

Código: _ _ _



RED DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN (REED)

Formato para la presentación de resultados anuales de los proyectos

Año 2018

I- INFORMACIÓN GENERAL

Institución responsable del proyecto: Universidad de Ciego de Ávila

País: Cuba Ministerio al que pertenece: MES

Fecha: día, mes, año

Coordinador del proyecto (nombres, apellidos y mail):

Mirna Riol Hernández mirnarh@sma.unica.cu

Año que se informa: 2018 (entre noviembre 2017 hasta octubre 2018)

II- CONTENIDO

Título del Proyecto: Procedimientos para la gestión del desarrollo profesional pedagógico del profesorado universitario

Línea(s) de trabajo de la REED a la que responde el proyecto: marque con (X)

GENERALES

Filosofía de la educación, pensamiento pedagógico latinoamericano e historia de la educación.

Sociología de la educación. La relación sociedad-familia-institución educativa.

Psicología de la educación. Teorías de aprendizaje y estudios tendenciales.

Pedagogía general y universitaria. Didáctica general y didácticas específicas.

Proceso curricular.

Formación en valores y trabajo político-ideológico.

Gestión educativa y dirección estratégica en las Instituciones educativas.

Tecnología de la información y estadística aplicada al proceso educativo.

Otra:

ESPECÍFICAS

- ___ La dirección del trabajo independiente en la educación superior.
- ___ 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.
- ___ Proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Proceso formativo general.
- ___ Otra:

Tareas planificadas para el año: 2018

Línea de Trabajo a la que se vincula	Resultados planificado	Resultado obtenido
Formación y superación del profesorado universitario. Cultura profesional docente	Procedimiento de gestión axiológico-cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario	Procedimiento de gestión axiológico-cultural de la profesionalización docente
	Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios.	Procedimientos de gestión de proyectos socioculturales
	El enfoque de género en la gestión de la profesionalización docente del profesorado universitario.	Modelo de profesionalización docente en género del profesorado universitario Programa de profesionalización docente en género para el profesorado de la Educación Superior

Descripción del resultado: (se explicará en que consiste el resultado y en que derivó)

Resultado obtenido 1: Procedimiento de gestión axiológico-cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario.

En el contexto actual resulta un importante reto el perfeccionamiento de la educación, la cual debe enfrentar transformaciones que propicien la satisfacción de las necesidades del sujeto y el mejoramiento de su actividad profesional a partir de las demandas de la sociedad en bien de todos sus ciudadanos, donde el capital intelectual, la capacidad de generar nuevo conocimiento en

cualquier ámbito del saber humano se convierte en uno de los recursos esenciales de cualquier nación (Rodríguez, 2004).

Al respecto Betto (2015) considera que si se aspira a reinventar el futuro, se debe comenzar por revolucionar la escuela, transformándola en un espacio cooperativo en el cual convivan la formación intelectual, científica y artística; la formación de conciencia crítica; la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con los desafíos de construir otros mundos posibles, fundados en la compartición de los bienes de la Tierra y los frutos del trabajo humano.

En esta dimensión, 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, sí 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 el 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.

Teniendo en cuenta estos elementos donde se reafirma el alcance de la misión de la universidad relacionada con la preservación, desarrollo y promoción de la cultura, se precisa valorar la importancia de los mecanismos de la promoción cultural en el contexto universitario para el logro de la formación integral de los estudiantes universitarios.

El proceso de promoción cultural en la universidad debe ser asumido como mecanismo que permite establecer una relación directa entre el producto cultural y la comunidad universitaria. Rebasará, entonces, las funciones estéticas, cognoscitivas, comunicativas o recreativas para tocar aspectos esenciales en el proceso de formación integral del hombre ya que cumple una importante función en el establecimiento de principios ideológicos y morales y en el enriquecimiento de su vida espiritual.

En este orden de ideas se ha demostrado, entonces, la necesidad de que las universidades integren con la misma fuerza el componente científico, el tecnológico y el humanístico.

A pesar de la importancia que se le confiere a la formación de valores y a la promoción cultural en el proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana, las investigaciones realizadas así como la implementación de estrategias y aportes metodológicos, no han abordado desde relaciones esenciales, la importancia de insertar en la profesionalización del docente universitario, estrategias que interrelacionen el componente axiológico y cultural. Se considera que estos aspectos se han abordado de forma separada sin aprovechar la lógica integradora de ambos elementos que son síntesis y concreción de la esencia del proceso de formación de los estudiantes universitarios. No siempre se encuentra adecuadamente fundamentado el hecho de que la actividad educativa, y en concreto la universidad, puede proponerse el desarrollo integral del educando, al interrelacionar con un mismo fundamento epistémico y praxiológico, la formación de valores y la promoción cultural, lo que requiere de la preparación del docente en una perspectiva integradora.

Al sistematizar todos los referentes teóricos anteriores, se evidencia el reconocimiento de la importancia de la orientación axiológica y cultural de los procesos universitarios. Sin embargo, al analizar dichos postulados epistémicos, gnoseológicos y axiológicos, no se encuentra una integración coherente y sistémica de los elementos que deben tenerse en cuenta en la

profesionalización del docente, si se aspira a elevar la calidad de la gestión de los procesos universitarios. Se asume, entonces, como problema de investigación: las limitaciones de los docentes para la orientación axiológica y cultural de los procesos que se desarrollan en la universidad.

Ante esta situación problemática, se fundamentan las posibilidades de orientación axiológica y cultural de la profesionalización del docente, que emergen de la promoción de la vida y obra de José Martí como referente axiológico, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- José Martí es la figura más importante de la historia y la cultura nacional.
- Su conocimiento de la cultura cubana y su notable condición de renovador de la literatura hispanoamericana le permitió desarrollar una destacada labor como pedagogo, promotor cultural, periodista y crítico literario.
- El conocimiento de la obra martiana conduce al afianzamiento de su vigencia y a partir de aquí puede dinamizarse como modelo portador de valor.
- Es posible estructurar un modelo axiológico a partir de la unicidad y coherencia de su pensamiento ético y cultural.
- Existe un reconocimiento unánime de la importancia de asumir el legado martiano para enfrentar los retos de educación integral de los estudiantes universitarios pero no se evidencia una corroboración desde el punto de vista de la praxis pedagógica universitaria de estos postulados que entonces han quedado en una dimensión teórica.
- Las investigaciones educativas acerca de la obra de José Martí han abordado aspectos relacionados con los procesos de recepción de su ideario, no es evidente una didáctica integradora que promueva esencialmente un modelo axiológico de perspectiva integral.

Con estos argumentos, se propone como objetivo de investigación: desarrollar procedimientos de orientación axiológica y cultural de la profesionalización del docente universitario desde la promoción del ideario martiano.

El reconocimiento de los valores como síntesis de cultura y factor indispensable en los procesos formativos universitarios, hace necesario el análisis de la formación axiológico cultural en este proceso. Esta indagación no puede realizarse si no se tiene en cuenta el papel del profesorado universitario en la consolidación de dicha orientación axiológica y cultural en la educación superior. Se han definido desde multiplicidad de enfoques los aspectos que intervienen en el desempeño profesional del docente. Se coincide con Pla (2005) cuando aborda que el desempeño profesional del profesorado es la expresión concreta del modo de actuación del docente en un ambiente pedagógico determinado.

Se aprecia también énfasis en el conocimiento pedagógico y la competencia didáctica como un rasgo fundamental en la profesionalización de los docentes (Eirin, 2009). 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-Martín, 1990).

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).

La profesionalización de los docentes universitarios tiene que dinamizar acciones y propuestas que potencien la capacidad de inserción del docente en el contexto sociocultural desde la extensión universitaria, que estén en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte, así como con las necesidades de la sociedad. Además, hay que tener en cuenta que este individuo va a contribuir a favorecer las estrategias de desarrollo económico, político, social y cultural del país por lo que se precisa de un redimensionamiento de la extensión universitaria, a partir de asumir la promoción cultural como método fundamental, llevando toda la cultura atesorada en la universidad a las comunidades y participando con ella en el desarrollo de proyectos comunitarios y sociales de todo tipo.

Para lograr esta perspectiva, es imprescindible asumir que la universidad contemporánea deberá convertirse en la principal institución cultural, las expresiones culturales no pueden estar aisladas de la labor docente propiamente dicha. Ambas se complementan y tienen el mismo propósito. Educación y cultura forman un todo, ambos procesos han de coadyuvar al logro de los mismos objetivos.

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.

La profesionalización docente del profesorado universitario 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.

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.

A partir de los razonamientos anteriores, se asume la importancia de integrar el componente cultural y axiológico al proceso de profesionalización del docente universitario para que pueda cumplir con los retos formativos que exige el desarrollo de la educación superior en el contexto actual, pues se asume la noción de que la dimensión axiológica -cultural de este proceso no ha sido jerarquizada consecuentemente. Todo lo anterior reafirma la necesidad de transitar de un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, lo que supone un gran cambio cultural para la universidad como institución educativa. Entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada renovación metodológica, con la que se pretende evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal, No obstante no siempre es fácil, ya que el proceso formativo dentro de un modelo humanista requiere tiempo y revisión constantes (Zahonero y Martín, 2012).

Por lo tanto, la profesionalización cultural del profesorado universitario tiene que integrar acciones y propuestas que potencien la capacidad de inserción del docente en el contexto sociocultural, que estén en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte, así como con las necesidades de la sociedad. Además, hay que tener en cuenta que este alumno, una vez graduado,

va a contribuir a favorecer las estrategias de desarrollo económico, político, social y cultural por lo que se precisa de un redimensionamiento de su formación profesional, a partir de asumir la promoción cultural como método fundamental, llevando toda la cultura atesorada en la universidad en integración con el componente profesional.

La profesionalización cultural 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.

Será imprescindible estructurar este proceso de profesionalización desde una dimensión participativa, en tanto involucra a los docentes desde la autogestión de la superación profesional para consolidar su desempeño axiológico cultural.

Se consideran las posibilidades que ofrece la promoción del ideario martiano para resignificar este proceso de profesionalización del docente universitario desde una proyección axiológica y cultural. Se toma como fundamento la pertinencia metodológica que adquiere la dimensión cultural y axiológica en la cosmovisión martiana para demostrar la riqueza referencial y conceptual de estos elementos cosmovisivos y su inquietante contemporaneidad que permiten la conformación de diferentes estrategias promocionales para la orientación axiológica y cultural de la profesionalización del docente en el logro de la formación integral de los estudiantes.

José Martí y el legado cultural y pedagógico de varios siglos de pensamiento cubano constituyen un punto de obligada referencia para retomar de manera coherente, científica y lúcida al ideal humanista y salvar del caos la moderna civilización. Los pueblos necesitan imágenes entrañables de amor y concurrencia y en la figura de Martí los docentes cubanos encuentran ese importante asidero ético ya que la base de su concepción del mundo es ética, operando con categorías esenciales como deber, valores, perfeccionamiento humano y atributos morales.

