) con la primera graduación de los municipios en el curso 2012-2013.

En el mes de febrero de 2010, por indicación del MINSAP, se llevó a cabo la reparación de la residencia estudiantil del centro, para recibir a 314 estudiantes de medicina del nuevo modelo de formación del médico latinoamericano que cursaban el segundo año de la carrera en el polo de Jagüey Grande, los que fueron recibidos el 19 de julio de 2010, estos estudiantes, a pesar de no ser matrícula del centro, realizan en el mismo sus actividades docentes.

La Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez por acuerdo # 6767, emitido por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministro en fecha 25 de enero del 2010 fue aprobada la transformación de Centro Universitario de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" en la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" con cuatro facultades y tres departamentos independientes, cuatro edificaciones docentes y una Residencia Estudiantil. En el mes de febrero del 2010 se inauguró por el Ministro de la Educación Superior un nuevo edificio con trece aulas, locales para profesores, laboratorios de Computación, área deportiva, planta de tratamiento de residuales y servicio de comedor, entre otras instalaciones. Se estudiaba Derecho, Contabilidad, Informática, Veterinaria e Ingeniería Agrónoma. Entre sus dependencias se encuentra la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray, en Topes de Collantes.

En el curso 2010-2011 se incorporó la carrera de Estudios Socio Culturales, atendida por este departamento, los que inicialmente realizarán el primer y segundo año en la Universidad Central de las Villas incorporándose en el tercer año a la Sede.

En el curso 2012-2013, se continua con la formación de Técnicos Profesionales, y obreros calificados en control de vectores, a partir de 12 grado, y comenzaron con la formación de Licenciados y Técnicos de Enfermería, que se formaban en la Facultad de Ciencias Médicas. En el curso 2013-2014 con la reducción de la matrícula se centraliza nuevamente toda la matrícula de la carrera en la Facultad de Ciencias Médicas. Actualmente en el curso 2014-2015 la Universidad de Ciencias Médicas Espirituana ostenta la mayor matrícula de su historia al contar en sus aulas con más de 4000 estudiantes de pregrado entre la formación universitaria, la Enseñanza Técnica Profesional y obreros calificados, donde más de 1000 estudiantes son de nuevo ingreso a estas especialidades.

Como parte del reordenamiento que se lleva a cabo en el MINSAP, se encuentra en fase de valoración que las sedes de Trinidad y Yaguajay se conviertan en Filiales Universitarias, lo que evidencia la fortaleza de esta enseñanza en esos territorios.

No es hasta el 2012 y a tenor de los experimentos realizados en las jóvenes provincias de Artemisa y Mayabeque referidos a la integración de los centros universitarios que se transforma nuevamente la estructura de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí pues se toma el acuerdo que en aquellas universidades donde años atrás se encontraban las facultades de Cultura Física, estas se volvieron a integrar contándose desde ese momento con otra facultad en la UNISS.

Así permanece la UNISS hasta que en diciembre del 2013 y con el objetivo de continuar extendiendo las experiencias obtenidas en la integración de los centros universitarios de Artemisa y Mayabeque se acuerda por parte de la asamblea del consejo de estado la integración de la entonces Universidad pedagógica Capitán Silverio Blanco Núñez a la Universidad José Martí espirituaña y por consiguiente la salida de esta casa de altos estudios del MINED y su integración al MES.

Esta integración no se materializa hasta el año 2014, cuando comienzan las acciones encaminadas a realizar dicho proceso, materializándose ya en septiembre de ese mismo año, lo que trajo consigo cambios significativos en la estructura de la universidad ,incrementándose el número de facultades y por consiguiente el número de carreras, ya para esta fecha lo que había sido la Facultad de Montaña de Topes de Collantes, por no contar con la matrícula requerida y varias razones más que permitieron llegar a la conclusión que su objeto social no era el mismo había dejado de ser una facultad y se había convertido en una unidad docente que depende de la actual Facultad de Agronomía. El 3 de septiembre de 2014, se funda la actual Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez (Uniss) con seis facultades y siete Centros Universitarios Municipales (CUM).

Los CUM tienen considerable importancia para el desarrollo comunitario de los municipios con sus propias aspiraciones y metas centradas en el desarrollo del capital humano local lo cual constituye una gran oportunidad para el trabajo en conjunto con las empresas y gobierno local en la confección y materialización de estrategias de desarrollo mediante el apoyo en la elaboración de proyectos, la capacitación a profesionales y técnicos y la proyección estratégica del territorio.

La universidad en el municipio no solo significa una ampliación de las posibilidades de estudiar una carrera universitaria, sino que junto a ello lleva consigo hasta esa instancia, el objeto social de toda institución de ese carácter, o sea, de generar nuevos conocimientos en las diferentes ramas de la ciencia, de asegurar la continua superación postgraduada de los profesionales universitarios que allí se encuentran realizando su labor, de divulgar los resultados científico-técnicos y de contribuir al crecimiento y desarrollo económico-social del territorio (Boffill, 2006).

El Consejo Universitario Provincial (CUP), antiguo COPESUM, es el órgano encargado de aglutinar la educación superior en la provincia. Desde su creación hasta la actualidad ha velado por el buen desempeño de las SUM en sus inicios, devenidas FUM. Las sesiones de trabajo, no siempre han transcurrido como punto de encuentro y toma de decisiones, los procesos que ocurren al interior de las dos universidades que hoy existen independientes en esta localidad, implican un constante ejercicio de aprendizaje de la aceptación y búsqueda de las mejores oportunidades, dentro de la diversidad de ambos centros, sin embargo, se aprecia la necesidad

de una mayor asesoría metodológica por parte del MES a los procesos formativos, investigativos y extensionistas que ocurren en ambas entidades para lograr de esta forma que se cumpla lo establecido para lograr la formación del profesional que el país requiere.

CONCLUSIONES

El esbozo que se presenta sobre la llegada y evolución de los estudios superiores a la provincia de Sancti Spíritus, constituye un momento de la investigación que se realiza con el propósito de rescatar la historia de la educación como parte del valioso legado cultural de la nación cubana, y su socialización en momentos en que la Educación Superior Cubana atraviesa por cambios significativos en consonancia con la actualización del modelo económico y social cubano.

Se pueden declarar las siguientes etapas de la Educación superior en este territorio: etapa inicial comprendida entre 1968-1975, en que iniciaron las primeras manifestaciones de vida universitaria, una segunda etapa que va desde 1976 hasta 1980 con la fundación de la Filial Universitaria, así como de la Unidad Pedagógica Capitán “Silverio Blanco Núñez”, tercera etapa está enmarcada a partir de la llegada de los estudios de las Ciencias Médicas en 1980 y de Cultura Física en 1981, fusionándose esta última a la Sede Universitaria (SUSS) en 1994, una nueva etapa, la cuarta, enmarcada a partir de la creación de las Sedes Universitarias Municipales en el año 2002 y la transformación de Filial a Centro Universitario de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"(CUSS), la quinta etapa(actual) es a partir de la fundación de las Universidades: 2009 UCP, 2010 Uniss y UCM hasta el 2014 fecha de integración de las dos primeras.

En el territorio existen condiciones propicias para asumir el gran reto de una Universidad integrada que abarque todos los estudios superiores, lo que a nuestro juicio contribuirá a elevar la calidad de los procesos formativos, la pertinencia de la universidad, por lo que la sociedad espirituana estará integrada por mejores profesionales al servicio del desarrollo humano. La dedicación, en el marco del Congreso Universidad, a una comisión sobre las ciencias médicas, es una muestra de que existe la posibilidad de que en un futuro no lejano, en provincias como Sancti Spíritus, los estudios relacionados con las ciencias médicas, también formen parte de nuestra Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boffill, S. (2010). *Modelo general para contribuir al desarrollo local basado en el conocimiento y la innovación. Caso Yaguajay*, Tesis Doctoral. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.
- Colectivo de Autores. (2006). *La nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Echevarría, M. C. (2014). Estudio preliminar sobre integración universitaria en la provincia de Sancti Spíritus. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(3), sep-dic. Recuperado de: http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/viewArticle/581/html_21
- García, M. (2012). *Estrategia metodológica para perfeccionar la enseñanza tutorial de los profesores – tutores de la carrera de medicina*. Tesis en opción al título académico de master en Ciencias de la Educación. Mención: didáctica. Universidad de Sancti Spíritus.

- Lara, D. (2003) *Reseñas históricas de la Facultad de Cultura Física de Sancti Spíritus*. Tesis de Diploma. Universidad de Sancti Spíritus.
- López, S y Viciedo, M. A. (S.F). Notas sobre la Historia de la Educación en Sancti Spíritus. Fondo Movimiento Activistas de la Historia. Expediente 124^a. Legajo 3. Fondo 70.
- Méndez, J. A., & Valdés, M. B. (2014). La realidad educativa de Cuba en el contexto de la Provincia de Sancti Spiritus. Recuperado de: <http://www.ilustrados.com/tema/6482/realidad-educativa-Cuba-contexto-Provincia-Sancti.html>
- Meneses. P. (2008). Significación y proyecciones de la investigación en la estación territorial de investigaciones del arroz Sur del Jíbaro. *Escambray*. Recuperado de: <http://www.escambray.cu>
- Morell, M. (2013-2014). Documento compilativo en elaboración: Reseña Histórica de la Universidad de Ciencias Médicas Espirituana. (No publicado).
- Pérez, A. (2006). *Yaguajay, una visión desde el presente*. Manuscrito no publicado. Yaguajay, Sancti Spíritus, Cuba.
- Portelles, T. R. (2014, 4 de julio). Nace la nueva universidad espirituana. *Escambray*. Recuperado de: <http://www.escambray.cu>
- Prado, D. (2006). *La Universidad y su Historia en Yaguajay*. Manuscrito no publicado. Yaguajay, Sancti Spíritus, Cuba.
- Rendón, T. (2013, 2 de septiembre). Universidades de Sancti Spíritus abren sus puertas al nuevo curso escolar. *Escambray*. Recuperado de: <http://www.escambray.cu>
- Reyes, R. M. (2010). *Educación superior e innovación social: experiencias de un modelo de gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo local en Yaguajay*, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de La Habana.
- Rodríguez, A. E. (2012). *Propuesta de superación para profesores tutores en la carrera de enfermería*. Tesis en opción al título académico de master en Ciencias de la Educación. Mención: didáctica. Universidad de Sancti Spíritus.
- Rodríguez, C. A. (2007). *Acercamiento necesario a los momentos relevantes y figuras destacadas de educación en Sancti Spíritus*. Tesis en opción al título académico de master en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Capitán Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- Sánchez, Y. y Col. (2015). Integración de los centros de educación superior en Sancti Spíritus, desde la estrategia de orientación vocacional profesional. *Infociencia*, 19(1). Recuperado de: <http://infociencia.idict.cu/index.php/infociencia/article/view/453>
- Sotolongo, C.L (2014, 14 de octubre). Pronóstico Favorable para Ciencias Médicas. *Escambray*. Recuperado de: <http://www.escambray.cu>



Hacia un pensamiento crítico en el aprendizaje de la Filosofía de la educación

Toward a critical thought in the learning of the Philosophy of the Education

Yuseli Pestana Llerena
Universidad de Matanzas, Cuba
yuseli.pestana@umcc.cu

Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación. Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia (2000). Profesora Titular (2012). Experta para los procesos de evaluación y acreditación de instituciones y programas en el territorio nacional y en el extranjero por la Junta de Acreditación Nacional (JAN, 2013). Profesora de Filosofía y Sociología de la Educación en pregrado y posgrado.

SÍNTESIS

El pensamiento crítico como cualidad analítica-reflexiva superior del ser humano, tiene una estrecha relación con el objeto de estudio de la Filosofía de la Educación. En el artículo se fundamentan los aportes del aprendizaje de la Filosofía de la Educación al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, sobre la base de los diferentes medios que articulan el proceso docente educativo y las expresiones concretas en las formas de organización de la docencia.

Palabras clave: pensamiento crítico, filosofía de la educación, aportes.

SUMMARY

The critical thought as the human being quality analytic-reflexive superior, has a narrow relationship in order to study of the Philosophy of the Education. In the article the contributions of the learning of the Philosophy are based from the Education to the development of the critical thought in the student of the career Pedagogy-psychology, on the base of the different means that you/they articulate the educational process and the concrete expressions in the forms of organization of the teaching.

Key words: critical thought, philosophy of the education, contributions.