De la vida y obra de José Martí emanan importantes ideales que funcionan como modelos portadores de valores, como modelos ideales de conducta. En su legado se encuentra un paradigma ideológico constructivo gracias a su concepción sobre el hombre, la unidad entre pensamiento y acción, su punto de vista sobre el progreso y el perfeccionamiento humanos. La cosmovisión axiológica de Martí descansa en categorías fundamentales como el deber y la virtud, como síntesis de los más genuinos valores humanos.

De este modo la concepción martiana de la educación refuerza la importancia de la educación del espíritu, de los sentimientos, el amor a la tierra en que nació, la necesidad de estimular la independencia de cada hombre en su formación, que conforma un nivel de planteamiento de la relación dialéctica en el proceso educativo entre lo individual actuante y lo social. Así, el cultivo de la dignidad, el amor a la patria y la defensa de ella, son condiciones indispensables en la concepción de la educación que sustentó Martí.

5.1 Procedimiento de gestión axiológica y cultural de la profesionalización del docente universitario desde la promoción del ideario martiano

El procedimiento que se propone tiene como objetivo general: contribuir al desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario desde fundamentos martianos.

Se organiza a partir de los siguientes componentes:

I. Organización axiológica y cultural de la profesionalización docente.

II.-Implementación didáctico-metodológica.

III. Evaluación.

I.-Organización axiológica y cultural 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.

Todas estas acciones parten de la sistematización teórica del modelo axiológico que emerge del ideario martiano donde es posible encontrar fundamentos axiológicos y culturales en relación con el desempeño de los docentes. Aunque se ofrecen en una perspectiva de integralidad, coherencia y unidad, para su comprensión y estudio valorativo, es posible estructurar estos fundamentos en las siguientes dimensiones:

1. Concepción del proceso de educación, donde lo instructivo y educativo se integran en una misma dimensión.

Martí deja bien claro que la educación es un proceso que aspira a la formación del hombre y que no fructifica si no es continua y constante. En esta perspectiva, lo instructivo y lo educativo se funden en una misma intención. Alerta sobre la necesidad de no confundir el caudal de conocimientos sobre determinada materia que se posea con los verdaderos niveles de desarrollo y realización que debe alcanzar el hombre con la educación.

2. Dimensión ética y humana de la educación desde una perspectiva integral

El desarrollo del hombre se encuentra en el centro de sus preocupaciones educativas en estrecha relación con su profunda vocación humanista.

En relación con estas inquietudes éticas y humanistas: ¿Qué cualidades deben desarrollar se en los alumnos?

- Valores éticos y estéticos en múltiples dimensiones
- Humanismo y solidaridad.
- Creatividad
- Ejercicio del pensamiento y criterio independiente
- Capacidad de aprender por si mismo
- Integración multilateral de las habilidades y conocimientos desarrollados
- Espíritu científico e investigativo.
- Desarrollo multilateral de cada una de las facultades del individuo tanto de dimensión cognoscitiva como educativa, ética y de conducta.

Todos esos aspectos tributan a una formación integral del hombre. a partir de la interacción entre la promoción de los conocimientos útiles, el desarrollo del pensamiento creador, la responsabilidad de actuar para transformar el medio que le rodea y la formación de valores morales Esta labor deberá ir dirigida a dotar al estudiante de todos aquellos conocimientos, habilidades y capacidades que le permitan enfrentar y resolver exitosamente los problemas que le plantea la vida.

Se reitera en todo el pensamiento pedagógico martiano el concepto de hombre entero en esta aspiración de integración formativa: “Devuélvase el hombre entero- el moral, el intelectual, el

físico- por medios suaves que lo dispongan a la suavidad, que en vez de rebajarlo, lo enaltezcan, que le revelen a la vez la ley universal y su destino” (OC tomo 13: 189).

3.- Desarrollo de los procesos educativos en relación con las necesidades y el contexto socio- histórico y cultural de la nación.

Esta perspectiva encuentra su fundamentación en el hecho de que la escuela deberá colorarse a la altura de las exigencias del contexto socio-cultural concreto en que se desempeñe y conforme a las necesidades del devenir de la nación puesto se reviste de una profunda actualidad la alerta martiana de que “puesto que para vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida” (OC tomo 13: 53,1882).

4.- El alumno como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje
¿Cómo debe desarrollarse la educación?: Resume de forma magistral las características que debe reunir todo proceso formativo, enfatizando que al alumno deberá convertirse en sujeto de su propio proceso de formación y no en un simple receptor de conocimientos. Destaca entonces su carácter activo y múltiple.

Propone un concepto de educación natural que resume e integra todos los criterios anteriores: “Esta educación directa y sana, esta aplicación de la inteligencia que inquiere a la naturaleza que responde, este empleo despreocupado y sereno de la mente en la investigación de todo lo que salta a ella, la estimula y le da modos de vida, este pleno y equilibrado ejercicio del hombre, de manera que sea como de sí mismo puede, y no como los demás ya fueron, esta educación natural, quisiéramos para todos los países nuevos de América”(OC tomo 8, 285).

5.- Labor formadora y orientadora del maestro

En correspondencia con la absoluta fundamentación humanista de su pensamiento, Martí valora en alto grado la nobleza de la profesión de educador al considerarlo como sembrador de almas y como padre genuino de muchos seres al contribuir a su educación más acabada e integral.

El profesor deberá convertirse en un orientador que diseñe las situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y desarrollo de valores como reguladores de la actuación del estudiante, en condiciones de interacción social.

Ello implica proyectar tareas de aprendizaje que propicien la reflexión del estudiante en torno a la importancia de los valores que se pretenden formar para su vida personal y profesional, tareas que los estimulen a asumir una posición activa, flexible y perseverante en la expresión de sus valores como reguladores de su actuación en un clima de participación democrática sustentada en la aceptación, la confianza y el respeto a la diversidad de opiniones y en el que el profesor es una autoridad no impuesta sino ganada por su ejemplaridad y condición de modelo educativo.

Con tales concepciones, propone y fundamenta un conjunto de características que deben reunir los maestros, dentro de las que destaca: vocación y entrega profesional, ser modelo portador de los más genuinos valores humanos, sensibilidad, habilidades comunicativas y creatividad.

Todos estas características nos están dando un modelo de profesor donde de forma sistémica e integral deben resumirse los más genuinos valores humanos y sobre todo la capacidad de transmitirlos a sus discípulos:

“ El profesor no ha de ser un molde donde los alumnos echan la inteligencia y el carácter para salir con sus lobanillos y jorobas, sino un guía honrado que enseña de buena fe lo que hay que ver, y explica su pro lo mismo que el de sus enemigos, para que se fortalezca el carácter de hombre al alumno, que es la flor que no se ha de secar en el herbario de las universidades” (OC , tomo 12, p 348.”)

Ante estos retos de la educación superior, este modelo ofrece una inestimable utilidad práctica porque los conceptos y la modelación que ofrece se insertan en problemáticas muy actuales que deben ser atendidas con especial urgencia por las Ciencias Pedagógicas contemporáneas. Su concepción axiológica se erige sobre la base de un sólido pilar humanista, que se expresa en un fervoroso amor al hombre cualquiera que sea su raza o condición social, y en una confianza específica en el mejoramiento humano. Consagró todos sus empeños en hacer al hombre cada vez mejor. Se manifiesta en su obra un sostenido intento por perfeccionar al ser humano y consolidar la bondad.

II.- Implementación didáctica y metodológica.

Objetivo: desarrollar las acciones de profesionalización para el desempeño pedagógico-cultural del profesorado desde fundamentos martianos desde las dimensiones didácticas y metodológicas.

- 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 metodológicos de integración de saberes culturales:
 - El ideario martiano: posibilidades-axiológico culturales para la formación de los estudiantes universitarios.
 - Fundamentos axiológicos y 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 concienciar la importancia de la gestión cultural como habilidad profesional y como proceso sustantivo de la universidad cubana actual asumiendo ideas como patrimonio tangible e intangible, cultura universal y local, arte y sus manifestaciones, entre otros.
- 7) Desarrollo de talleres de intercambio didáctico para el perfeccionamiento de programas de asignaturas desde los fundamentos martianos.

III. Evaluación.

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

- 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 y axiológicos de la profesionalización docente.
- 4) Determinación del impacto del procedimiento 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

Resultados de la implementación del procedimiento de gestión axiológica y cultural de la profesionalización del docente universitario desde la promoción del ideario martiano

Durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 se procedió a la implementación parcial procedimiento de orientación axiológica y cultural de la profesionalización del docente universitario desde la promoción del ideario martiano.

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 del procedimiento, 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 del procedimiento 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 fundamentos martianos 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.

Se realizó el Taller El ideario martiano: posibilidades-axiológico culturales para la formación de los estudiantes universitarios. El desarrollo del Taller partió de la exposición inicial por parte de los profesores de la Cátedra Martiana, de los referentes axiológicos culturales más importantes presentes en el ideario martiano y que pueden servir de fundamento a la praxis pedagógica del profesorado que se desempeña en la formación de los alumnos de las especialidades de Ciencias Técnicas.

Se propuso una selección de elementos y fundamentos del ideario martiano con posibilidades para insertarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes especialidades. Se ejemplificó desde las carreras de Ciencias Técnicas, donde se analizaron y recomendaron determinados textos martianos desde una intencionalidad didáctico-metodológica para valorar lo pertinente de su inserción en este proceso, tales como:

- Exposición de trabajo , (O. C., tomo 28, 251)
- Educación científica (O. C., tomo 8: 277)
- A aprender en las haciendas (O. C., tomo 8, 275)
- Educación científica (O. C., tomo 8, 277)
- Escuela de Mecánica(O. C , tomo 8 , 279)
- Escuela de Electricidad (O. C., tomo 8: 271)
- Escuela de Artes y Oficios. (O. C., tomo 8, 284)
- La América grande (O. C., tomo 8: 297)
- Trabajo manual en las escuelas. (O. C., tomo 8, 285)
- Los libros que debe estudiar un buen mecánico (O. C., tomo 8, 399)
- El puente de Brooklyn (O. C., tomo 9, 423)
- A los agricultores (O. C., tomo 28, 257)
- Gacetilla científica, agrícola e industrial (O. C., tomo 28, 196)
- Invento muy útil (O. C., tomo 8, 407)
- Exposición de electricidad (O.C tomo 8, 348)
- Hechos notables en la electricidad. (O. C., tomo 8, 411)
- Últimos adelantos (O. tomo 8, 415)
- Progresos de la ciencia eléctrica (O. C tomo 28, 180)
- Carros eléctricos (O. C., tomo 28, 193)

- El acumulador de Faure. (O. C., tomo 28, 269)
- Hierro compuesto. Combinación de materiales y aleaciones. (O. C., tomo 28, 278)
- Hierro y acero en México. (O. C., tomo 28, 197)

Se asumió la noción de que es posible dinamizar un vínculo más abarcador y profundo de los docentes con el ideario martiano al insertar conceptos e ideas martianas que refuercen las intenciones educativas de cada una de las asignaturas, consoliden la salida social humanística de la ciencia y la transmisión de importantes valores.

Lo más valioso de esta propuesta resulta que desde el propio currículo, las diferentes asignaturas estarán tributando a la formación integral del estudiante, superando así las limitaciones señaladas anteriormente en relación con las concepciones curriculares que minimizaban elementos claves de las bases, fuentes, fundamentos o enfoques de la teoría curricular. De esta forma lo instructivo y lo educativo se integran en una misma dimensión.

Se incluyen también textos relacionados con la poesía y epistolario martianos, lo que resulta de enorme importancia por lo atrayente que pueden resultar para los jóvenes y la poderosa carga ética y estética que emanan de estos.

Todas estas cartas y textos poéticos pueden convertirse en importantes puntos de reflexión sobre aspectos vitales relacionados con los sentimientos patrios, valores éticos y estéticos sobre los que los estudiantes podrán debatir y cuestionarse a partir de una adecuada autovaloración, cuánto les falta en su orientación conductual y valorativa para acercarse a los ideales y paradigmas que Martí desde su legado propone. El amor en la juventud, la belleza verdadera, la sencillez en la conducta y en el vestir son aspectos muy necesarios y atrayentes para nuestros jóvenes y que pueden ser abordados a partir de estos textos propuestos.

Además podrán ser utilizados en cualquier momento del proceso docente-educativo, en cualquier disciplina o asignatura, en relación con las necesidades y posibilidades de cada circunstancia educativa.

Esta propuesta está sujeta a ser enriquecida con la práctica pedagógica diaria. No resulta algo rígido o cerrado en su proyección. Lo valioso reside en que se puede asumir de forma creadora con multiplicidad de enfoques y variantes. Se proponen ciertas pautas o líneas, se sugieren textos o acciones pero en función del universo concreto y de las condiciones reales en que se esté trabajando, se podrá enriquecer dicha implementación.

Las acciones pueden abarcar la inclusión de estos elementos en múltiples dimensiones:

- como motivación inicial de las diferentes actividades docentes
- como soporte conceptual para explicar la historia y la lógica de la ciencia a impartir
- como referencial y basamento teórico en la preparación previa de los estudiantes para clases prácticas y seminarios.
- en la realización de tareas investigativas.

¿Cuál será la mejor forma de concretar estas acciones?. Las acciones propuestas siempre persiguen la elevación del componente motivacional y la activación del proceso. Por tanto los mejores resultados se alcanzarán con técnicas participativas, reflexión y debate, trabajo en grupos, motivación por búsquedas e indagaciones personales sobre estas temáticas u otras afines, actividades de connotaciones lúdicas en el que se inserten elementos propios de la promoción y la animación socio-cultural.

Nada mejor que el legado martiano para reforzar en los estudiantes su amor por la patria, su antimperialismo, su sensibilidad estética, su espíritu colectivista, su sentido de pertenencia, su autoestima. El acercamiento a la vida y obra de José Martí los hará mucho mejores en cada una de las dimensiones analizadas.

- Después de estas recomendaciones, se procedió al momento de integración de los principales aportes que realizaron los participantes. Como principales elementos se destacan:

- La posibilidad de incluir estas propuestas en las líneas de trabajo metodológico de las diferentes especialidades.
 - La preparación de los docentes para fomentar hábitos de lectura desde la promoción de estos textos martianos.
 - El enriquecimiento de la proyección sociohumanista de las asignaturas y del proceso de formación de valores a partir de las posibilidades axiológicas y culturales del ideario martiano.
 - La dinamización de métodos participativos, problémicos e investigativos tomando como fundamento el ideario martiano.
 - Se ejemplificaron la diversidad de enfoques y perspectivas desde las que puede trabajarse el tema.
- Como integración principal de los postulados expresados por los docentes participantes, se concluyó el Taller con la noción de las posibilidades que ofrece el ideario martiano como sustento referencial y conceptual del desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario. Se nos descubre el latir vibrante y creador de uno de los más importantes hombres de la literatura hispanoamericana por el espíritu de modernidad, renovación y fundación que irradia su desgarradora voz poética cuando penetramos en su universo ideológico. Un llamado de alerta que Martí hiciera, donde se insertan orgánicamente los fundamentos éticos y estéticos de su pensamiento en una profunda y esencial proyección axiológica: "Ruines tiempos, en que no priva más arte que el de llenar bien los graneros de la casa y sentarse en silla de oro, y vivir todo dorado, sin ver que la naturaleza humana ha de cambiar de cómo es, y con sacar el oro afuera, no se hace sino quedarse sin oro alguno adentro." (OC tomo 9: 134)
 - Hasta nosotros llegan los ecos de su quehacer: en chispas, como el fuego sus versos saltan, enriqueciéndonos con su férrea voluntad de mejoramiento humano y la más absoluta convicción de la utilidad de la virtud y la belleza humanas, pues lo bello está ante nosotros, mejor dicho, en nosotros mismos. La unicidad de estos criterios martianos se encuentra en la poderosa carga humana y ética que fundamenta toda la vida y obra de uno de los mejores hijos de nuestros pueblos de América.

CONCLUSIONES

- Ante las insuficiencias del desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario, se precisa resignificar el proceso de profesionalización del docente desde la interrelación del componente axiológico y cultural.
- La implementación de procedimientos de orientación axiológica y cultural de la profesionalización del docente universitario desde la promoción del ideario martiano 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 ofrece el procedimiento de orientación axiológica y cultural de la profesionalización del docente universitario desde la promoción del ideario martiano, en la consolidación del desempeño pedagógico cultural del profesorado universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, H. (2009). La formación de valores en la nueva universidad. La Habana. Editorial Félix Varela
- BÁXTER, E. (2002) ¿Cuándo y cómo educar en valores? La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

- BATISTA, T (2003) La dimensión ética del enfoque integral para la labor educativa en las universidades cubanas. Extraído el 23 de febrero de 2007, desde <http://www.monografías.com>.
- CABERO ALMENARES, JULIO Nuevas tecnologías, Comunicación, Educación. Disponible en Internet: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/3.pdf> [Consultada el 8 de abril del 2008].
- DOMÍNGUEZ, M. (2005). La axiología martiana: una vía para formar valores. Congreso Internacional Pedagogía 2005: La Habana: MINED
- ESCRIBANO, E. (2001). José Martí y la educación para nuestra América. Congreso Internacional Pedagogía 2001. La Habana: MINED
- HART, A. (1999), José Martí y los retos del siglo XXI .Memorias Congreso Pedagogía 99, La Habana: Ministerio de Educación.
- HART, A. (1998). Conferencia en el Instituto Superior Enrique José Varona. Ciudad de la Habana : SCJM
- HART, A. (2003). José Martí: iberoamericano y universal. Honda. Vol 6. Pp 7
- HART, A (2004). Vigencia del pensamiento pedagógico y humanista de J. Martí. Honda. Vol 10.Pp 5 .
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. Obras completas. Nuestra América. Editorial de Ciencias Sociales 1975.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2005). Declaración del Congreso Pedagogía 2005. La Habana: MES
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2003). Los valores en la Universidad. Curso de preparación para directivos. La Habana: MES.
- PINO, A. (2004). La Edad de Oro” de José Martí y la formación axiológica del hombre de Nuestra América. La Habana: Instituto de Filosofía e Historia.
- PLA, R. (2010). Una concepción de la Pedagogía como ciencia. Ciego de Ávila. Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- PRIETO, A. (1998) Palabras en el IV Congreso de la UNEAC. Trabajadores. 9-11-1998. Pp 23.
- PUPO, R. (2004). Humanismo y valores en José Martí. Monografías.com
- RODRÍGUEZ, C. (1988). A la cultura por la Revolución. Cuba Socialista. Vol 32, Pp 19- 23.
- Romero, C. (2000). La formación de valores en la universidad. Exigencias teórico-metodológicas. Matanzas, Imprenta Universitaria UMCC.
- TORRES L. P. (2001). Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Pedagogía 2001. La Habana. Cuba
- VELÁSQUEZ, A Y FRÓMETA. (2002) Utopía y realidad en la teoría de la educación martiana. Homagno 2 enero 2002.
- VITIER, C. (1997). Martí en la Universidad. La Habana: Editorial Félix Varela.
- ZABALZA, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, No 5. Extraído el 12 de diciembre, 2013 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950732>.

Resultado obtenido 2: Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios.

Como resultado de la caracterización del proceso de extensión universitaria y la gestión de proyectos socioculturales desde el departamento docente, se presenta la fundamentación y estructuración del Sistema de procedimientos, , teniendo en cuenta la interrelación sistémica e integradora entre cada uno de los elementos que lo integran.

2.1.- Fundamentación teórica del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios.

La complejidad práctica de la gestión de proyectos socioculturales dentro del proceso de extensión universitaria en la educación superior conlleva a que para su intervención no resulten pertinentes acciones, actividades, tareas o procedimientos aislados. Para instrumentar la propuesta se requiere la articulación sistémica de procedimientos, de manera que se puedan integrar las dimensiones metodológica y sociocultural del proceso de extensión universitaria.

Debe partirse de referir Armas (2003), del Centro de Estudios Educativos de la UCP “Félix Varela”, aborda elementos esenciales sobre los requisitos que deben reunir los resultados científicos. En tal sentido, se plantea que los resultados deben ajustarse a determinados requerimientos, a saber:

- ✔ Que sean factibles: Posibilidad real de su utilización y de los recursos que requiere.
- ✔ Que sean aplicables: Deben expresarse con la suficiente claridad para que sea posible su implementación por otras personas.
- ✔ Que sean generalizables: Su condición aplicabilidad y factibilidad permiten en condiciones normales la extensión del resultado a otros contextos semejantes.
- ✔ Que tengan pertinencia: Por su importancia, por su valor social y las necesidades a que da respuesta.
- ✔ Que tengan novedad y originalidad: Adquiere mayor valor el resultado cuando refleja la creación de algo que hasta el momento presente no existía.
- ✔ Que tenga validez: Se refiere a la condición del resultado cuando este permite el logro de los objetivos para lo cual fue concebido.

Por su carácter, naturaleza, objetivo, funciones y estructura, la propuesta que se sustenta en el presente trabajo responde a tales requerimientos.

Conviene develar, en principio, los principales elementos constitutivos, en el orden epistemológico, de la categoría básica del concepto nuclear de la propuesta: sistema.