136

INTRODUCCIÓN

La intención de desarrollar un pensamiento crítico, cualidad analítica-reflexiva superior del ser humano, ha estado presente desde los orígenes del pensamiento filosófico conocido. Mentores, preceptores y sabios en diferentes momentos de la historia de la humanidad, acudieron a métodos de enseñanza de diversa índole. Esta intención, que ha sido considerada, de forma implícita o explícita, una finalidad en la formación profesional universitaria, data, de manera sistematizada incluso socializada en varios idiomas -inglés y español-, de los años 50 del siglo XX.

Es en los inicios del siglo XXI cuando surge el fenómeno que denomino estandarización para la formación y desarrollo de un pensamiento crítico desde las diferentes áreas dinamizadoras y articuladoras de la formación inicial de los profesionales de la educación, entendida como:

Proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas y se expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera (Chirino, 2006, p.1).

Así comienzan a circular en internet textos, materiales didácticos y monografías con determinado impacto. (Paul & Elder, 2005), (Ministerio de Educación Pública del Perú, 2006), (Carmona, 2008), (Noragueda, 2015), (Mora, s/f).

Los autores aportan métodos, técnicas y medios para el desarrollo de un pensamiento crítico expresados en la actividad del profesor y en el rol del alumno en el proceso educativo básicamente desde la instrucción. Incluso, llama la atención en la lectura del índice del primer texto, la presencia de diversas áreas y expresiones de formación relacionadas con la apropiación de fundamentos cosmovisivos, antropológicos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos y teleológicos.

Esta perspectiva revela el carácter incluyente que poseen el pensamiento crítico y la Filosofía de la Educación como ciencia de la educación, sobre todo porque ya desde la década del 80 del siglo XX, esta última

Se constituye como la reflexión crítica sobre los fundamentos, contenidos y significación de las formas prácticas de los procesos formativos, organiza los resultados de ese examen en categorías explicativas de las relaciones entre la educación, la ideología y las formas de vida social. Su tarea se determina como el conocimiento de los procesos educativos vinculados con la intersección conciencia-sociedad (Vázquez, 1989. p.22).

Tales vínculos expresan una dimensión metodológica, didáctica y de investigación suscrita en este artículo a partir de la experiencia en la docencia de la Filosofía de la Educación en la carrera Pedagogía-Psicología aproximadamente durante una década. El programa de estudio se contextualiza en la disciplina *Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación* y se imparte en el primer año. Cuenta con un total de 102 horas/clases distribuidas de la siguiente manera: Filosofía de la Educación (51 horas/clases, primer semestre) y Sociología de la Educación (51 horas/clases, segundo semestre).

La disciplina, tiene la especificidad de iniciar “el sistema de conocimientos de las disciplinas científicas de la educación, por la naturaleza cosmovisiva de sus contenidos esenciales, sirve de base teórico-metodológica e ideológica a las demás disciplinas, presentes en el plan del proceso docente” (MINED, 2010, p.6).

Las potencialidades derivadas de los nexos entre el objeto de estudio de la Filosofía de la Educación y el pensamiento crítico como corriente de pensamiento contemporánea, cuya relación más cercana se identifica a finales de los años 80 del siglo XX, con el desarrollo de la Pedagogía Crítica, permiten sostener una concepción didáctica de la Filosofía de la Educación depositaria de un pensar sobre todo aquello que atañe a la educación, al decir de la investigadora cubana Marta Martínez Llantada. Siendo consecuente con su objeto de estudio y a partir de la dirección orientadora sostenida por el pedagogo Justo Chávez, es posible “reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional”. (Ennis, 1985)

Sobre estas bases, el objetivo que orienta el artículo es: fundamentar los aportes del aprendizaje de la Filosofía de la Educación al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología, sobre la base de los diferentes medios que articulan el proceso docente educativo y las expresiones concretas en las formas de organización de la docencia.

DESARROLLO

El pensamiento crítico y la Filosofía de la Educación. Convergencias.

*“Cuando me había aprendido las respuestas, me cambiaron las preguntas”
Graffiti del mayo francés (Pérez-Esclarín, 1999).*

Desde el punto de vista metodológico, al establecer un fundamento de tal naturaleza para comprender el fenómeno educativo en el sentido cultural y complejo inherente, es posible determinar cuáles son los elementos de convergencia entre el pensamiento crítico y la Filosofía de la educación. En la figura 1, esbozo algunas ideas derivadas de la experiencia en la investigación y la docencia al respecto, lo que me ha llevado a considerar al menos cinco claves que favorecen el aprendizaje de la Filosofía de la Educación para dar lugar a una nueva cualidad: el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo con sentido creador.

Elementos de convergencia	Pensamiento crítico	Filosofía de la Educación
Intencionalidad	Medio para comprender la naturaleza y alcance del fenómeno educativo.	Permite determinar el fin del proceso educativo en estrecha relación con los medios.
Estructura	Habilidades, disposiciones, capacidades. <i>“más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las</i>	Principios, funciones, tareas, método.

	<i>competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza”.</i> (Nieves & Saiz, 2011)	
Alcance en la interpretación del fenómeno educativo	Permite decidir qué hacer o creer.	Visión totalizadora.
Naturaleza del análisis (método)	Pensamiento racional y reflexivo.	Crítica, problematización del fenómeno educativo.
Impronta	Es empleado en contextos que requieren la <i>“resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones”.</i> (López, 2012)	Favorece el análisis de los problemas profesionales. Al tener método propio, permite el análisis de la práctica profesional y la solución de los problemas en estrecha relación con las diversas áreas de influencia de la formación profesional.

Figura 1. Claves para el desarrollo de un aprendizaje crítico. (Elaboración propia).

Es importante conocer los aspectos de tipo filosófico que se “involucran con la función crítica. Sabemos que la filosofía es pedagógica en la tarea de orientar a los hombres a identificar las tensiones de las condiciones sociales (realidad social) y de este modo enfrentarlas” (Romero, 2002, p.97).

Al profundizar en la estructura del pensamiento crítico, se identifican entre otros componentes, las *capacidades*. Concepto de origen psicológico, es estudiado por Ennis (2011). En la tabla 1, se presentan las quince *capacidades* esenciales a desarrollar en los estudiantes.

Capacidades del pensamiento crítico
1. Centrarse en la pregunta. 2. Analizar los argumentos. 3. Formular las preguntas de clarificación y responderlas. 4. Juzgar la credibilidad de una fuente. 5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación. 6. Deducir y juzgar las deducciones. 7. Inducir y juzgar las inducciones. 8. Emitir juicios de valor. 9. Definir los términos y juzgar las definiciones. 10. Identificar los supuestos. 11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás. 12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión.

(*habilidades auxiliares, 13 a 15*). 13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación. 14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros. 15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

Fuente: (Ennis, 2011)

En la formación profesional inicial, para desarrollar el pensamiento crítico como herramienta cognoscitiva potenciadora de la transformación de la manera de sentir, pensar y actuar respecto a los problemas educativos e investigativos, se deben concebir programas docentes con esta finalidad explícita. El docente debe estimular el desarrollo de métodos problémicos, tendientes al desarrollo de críticas, reflexiones y análisis para arribar a nuevos puntos de vista; el establecimiento de un orden para expresar los fundamentos que sustentan una toma de partido respecto a un hecho, proceso o del fenómeno educativo con una visión transformadora de la realidad, como una vía para la obtención de herramientas científico-pedagógicas de tipo cosmovisivas, epistemológicas y metodológicas para afrontar las tareas profesionales en cada uno de los contextos de actuación profesional y sobre todo se fomenta el establecimiento de relaciones entre diferentes contenidos, contextos, materiales de preparación y sobre todo, se amplía el horizonte para la comprensión como habilidad intelectual.

A partir de la producción teórica existente respecto al tema, se puede hablar de un ideal del pensador crítico.

En este sentido, se reconoce a una persona frecuentemente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse, clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocada a preguntar, indagar, investigar y, además, persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (Altuve, 2010, p.15).

El ideal de pensador crítico, constructo teórico derivado de la categoría ideal de hombre (ser humano) de la Filosofía de la Educación como ciencia, ya sea de forma consciente o no, requiere profundizar en la naturaleza de la formación que se concibe desde los programas de estudio.

La Filosofía de la educación en el currículo de la carrera Pedagogía-Psicología.

“...una verdadera Filosofía de la Educación debe comprender todos los problemas que atañen a la formación del hombre en tanto finalidad, proceso, acción, medio y resultado” (López, 2000, p.7).

Al concebir una didáctica de la Filosofía de la Educación potenciadora del pensamiento crítico, valdría la pena tomar como referente el debate publicado en la *Revista Zona Publicación Semestral*, de Colombia:

¿Cómo se debe formar a la persona en el pensamiento crítico?...El pensamiento crítico no es una competencia; porque en cierta medida las competencias se orientan desde una actitud mecánica y el pensamiento crítico desde una actitud consciente, reflexiva. El

pensamiento crítico desde una actitud ética tiene valores como: racionalidad, honestidad, igualdad, tolerancia, respeto, reciprocidad, cooperación (Morales, 2012, p.34).

En Cuba en particular, la Filosofía de la Educación no es una materia de estudio generalizada en la educación superior. Predomina el enfoque para el análisis de la relación educación-sociedad. Solo en la carrera Pedagogía-Psicología se imparte una asignatura con igual denominación.

Sin embargo, en aras de contribuir al perfeccionamiento de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto, medios para elevar la calidad de la formación profesional y el desarrollo del pensamiento crítico, en el *Informe de Validación de la disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación. Curso 2014-15*, quedó expresada la necesidad de reflexionar sobre todo lo que puede generar y potenciar el objetivo integrador del año: “Caracterizar las instituciones educativas y las posibilidades para el desempeño del licenciado en Pedagogía-Psicología” (Martínez, 2014, diap.13). Por tanto, en interés de los aspectos mencionados al inicio, se propuso la reformulación del primer objetivo del programa en los siguientes términos:

Fundamentar la importancia de la Filosofía de la Educación en el contexto de la práctica pedagógica cubana, como herramienta teórico-metodológica, para comprender cuáles son los problemas profesionales en el sistema de relaciones que en ella tienen lugar y las amplias posibilidades para el desempeño del profesional de la Pedagogía-Psicología, específicamente desde las funciones y tareas profesionales fundamentales (Pestana, 2014-15, p.1).

Dicha reformulación, permite analizar los problemas profesionales con un pensamiento crítico, expresado en la agudeza perceptiva, los cuestionamientos permanentes, la construcción y reconstrucción de saberes, el desarrollo de un pensamiento abierto a la búsqueda de soluciones y al establecimiento de nexos entre agencias y agentes socializadores de la educación para la solución de los problemas profesionales.

La esencia de la concepción didáctica presentada, aunque solo desde el tratamiento de la categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece el vínculo de la teoría con la práctica como principio de la formación profesional. En el Plan de estudio “E” la relación objetivo-tema se representa de la siguiente forma:

Tema: Potencialidades de la Filosofía de la Educación para el desempeño del Psicopedagogo en la dinámica del centro educativo.

Objetivos: Determinar las potencialidades de la Filosofía de la Educación como ciencia en la apropiación de las herramientas científico-metodológicas de la profesión desde el primer año de la carrera; Profundizar en los contenidos del Modelo del profesional de la carrera en estrecha relación con los contenidos de la asignatura Filosofía de la Educación como premisa para la comprensión del vínculo teoría y práctica; Familiarizar al estudiante con los métodos e instrumentos de investigación que permiten obtener evidencias del cumplimiento de los principios de la política educacional cubana en la escuela. (Pestana, 2016, p.6)

El vínculo con la práctica preprofesional es fuente de contradicciones que originan nuevos objetos de estudios y campos de acción y estimulan por lógica la función investigativa y de superación en el Psicopedagogo. Para esta actividad se debe preparar al estudiante desde el proceso de enseñanza-aprendizaje con finalidad indagadora y crítica-reflexiva.

Contextos, vías y procesos potenciadores del pensamiento crítico en el aprendizaje de la Filosofía de la Educación.

*“¿Pues pensar, qué es, si no es fundar?”
(Martí, OC-T-4, 1975, p.249).*

Solo para la comprensión de las articulaciones necesarias entre los diferentes contextos, vías y procesos potenciadores del pensamiento crítico en el aprendizaje de la Filosofía de la Educación, presento cada componente por separado. La naturaleza de los nexos establecidos, en esencia, determinan el sentido creador que lo sustenta.

3.1. *Contextos*: proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver 3.1.1. Vías...); trabajo metodológico.