En Cuba, uno de los estudios más trascendentes en relación con esta categoría -que en su definición más general se entiende como un conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes-, ha ocupado a dos autores (Álvarez, 1996; Fuentes, 1998), que conformaron presupuestos epistemológicos, sistemas de categorías y procedimientos metodológicos para estructurar cuerpos teóricos en relación con el llamado Paradigma sistémico, desde dos aproximaciones epistemológicas, teóricas y praxiológicas a los sistemas que se complementan en la comprensión, explicación e interpretación de los procesos de la realidad objetiva y en general, de la investigación de los procesos sociales y humanísticos.

Por su parte, Lorences (2011) establece un conjunto de elementos de juicio útiles a este tenor. Expresa que la esencia del enfoque sistémico radica en la elaboración de los medios cognoscitivos específicos de las investigaciones que intentan estudiar y modificar a los objetos y fenómenos de la realidad desde una perspectiva que los aborde como partes de una realidad con la que interactúan y de la cual dependen sus comportamiento y modificaciones y que consecuentemente supere el atomismo y fragmentación que caracterizó gran parte de los estudios en el pasado y lamentablemente sigue predominando en la actualidad.

El enfoque sistémico constituye un conjunto de tendencias y modelos conceptuales que son herramientas teórico-metodológicas para el estudio de los fenómenos y presupone su examen multilateral. Se caracteriza por su perspectiva holística e integradora y supone una síntesis de lo general, haciendo abstracción de las cualidades no esenciales del mismo.

Presupone, por una parte, analizar y transformar el objeto de estudio a partir de los vínculos que se establecen en él y por otra, interpretar el movimiento que ocurre en el mismo como resultado de la transformación de dichos vínculos.

El sistema de procedimientos, como resultado científico, ha sido abordado por autores diversos en las últimas décadas (L. García Ramis, 1999; y T. Isaac Quesada 2009, 2013). La sistematización de estos elementos, enriquecida por la obra de numerosos especialistas que asimismo han abordado el tema, conduce a la precisión de los rasgos que tipifican el Sistema de procedimientos que se estructura, y permiten definir su concepto.

La autora consideró que además de ser reconocido por la ciencia como alternativa de aporte de significación práctica (Ferrer Díaz, 2010), su utilización ofrece la posibilidad de articular acciones que simultáneamente realicen el estudiante y el profesor, en el marco del proceso de extensión universitaria, dirigidas a objetivos específicos, que se van integrando a lo largo de la ejecución.

De ahí que varios autores, entre los que destacan Carlos Álvarez (1995, 1996, 1999a) y José Zilberstein y Margarita Silvestre (1999), relacionen a los procedimientos con las condiciones en las que se desarrolla el proceso, lo cual le confiere carácter contextual, al constituir elementos vertebradores del método.

Se entiende por Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, **conjunto de acciones procedimentales interrelacionadas de forma coherente y sistémica que posibilitan metodológicamente la interrelación entre los procesos universitarios y el contexto socio-cultural en aras de consolidar la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios.**

Este conjunto secuencial integrado e interrelacionado de pasos metodológicos conduce al logro de un objetivo de orden superior en el proceso de extensión universitaria, mediante el empleo, como recurso, del proyecto sociocultural.

Los procedimientos constituyen la categoría metodológica que expresa la secuencia lógica, la sucesión de operaciones concatenadas que constituyen una unidad en una situación de gestión de proyectos concreta; integrados en el método y permiten sistematizar los contenidos objetales de gestión sociocultural. Denomina la autora “contenidos objetales de gestión sociocultural” a cada elemento potencialmente gestionable en el ámbito de la labor de promoción sociocultural del departamento docente, que emergen como resultado del diagnóstico del ámbito de concreción del proyecto. Cada procedimiento comprende un sistema de acciones ordenadas, dirigidas a la sistematización de los contenidos objetales.

Se emplea en la base de la labor de promoción sociocultural, el proyecto sociocultural, sobre lo que han trabajado en investigaciones diversos autores como Ander-Egg y Aguilar (1994); P. Kotler y J. Scheff (1997); Tejeda (2000), C. Amaya (2008); D. Roselló (2011); A. M. Del Risco (2011); Colombres (2012) y C. M. Frómata (2012) entre otros. Los autores antes citados coinciden en establecer pasos para el diseño y ejecución del proyecto sociocultural, a saber: denominación, fundamentación, objetivos generales y específicos, planificación y cronograma de actividades, recursos humanos y financieros la determinación del tiempo y los resultados esperados; la evaluación y la viabilidad y sostenibilidad.

El estudio de sus investigaciones y metodologías contribuye sustancialmente a la determinación de los procedimientos y, dentro de ellos las acciones del sistema para ser puesto en práctica en el marco de la educación superior.

A partir de un análisis de los principales fundamentos del Sistema de procedimientos, a saber: filosóficos, asociados a la significatividad del materialismo dialéctico; sociológicos, asumidos desde la Sociología marxista; psicológicos, asociados a la Psicología de orientación marxista en general y a la Escuela Histórico-cultural en particular (Vygotsky, 1981); pedagógicos, relacionados con la Pedagogía de la Educación Superior, configuradas desde el paradigma sistémico, en una integración de los enfoques, se configura el basamento estructural y funcional de la propuesta, que a continuación se presenta.

R. R. Quiñones (2015) asume que la gestión cultural del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario tiene que dinamizar acciones y propuestas que potencien la capacidad de inserción del docente en el contexto sociocultural desde la extensión universitaria, que estén en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte, así como con las necesidades de la sociedad. Además, hay que tener en cuenta que este individuo contribuye a favorecer las estrategias de desarrollo económico, político, social y cultural del país por lo que se precisa de un redimensionamiento de la extensión universitaria, a partir de asumir la promoción cultural como método fundamental, llevando toda la cultura atesorada en la universidad a las comunidades y participando con ella en el desarrollo de proyectos comunitarios y sociales de todo tipo.

Como fundamento esencial y aportador de la propuesta se asumen los principios del Trabajo Sociocultural Universitario, propuestos por González (2002):

Dialógico: porque tributa al establecimiento de una realidad dialogal, que excluye la mera difusión y tiende al intercambio de propuestas entre la Universidad y la sociedad.

Creativo: por generar acciones innovadoras y trascendentes.

Contextualizado: en tanto se adecua a las peculiaridades del contexto en que actúa y evoluciona dinámicamente en función del cambio que experimenten las condiciones en las que se desenvuelve, manteniendo la eficacia y la orientación hacia los objetivos finales.

Participativo: en tanto involucra estudiantes, docentes, trabajadores, Universidad y entorno social desde una postura activa y de transformación de la realidad.

Estos principios de la gestión cultural y el trabajo sociocultural universitario se integran a los diferentes procesos universitarios a partir de una adecuada contextualización de los requerimientos formativos, investigativos y extensionistas de la gestión y proyección de la labor de los departamentos docentes universitarios y su concreción en proyectos socioculturales.

2.2.- Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios.

La sistematización del conjunto de elementos develados hasta este punto, abocan a presentar una propuesta que, aplicada de conformidad con los requerimientos didáctico-metodológicos pertinentes, debe cumplir el objetivo que más adelante se precisará. El Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios posee determinadas características que lo particularizan como resultado científico, a saber:

Objetividad: Las acciones del mismo surgen a partir del resultado del diagnóstico aplicado y de las necesidades de la comunidad en general para gestionar con efectividad el proceso de extensión universitaria.

Aplicabilidad: es posible ser aplicado adaptándolo a las condiciones concretas de cada lugar y es de fácil manejo por todos los sujetos involucrados en el mismo.

Investigativo: Fomenta el interés por la búsqueda de nuevas informaciones relacionados con problemáticas profesionales.

Sistémico: Al presentar relación y dependencia entre sí porque los procedimientos y las acciones manifiestan relaciones entre sí.

Flexible: Susceptible a cambios por su capacidad de rediseño en correspondencia con los resultados del diagnóstico de necesidades y los diferentes contextos.

Problemizador: A partir de la búsqueda de información permite la solución de problemas de manera creativa.

Económico: Requiere de un mínimo de recursos para aplicarse.

Óptimo: El resultado responde al objetivo en relación al método empleado, logrando la efectividad y la eficiencia que se demanda.

Pertinente: El resultado responde al objetivo en relación a la adecuación de su estructura interna.

Actualizado: Se elaboró en correspondencia con los lineamientos del Programa de Extensión Universitaria del Ministerio de Educación Superior (MES), correspondientes al 2016.

2.2.1.- Estructura y organización del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios.

El análisis de la estructura y organización del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, que tiene como **objetivo:** Relacionar las acciones, cuya ejecución en el marco del proceso de gestión de proyectos socioculturales permita transitar por las macro-fases de concepción y tratamiento de dicho proceso. La valoración de estos elementos conduce a esgrimir que el Sistema de procedimientos propuesto se encuentra estructurado a partir de la articulación de tres aspectos básicos: su objetivo, los procedimientos por los que transita y las acciones a implementar en cada una de ellos. Entre estos elementos existe una relación dialéctica, en el sentido de que el objetivo del sistema determina cuáles deben ser sus procedimientos y estos, a su vez, las acciones, las cuales se relacionan con el objetivo:



Fig. 1 Estructura general del Sistema de procedimientos.

Para el cumplimiento del objetivo, formulado en términos de relacionar las acciones, cuya ejecución en el marco del proceso de gestión de proyectos socioculturales, como parte del proceso de extensión universitaria, permitan transitar hacia la articulación coherente de tales proyectos se requiere de cuatro procedimientos generales: en el primero se prepara, desde el trabajo metodológico, a los actores que conducirán el proyecto, en la segunda se identifican los elementos constitutivos del contexto en el que el proyecto tendría lugar, en la tercera se ejecuta el proyecto en sí, y en consecuencia ocurre la transformación del contenido objetal de gestión sociocultural, en la cuarta se evalúa el impacto transformador.

Esta estructura general deriva en un esquema que representa las especificidades del sistema, así como los movimientos dialécticos que se dan en su interior. Se parte de una necesidad de rediseñar la gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, generada por la carencia de procedimientos de gestión de extensión universitaria para la promoción sociocultural de los departamentos docentes y de proyectos socio culturales que consoliden el vínculo del departamento docente con el contexto sociocultural. De ello se derivan los procedimientos, con estructuración sustentada en el sistema de trabajo metodológico del departamento docente, y con una consistencia interna que permite transitar desde la fase preparatoria hasta la evaluativa, con la posibilidad de regresar a estadios anteriores, como resultado de la necesidad de rectificar, reajustar o repetir acciones de procedimientos ya realizados. El sistema revela carácter cíclico, al tener la posibilidad de transitar desde la propia evaluación (como procedimiento terminal) hasta el preparatorio.