3.1.1. Vías potenciadoras del pensamiento crítico.

3.1.1.1. En la *respuesta a una pregunta problémica* como motivación a un nuevo contenido (Pestana, C-1, 2015-16, p.1). Ejemplo: ¿Cómo puede desarrollar un docente una filosofía de la educación sin conocer sus fundamentos científicos?

Implica: enfrentarse a lo desconocido, por el lugar del contenido y el tipo de pregunta en el programa y el tema en particular; estímulo a la indagación para desentrañar los retos que impone el nuevo contenido y la necesidad de encontrar nuevas vías para acceder al conocimiento desde un pensamiento crítico-reflexivo, con sentido creador.

3.1.1.2 En el *desarrollo de una Clase práctica o Seminario, para el tratamiento a los problemas profesionales en situaciones educativas reales o hipotéticas*. (Pestana, C/P-1, 2015-16, pp.3-4). Clase Práctica (solo se presenta una actividad):

Analice los problemas profesionales que debe atender el Psicopedagogo en formación:

El diagnóstico psicopedagógico integral...; diseño, ejecución y control de estrategias educativas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje...; diseño, ejecución y control de estrategias de orientación profesional y la formación vocacional...; investigación e innovación como herramienta para el mejoramiento y/o transformación de los procesos educativos en los que participa; dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas pedagógicas y psicológicas orientadas al desarrollo integral de sus estudiantes; comunicación efectiva a través de diferentes lenguajes y la utilización de los diversos recursos tecnológicos en el proceso educativo; orientación educativa y el trabajo preventivo en los diferentes contextos de actuación profesional: escuela, familia, comunidad y grupo escolar para favorecer la estimulación del trabajo individual, grupal cooperativo en el cumplimiento de sus funciones (MINED, 2010).

Identifique los problemas profesionales que representan las descripciones de las diferentes situaciones educativas.

Situación educativa: se emplean textos para favorecer el estudio de la historia de la educación en varias etapas y contextos como vía para problematizar sobre la teoría y práctica

pedagógica, la pertinencia de métodos de análisis desde el objeto de la profesión, entre otros aspectos.

Equipo 1. En el cuadro 1 se ubica un fragmento del texto *Al alumno que comienza, el mejor profesor*. El contenido del cuadro 1 se le presenta al estudiante en una tarjeta.

“Un buen profesor no se mide solamente por el dominio del contenido, sino por su maestría pedagógica, su arte de enseñar, de desarrollar capacidades de razonamiento, de interesar al alumno y estimularlo en el estudio, de conseguir, en fin, que domine los objetivos docente-educativos de cada período escolar y por tanto, apruebe” (Jiménez, 1985, p.212).

3.1.1.3. En la *resolución de una actividad de aprendizaje contenida en un material docente*. Ejemplo: ¿Por qué estudiar filosofía de la educación en Cuba?

Implica comprender que el mapa conceptual *Proceso de conformación y desarrollo de la filosofía de la educación en Cuba*, elaborado como actividad de preparación del seminario del tema 1, incluye los contenidos de base histórico-filosófica para la comprensión de la situación educativa.

3.1.1.4. En la *respuesta a la Guía de estudio para Prueba parcial y Examen final*. La segunda sección: *Ejercicios Integradores*.

La intencionalidad, se identifica en la presentación de la sección: “para poner a prueba, en 10 ejercicios, tu capacidad de integrar el contenido, problematizar, determinar las ideas esenciales, comparar, argumentar, entre otras habilidades profesionales” (Pestana, G/E, 2015-16, p.6).

Actividades: (Selección)

¿Cómo es posible concebir, desarrollar y controlar un proceso educativo sin conocer sus fundamentos?

¿Por qué se afirma que la filosofía de la educación es una ciencia potenciadora del pensamiento crítico-reflexivo?

¿Cómo contribuye la filosofía de la educación a la formación del profesional de la Pedagogía-Psicología?

Analice los problemas educativos no resueltos.

Diseñe actividades educativas que contribuyan a la solución de los problemas profesionales contenidos en el *Modelo del profesional de la carrera Pedagogía-Psicología*.

¿Cómo aplicas en tu práctica pre-profesional los contenidos abordados en la asignatura? ¿Cuáles han sido los más necesarios hasta el momento? Modele una situación educativa vivenciada que haya permitido aplicarlos.

Ante la necesidad de formar un profesional de la educación de calidad, para las nuevas exigencias del siglo XXI, ¿qué aspectos tendrías en cuenta en orden de prioridad del 1 al 10?

3.2. *El trabajo metodológico.*

3.2.1. Trabajo docente-metodológico.

Una vez reconocidas en las *Indicaciones metodológicas generales para su organización* –del proceso de enseñanza-aprendizaje crítico-reflexivo, con sentido creador, medio para el desarrollo del pensamiento crítico- (Pestana, CMI, 2012, pp.6-7) se identifica la contribución de la disciplina al logro de “los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa.”, y se precisan las intencionalidades docente-metodológicas fundamentales:

Desarrollar el debate, y la reflexión crítica del estudiante. Priorizar formas de organización docentes, fundamentalmente clases prácticas y seminarios. Desarrollar juegos de roles en los que predomine el uso de materiales, textos, el trabajo con situaciones docentes, así como las vivencias que se tengan en los diferentes centros y contextos educativos seleccionados para la realización de la práctica laboral. Potenciar que la disciplina se vincule a la práctica educativa con un enfoque investigativo, que les permita a los estudiantes reflexionar y valorar la aplicación de la política educacional cubana. Precisar que la Filosofía de la educación como disciplina científica se ha preocupado por tres problemas fundamentales: el problema de la concepción del hombre como ser educable, el problema de los fines, y el problema de los ideales y los valores de la educación. (Cobas, 2010, pp.6-12).

La lógica anterior, guía para la sistematización de las experiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación pedagógica inicial del Psicopedagogo, ha permitido enriquecer la Didáctica de la Filosofía de la Educación en primer lugar y trascender al proyecto educativo del año, priorizando el trabajo educativo desde la instrucción con la finalidad de desarrollar la condición humana del estudiante.

3.2.2. Trabajo científico-metodológico.

La socialización de las experiencias pedagógicas de los últimos seis años, se refleja en textos, ponencias y artículos publicados como contribuciones fundamentales:

-Impacto del estudio de la filosofía de la educación en los estudiantes de primer año de la carrera Pedagogía-Psicología. (Evento Internacional Pedagogía 2011, ISBN 978-959-304-070-9)

-Aprendizaje, educación y desarrollo en José Martí. (2012). Premio de Ciencia e innovación 2008. Pueblo y Educación, la Habana.

-El estudio de la filosofía de la educación de José Martí en la formación del profesional de Pedagogía-Psicología. (Revista Atenas, ISBN: 978-959-18-0818-9, 2012)

-La formación del profesional de la carrera Pedagogía-Psicología. Contribuciones de la Filosofía y la Sociología de la Educación; La actividad metodológica orientada a la potenciación del trabajo científico estudiantil desde la disciplina Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación; La introducción de resultados científicos en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la Filosofía de la Educación; La Filosofía y la Sociología de la Educación como ciencias en el proceso de formación de profesionales de la Educación. (Revista Atenas. ISBN 978-959-18-0901-8, 2013).

-Las estrategias formativas en la Disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación; La tarea integradora con enfoque filosófico-sociológico de la educación: una contribución a la formación integral del psicopedagogo. (Seminario Científico Metodológico departamental, 2015)

-El estudio de la obra de José Martí en la formación humana del profesional de la educación. (Vol.18, No.2, 2015). Disponible en: <http://avanzada.idict.cu/index.php/avanzada/article/view/508/494>

La producción científico-metodológica desarrollada, tiene como base la articulación de diferentes medios orientados al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje favorecedor de un pensamiento crítico con sentido creador.

3.3. Procesos:

3.3.1. La introducción de resultados científicos.

La actividad de ciencia e innovación en la enseñanza de la Filosofía de la Educación es una condición que garantiza calidad. Las intencionalidades didácticas que se trabajan deben ser sustentadas en el método de esta ciencia. De este modo, a través de la relación actividad de ciencia e innovación-trabajo metodológico, tienen lugar saltos dialécticos en la formación profesional. Resultados de impacto en la docencia:

-Tesis doctoral La Filosofía de la educación en el pensamiento educativo de Ramiro Guerra Sánchez (1880-1970), Yuseli Pestana Llerena, 2007. Contenido: estudio de figuras, hechos y procesos histórico-educativos, fundamentos de la ciencia.

-Tesis doctoral El autodidactismo en José Martí. Luis Ernesto Martínez González, 2008. Contenido: estilos y estrategias de aprendizaje desarrollados por José Martí y cómo pueden contribuir al desarrollo de métodos de estudio y autosuperación de los estudiantes universitarios del siglo XXI.

-Resultados de la tarea de investigación Sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos para el desarrollo de la cultura histórica en la formación inicial del profesional de la educación en las universidades de ciencias pedagógicas. Colectivo de investigación, 2013-15. Contenido: formación humana, la relación cultura-educación-formación humana.

La introducción de resultados científicos en la docencia puede armonizarse desde el trabajo metodológico con la implementación de las estrategias curriculares.

3.3.2. La implementación de las estrategias curriculares.

Las estrategias curriculares tienen como principal contribución a la formación profesional

asegurar la calidad de la formación integral del profesional a través de los procesos sustantivos universitarios (docente, laboral-investigativo y extensionista) con la finalidad de complementar la formación profesional; estas constituyen "sistema de

saberes" que se corresponden con aspectos de gran repercusión social y profesional que por su significado trascienden el currículo, con una intencionalidad altamente coordinada que responda al perfil amplio de la formación del especialista en Pedagogía y Psicología. (MINED, 2010, p.7.)

Las estrategias curriculares implementadas son: Lengua Materna, Vida y obra de José Martí, Creatividad pedagógica, Educación ambiental para el desarrollo sostenible, Educación para la salud y sexual, Inglés, Orientación profesional pedagógica, Informática, Historia de Cuba, Educación Jurídica y Atención diferenciada.

Concibo la implementación a partir de un sistema de *principios*: (Pestana, 2015)

-La significatividad del contenido en la formación profesional.

-El potencial educativo del contenido.

-La concepción de actividades de aprendizaje que potencien el desarrollo de habilidades intelectuales, investigativas y profesionales.

-El desarrollo de métodos pedagógicos problematizadores de la realidad.

-El estímulo al desarrollo de modos de actuación profesionales.

Tanto la actividad de ciencia e innovación como la implementación de las estrategias curriculares contribuyen a la formación de habilidades investigativas.

3.3.3. La formación de habilidades investigativas para el desarrollo del *Trabajo Científico Estudiantil* desde una concepción renovadora.

No limito el trabajo la actividad a lo expresado en La Resolución No.210/07. Reglamento del Trabajo Docente Metodológico del Ministerio de Educación Superior, en los artículos 118 al 125 de su Capítulo III:

El TCE constituye una forma organizativa cuyo objetivo fundamental es formar en los estudiantes habilidades propias del trabajo técnico y científico investigativo, mediante, la práctica laboral y utilizando la metodología de la investigación científica en el proceso de formación profesional. Define además que los tipos fundamentales del trabajo científico investigativo son: el trabajo de curso, el trabajo de diploma y el trabajo investigativo extracurricular (MES, 2007, pp.17-18).

El carácter renovador radica en tres aspectos fundamentales: toda acción que implique un acto de profundización en las ciencias sustenta el proceso de formación profesional; el desarrollo de ejercicios metacognitivos cada vez más necesarios, en tanto, medios para la obtención del conocimiento, ganan en complejidad por los niveles potenciales de la profundización; el trabajo en equipos en el establecimiento de nuevas relaciones, para aplicar lo conocido en función de fundamentar una nueva idea o responder una pregunta problemática para la cual el aprendizaje y la reflexión colectiva estimula la comprensión y la creación.

La implementación de la concepción renovadora del trabajo científico estudiantil exige la preparación del docente en la esfera de actuación correspondiente (asignatura o disciplina). Es necesario varias condiciones: profundidad en la impartición del contenido desde un abordaje con sustentación científica argumentada y sentido crítico (docente); una relación que vaya de

lo conocido a lo desconocido (estudiante); el establecimiento de relaciones interdisciplinarias (profesor -en la orientación-; estudiante -en la asimilación-). No se desestima la modalidad normada para el año: *Trabajo extracurricular*.

CONCLUSIONES

El desarrollo del pensamiento crítico con sentido creador en los estudiantes universitarios, responde en primer lugar a una necesidad del contexto histórico-social del siglo XXI. Se deben considerar en este sentido, los aportes del aprendizaje de la Filosofía de la Educación al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, pues a partir de la reflexión crítica como método de la Filosofía de la Educación, se sientan las bases para el desarrollo de una forma de actuar, sentir y pensar el mundo que los rodea desde el conocimiento científico.

El desarrollo del pensamiento crítico, se acentúa a partir de la diversificación de influencias educativas provenientes de las agencias y agentes socializadores de la educación. Sin embargo, es a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje, contexto idóneo para la formación sistemática, sistematizada, planificada y orientada a un fin donde esta cualidad puede desarrollarse sustentada en fundamentos científicos, cosmovisivos, epistemológicos, metodológicos, éticos y teleológicos.

El carácter crítico-reflexivo con sentido creador, va más allá de lo representado en una situación educativa real e hipotética, es la pauta para el desarrollo de un método de trabajo dirigido a la formación continua del Psicopedagogo, es una vía para problematizar sobre lo bueno, malo, lo justo y necesario de la educación respecto a las demandas sociales.

El desarrollo de un proceso docente educativo y de enseñanza-aprendizaje que potencie el carácter crítico-reflexivo, requiere de la apropiación de métodos y técnicas por parte de los docentes que estimulen el pensamiento crítico, cómo desarrollarlo y sobre todo convertirlo en una ética de trabajo con finalidad transformadora para contribuir además al desarrollo de la condición humana del profesional de la educación. El reto está planteado, los desafíos para alcanzarlo responden a la creatividad, originalidad y compromiso sobre todo del docente con la educación y la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altuve, J. G. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Contable*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina. Año 13 N°.20, 05-18.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.
- Chirino, M. V. (2006). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP "EJV", La Habana.
- Cobas, M., Fernández, A. & Rosario, L. (2010). *Programa de la Disciplina Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación*. Carrera Pedagogía-Psicología. CRD, MINED.

- Ennis, R. H. (Julio, 2011): The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT*, Cambridge. Last revised May. Recuperado de: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking51711000.pdf>
- Grupo Editorial Norma. (2008). Aprender a pensar. *El Educador* No.16, noviembre, Lima, Perú.
- Jiménez, G. (1983). *Hablemos de educación: recopilación de artículos, comentarios y reportajes sobre educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII, Enero/Diciembre, Número 22, pp. 41-60. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas*. Tomo-4. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martínez, M. (2014). *Estrategia Educativa de la Carrera Pedagogía-Psicología*. Reunión Metodológica. Colectivo de carrera. Sept., UM, FCP.
- MINED. (2010). *Modelo del profesional de la carrera Pedagogía-Psicología. Indicaciones Metodológicas y de Organización*. Plan de Estudio “D”, La Habana.
- Mora, D. (s/f). Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. *Integra Educativa*, 4 (1).
- Morales O. & Diego E. (2012). Didáctica y Filosofía de la Educación. *Revista Zona*, 12, Colombia.
- Noragueta, C. (2015). *13 ensayos para estimular el pensamiento crítico que disfrutarás leer*. Tomado de: <http://hipertextual.com/2015/04/ensayos-recomendados>.
- Paul, R. & Linda E. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de: www.criticalthinking.org.
- Pérez-Esclarin, A. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Venezuela: San Pablo Ediciones.
- Pestana, Y. (2010). [Programa de asignatura. *Filosofía de la Educación*]. UCP Juan Marinello, Matanzas. (Actualización Julio 2015). Datos sin publicar.
- Pestana, Y. (2012). [El tratamiento metodológico a la potenciación del trabajo científico estudiantil desde la disciplina *Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación*]. CMI. Ejercicio de oposición para la categoría docente principal de Profesor Titular, UCP “Juan Marinello Vidaurreta”. Datos sin publicar.
- Pestana, Y. (2015). [Las estrategias formativas en la *Disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación*]. Seminario Científico Metodológico Departamental. FCP, UM. Datos sin publicar.

- Pestana, Y. (2015-2016). [*Clase 1: Antecedentes de la filosofía de la educación, objeto, método y principios de la filosofía de la educación*]. T-1. Programa Filosofía de la Educación. Carrera Pedagogía-Psicología 1er año. Datos sin publicar.
- Pestana, Y. (2015-2016). [*Clase Práctica No.1: El rol profesional del maestro. Sus funciones y tareas básicas. Los modelos educativos*]. T-2. Programa Filosofía de la Educación. Carrera Pedagogía-Psicología 1er año. Datos sin publicar.
- Pestana, Y. (2015-16). [*Guía de estudio de Examen Final*]. Programa de Filosofía de la Educación. Carrera Pedagogía-Psicología 1er año. FCP, UM. Datos sin publicar.
- Pestana, Y. (2016). [*Programa de Disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación*]. Carrera Pedagogía-Psicología. Plan "E". CD. Datos sin publicar.
- Romero, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8(14), pp. 92-104
- Saiz, C. & Fernández, S. (2012): Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos. *Docencia Universitaria*, 10(3), pp.325–346.
- Vázquez, J. (1989). *Filosofía de la educación*. Morelia: Imp. Gráf. Taller Ciro A. Constantino Álvarez.



Construyendo espacios de integración

Inclusión en el ingreso universitario desde una perspectiva de acompañamiento a los estudiantes

Inclusion in entering university from a perspective of student accompaniment

Mariana Gesualdi

mariana_gesualdi@yahoo.com

Universidad Nacional de Quilmes

Especialista en Ciencias Sociales y maestrante en Sociología. Becaria e investigadora en Universidad Nacional de Quilmes en Educación e Inclusión. Docente universitaria en Universidad de Buenos Aires y tutora del curso de ingreso a Universidad Nacional de Quilmes. Docente de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes.

SÍNTESIS

En el trabajo se analizan reflexivamente las estrategias institucionales desplegadas por la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de San Martín en el ingreso universitario, centrandolo en los dispositivos de acompañamiento y apoyo a los estudiantes. Cada universidad plantea su propia modalidad, reunida en torno a la aprobación de un curso que plantea las prácticas del lenguaje como medio de conocimiento y aprendizaje y la socialización con el medio universitario. Estas universidades proponen en el curso de ingreso espacios de acompañamiento y apoyo a los estudiantes organizados como espacios no curriculares complementarios. Estos espacios se convierten en “dispositivos periféricos” en tanto resultan acciones o propuestas que se implementan en los espacios educativos sin que los mismos espacios cambien. En las universidades reseñadas, situadas en contextos de vulnerabilidad económica y social, el ingreso universitario se vincula con las condiciones y modalidades de acceso de distintos grupos sociales en la población estudiantil. Promover el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes involucra a su vez el establecimiento de condiciones institucionales que lo garanticen y sostengan la calidad académica.

Palabras clave: acceso a la educación – requisitos de admisión – universidades – democratización en educación

SUMMARY

In this paper we analyze the institutional strategies employed by Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de General Sarmiento and Universidad Nacional de San Martín in admission to university, focusing the analysis on support and accompanying devices for students. Each university proposes its own admission modality, gathered around the approval of a course that includes Language as a way of accessing knowledge and learning in university and socialization in the university environment. These universities propose complementary non curricular spaces of support and accompaniment to students in the admission course. These spaces become “peripheral devices” in that they are actions or proposals implemented in educational spaces without the transformation of these spaces themselves. In these universities, located in contexts of economic and social vulnerability, university admission is related to conditions and modalities of admission of different social groups. Promoting access, continuity and graduation to students involves establishing the institutional conditions that guarantee them and sustain academic quality at the same time.

Key words: access to education - admission requirements – colleges – democratization in education

150

INTRODUCCIÓN

A partir de 2005 hacia 2015, la política educativa nacional en Argentina se orientaba hacia el reconocimiento del derecho a la educación y la inclusión de grupos sociales que por distintas razones se encontraban al margen de este derecho social.

La Constitución Nacional de la República Argentina establece en su artículo 14 el derecho a enseñar y aprender para todos los habitantes de la Nación Argentina, y en su artículo 75, inciso 19, la responsabilidad indelegable del Estado, la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación, la garantía de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales mediante la sanción en el Congreso de leyes de organización y de base de la educación.

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), sancionada en el 2006, y Ley de Educación Superior 24.521 (LES), sancionada en 1995 y actualizada en 2002 y 2006, junto con distintos programas y acciones desarrollados por organismos nacionales, podrían considerarse avances en la garantía al derecho a la educación en el nivel universitario en tanto promovieron la inclusión de grupos desfavorecidos a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos.

En este sentido, se ha vinculado el ingreso universitario con las condiciones y posibilidades de acceso. La cuestión del acceso a la universidad recobró fuerza en el debate público con el retorno de la democracia, aunque, como señalan Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012), se circunscribió en esta etapa al acceso formal a las instituciones sin acompañarse de la generación de las condiciones adecuadas para que distintos grupos sociales pudieran acceder al conocimiento y al diploma universitario.

Los autores señalan que en la última década se ha comenzado a contemplar tanto el reconocimiento de la diversidad social en el acceso a la universidad como la permanencia y el egreso de los estudiantes; en particular, se ha señalado el énfasis en garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación.

A modo de objetivo general, en este trabajo se propone analizar reflexivamente las estrategias institucionales desplegadas en el curso de ingreso a tres universidades del conurbano bonaerense (UNQ, UNGS y UNSAM) para garantizar el acceso y la permanencia de distintos grupos sociales, centrándonos particularmente en los dispositivos de acompañamiento y apoyo a los estudiantes propuestos en el período 2005-2015.

El período de análisis abarca desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006, lo que permite analizar el ingreso al nivel superior universitario a partir de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, teniendo en cuenta a los egresados del nivel después de la implementación de esta ley.

Por otra parte, las instituciones seleccionadas son la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), todas ellas de reciente creación, representativas de la zona sur, la zona oeste y la zona norte del Gran Buenos Aires, cuyas zonas de influencia involucran territorios y poblaciones en contextos de vulnerabilidad económica y social y tradicionalmente segregados del nivel.

La creación de universidades en centros urbanos alejados de los lugares tradicionales de formación a principios de los '90 permitió el acceso a poblaciones marginadas por el contexto geográfico, social y económico. A dos décadas de su creación, el análisis de los cambios producidos en las estrategias institucionales desplegadas en el ingreso a estas universidades y las poblaciones estudiantiles que las transitan puede contribuir a la elaboración de propuestas de apoyo institucional e inclusión.

DESARROLLO

Los sentidos atribuidos al acceso a la educación superior han cambiado a lo largo de la historia, acompañando las distintas reformas educativas. Chiroleu (2009) señala que, si bien a inicios del siglo XX y en el marco de la Reforma Universitaria de 1918, la demanda se centraba en la ampliación del acceso a la universidad contemplando una ampliación de las bases sociales, la noción de inclusión, presente particularmente en la última década, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, más allá de sus diferencias individuales.

Como señalan Álvarez y Ruiz (2014), en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el derecho a la educación es definido como un derecho fundamental de las personas, desde una concepción amplia que lo integra tanto como derecho individual cuanto derecho social e incluso de incidencia colectiva, que tiene como fin la plena realización de la persona en toda su potencialidad.

En este sentido, Pagano y Finnegan (2007) distinguen el derecho a aprender o el derecho a la educación durante el período 1940-1985, asociado al acceso y permanencia en establecimientos de enseñanza para todos los habitantes del país, de su concepción en la reforma de 1994, vinculado con la responsabilidad del Estado en el cumplimiento del derecho mediante una oferta educativa en condiciones de igualdad, garantizando los principios de gratuidad y equidad.

Gentili (2011) ha planteado que la universalización de la escuela no se ha acompañado de la extensión o democratización de su condición de pública, ampliando su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado. Este autor expresa que la existencia de más oportunidades de acceso a la escuela se ha visto acompañada de formas de exclusión educativa más complejas y difusas y de la restricción de las oportunidades escolares de aquellos que, aun dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado.

Gessaghi y Llinás (2005) señalan que una política educativa orientada a la democratización del acceso a la educación superior debe contribuir a recrear vínculos colectivos, introduciendo el principio de igualdad en el acceso a la educación superior y contribuyendo de ese modo a restablecer un derecho basado en la ciudadanía.