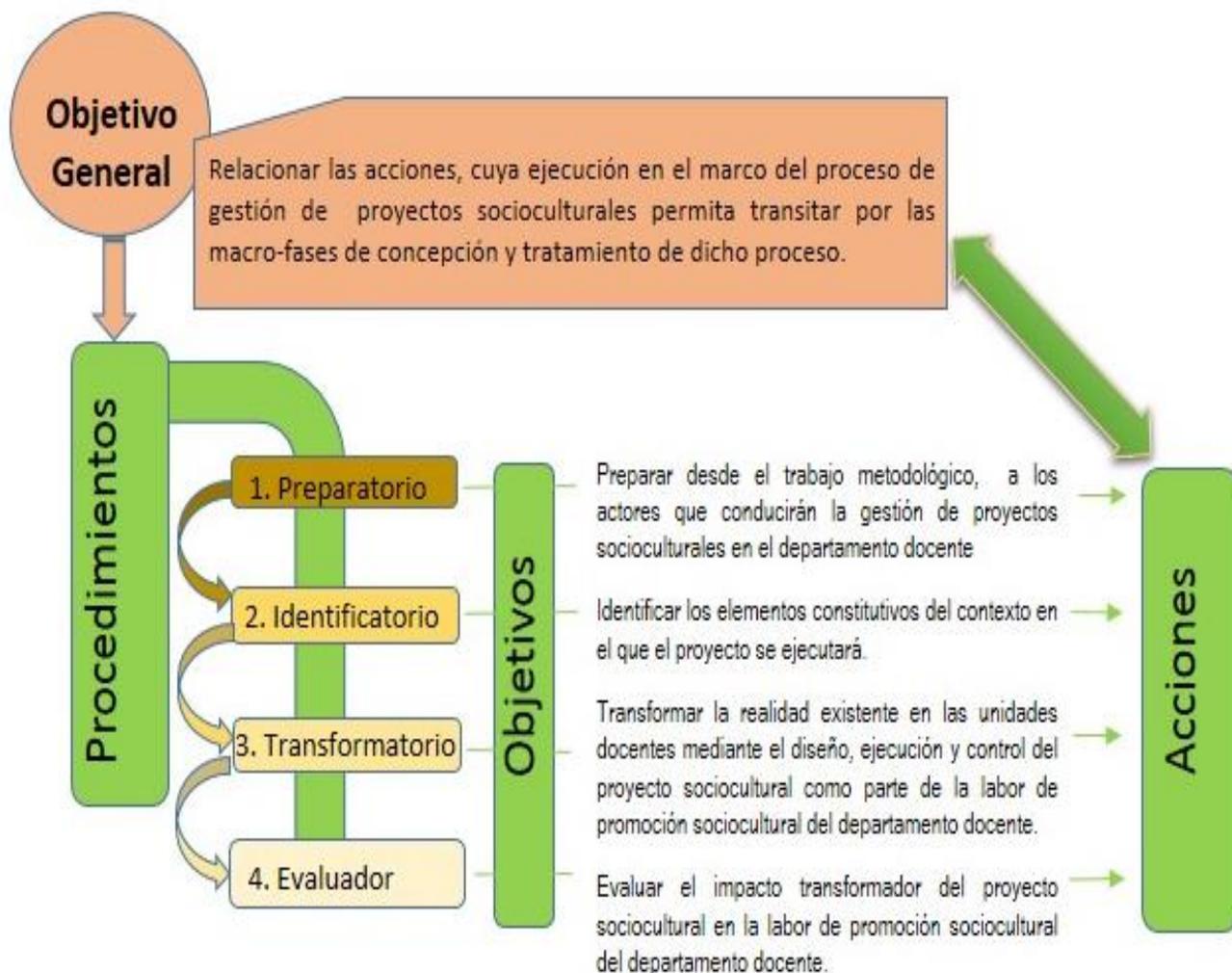


Fig. 2 Estructura de los procedimientos del Sistema.

Organización del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios

Para la organización del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, se estructuran, para cada procedimiento, un conjunto de acciones interrelacionadas, a fin de conferir el carácter de sistema:

PROCEDIMIENTO PREPARATORIO	
Objetivo: Preparar desde el trabajo metodológico, a los actores que conducirán la gestión de proyectos socioculturales en el departamento docente.	
<i>Acciones</i>	
Acción 1.	Proyectar como parte del sistema de trabajo metodológico del departamento, la labor de promoción sociocultural, desde la gestión de proyectos.
Acción 2.	Incluir en el sistema de trabajo metodológico del departamento, la labor de promoción sociocultural, desde la gestión de proyectos.
Acción 3.	Reunión metodológica para analizar la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 4.	Organización de conferencia especializada en la que se explique y fundamente la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 5.	Coordinación con especialista en proyectos socioculturales de la Dirección de Extensión Universitaria, para la impartición de un taller de ejemplificación de metodologías de proyecto sociocultural aprobada por el Ministerio de Educación Superior y las transformaciones e impactos generados por los proyectos socioculturales.
Acción 6.	Intercambio y debate con profesores y estudiantes, sobre la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 7.	Taller metodológico sobre la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 8.	Socialización a partir de las diferentes vías de materiales bibliográficos y audiovisuales sobre la promoción cultural en el contexto universitario.

PROCEDIMIENTO IDENTIFICATORIO	
Objetivo: Identificar los elementos constitutivos del contexto en el que el proyecto se ejecutará.	
<i>Acciones</i>	
Acción 1.	Presentación en la red de unidades docentes asignada, para explicar a los receptores elementos esenciales del plan de estudios y ratificar elementos del plan de práctica laboral de los estudiantes que recibirán.
Acción 2.	Taller metodológico sobre el estudio del Banco de Problemas de la Unidad Docente, para la determinación e identificación de los que constituyen problemas profesionales susceptibles de ser abordados por los estudiantes, con enfoque profesionalizante.
Acción 3.	Conciliación con los receptores, de los problemas profesionales a ser abordados por los estudiantes, con enfoque profesionalizante, así como de los tutores que en cada caso designa la Unidad Docente.
Acción 4.	Coordinación del recibimiento a los estudiantes en la Unidad Docente.
Acción 5.	Desarrollo de clases abiertas para evaluar posibilidades y limitaciones en la labor de promoción sociocultural desde las diferentes asignaturas.

PROCEDIMIENTO TRANSFORMADOR	
Objetivo: Transformar la realidad existente en las unidades docentes mediante el diseño, ejecución y control del proyecto sociocultural como parte de la labor de promoción sociocultural del departamento docente.	
<i>Acciones</i>	
Acción 1.	Taller metodológico para socialización del resultado de la exploración de unidades docentes, para análisis y aprobación de consultantes, en el departamento docente, para los estudiantes que se vincularán a las unidades docentes; así como distribución de estudiantes por unidad docente, en atención a las potencialidades y limitaciones derivadas del diagnóstico contenido en la Estrategia Educativa de Año.
Acción 2.	Comunicación a los estudiantes de las características de unidades docentes, los problemas profesionales a enfrentar y solucionar en ellas y la distribución por unidad docente aprobada y consultantes asignados.
Acción 3.	Conformación de los grupos gestores primarios, integrados por los agentes externos (estudiantes y profesor) de los proyectos que deberán estudiar y solucionar los problemas profesionales determinados.
Acción 4.	Determinación de las causas esenciales de los problemas profesionales determinados, objetos del proyecto, en el contexto de la práctica pre-profesional.
Acción 5.	Presentación de las causas determinadas, ante los receptores en la unidad docente, para su valoración.
Acción 6.	Orientación y diseño del proyecto a partir de la articulación de elementos que permitan la solución de los problemas profesionales determinados, objetos del proyecto, en el contexto de la práctica pre-profesional; a partir de los conocimientos y habilidades desarrollados desde el trabajo con las bases teórico-metodológicas de los proyectos socioculturales, como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional, desde su aplicación profesionalizante en el contexto de la práctica laboral pre-profesional.
Acción 7.	Conformación de la relación nominal de los receptores en la unidades docentes que conforman el Grupo Gestor (tutores, Consejo de Dirección)
Acción 8.	Participación en la reunión en la que el Consejo de Dirección oficializa el Proyecto sociocultural diseñado.
Acción 9.	Orientación y control de la ejecución de las actividades contenidas en el diseño del proyecto, y concretadas en el plan de práctica laboral.
Acción 10.	Rediseño de las estrategias de superación y trabajo metodológico del departamento docente desde los fundamentos de la promoción cultural

PROCEDIMIENTO EVALUADOR	
Objetivo: Evaluar el impacto transformador del proyecto sociocultural en la labor de promoción sociocultural del departamento docente.	
<i>Acciones</i>	
Acción 1.	Taller metodológico para determinación del patrón de logros de la necesidad e importancia de generar proyectos socioculturales como alternativas integrales de solución a problemáticas del contexto profesional.
Acción 2.	Evaluación del impacto transformador del proyecto, a partir de la aplicación de instrumentos que midan el grado de solución aportado a los problemas profesionales enfrentados.
Acción 3.	Orientación a los estudiantes de sistematizar las experiencias en una memoria escrita
Acción 4.	Organización de Jornada Científico-académica-extensionista en la que se presente la

	síntesis del proceso de intervención sociocultural en el contexto de la práctica pre-profesional, con los resultados obtenidos, como taller final de la práctica pre-profesional.
Acción 5.	Presentación de trabajos científico-metodológicos en los que se explique el impacto transformador de la gestión de proyectos socioculturales, en la labor de promoción sociocultural del departamento.
Acción 6.	Valoración en la unidad docente sobre el resultado parcial y final del proyecto.

2.2.2.- Recomendaciones para la implementación en la praxis educacional universitaria del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural del departamento docente.

Se hace necesario partir de la imprescindible participación de los docentes en la aplicación del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural del departamento docente, que se concretan a través de acciones diseñadas desde la dimensión curricular donde el proceso de intervención sociocultural se realiza particularmente en el contexto de la práctica pre-profesional. El profesor miembro del departamento docente y además profesor principal de año será quién gestione este Sistema de procedimientos desde el grupo del cual es responsable.

Es recomendable, estar correctamente orientado sobre el proceso de extensión universitaria y la gestión de proyectos socioculturales para ello se pueden auxiliar con el Coordinador de la Extensión Universitaria en la Facultad, además debe propiciar un clima favorable para el diálogo desde las primeras acciones, además se le sugiere orientar a los estudiantes para que investiguen sobre otras informaciones relacionadas con la gestión de proyectos socioculturales.

Es indispensable que en cada diseño de proyecto sociocultural que se realice se integren a los sectores y factores necesarios de la forma más adecuada posible, la promoción y divulgación de estas acciones es importante para garantizar el reconocimiento y percepción por la comunidad de la labor de promoción cultural realizada desde la universidad.

Dentro del proceso evaluativo es necesario realizarlo sistemáticamente, al desarrollarse cada acción dentro del Sistema de procedimientos procurando que los estudiantes aumenten su formación cultural y que sientan el apoyo de todo el colectivo docente, además algún otro profesor o especialista en el tema que desee involucrarse en la solución de alguna de las problemáticas identificadas en las unidades docentes.