Esta perspectiva implica superar la contradicción de la búsqueda de la calidad, el mérito y la excelencia, resultando fundamental para la universidad la búsqueda de alternativas que permitan superar esta tensión. El reconocimiento de la diferencia como rasgo fundante de las sociedades promueve una efectiva ampliación de las bases de reclutamiento universitario que debe operar sobre las posibilidades concretas de completar los estudios, más allá del acceso formal (Chiroleu, 2009).

En el marco de esta normativa y de la política nacional de inclusión que caracterizó el período 2006-2015, en este trabajo se analizan documentos referidos al curso de ingreso a tres universidades nacionales del conurbano bonaerense (Universidad Nacional de Quilmes [UNQ], Universidad Nacional de General Sarmiento [UNGS] y Universidad Nacional de San Martín [UNSAM]), se describen y analizan las políticas y estrategias desplegadas en el ingreso universitario, centrando particularmente el análisis en los dispositivos de acompañamiento y apoyo a los estudiantes, como las tutorías universitarias.

Universidades del conurbano bonaerense y modalidades de admisión

El conurbano bonaerense es un espacio geográfico que rodea la ciudad de Buenos Aires y se visibiliza como tres anillos concéntricos. Es la región más densamente poblada de Argentina y una de las que experimentó los cambios más profundos de las últimas décadas, como consecuencia de la desocupación, la marginación, la pobreza, la violencia y el deterioro del medio ambiente (Curti, 2013).

Durante la década de 1990, se impulsaron reformas educativas que significaron una expansión del nivel medio que no fue acompañada por una calidad educativa homogénea, lo que derivó en una profunda segmentación social y educativa. La apertura de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense durante la década de 1990 tendió a ampliar la cobertura del nivel superior, promoviendo el acceso y la permanencia a sectores sociales que estaban excluidos.

Curti (2013) ha señalado que los estudiantes y aspirantes a estas universidades provienen de familias que son la primera generación en acceder a estudios superiores, han asistido a una escuela media que ha atravesado reformas educativas y pertenecen en general a sectores con problemas de empleo. Desde los proyectos institucionales de las universidades del conurbano, se ha enfrentado este desafío implementando políticas explícitas de ingreso y considerando que el pasaje de la escuela media a la universidad depende de una preparación especial.

En este sentido, la modalidad de admisión a la universidad puede involucrar una manera de democratizar el ingreso universitario. En Argentina, los sistemas de ingreso a las universidades son establecidos por cada institución, bajo la modalidad de autonomía y autarquía en el gobierno universitario. Como señala Rama (2006), los sistemas de admisión se dieron en un contexto de expansión de la matrícula debido principalmente al aumento de las demandas sociales de educación. El crecimiento de la demanda estudiantil y el aumento de la matrícula elevaron el financiamiento sin corresponderse con un aumento del financiamiento público.

Según este autor, las variables socioeconómicas que condicionan la demanda y la oferta educativa, a su vez condicionada por los sistemas de financiación de las universidades, definen el nivel de ingreso y permanencia en la educación superior, asociando acceso, calidad, deserción y egreso al patrón de iniquidad en perjuicio de los sectores de menores ingresos. El esquema parecería depender de un conjunto de variables asociadas al financiamiento, la existencia de becas, la estructura social, los niveles de educación media, los mercados laborales o la distribución del ingreso.

Duarte 2009 ha elaborado una tipología de clasificación de las modalidades de admisión universitaria de acuerdo al conjunto de requisitos administrativos (inscripción) y académicos (exámenes, cursos) que cada universidad exige sean cumplidos para permitirle al estudiante comenzar a cursar materias del plan de carrera. Entre las categorías propuestas, la autora propone la categoría “admisión con requisitos fijos” o “admisión por calificación”, que involucra que todos aquellos que demuestren cumplir ciertos requisitos académicos mínimos que establece la institución tienen derecho a obtener la condición de “alumno” de la institución, lo que pone en evidencia la construcción de estándares por parte de la universidad como requisitos de ingreso.

Las universidades seleccionadas para este estudio presentan en el período analizado (2006-2012) modalidades de ingreso compatibles con esta categoría, ya que implican la realización de un curso de ingreso de cuya aprobación (ya sea mediante exámenes o asistencia a cursos) depende el ingreso a la carrera y el cursado de las materias del plan de estudios de la carrera universitaria.

Cada una de las universidades del conurbano bonaerense seleccionadas plantea su propia modalidad de ingreso, reunidas en torno a la aprobación de un curso con distintas características (ver Tabla 1). Como punto común, se plantean las prácticas del lenguaje, fundamentalmente la lectoescritura, como medio de conocimiento y aprendizaje en la universidad y la socialización con el medio universitario, considerada tanto desde el aprendizaje de métodos de estudio como del conocimiento de la vida universitaria.

Tabla 1: Modalidades de ingreso a UNG, UNSAM y UNGS

Universidad	UNQ	UNSAM	UNGS
Orientación	Orientación e integración	Evaluación y nivelación	Transición
Tipo	Por departamento	Por unidad académica y carrera	Común
Modalidad	Semestral o libre	Semestral	Semestral, intensiva (verano) o libre
Espacios de apoyo	TVU (taller de vida universitaria), forma parte del curso de ingreso	Tutorías sobre aspectos metodológicos y organizativos	ECO (espacio complementarios), dependen de cada asignatura y se organizan sobre la marcha
Dependencia institucional	Secretaría académica	De cada unidad académica	Instituto de Desarrollo Humano

Fuente: Elaboración propia a partir de categorías indagadas por la DIU SPU (2014)

El curso de ingreso, en sus distintas variantes, se plantea también como espacio de mediación entre el sujeto que ingresa en la universidad como un entorno social y cultural nuevo. De este modo, se propone también como espacio de formación de competencias básicas (hábitos, conocimientos, organización), introducción y orientación en la vida universitaria y los métodos de estudio en la universidad, como proceso de inclusión, enseñanza y afiliación institucional.

Entre las representaciones más frecuentes respecto al curso de ingreso a la universidad encontramos “nivelación”, “transición” y “socialización”, más allá de las propuestas de fortalecimiento de conocimientos considerados básicos para el acceso al conocimiento en la educación superior. Estos conocimientos se vinculan con disciplinas de alguna manera “transversales” (Matemática y Lectoescritura), que responden a su vez a la manera en que las universidades se presentan (y re-presentan) a los estudiantes reales y potenciales.

Las tutorías y el acompañamiento en el ingreso universitario

En el marco del curso de ingreso, se proponen espacios de acompañamiento y apoyo a los estudiantes organizados como espacios complementarios o de “tutorías” en el ingreso universitario. Entre 2007 y 2013, representantes de distintas universidades del conurbano bonaerense, reunidos en la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (Runcob), reseñaron y divulgaron las experiencias de tutorías académicas desarrolladas en las instituciones participantes de la red.

Señalaron que los objetivos de la acción tutorial consistieron en acompañar y apoyar la inserción universitaria y la adaptación de los alumnos ingresantes durante el primer período de integración a la vida académica, articulando con la necesidad de comprender las necesidades, capacidades y preocupaciones de los nuevos públicos y desarrollar instancias de apoyo y acompañamiento para la integración de los estudiantes a la vida universitaria (Curti, 2013).

La Universidad de General Sarmiento plasmó la figura del tutor en su Estatuto General, considerando que “la preocupación pedagógica, cuidado, seguimiento y tutoría constituyen rasgos que deben ser preservados en todo el proceso de formación y de iniciación en la investigación” (Curti, 2013, p.32). Desde esta institución se consideró que la función tutorial incluía aspectos cognitivos y de apropiación de contenidos, sociales, personales y vinculares con el objeto de conocimiento, con los otros y con el rol de estudiante, apuntando a favorecer la acción reflexiva, al servicio de la autonomía y la responsabilidad, acompañando en la construcción de trayectos.

Las acciones tutoriales se diferenciaron por las necesidades de la población objetivo, ya fueran estudiantes de escuela media, aspirantes al ingreso, estudiantes de primer año y estudiantes avanzados y graduados. Las primeras acciones tutoriales adquirieron una modalidad individual dirigida a la población de estudiantes en general, más allá de las unidades académicas o carreras específicas.

Entre las acciones dirigidas a aspirantes al ingreso se desarrolló en 2008 el proyecto “Proyecto Orientadores en Gestión de Estudios” (OGEs), en el que se trabajó sobre problemáticas de la etapa inicial de inserción institucional, como aspectos informativos,

vocacionales, socioafectivos, educativos y de adaptación a la vida universitaria. Entre las acciones dirigidas a estudiantes de primer año, se desarrollaron las tutorías grupales, obligatorias para estudiantes becarios y abiertas a no becarios, con una frecuencia quincenal o mensual, en las que se trabajaba con información y dinámicas de grupos.

Se seleccionaron contenidos específicos para cada encuentro para que los estudiantes desarrollaran las competencias necesarias para su afiliación y permanencia en la universidad, con la intención de que realizaran elecciones vocacionales y de carrera más consistentes y mejoraran su desempeño académico.

Entre estos contenidos se encontraban la cultura universitaria y las características del rol de estudiante universitario, los rasgos distintivos de la UNGS como planes de estudio y órganos de gobierno, las dificultades típicas de los estudiantes ingresantes, las habilidades y capacidades personales, los temores típicos ante los exámenes y para participar en clases, la integración con pares en el ámbito universitario, dificultades y temores referidos al vínculo con los docentes, el apoyo de la familia y la relación con los grupos de amigos de origen, la organización del tiempo y técnicas de estudio.

El objetivo general fue acompañar a los estudiantes en su primer año de inserción en la vida universitaria en cuestiones del rendimiento académico y relacionadas con la integración sociocultural, a partir de la puesta en palabras de las problemáticas y obstáculos de los inicios como estudiantes universitarios y del intercambio con pares como forma de compartir las problemáticas y aprender formas alternativas de resolución.

Como resultado de la evaluación de las tutorías grupales, desde el Equipo de Orientación se señaló la riqueza de los intercambios grupales, valorada por los estudiantes permanentemente, en torno a situaciones similares. Desde la institución se señaló que para “estudiantes que ingresaban con una fuerte sensación de extrañamiento, pasando por un serio autocuestionamiento en función de sus experiencias de aprendizaje, el reflexionar en común y con el tutor les permitió generar una estructura de afiliación con compañeros de estudio y con la institución y sus prácticas” (Curti, 2013, p.41).

En la Universidad Nacional de Quilmes, las acciones tutoriales en el ingreso se organizaron en torno al “Taller de Vida Universitaria”, dependiente de la Secretaría Académica, que se constituyó en eje transversal del Curso de Ingreso. Se diseñó su estructura para que el estudiante se familiarizara con la organización curricular, la estructura departamental y la forma de gobierno, los servicios y las actividades que se desarrollaban, entre otras temáticas.

Los tutores eran estudiantes avanzados y graduados de distintos departamentos académicos de la universidad. En los registros de los tutores acerca de su experiencia en los talleres, destacan el posicionamiento del tutor desde un lugar de acompañamiento y consejo, las expectativas de los estudiantes respecto de los docentes y las formas de enseñar, señalando que esperaban del curso el aprender “fórmulas” y respuestas correctas para aprobar, más que la socialización e interiorización de las formas de conocer y dinámicas de trabajo más autónomo y reflexivo de la universidad.

En la Universidad Nacional de San Martín, las acciones tutoriales, al igual que el curso de ingreso, dependían de cada carrera y el área institucional a la que pertenecía. En la Escuela de

Economía y Negocios, el Equipo de Coordinación Pedagógica llevó adelante desde 2009 una tutoría para alumnos ingresantes a las licenciaturas en Administración y Gestión Empresarial y en Economía. La dinámica de trabajo preveía un espacio de actividades grupales que incentivara la interrelación del grupo y otro espacio de actividades individuales orientadas al diagnóstico y el análisis del rendimiento académico.

Las actividades se orientaron al desarrollo personal, académico y vocacional, tendiendo al fortalecimiento de la autoestima y la identificación de dificultades, la identificación de dificultades de aprendizaje, la evaluación del rendimiento académico y el fortalecimiento de los hábitos de estudio, el análisis de la información del campo profesional, laboral y de incumbencia profesional y los retos y desafíos propios de la profesión. Esta experiencia comenzó como el Programa de Ambientación Universitaria dentro del Curso de Preparación Universitario (CPU) con una propuesta dinámica de análisis y reflexión acerca de las características del alumno universitario.

En la Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT), en el marco del Programa de Pedagogía Universitaria, se llevó adelante el “Plan de Acción Tutorial” (PAT) como experiencia piloto en 2007 y se inició a partir del segundo cuatrimestre de 2009. Destinado a alumnos y docentes de las carreras de la EcyT, desarrolló actividades de capacitación de tutores y tutorías individuales y grupales con foco en estudiantes de primer año.

Admisión y acompañamiento en el ingreso universitario

Las modalidades de ingreso a la universidad constituyen espacios en los que la universidad establece los requerimientos mínimos que espera de los estudiantes. En las universidades seleccionadas, estos requerimientos se relacionan con conocimientos de las áreas de prácticas del lenguaje, pensamiento lógico-matemático, conocimiento de mundo y la vida en la universidad.

El curso de ingreso podría considerarse entonces como una instancia de democratización del ingreso a la universidad, en la cual se proveen las herramientas necesarias para el desarrollo de la trayectoria académica del estudiante. La socialización en la vida universitaria y el conocimiento de métodos de estudio ocupan un lugar importante en un proceso de mediación entre la cultura del estudiante y la cultura universitaria.

En este contexto, las tutorías representan espacios de acompañamiento en la inserción y adaptación de los estudiantes a la universidad, tanto en el plano cognitivo de apropiación de contenidos específicos como en el plano social, personal y vincular. Proporciona a los estudiantes un entorno propicio para superar la sensación de extrañamiento al encontrarse en un medio sociocultural distinto y favorece procesos de afiliación entre compañeros y la institución y sus prácticas.

Sin embargo, podemos considerar que estas acciones tutoriales, resultan “dispositivos periféricos” en tanto acciones o propuestas que se implementan en los espacios educativos sin que los mismos espacios cambien (Krichesky, 2012). Constituyen un conjunto de propuestas y estrategias que exigen a las universidades una logística administrativa, pedagógica e institucional y permiten en cierta medida que un grupo de sujetos mejoren su capacidad de

asistencia y permanencia en la medida en que estos procedimientos tengan continuidad en el tiempo.

Estos dispositivos resultan efectivos si se considera la unidad sujeto, pero la institución no necesariamente se modifica ni transforma con estas propuestas. En este sentido, Morandi y Ungaro (2014) señalan que la función social de la universidad se resignifica en su capacidad para generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas.

A partir de un estudio sobre transformaciones institucionales en la Universidad Nacional de La Plata, las autoras señalan que la nueva conformación del estudiantado, con identificaciones compartidas entre el vínculo con la carrera y los estudios y otros proyectos de vida, requiere el surgimiento de dispositivos vinculados a la elaboración de proyectos, normativas e innovaciones curriculares tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con lo que trabajan, entre los que señalan la redefinición de regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad en las cargas horarias y la oferta horaria de los cursos, entre otros.

Como sostiene Curti (2013), para la universidad la inclusión representa un desafío e involucra un proceso que conlleva hacerse cargo de una historia, un espacio que apunta a un propósito y una política que expresa un deseo de incluir, es decir, un “estar ahí” físico y un “estar disponible” simbólico frente a las demandas sociales, formativas y productivas de una población situada en un territorio y una política institucional que sostenga un “ser y hacer posible”. En definitiva, todo discurso sobre la inclusión debe contener los propósitos y consecuencias políticas y las acciones y estrategias de inclusión para no resultar excluyente en el plano de la acción concreta.

Como señalan Fernández Lamarra y Costa de Paula (2011), la visión que prevalece en torno a las dificultades que encuentran los estudiantes en el sostenimiento de sus trayectorias universitarias recae sobre ellos mismos, influyendo en las políticas públicas diseñadas desde las instituciones educativas para planificar con frecuencia intervenciones destinadas a los estudiantes como actividades de apoyo y tutorías y dejando de lado procesos de reformas institucionales y pedagógicas requeridas.

CONCLUSIONES

El ingreso universitario se vincula con las condiciones y modalidades de acceso de distintos grupos sociales en la población estudiantil, que involucra el establecimiento de condiciones institucionales que garanticen la permanencia y el egreso de los estudiantes junto con la calidad académica, pero considerando también las formas en que se produce la inclusión y los efectos que genera.

En este sentido, el establecimiento de diferentes modalidades de admisión que involucren una reflexión sobre las formas de aprender en la universidad, la estructura y las dinámicas universitarias y el trabajo sobre la grupalidad pueden favorecer la transición de los estudiantes hacia la educación superior.

Los espacios tutoriales representan una forma de acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes en el ingreso sin cambiar los formatos y estrategias de enseñanza que

estructuran estos espacios. Sin embargo, se sostienen como dispositivos periféricos que terminan produciendo una inclusión excluyente, en la que son los estudiantes quienes se hacen cargo de sostener sus propias trayectorias académicas en la universidad.

Resignificar la función social de la universidad desde el ingreso involucra un hacer posible el acceso a nuevas poblaciones estudiantiles y un estar disponible de la universidad que asegure un equilibrio entre la inclusión y la calidad educativa, sin caer en posiciones asistencialistas ni elitistas.

La transformación de los espacios curriculares en el ingreso y particularmente de las estrategias que allí se despliegan, poniendo el acento en los sujetos concretos que ingresan a la universidad, sus saberes y dificultades, podría contribuir a hacer lugar a otras poblaciones estudiantiles tradicionalmente segregadas del nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. & Ruiz, G. (2014). La organización histórica del nivel universitario según sus bases constitucionales y legales. En G. Ruiz (coord.), *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación* (p. 139-167). Buenos Aires: Eudeba.
- Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu y M. Marquina (comp.), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente* (en prensa). San Miguel: Coedición UNGS-Prometeo Libros.
- Chiroleu, A.; Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: UNGS, IEC-Conadu.
- Curti, C. et al. (2013). *Tutorías universitarias: la experiencia de la Comisión de Tutorías de la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (Runcob)*. Sáenz Peña: Eduntref.
- Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. En S. Gvirtz y A. Camou (eds.), *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado* (p. 27-57). Buenos Aires: Granica.
- Lamarra, N. y Costa de Paula, M. (2011). *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gentili, P. (2011). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina. En P. Gentili, *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente* (p. 19-57). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gessaghi, P. y Llinás, V. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Recuperado de

www.cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/democratizarelacceso_EDU.pdf

- Krichesky, M. (Septiembre, 2012). La inclusión como imperativo de las políticas para el siglo XXI. Aportes para el debate en A. Latina. En Jaime Bejarano Alzate (Presidencia), Congreso Internacional Grancolombiano de Educación Inclusiva. Universidad de Gran Colombia, seccional Armenia. Colombia.
- Morandi, G. y Ungaro, A. (2014). Los actores de la gestión académica: entre los imperativos de la agenda y los desafíos institucionales. En M. Ros, *Universidad y transformaciones: imaginarios, instituciones y prácticas* (p. 85-107). La Plata: EDULP.
- Pagano, A. y Finnegan, F. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



Construyendo espacios de integración

El aporte de investigadores cubanos a la concepción histórico cultural de L. S. Vigotsky ¹

Cuban researcher contributions to historical cultural conception of L. S. Vigotsky

Emilio Alberto Ortiz Torres
eortiz@ict.uho.edu.cu
Universidad de Holguín, Cuba

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor titular de la Universidad de Holguín. Profesor- investigador del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación (Cece). Posee más 36 años de experiencia como docente e investigador en la educación superior en Cuba y en el extranjero.

SÍNTESIS

La concepción de L. S. Vigotsky es muy conocida actualmente en el mundo académico contemporáneo, la difusión de sus obras en Iberoamérica y en los países anglosajones ha contribuido a difundir mejor su legado, sobre todo para la educación. En Cuba, por razones históricas peculiares, sus ideas fundamentales han sido divulgadas y aplicadas desde los años 60 del siglo XX en los diferentes niveles de enseñanza, lo que ha contribuido al enriquecimiento de esta concepción en las condiciones históricas y sociales del país. Sin embargo, con frecuencia los investigadores nacionales asumen como basamento teórico las ideas vigotskianas esenciales sin hacer alusión explícita o desconociendo los aportes de varios investigadores cubanos que han llegado a profundizarlas y contextualizarlas en las condiciones sociales cubanas. El objetivo de este artículo es exponer algunos de los aportes de varios investigadores cubanos a la concepción histórica cultural que han contribuido a su enriquecimiento.

Palabras clave: concepción histórico-cultural

SUMMARY

L. S. Vigotsky's conception is very well known in contemporary academic world, its works have been published in Iberoamerican and Anglo-Saxon countries for a better diffusion of its legacy, especially in education. For particular historical reasons its main ideas are well widespread and applied in Cuba since the 60's of the XX century in the different levels of teaching. Cuban researchers have contributed to deepen them within peculiar social Cuban conditions. However, it happens very frequently that Cuban young researchers not know this contribution. The objective of this article is to expose some contributions of Cuban young researchers to the enrichment of historical cultural conception.

Key words: historical cultural conception

161

¹ Artículo publicado en la Revista Pedagogía Universitaria, Vol. XVII No. 2, 2012, ISSN 1609-4808

INTRODUCCIÓN

Desde su surgimiento en la primera mitad del siglo XX, la obra de Vigotsky ha provocado un impacto significativo en el desarrollo ulterior de la psicología de orientación marxista y en el pensamiento psicológico contemporáneo, al establecer la especificidad cualitativa de las funciones psíquicas superiores en relación con el psiquismo animal (González, 1985a). Vigotsky aportó una concepción científica porque logró de manera coherente la elaboración teórica general de sus ideas, de la cual se derivan postulados teóricos y metodológicos particulares, que permitieron fundamentar las investigaciones aplicadas y guiar el ejercicio profesional.

La concepción histórica cultural ha tenido un fuerte arraigo en el mundo académico. En el campo de la psicología y la pedagogía se han realizado múltiples investigaciones basadas en sus postulados esenciales para brindarle la necesaria continuidad y enriquecimiento con nuevos elementos teóricos y prácticos, a partir de su profundización en diferentes contextos sociales y culturales. Existe una cantidad significativa de libros, monografías, ensayos y artículos científicos publicados en la antigua Unión Soviética, España y Estados Unidos que ahondan en las concepciones vigotskianas, como fieles seguidores de su legado.

En Cuba las posiciones vigotskianas son muy conocidas y tienen una amplia aceptación y aplicación en las investigaciones educativas y en la práctica pedagógicas por ser el sustento teórico de muchas tesis de maestría y de doctorado en el campo educativo, así como de las bases teóricas de los diseños curriculares en los diferentes niveles educativos, varias de las obras importantes de Vigotsky han sido publicadas y su influencia es constatable en el perfeccionamiento de la educación cubana.

A pesar del amplio abordaje teórico el autor, sobre la base de su experiencia como miembro de tribunales de defensas de tesis de maestría y doctorales, considera que no siempre los jóvenes investigadores son consecuentes con las posiciones vigotskianas asumidas, ya que los resultados científicos aportados no las contienen de manera explícita y argumentada, debido a la falta del obligado estudio profundo y sistemático de la obra de su fundador y de sus continuadores, que se constata en las respuestas a las preguntas de los miembros de los tribunales.

Se constata, por tanto, cierta inconsecuencia teórica en la formación inicial de algunos jóvenes investigadores que se adscriben a la concepción histórica cultural porque no han llegado a penetrar en su esencia, en primer lugar, a través de la palabra de su líder contenida en sus obras (asequibles en muchas de las bibliotecas y salas especializadas del país), al igual que de sus seguidores en el exterior y en Cuba. En ocasiones no se logra discriminar si se asumen los postulados fundacionales de la concepción o los aportes posteriores de sus discípulos, los cuales son innumerables y heterogéneos, provocándose una gran confusión teórica que afecta la rigurosidad de los resultados investigativos.

En sesiones científicas, talleres, eventos, defensas de tesis doctorales y de maestría, el autor de este artículo ha vivenciado con frecuencia la falta de claridad y dominio sobre el enfoque vigotskiano y su desarrollo en Cuba. El objetivo de este trabajo es valorar algunos de los aportes de los investigadores cubanos a la concepción histórica cultural.

El autor de este artículo considera que hay una contribución científica a esta concepción cuando:

- Se realizan análisis críticos novedosos, destacando las contribuciones y sobre todo, las insuficiencias teóricas no reveladas hasta el momento, las cuales permiten proponer contribuciones para resolverlas.
- Se definen nuevos conceptos derivados que se articulan coherentemente a ella.
- Se enriquecen los conceptos ya existentes en su contenido y extensión, como resultado de la investigación teórica y su correspondiente contextualización en las nuevas condiciones históricas, sociales y culturales.
- Se establecen vínculos internos novedosos con conceptos nacidos en otras ciencias sociales, promoviendo la interdisciplinariedad.