En la Jornada Científico-académica-extensionista organizada desde el departamento docente donde que se presente la síntesis del proceso de intervención sociocultural en el contexto de la práctica pre-profesional, con los resultados obtenidos, como taller final de la práctica pre-profesional, se sugiere reconocer la labor de profesores y estudiantes que hayan cumplido o sobre cumplido lo orientado, además de invitar a la unidad docente para escuchar su valoración.

La propuesta de gestionar proyectos socioculturales desde el proceso de extensión universitaria con elementos metodológicos y socioculturales se viabiliza a través de un Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural del departamento docente.

Se estructura el Sistema de procedimientos como soporte aplicativo en la práctica, en cuya organización se especifican las acciones a ejecutar desde el departamento teniendo en cuenta los principios de la gestión cultural y el trabajo sociocultural universitario a partir de una adecuada contextualización de los requerimientos formativos, investigativos y extensionistas de la gestión y proyección de la labor de los departamentos docentes universitarios.

Valoración sobre el alcance de la transformación ocurrida en la variable afectada (labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios), en el contexto del proceso

de gestión de proyectos socioculturales, en el macro-proceso de extensión universitaria en que se da

A fin de valorar la transformación ocurrida en el proceso que se investiga, como resultado de la introducción del *Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios*, se requiere orientar el análisis desde los indicadores que miden dicho proceso.

Para hacerlo se sistematiza el resultado de la triangulación de todos los elementos obtenidos como parte de esta fase de la investigación, y que totalizan 191 cuartillas de apuntes y otros materiales escritos, derivados de la aplicación de los métodos y técnicas ya referidos; así como 386 minutos de grabación en audio y en video. Conviene añadir que, por su carácter sistémico, la transformación en el proceso implica que se transformen sus componentes, entre los cuales el estudiante ocupa un lugar significativo.

Como parte de la dimensión metodológica, la actualización y dominio pedagógico-profesional de los fundamentos de la extensión universitaria, del profesor del departamento docente de Lenguas, sujeto del proceso investigativo, fue alta, dado que el dominio y actualización de los fundamentos de la extensión universitaria del docente respondió adecuadamente a la labor de promoción sociocultural, dado que se requirió de profundizar en la temática, para enfocar adecuadamente las acciones a ejecutar durante la aplicación en el contexto del círculo de interés pedagógico.

Sobre el desarrollo de actividades de superación metodológica referidas a la gestión de la extensión universitaria, la efectividad fue alta, porque se produjeron varias actividades en el semestre en que se extendió la aplicación.

Sobre la planificación y organización de acciones extensionistas desde el departamento docente, puede evaluarse de alto (este indicador), pues las acciones extensionistas que se planificaron y organizaron respondieron adecuadamente a la labor de promoción sociocultural del departamento de Lenguas. Sobre el desarrollo de acciones extensionistas desde la docencia y la investigación, se valora de alto, dado que se desarrollaron acciones extensionistas que integran adecuadamente la docencia y la investigación, toda vez que ocurrieron en el contexto de la práctica laboral.

En la dimensión sociocultural, el diagnóstico sociocultural del contexto intra y extrauniversitario puede valorarse como alto, porque se emplearon métodos e instrumentos que permitieron caracterizarlo adecuadamente, determinar las causas de las problemáticas, y diseñar un proyecto modificador de la realidad sociocultural. Además, se gestionó, desde el departamento docente y como parte de la ejemplificación, un proyecto sociocultural, de manera pertinente (diploma de reconocimiento emitido por la unidad docente en anexo 6)

En cuanto a la promoción de la cultura de la profesión en las comunidades intra y extra-universitaria, la valoración de este indicador resultó en un nivel alto. Esto tiene como base el que el trabajo de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa (cultura de la profesión) constituyó esencia del proyecto y elemento motivacional básico para la orientación profesional.

Sobre las estrategias de promoción y divulgación de las acciones extensionistas y la vinculación activa de profesores en ellas, la valoración es de alto, al tomar en cuenta que la divulgación y promoción formó parte constitutiva del propio diseño del proyecto, y se cumplió de manera efectiva, además de que el profesor del departamento que acompañó el desarrollo y ejecución del proyecto estuvo permanente y activamente vinculado.

En síntesis, como resultado de la aplicación del Sistema de procedimientos de gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, se atienden las deficiencias del proceso de extensión universitaria, en dirección a la gestión de proyectos socioculturales, determinadas en el diagnóstico de su estado, en dirección a que:

- ☑ En los departamentos docentes no se había logrado integrar, multisectorial y multifactorialmente, de forma adecuada, acciones de promoción cultural.

- ☑ Había existido una escasa participación de los docentes en las acciones de extensión universitaria que desarrolla la universidad.
- ☑ La salida desde la dimensión curricular a la labor de promoción cultural de los departamentos docentes había sido insuficiente.
- ☑ Había existido insatisfacción de los estudiantes universitarios con la contribución de los docentes a su formación cultural.
- ☑ El reconocimiento y percepción por la comunidad de la labor de promoción cultural que realizan los departamentos docentes había sido insuficiente.
- ☑ Existían limitaciones en el departamento docente relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de los objetivos y tareas de extensión universitaria.

Todas causadas por la:

- ☑ Carencia de procedimientos de gestión de extensión universitaria para la promoción sociocultural de los departamentos docentes.
- ☑ Carencia de proyectos socio culturales que consoliden el vínculo del departamento docente con el contexto socio cultural.
- ☑ La función extensionista se ha continuado asociando a la cultura artística y literaria, y no como un proceso universitario.

En consecuencia, se revela la manifestación de transformaciones, operadas en los procesos en sí, en los estudiantes y en los profesores, a saber:

Transformaciones en el proceso

- ⇒ Se incluyó en el sistema de trabajo metodológico del departamento, la labor de promoción sociocultural, desde la gestión de proyectos socioculturales.
- ⇒ Se consolidó la labor de promoción sociocultural, desde el enriquecimiento del proceso de extensión universitaria, con la gestión de proyectos socioculturales desde el departamento docente.
- ⇒ Se potenció el vínculo del departamento docente con el contexto socio cultural; además de que la función extensionista se dejó de asociar a la cultura artística y literaria solamente, al apreciarse como un proceso universitario

Transformaciones en los profesores

- ⇒ Se perfeccionó el dominio de los procedimientos metodológicos para la gestión de proyectos socioculturales para contribuir a la consolidación de la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios.
- ⇒ Se asume la extensión universitaria con carácter sistémico al identificar su trascendencia a lo académico, lo laboral e investigativo.

Se ha revelado una tendencia satisfactoria de perfeccionamiento del proceso de extensión universitaria, expresada en la transformación que en dicho proceso generó la aplicación parcial de la propuesta, y que se concreta en la formación de estudiantes con una capacidad resolutive superior.

Al valorarse la calidad científico-metodológica del Sistema de procedimientos estructurado para su implementación en la praxis educacional, mediante talleres de socialización con especialistas, se reconoce su valor teórico y pertinencia práctica, expresada en la aceptación, por ellos, de la propuesta para el perfeccionamiento de los procesos afectados.

La ejemplificación de su aplicación parcial, con el departamento de Lengua Inglesa (formación pedagógica) en la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez” permitió corroborar la efectividad del Sistema de procedimientos estructurado, a partir de revelar una transformación en la labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios, para el contexto del proceso de gestión de proyectos socioculturales, en el macro-proceso de extensión universitaria en que se da.

Resultado obtenido 3 El enfoque de género en la gestión de la profesionalización docente del profesorado universitario.

El tema del enfoque de género cada vez es más visible en las sesiones de trabajo de diferentes eventos y organizaciones mundiales, tal es así, que en septiembre de 2015 se realizó por primera vez en la Organización de Naciones Unidas (ONU) la Conferencia de Líderes Mundiales sobre la Igualdad de Género y Empoderamiento de las Mujeres, para asumir compromisos tangibles que cierren las brechas de la discriminación.

En este sentido, el informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT 2003/04), (citado por Naranjo, 2010, p.1) expone que:

“...comprometerse a lograr la equidad entre los seres humanos en la educación puede conllevar a toda una serie de ventajas muy significativas. De ahí, que este sea uno de los más importantes desafíos que han de afrontar los gobiernos y las sociedades en los primeros años de este nuevo siglo. “

Con este fin, el Índice de Potenciación de Género (IPG) y el Índice de Desarrollo Humano relativo al Género (IDG) son indicadores sociales elaborados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que miden el nivel de oportunidades de las mujeres y las desigualdades sociales y económicas entre varones y mujeres, respectivamente. El análisis de sus dimensiones e indicadores medidos, entre otros, por la educación, participación económica, política, y nivel de vida digno hacen que, en este sentido, Cuba pueda ser referente, sobre todo por las herramientas que ha puesto en manos de mujeres, infantes, negros, y otras minorías y por las legislaciones a su favor declaradas desde la Constitución de la República, en los capítulos IV y VI, fundamentalmente.

Atendiendo a lo anterior, el Plan Nacional Cubano de seguimiento a la IV Conferencia de Beijing resume el sentir y la voluntad política del Estado y refleja, que debe constituir la piedra angular en el desarrollo de estrategias para la mujer. El mismo contiene 90 tareas, entre ellas, la número 89 que expresa: “Desarrollar programas de estudios de género en la educación superior, de modo que contribuyan al desarrollo de esta perspectiva en la investigación científica, la enseñanza y el quehacer profesional de profesores y futuros profesionales”. (Editorial de la Mujer, 2008, p.15)

También, el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), aprobó el programa de desarrollo económico y social (PDES) hasta el 2030: Propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos. Aquí se destaca una Visión de la nación soberana, independiente, socialista, próspera y sostenible, entendiendo como sostenibilidad asegurar ritmos y estructuras de crecimiento que garanticen prosperidad con justicia social, y dentro de los factores de la prosperidad se incluyen los valores de justicia social, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, y los derechos de todos los ciudadanos; mientras que dentro de los ejes estratégicos está el desarrollo humano, equidad y justicia social.

A pesar del referido soporte legal aún persisten dificultades en el orden cultural que mantienen abierta una brecha entre la igualdad formal y la real, que permiten se realicen análisis profundos por los principales dirigentes del estado cubano expresando que “Son cuestiones que no se logran por un simple decreto ni resultaría lo apropiado, nos tomará todavía algún tiempo, pero básicamente lo que se requiere es tomar conciencia del asunto, exigir y actuar en consecuencia” (Castro, 2009, p.3).

Sobre esta base surgen interrogantes que permiten cuestionar si el profesorado universitario encargado de formar los profesionales que tienen la responsabilidad de diseñar, poner en práctica y evaluar programas y políticas públicas cada vez más humanas y justas en los diferentes sectores decisivos de la vida económica, política y social del país, están preparados para este empeño desde la formación inicial, y en qué medida la profesionalización docente contribuye a alcanzar una

escuela que desde sus prácticas cotidianas construya igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas.