DESARROLLO

La concepción histórico cultural original

En el momento que aparece en la escena científica Vigotsky, su fundador y primer gran teórico, era evidente el carácter infructuoso en los intentos de sistematizar una teoría que articulara los aportes de la filosofía marxista con la teoría psicológica, abocada en una crisis de sus principios teóricos y metodológicos en los medios científicos del mundo occidental. A pesar de su corta vida y de un tiempo ínfimo para sus aportes científicos (solo diez años), la obra de Vigotsky trascendió a su época.

El enfoque histórico cultural, es considerado patrimonio de la Humanidad, pues en estos momentos se encuentra profusamente traducida y publicada en muchos países y sus ideas esenciales aceptadas casi unánimemente por psicólogos y pedagogos. Incluso hay autores como, Morenza (1997) y Morenza y Terré (1998) que la considera con un valor metateórico por enunciar postulados generales que incluyen otros más específicos.

Shuare (1989) afirma que: le “corresponde a Vigotsky el mérito invaluable de ser el primero en aplicar creadoramente el materialismo dialéctico e histórico a la ciencia psicológica y de haberla colocado, con ello, “sobre sus pies”, provocando una verdadera revolución copernicana en psicología” (p. 57). Considera que su obra ha sido precursora por su vigencia con brillantes anticipaciones y propuestas, el carácter inconcluso de sus trabajos y la contradicción entre algunas de sus afirmaciones.

Corral (2006) apunta que fue una propuesta brillante elaborada de manera explícita sobre la base del marxismo para explicar, comprender y transformar al hombre, aunque con una actitud creativa en su época para distanciarse de otros científicos que intentaban infructuosamente de politizar a la psicología en función del nuevo régimen existente en la Unión Soviética.

Bronckart (2008) precisa que su concepción fue una suerte de vaso comunicante entre la psicología y el materialismo dialéctico con principios que contribuyeron a homogeneizar el campo de la psicología, al soslayar toda forma de reduccionismo, la tendencia a explicar los fenómenos sin contentarse con las descripciones, la adopción de un enfoque genético (dialéctico) al buscar la explicación en la historia y el desarrollo.

González (2008) valora que en la primera parte de su obra, Vigotsky se centró esencialmente en el estudio de niños portadores de diferentes tipos de deficiencia sensorial y mental, atribuyendo particular importancia a conceptos como personalidad y motivación, y enfatizó en la necesidad de analizar de forma integrada los procesos cognitivos y afectivos. En un segundo momento, puso el acento en la mediación semiótica y en el proceso de interiorización, al establecer una analogía entre las funciones de las herramientas en la actividad con objetos y las funciones del signo en el nivel psicológico.

González (2012) continúa profundizando en este tema al afirmar que su obra no representó un desarrollo progresivo de un conjunto de ideas centrales únicas, por el contrario, representó un proceso contradictorio y en desarrollo. En el que la contradicción fundamental estuvo entre el carácter generador de la psique y su representación como reflejo. La obra de este pensador es un sistema de pensamiento en desarrollo, contradictorio y con muchas cuestiones abiertas que no han sido atendidas por sus estudiosos.

Este autor propone una periodización de su pensamiento en tres momentos diferentes sin una intención cronológica:

- Un primer momento en que enfatizó en el desarrollo de los afectos y en una comprensión sistémica de la psiquis humana
- Un segundo momento en que se produce un giro objetivista en el curso de su obra
- Un tercer y último momento en que vuelve a fórmulas cognitivas después de abrir problemas que estaban más allá de la cognición. Como el de vivencia, el sentido y sus construcciones sobre el carácter generador de la psique.

La concepción histórica cultural en el mundo occidental

González (2008) destaca que en el mundo occidental la perspectiva cultural de la obra de Vigotsky fue ocultada por el énfasis que sus traductores en los Estados Unidos pusieron en la acción y la mediación semiótica, orientados por cosmovisiones más generales apoyadas en el pragmatismo, al haber descontextualizado su pensamiento de la psicología marxista en general y de la psicología soviética en particular.

Como resultado de la investigación y del ejercicio profesional se han desarrollado valoraciones teóricas que contribuyen a enriquecer esta concepción, como por ejemplo, Moll (1990), reconsidera a la zona de desarrollo próximo en cuanto a sus implicaciones para la enseñanza, abundando acerca de que en ella es fundamental el establecimiento de un nivel de dificultad que constituya un reto para el estudiante, pero alcanzable, proporcionarle el alumno apoyo a su ejecución, con la precisión necesaria de cuál es el objetivo o el resultado de su actuación y su evaluación correspondiente.

Es evidente que el autor contribuye a delimitar más este fructífero concepto, como rechazo a la conceptualización de que la zona sea la enseñanza o la evaluación de habilidades aisladas o la simple transferencia de habilidades de los profesores a los estudiantes.

La concepción histórica cultural en Cuba

Las ideas de Vigotsky penetran en el país dentro de la psicología de orientación marxista a partir del triunfo de la Revolución en 1959 (Ortiz, 2008), lo cual estuvo determinado

históricamente por los cambios sociales que se fueron produciendo en las diferentes esferas de la sociedad y sobre todo en la educación, así como por los crecientes vínculos con los países del campo socialista, fundamentalmente con la Unión Soviética y con la República Democrática Alemana.

Por tanto, se puede afirmar que la concepción histórica cultural posee una tradición al haberse introducido en Cuba desde los años 60 del siglo anterior en el estudio de la personalidad y del aprendizaje escolar y con un vínculo muy estrecho con la pedagogía, manifestado de manera específica en la psicología educativa y en la didáctica (Ortiz, 2008). Las obras de los continuadores de Vigotsky en la psicología, tales como Luria, Leontiev, Galperin, Venguer, Talízina, Bozhovich, Lomov y Abuljánova-Slávskaja, entre otros más, contribuyeron con creces a la continuidad y enriquecimiento a los aportes de su maestro y son bien conocidas por los cubanos, pues buena parte de ellas fueron publicadas y reeditadas en el país. Lo peculiar de estos seguidores fue que cada uno trabajó de manera independiente y crearon sus respectivas escuelas con sus peculiares teorías.

En la obras de varios clásicos de la didáctica de orientación marxista, editadas y reeditadas en Cuba desde los años 70 del siglo XX, se reflejan las ideas vigotskianas de manera latente o explícita, entre ellos están: Babanski (1982), Danilov y Skatkin (1982); Majmutov (1983); Klingberg (1985); Elkonin (1986); Baranov, (1987); Baranov y col. (1989); Davídov (1986, 1988); Davídov y Slobódchnikov (1991).

Sus aportes fundamentales están es su influencia en el desarrollo de la didáctica como disciplina científica en el país por su elevado rigor teórico en la fundamentación de sus posiciones teóricas y metodológicas sobre el proceso docente, desde una orientación dialéctica coherente y sistemática. Como afirman Chávez y col. (2007), la didáctica alcanzó altos niveles de desarrollo, fundamentalmente en la URSS y la RDA, especialmente cuando fue aceptada la teoría histórico-cultural de Vigotsky como resultado de la influencia de la psicología y aplicada a la enseñanza, lo cual fue un paso de avance indiscutible.

En tres obras de Vigotsky publicadas en Cuba: *Pensamiento y Lenguaje* (1980), *Obras Escogidas, Tomo V* (1986) e *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1987) se encuentran la mayoría de sus ideas fundamentales, las cuales son conocidas y han sido explicitadas profusamente por diferentes autores cubanos en múltiples publicaciones, monografías, ponencias, cursos, etc., por lo que es innecesario abordarlas en este artículo.

Se puede afirmar que varios investigadores cubanos, fieles seguidores de esta concepción, la han enriquecido con sus críticas y sus aportes, a partir de miradas novedosas y complementarias de su núcleo duro, referido a la articulación de la filosofía marxista con la psicología. Como argumentos de esta afirmación se exponen a continuación, de manera breve, esquemática y sin intención de ser exhaustivo ni tratar de incluirlos a todos, los aportes científicos de varios investigadores cubanos que, por su relevancia, novedad, pertinencia y originalidad merecen destacarse porque le brindan continuidad a la concepción histórica cultural.

En este movimiento, por demás brillante como propuesta, estuvo uno de los puntos

débiles de su desarrollo, en tanto el apresuramiento que dejaba confirmaciones a medias, experimentos no definitivos, prácticas sin una evaluación a largo plazo, conclusiones secundarias no evaluadas, temas omitidos o disminuidos y otras fisuras, que fueron completadas por sus discípulos, subrayadas por sus críticos y muchas veces incomprendidas por sus intérpretes contemporáneos (Corral, 2006, p.185).

Desde las primeras obras de González (1983, 1985a, 1985b, 1989a, 1989b, 1995b, 1996 y 1998) se constata su adhesión a la concepción histórico cultural, pero con intenciones renovadoras al incluir nuevos elementos teóricos en la reinterpretación de varias categorías psicológicas desde un enfoque personalógico. González Mitjás (1989) aportan una nueva mirada a la educación de la personalidad en las condiciones sociales cubanas y Mitjás (1995) profundiza en las relaciones internas de la creatividad, la personalidad y la educación.

En otras obras de González (1995a, 2004, 2007, 2008) valora con agudeza los siguientes elementos como insuficiencias de la concepción histórica cultural original:

- La interiorización, como proceso del desarrollo no está afectada por ningún otro factor que las operaciones del sujeto en el plano intersubjetivo.
- El tránsito progresivo de lo externo a lo interno simplifica el proceso de configuración de la subjetividad, como una analogía entre lo objetivo y lo subjetivo.
- Hipertrofia el aspecto social del desarrollo en detrimento de lo individual. No confronta lo biológico con lo social, ni diferencia lo general y lo individual en el desarrollo. No se aprecia la especificidad del sujeto en el desarrollo humano.
- Lo interactivo tiene un valor más instrumental que relacional, como vía de traducción de lo externo a lo interno, no destaca el valor del contacto afectivo y creativo como relación humana, definida en su esencia comunicativa.
- La integración de lo externo y lo interno en la zona de desarrollo próximo solo se logra en el espacio interactivo y no en una de las categorías de la subjetividad.
- El análisis psicológico se queda en el plano de la actividad y de sus operaciones, debe dirigirse a los mecanismos subjetivos que subyacen en la base de las diferentes formas de la actividad.
- No llega a precisar al sujeto como al individuo que asume una posición ante determinada situación porque la intencionalidad constituye un acto del propio sujeto.
- Resulta como algo absoluto pensar que toda operación psíquica interna primero tiene que ser externa porque lleva a negar el carácter generador de lo interno, y por tanto, negar a la subjetividad como si fuera un epifenómeno de las operaciones externas. El reconocimiento del carácter activo de lo psíquico es esencial para el desarrollo de lo subjetivo en los procesos psíquicos humanos.

González ha contribuido también al enriquecimiento de la concepción histórica cultural porque en sus obras citadas y entrevistas concedidas a otros profesionales (Díaz y González, 2005) aporta nuevos conceptos, tales como: subjetividad, subjetividad individual, sujeto, sentido subjetivo, configuración subjetiva y subjetividad social. Así como las relaciones orgánicas y coherentes entre ellos desde una comprensión personalógica, fiel a los

postulados seminales de Vigotsky. González también ha elaborado una epistemología cualitativa para la investigación (González 1993 y 2007).

Se debe reconocer también el aporte de Arias (1995) y Fernández (2005) al concepto de sujeto y sus relaciones con la personalidad, con identidad propia y con la eterna presencia eterna de contradicciones internas como fuentes del desarrollo.

Labarrere (1996a y 1996b) profundizó en el carácter contextual de la zona de desarrollo próximo y en la necesaria actividad metacognitiva que exige del alumno y del profesor, para que el primero sea el verdadero protagonista de su aprendizaje y de su desarrollo, es decir, ponerlo en condiciones de desarrollarse por sí mismo conociendo su lógica propia individual, lo que constituye un elemento novedoso a la teoría y su correspondiente adecuación al haber realizado investigaciones con estudiantes cubanos.

Álvarez (1999), como uno de los renovadores de la didáctica cubana en el período revolucionario, aportó ideas básicas influidas por las contribuciones de la psicología y la pedagogía soviéticas y alemanas en la caracterización de los componentes y categorías del proceso docente, así como en la teoría del aprendizaje dentro del enfoque de la actividad. Otros continuadores con nuevas ideas a esta ciencia han sido Labarrere y Valdivia (1988); Álvarez (1997); Fuentes y col. (1997), Fuentes y Álvarez (1998), Fuentes (2009) y Addine y col. (2002 Y 2007).