En este sentido, la Educación Superior, a pesar de incluir en el contenido de algunas asignaturas y disciplinas tópicos relacionados sobre todo con la mujer, no ha incorporado en sus niveles de pregrado el tema de género y sólo limitadamente en sus cursos de postgrado. Esta temática ha planteado en la práctica dificultades para el profesorado, para los que el no saber cómo aplicar este enfoque o lo que implica el mismo, sigue siendo un desafío.

Lo anterior lo confirma el diagnóstico realizado en la carrera de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, a través de la aplicación de métodos y técnicas de investigación empírica como: observación, análisis documental, entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes, revelando las siguientes **manifestaciones externas**:

- Presencia de estereotipos sexistas en comportamientos, valoraciones y uso del lenguaje en el profesorado universitario.
- Carencias en la identificación de elementos conceptuales básicos para entender la equidad.
- Insuficientes expectativas de rendimiento y desempeño identificadas para mujeres en relación con los hombres.
- Dificultades en el profesorado para identificar expresiones de violencia y discriminación en los diferentes espacios de socialización del ámbito universitario y social.

Estas manifestaciones se sintetizan en el siguiente **problema** de investigación:

Insuficiencias en el referente de género del profesorado universitario que limitan su desempeño profesional pedagógico.

El análisis del problema, facilitó determinar las posibles **causas**:

- Escaso proceso de sistematización didáctico- metodológica de los contenidos en temas de género, en el proceso de profesionalización docente.
- Insuficiencias en la concepción teórico-práctica de situaciones de aprendizaje desde un adecuado enfoque de género.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades educativas del proceso de profesionalización docente para el tratamiento a la equidad y justicia social.
- Limitada proyección del trabajo metodológico en la preparación del profesorado para la educación en género.

Al considerar las causas se revela la necesidad de ahondar en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario, **objeto** de estudio de la presente investigación.

La profesión docente ha sido considerablemente investigada, lo que permite contar con un amplio estado del arte en el tema, develando múltiples enfoques conceptuales y teóricos desde diferentes perspectivas y ámbitos, base sobre la cual la mirada sobre la profesión docente ha variado sensiblemente, hoy se habla de proceso de profesionalización, haciendo énfasis en la necesaria conjugación de dos elementos: el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo. Estos referentes se encontraron en los estudios realizados por: (Braslavsky, 1999-2002; Concepción, 2012; Domínguez, 2015; Imbernón, 1994; Mancebo, 2011; Perrenoud, 1994; Pulido, 2014; Vaillant, 2002).

Con el propósito de potenciar el enfoque de género en la educación se destacan los aportes hechos por: (Arès, 1999-2010; Barbieri, 1999; Castro, 1996-2010; García, 2000-10; González A. y B. Castellanos 1998-2003; Naranjo, 2010; Portuondo, 2010; Rodríguez, 2006; Ruiz, 2003-06; Scout y Torres, 2003).

Otras investigaciones declaran cómo se transmiten los modelos estereotipados de género desde el currículo, entre las que se encuentran las de: (Álvarez, 1997-2010; Artilles, 1998-2001; Ascuy, 2001; Askew y Rosss, 1991; Castañeda, 1998-2007; Castellanos, 1996-2010; del Valle, 2000-09;

González, 1997-2010; González, 1998-2009; Kessler, 1985; MacDonal, 1980; Rodríguez, 1998-2010)

A pesar de los aportes referidos aún es insuficiente la presencia del enfoque de género en los procesos formativos universitarios, dado fundamentalmente por la limitada formación del profesorado, que carece de construcciones teóricas que aborden esta dinámica formativa desde un enfoque de género, para su desempeño profesional pedagógico.

Esta investigación se orienta al perfeccionamiento del proceso objeto de estudio, dado por los insuficientes referentes teóricos y metodológicos del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género lo que conlleva a que, hasta el momento, se carece de un adecuado tratamiento didáctico metodológico de los contenidos que posibilite una dinámica coherente de la profesionalización en género para el profesorado universitario lo que permite acotar el **campo de acción** de la investigación en enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario.

De esta manera, se evidencia la necesidad de reconstruir los elementos teóricos y metodológicos que dinamizan el proceso de profesionalización docente desde un enfoque de género que permita poner la atención en la persona, concebida como un sujeto integral, situado en una realidad social que lo condiciona, pero que está en capacidad de transformar a partir de aprendizajes y estrategias personales y colectivas, para que no se constituya en reproductora de discriminaciones y segmentaciones.

Se define entonces, como **objetivo**, elaborar un Programa de profesionalización docente en género, sustentado en un Modelo formativo cultural de profesionalización docente con enfoque de género para el desempeño profesional pedagógico del profesorado.

En la fundamentación epistemológica y praxiológica del objeto y el campo de esta investigación, se logra configurar la necesidad de orientar la profesionalización del profesorado universitario a partir de potenciar los contenidos en género para su desempeño profesional pedagógico.

Sobre esta base se plantea como **hipótesis de la investigación**: si se elabora un Programa de profesionalización docente en género, sustentado en un Modelo formativo cultural de profesionalización docente con enfoque de género que tome en cuenta la relación dialéctica entre los fundamentos educativos y la proyección cultural del proceso de profesionalización docente hacia el desarrollo humano, se contribuye a un adecuado referente de género en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN GÉNERO PARA EL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente capítulo analiza los principales aspectos del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado en la Educación Superior desde el punto de vista epistemológico, para ilustrar sus comportamientos; desde donde es posible constatar sus referentes y principales posturas epistemológicas, así como, sus tendencias históricas, que permiten el establecimiento del marco teórico conceptual en la investigación, y desarrollar una valoración del estado actual del proceso de profesionalización docente en género para el profesorado de la carrera de Licenciatura en Turismo y Hospitalidad de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, para profundizar en las limitaciones existentes.

1.1. Fundamentación epistemológica del proceso de profesionalización docente con enfoque de género

A pesar de las diversas investigaciones realizadas en el campo de la profesión docente, este tema dista mucho de ser agotado, algunas indagaciones han girado en torno a aspectos particulares como el concepto clásico de profesión, viéndola “como un proceso cultural de mejora permanente que en el caso del profesorado, puede influir en la calidad de la enseñanza y en su propio desarrollo profesional” (Concepción, 2012, p.65), mientras otros versan sobre la caracterización del trabajo docente, donde están los aportes de: (Esteve, 1994; Fernández Enguita, 1993; Fullan-Hargreaves,

1999; Ghilardi, 1993; Hargreaves, 1994; Hoyle, 1982; Marcelo, 1995; Tardif-Lessard, 1999; Tedesco, 1996).

La revisión de los estudios señalados permite identificar la profesión docente como un proceso cultural de mejora permanente del desempeño profesional pedagógico, que tiene en cuenta las capacidades de las personas y por tanto reconoce el desarrollo humano basado en la equidad e incide en la calidad del proceso de formación y en el desarrollo profesional.

Sin embargo, los estudios más cercanos han marcado una etapa de conceptualización sobre la profesionalización docente, donde se ha hecho énfasis en el proceso de profesionalización, destacando el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo, así lo expresan los criterios coincidentes de (Braslavsky, 2002; Concepción, 2012; Domínguez, 2015; Imbernón, 1994; Miranda, 2016; Pulido, 2014).

En este mismo orden, Pulido (2014) aporta un sistema de procedimientos metodológicos de evaluación de impacto de la profesionalización docente, mientras que Domínguez (2015) y Miranda (2016) proponen estrategias para la gestión de los profesores de la Educación Médica Superior; y para la profesionalización del médico profesor en la Universidad de Ciencias Médicas de Ciego de Ávila respectivamente, que funcionaron como elementos generales que justifican la importancia del proceso de profesionalización docente.

Sin embargo, “en el mundo del profesorado, la profesionalización es un tema que ha concertado la atención de investigadores y formadores en las últimas décadas. Siendo concebida como un proceso de formación que dura toda la vida, y que deja atrás los modelos que dividen los tiempos y lugares para la adquisición de los saberes de aquellos en los que se aplican dichos saberes” (Fischer, 2000; Ávalos, 2002, citados en Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. 2012, p.11), no deja, sin embargo, “de ser abordada por vías paralelas que diferencian la formación inicial de la formación continua” (Núñez, 2012, p.11).

Tal es así que, en Cuba, la superación profesional se rige por el Reglamento de la Educación de Postgrado y se precisa que:

La formación inicial se realiza en el pregrado en la mayor parte de las carreras universitarias... y la permanente mediante la superación profesional, la formación académica, el trabajo metodológico y la práctica docente. El proceso está orientado al desarrollo de competencias académicas, docentes e investigativas, que se verifican mediante la evaluación del desempeño y el sistema de programas de acreditación de la República de Cuba, (Miranda, 2016, p.5).

Sin embargo, la revisión bibliográfica realizada evidencia que la profesionalización, como parte de la formación y el desarrollo profesional docente, es un proceso pedagógico continuo, de sistematización de competencias, que se considera íntimamente vinculado a la mejora de la calidad de la educación y debe dar respuesta a las propias necesidades del profesorado en el contexto de la actividad fundamental que realiza, y a las del sistema educativo, con el fin de servir de manera útil a la sociedad, mediante la solución comprometida, flexible y trascendente de los problemas que se presentan en el ejercicio de la profesión. Aseveran estos planteamientos los criterios de (Fuentes, 2009; Añorga, 2001-2012; Concepción, 2012; Pulido 2014; Miranda, 2016).

En tanto se coincide con Silva (2015), en que el concepto de profesionalización va sustituyendo a los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación, a partir del principio de educación permanente y continua del profesional, condicionado por las necesidades sociales y del desarrollo científico- técnico y sociocultural, actual y futuro.

El proceso de profesionalización docente del profesorado universitaria se fundamenta en la necesidad de que los docentes precisan para un adecuado desempeño profesional pedagógico no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en las cuestiones de la Didáctica de la Educación Superior, que le permitan actualizar su práctica docente

Resulta la profesionalización un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional.

Desde este proceso se debe contribuir a la formación y desarrollo del modo de actuación profesional, desde una sólida comprensión del rol, tareas y [funciones](#), expresada en la caracterización del objeto, la [lógica](#) y los [métodos](#) de las ciencia, la lógica de la profesión y un contexto histórico determinado.

La profesionalización docente expresa la síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de la labor del maestro o profesor y el dominio de los contenidos de la enseñanza, de los métodos y de las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de su función, avalado por la experiencia práctica acumulada, los resultados y los logros obtenidos en su vida profesional.

A tenor de lo anterior, una de las mayores responsabilidades que tiene que afrontar todo el sistema educativo en la actualidad es la profesionalización del profesorado universitario, con el fin de actualizar y completar la formación profesional de estos para que puedan desarrollar un proceso pedagógico que potencie al ser humano, siendo consecuente con los principios de la política educacional cubana, entre los que se encuentran, el principio de la coeducación y de la escuela abierta a la diversidad, y el principio del carácter masivo y con equidad de la educación.