Por su parte, Fariñas (2003, 2005, 2006, 2008 y 2010), profundiza en esta concepción al abordar las ideas siguientes:

- La asunción del objeto de estudio como un todo complejo, buscar sus peculiaridades y no solo las características generales, así como la inclusión del tiempo como un elemento fundamental.
- El carácter contradictorio y dinámico del proceso de interiorización como tránsito de lo externo a lo interno.
- La importancia de la independencia, la actividad y la creatividad del alumno (automotivado).
- El aprendizaje afecta a la personalidad en su totalidad, en lo cognitivo y en lo afectivo y posee un carácter contextual.
- La vivencia como unidad de análisis, la cual constituye una relación afectiva con el medio social, natural y con los demás.
- Las crisis como elementos caracterizadores del desarrollo psíquico.
- La aparición y el desarrollo de las habilidades conformadoras del desarrollo personal.
- Concepción interdisciplinaria del desarrollo humano.
- La inexistencia de una linealidad causal entre educación y desarrollo personal (complejidad).
- El sujeto como individuo en su tiempo histórico (biográfico) y generacional.

- Los parámetros del desarrollo humano son: su carácter sistémico, de internalidad, de eficacia, de historia, de refinamiento y de energización, los cuales devienen en dimensiones para evaluarlo.

Zilberstein (2002, 2004, 2006a, 2006b, 2006c y 2006d), Silvestre (1999); Castellanos y col. (2001 y 2002), Silvestre y Zilberstein (2003); Rico y col. (2004), abordaron la concepción didáctica desarrolladora y el proceso de aprender a aprender, como resultado de la sistematización de varias investigaciones que venían realizando en este campo, a partir de las mejores tradiciones didácticas cubanas y de los estrechos vínculos entre el aprendizaje, la educación y el desarrollo.

Vega y Corral (2006) han fundamentado epistemológicamente el currículum universitario desde la concepción histórica cultural y Corral (1999, 2002 y 2004) la pedagogía universitaria, así como las potencialidades y lecturas del concepto de zona de desarrollo próximo.

D'Ángelo (2002, 2006, 2008a, 2008b y 2010) se ha basado en esta concepción para sus investigaciones sobre la creatividad, la educación integral y desarrolladora, los proyectos de vida, el desarrollo humano y la subjetividad individual y social desde el enfoque de la complejidad, que un enfoque interdisciplinario en el campo social.

Rodríguez y col. (2010) en los estudios sobre la subjetividad social en el ámbito laboral y Lorenzo (2008 y 2010) en las investigaciones sobre las competencias con desde una comprensión integradora en el contexto histórico cultural cubano.

Por tanto, los aportes científicos analizados anteriormente permiten afirmar la idea de una contribución por parte de investigadores cubanos, de carácter original, significativo y coherente con la concepción histórica cultural que la profundiza, contribuyendo a su continuidad histórica y lógica en el contexto nacional y latinoamericano.

De manera que cuando se asume la concepción vigotskiana en la fundamentación teórica de una investigación, no solo se deben aceptar sus principios más generales sino también su continuidad y adecuación en las condiciones cubanas, lo cual debe quedar explicitado y argumentado para evitar una dicotomía confusa entre los postulados de Vigotsky y los aportes de investigadores nacionales al problema científico seleccionado.

Además, al basarse en las posiciones teóricas y metodológicas aportadas por los continuadores reconocidos y destacados de esta concepción en el país, es innecesario recurrir obligatoriamente de forma paralela a ella, a partir del contenido de las obras de Vigotsky porque con frecuencia no son pertinentes por su nivel de generalidad. Por ejemplo, a veces se declaran obligadamente en la fundamentación teórica los conceptos de zona de desarrollo próximo, situación social del desarrollo y la interiorización, sin que sean necesarios todos de acuerdo con el problema científico investigado y el objetivo trazado.

Se hace imprescindible que los investigadores cubanos, además de conocer las obras de Vigotsky y de sus continuadores en el exterior, se preocupen y ocupen por estudiar los aportes obtenidos en Cuba por otros colegas nacionales (que no son solamente los citados en este artículo), los cuales durante años y con gran fidelidad la han enriquecido y forman

parte ya del patrimonio científico del país, así como una exigencia inexcusable en la revisión del estado del arte de toda investigación.

CONCLUSIONES

La concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky y de sus continuadores forma parte de las tradiciones científicas cubanas, por su aplicación consecuyente y sostenida durante varios años sobre todo en la educación, así como en las investigaciones basadas en sus postulados. Pero a la vez ha sido enriquecida con análisis críticos novedosos, destacando las insuficiencias teóricas no reveladas hasta el momento, han definido nuevos conceptos que se insertan coherentemente a dicha concepción, a algunos de los conceptos ya existentes le han revelado nuevos contenidos, y han establecido vínculos internos explícitos con conceptos nacidos de otras ciencias sociales al promover la interdisciplinariedad, debido a la continuidad creadora de sus seguidores nacionales a los contextos sociales y culturales de Cuba. Por lo que se puede afirmar la existencia del aporte de investigadores cubanos a las ideas vigotskianas, el cual debe ser de conocimiento y utilización obligada para aquellos investigadores noveles que se adentran en los problemas científicos desde esta concepción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. & col. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico. Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. & otros. (2007). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia.
- Arias, H. (1995). *La comunidad y su estudio*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Babanski, Y. (1982). *Optimización del proceso de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Baranov, S. (1987). *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Baranov, S. & col. (1989). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bronckart, J. (2008). Vigotsky, el devenir de una obra. En Schnewly, B. & Bronckart, J. (coords.), *Vigotsky hoy*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Castellanos, D. y otros. (2001). *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*. La Habana: Colección Proyectos.
- _____ (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Corral, R. (1999). Las lecturas de la zona de desarrollo próximo, *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3), 1-6.
- _____ (2002). La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria, *Revista Temas*, 31, octubre-diciembre, 27-32.
- _____ (2004). *El currículo basado en competencias*. Facultad de Psicología,

Universidad de la Habana, Inédito.

- _____ (2006): *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Chávez, J., Deler, G. & Suárez, A. (2007). *Principales corrientes y tendencias de la pedagogía y la didáctica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, La Habana.
- Danílov, M. & M. Skatkin (1982). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Davíдов, V. (1986). *Los principios de la enseñanza en la escuela del futuro. Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Davíдов, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Davíдов, V. & Slobódchnikov, V. (1991). La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En Mudrik, A. (comp.), *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Progreso.
- D'Ángelo, O. (2002). Cuba y los retos de la complejidad. Subjetividad social y desarrollo. *Revista Temas*, 28, enero-marzo, pp. 90-105.
- _____ (2006). *La Complejidad y la Educación Integradora y Desarrolladora: El Currículo PVAI*. CIPS, La Habana: Academia de Ciencias de Cuba,
- _____ (2008a). Innovaciones, creatividad y desarrollo humano. En Domínguez, M. y col. (comp.), *Cuadernos del CIPS 2008: Experiencias de investigación social en Cuba*, La Habana: Caminos.
- _____ (2008b). *Enfoque socio-histórico-cultural (SHC): Integraciones epistemológicas y aplicaciones transdisciplinarias al campo social*. CIPS, La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
- _____ (2010). La subjetividad social. Desafíos para su investigación y transformación. En Castilla, C. y col. *Cuadernos CIPS 2009: Experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: Caminos.
- Díaz, Á. & González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Univ. Psychol. Bogotá* 4(3), 373-383.
- Elkonin, D. (1986). *Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fariñas, G. (2003). Retos de la investigación educativa: un enfoque histórico culturalista. *Revista Cubana de Psicología*, 20 (2), 1-8.
- _____ (2005). *Psicología, educación y desarrollo*. La Habana: Félix Varela.
- _____ (2006). *Desafíos en el desarrollo del pensamiento complejo en la educación de posgrado*. Ponencia presentada en la Convención Internacional Universidad 2006, La

Habana.

- _____ (2008). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Félix Varela.
- _____ (2010). *La autorganización del aprendizaje en la educación superior: la experiencia cubana*. Curso pre-evento, 7mo Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010, La Habana.
- Fernández, L. (2005). *Pensando en la personalidad, Tomo II*. La Habana: Félix Varela.
- Fuentes, H., Mestre, U. & Repilado, F. (1997). *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo*. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel Gran, Universidad de Oriente. Datos sin publicar.
- Fuentes, H. & Álvarez, I. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo en la educación superior*. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel Gran, Universidad de Oriente. Datos sin publicar.
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y didáctica de la educación superior*. Centro de Estudio de Educación Superior Manuel Gran, Universidad de Oriente. Datos sin publicar.
- González, F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- _____ (1985a). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (1985b). La categoría comunicación. Su lugar en el sistema de categorías de la psicología marxista, *Revista Cubana de Psicología*, 2(3), 13-24.
- _____ (1989a). *Personalidad y comunicación: su relación teórica y metodológica. Temas sobre la Actividad y la Comunicación*. La Habana: Ciencias Sociales.
- _____ (1989b). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Ciencias Sociales.
- González, F. & Mitjás, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1993). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Universidad Autónoma de México, México, D. F.
- _____ (1995a). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (1995b). Acerca de lo social y lo subjetivo en el socialismo. *Revista Temas*, 3, 93-101.
- _____ (1996). *Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo. La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones*. La Habana: Ciencias Sociales.
- _____ (1998). Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. *Revista Temas*, 15, 4-10.

- _____ (2004). La crítica en la psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 351-360.
- _____ (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México, D. F: McGraw-Hill Interamericana.
- _____ (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas. Perspectivas de Psicología*, 4(2), 225-243.
- _____ (2012). El pensamiento de Vigotsky: repercusiones y consecuencias ausentes en su interpretación dominante. *Revista Noveduc*, 230, 10-18.
- Klingberg, L. (1985). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. (1996a). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. (1996a). *Interacción en ZDP: ¿qué puede ocurrir para bien y qué para mal?*. Documento inédito.
- Lorenzo, K. (2010). Competencias para la interacción social de los niños en el contexto escolar: ¿por qué y cómo estudiarlas? En Castilla, C. y col. *Cuadernos CIPS 2009: Experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: Editorial Caminos.
- Lorenzo, K. (2008). *Las competencias y su comprensión desde una perspectiva integradora*. Grupo de Creatividad para la Transformación Social, CIPS, La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
- Majmutov, L. (1983). *La enseñanza problemática*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mitjás, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Moll, L. (1990). Vigotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. *Infancia y Aprendizaje*, 50-51, 157-168.
- Morenza, L. (1997). *Psicología Cognitiva*. Curso Pre-evento. Evento Internacional Pedagogía '97. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Morenza, L. & Terré, O. (1998). Escuela histórico-cultural. *Educación*, 93, 2-11.
- Ortiz, E. (2008). *Lecturas sobre Historia de la Psicología*. Material docente. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES), Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Datos no publicados.
- Rico, P. & col. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, C. & col. (2010). Apuntes para el estudio de la subjetividad en el ámbito laboral. En Castilla, C. y col. *Cuadernos CIPS 2009, Experiencias de investigación social en*

- Cuba. La Habana: Editorial Caminos.
- Shuare, M. (1989). *La psicología soviética, tal como yo la veo*. Moscú: Progreso.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2003). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vega, R. & Corral, R. (2006). La fuente epistemológica del currículum, referente imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica. *Revista e-Currículum*, 2 (003). Recuperado de: www.puesp.br/ecurriculum (Fecha de acceso: 4-02-12)
- Vigotsky, L. S. (1980). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- _____ (1986). *Obras Escogidas. Tomo V*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zilberstein, J. (2002). *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (2004). *Aprendizaje desarrollador*. La Habana: Editorial Universitaria.
- _____ (2006a). Categorías en una didáctica desarrolladora. Posición desde el enfoque histórico cultural. *En Preparación pedagógica integral para profesores*. La Habana: Félix Varela.
- _____ (2006b). Principios didácticos en un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya y eduque. *En Preparación pedagógica integral para profesores*. La Habana: Félix Varela.
- _____ (2006c). Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender. *En Preparación pedagógica integral para profesores*. La Habana: Félix Varela.
- _____ (2006d). Control y evaluación. Diagnóstico pedagógico, su importancia para la formación integral de los estudiantes. *En Preparación pedagógica integral para profesores*. La Habana: Félix Varela.