En este sentido, en el proceso de formación del profesional de la educación, este recibe la disciplina Formación Pedagógica General, a través de ella se fundamenta el modo de actuación de profesionales de la educación en todas las carreras de Ciencias Pedagógicas, y se desarrollan asignaturas y talleres que se extienden a lo largo de los cinco años de la carrera, presentando dentro de su sistema de conocimientos potencialidades para la transversalización del enfoque de género.(González, 2009; Naranjo, 2010).

Sin embargo, los profesionales que se desempeñan como profesores universitarios provienen de diferentes perfiles que se formaron en las universidades para desempeñarse en las ramas de la producción y los servicios, pero que al dedicarse a la docencia necesitan de una profesionalización que les permita cumplir su nuevo rol, a través de cursos de preparación pedagógica, así como, en las maestrías en diferentes ramas de la educación y en la adquisición de grados científicos. (Concepción, 2010; García, 2004).

Sobre esta base, la profesionalización del profesorado se considera fundamentalmente como el aumento de su cualificación pedagógica, en aspectos que le permitan lograr la integración de las diferentes funciones de su desempeño, los métodos de enseñanza y evaluación, el trabajo educativo, en valores, herramientas para el manejo y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación y el dominio de idiomas, como una praxis intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes. (Manso, 1999; Núñez, Arévalo & Ávalos, 2012).

Sin embargo, las fuentes consultadas revelan que existen pocos referentes teóricos del proceso de profesionalización del profesorado universitario en contenidos que se correspondan con los postulados relativos al género legislados en la política educacional cubana y en la sociedad, evidenciando que no se han intencionado en este proceso áreas estratégicas que contribuyan al desarrollo de la equidad y temas de vanguardia en ámbitos nacionales, como: educación para la paz, equidad de género, desarrollo humano, entre otros.

No se ha intencionado desde estrategias y acciones concretas en la profesionalización docente contenidos que permitan al profesorado adoptar, desde su referente de género, una posición ideológica y pedagógica que impulse la creación de un currículo inclusivo y sensible a las diferencias de género, “cualquier programa de formación de profesores en cualquier nivel, ya sea para profesores noveles o experimentados, deberá considerar al profesor como persona, los ciclos de

vida por los que atraviesa, su género, cómo influye el pensamiento y el conocimiento del profesorado en su labor docente; y cómo afecta la intensificación del trabajo a su vida profesional y personal” (Cáceres, s/f, p. 1) .

Por lo expresado hasta aquí se considera importante sistematizar la categoría género como construcción de la experiencia de vida de los seres humanos como hombres y mujeres, la cual se muestra definida en diversos estudios entre los que se encuentran los realizados por (Apple, 1986; Beal, C, Boys and Girls, 1994; Delamont, 1980; Fernández, L. y col, 2003; González, A. y B. Castellanos, 2003; González Hernández, A, et al, 2009; Lagarde, 2001; Scott J. y T. de Barbieri, 1999).

En este mismo orden fue posible significar los aportes de autoras como Lagarde, (1990) quien refiere que género no es más que el “conjunto de atributos simbólicos, sociales, económicos, jurídicos, políticos y culturales asignados a la persona de acuerdo a su sexo” (p.33). Por su parte Barbieri, (1992) define al género como el “conjunto de disposiciones por las que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p.34).

Por otra parte, el problema no son las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino que estas diferencias se convierten en divisiones, en separaciones, oposiciones, jerarquías, inferioridades, exclusión y opresión, bajo los patrones de integración, coherencia y continuidad de un orden social dominante que trastoca las diferencias sexuales convirtiéndolas en desigualdades sociales y en oposiciones entre los sexos.

Entonces el concepto de género se complejiza y pasa de ser una construcción constitutiva de la experiencia de vida, a una categoría de análisis crítico de las desigualdades y de las prácticas sociales cotidianas donde hombres y mujeres elaboran, construyen y recrean sus experiencias en la vida. En este sentido, es importante tener en cuenta las características relacionadas con prejuicios y estereotipos dados por la sociedad a cerca de roles de hombres y mujeres, por la incidencia que tienen en el desarrollo de la personalidad de los seres humanos lo que se manifiesta en el comportamiento, según González, et al. (2009); al responder a construcciones sociales distorsionadas, ajenas a la personalidad y a la sexualidad, las que se adquieren desde la infancia temprana en la familia y son reforzadas en la escuela y en la sociedad a lo largo de toda la vida.

En este sentido González et col (2009); acota que género es un constructo social que apunta a la clasificación de mujeres y hombres sobre la base de expectativas y proyectos educativos preestablecidos y es definido como categoría que “subraya la construcción cultural de la diferencia sexual”, (Murguialday, 2006, p.3) esto es, el hecho de que las diferentes conductas, actividades y funciones de las mujeres y los hombres son culturalmente construidas, más que biológicamente determinadas. También es definido como una “categoría dinámica que permite analizar la relación varón - mujer, varón - varón, mujer - mujer”, (Rodríguez, 1993,44), mientras que Sonia Montesinos (2000) enfatiza que género se refiere a las diferencias y relaciones construidas socialmente entre hombres y mujeres que varían por situación y contexto.

Sobre la base de lo expresado hasta aquí se comparte la siguiente conceptualización de género ofrecida por la Organización Panamericana de la salud (OPS):

Género: red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres de las mujeres. Esta construcción tiene las siguientes características: es histórica y, como tal, se nutre de elementos que por ser mutables en el tiempo y en el espacio son también susceptibles de modificación mediante intervenciones; es ubicua en el sentido que permea la micro y macroesfera de la sociedad a través del mercado del trabajo, del sistema educativo, de los medios de comunicación, de la religión, del aparato político, de la recreación, de la familia, de las relaciones interpersonales, de la salud y de la misma personalidad; y es jerárquica porque la diferenciación que establece entre hombres y mujeres, lejos de ser

neutra, implica valoraciones que atribuyen mayor importancia y valía a las características y actividades asociadas con el hombre.

Atendiendo a lo anterior se puede resumir entonces que el sexo es una característica biológica que poseen las personas desde el momento en que nacen, sin embargo, el género está determinado social y culturalmente. Las personas comienzan a comprender lo que significa ser hombre o mujer durante el transcurso de la vida; por tanto, esta comprensión varía de acuerdo con el referente de género formado por la cultura en el proceso de socialización en la familia, comunidad, las relaciones interpersonales y grupales en el curso del tiempo.

Sin embargo, se ha demostrado que tales manifestaciones sexistas son susceptibles de transformación, a través de formas de educación de la personalidad y su esfera psicosexual con perspectiva de género, que propicie el desarrollo de modos de relación entre los educandos de ambos sexos más equitativos, flexibles, abiertos y auténticos. González, et al. (2009).

De ahí que estudios realizados consideren “que el reto planteado a la educación superior cubana es que, en nuestro contexto, el currículum universitario debe promover la formación de profesionales comprometidos con una aspiración de futuro que refleje nuevos conocimientos, valores y actitudes tendentes a hacer cada vez más real la igualdad de género en el marco de una sociedad más humana y justa”. (Álvarez, 2010, p.37).

Para el logro del empeño anterior es necesario ofrecer al profesorado desde el proceso de profesionalización, las construcciones teóricas que le permitan abordar la formación desde el enfoque de género y vincular este con otras categorías como el desarrollo humano, para su desempeño profesional pedagógico.

De ahí la necesidad de abordar la profesionalización docente desde el análisis del profesorado universitario como persona y profundizar en el estudio de su rol de género, entendido como un conjunto de normas de comportamiento percibidas, asociadas particularmente como masculinas o femeninas, en un grupo o sistema social dado. Este está determinado por la educación recibida durante la vida y la cultura de cada persona y conforma su marco de referencia de género entendido según (Castañeda, 2008, p.14) como “todo aquello que es considerado apropiado, desde la experiencia personal y del grupo, para mujeres y para hombres como normas de comportamiento, cualidades, características, símbolos, roles y que incluye las representaciones sociales del sujeto, su experiencia”.

Así es que, como responsabilidad inherente a su función, el profesorado debe haber reflexionado profundamente acerca de su propio marco axiológico y no intentar trasladarlo como verdad absoluta. La profesionalización docente debe apuntar hacia una solvencia en los contenidos, una perspectiva desde una visión interdisciplinaria, un manejo de recursos didáctico-metodológicos que permita incorporar el enfoque de género teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje en este tema.

A tenor con lo anterior, investigaciones realizadas precisan que existen limitaciones en la preparación del profesorado para la inclusión educativa en temas de género, dado fundamentalmente por las dificultades para identificar las necesidades de formación en estos temas, y porque este proceso revela en algunos escenarios que las acciones formativas no son sistemáticas, diferenciadas, ni diversas, además, de que en su concepción no parten de la identificación de las necesidades del profesorado. (Concepción, 2012; Cotelo, 2006, 2010,2012; González, 2013; Herrera, 2010)

Sin embargo “aún existe inconsistencia en el sistema conceptual del enfoque de género para procesos educativos, lo cual se dimensiona entre otras causas en la medida en que se incorpora por diferentes ciencias desde su objeto y su sistema categorial” (Naranjo, 2010, p.13).

Es por eso que, en el ámbito académico y científico es posible encontrar indistintamente la definición de enfoque de género, perspectiva de género, transversalización de género, enfoque integrado o transversalidad de género, cuando se indaga sobre los efectos o impactos que las responsabilidades y representaciones de género tienen en hombres y mujeres, y cuando se identifican e interpretan los comportamientos y prácticas sociales que unos y otras desarrollan,

coincidiendo en estas definiciones los criterios de; (Álvarez et al., 2004; Anderson, 2006; Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) (1997); Guerrero, et al: 2007; Grupo de Expertos (/as) del Consejo de Europa 2010).

Este enfoque está basado en la teoría de género que permite analizar a las mujeres y a los hombres no como seres dados, eternos e inmutables, sino como sujetos históricos, contruidos socialmente, producto del tipo de organización social de género prevaleciente en su sociedad. La teoría de género ubica a las mujeres y a los hombres en su circunstancia histórica y por ello da cuenta también de las relaciones de producción y de reproducción social como espacios de construcción de género.

Varias autoras concuerdan en que el enfoque de género se concibe desde los estudios sociológicos y psicológicos sobre género, el paradigma cultural del feminismo y el paradigma histórico – crítico, mediante su sistematización en la Pedagogía de la Sexualidad. Es una forma de observar y analizar la realidad sobre la base de las variables sexo y género y sus manifestaciones en un contexto geográfico cultural, étnico e histórico determinado. Permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres, expresadas en opresión, injusticia, subordinación y discriminación hacia las mujeres en relación con los hombres y a la inversa. Este enfoque trata de humanizar la visión del desarrollo al estimular que en su base esté la equidad de género. (Álvarez y et al., 2004; Naranjo, 2010)

Por otra parte, lo analizan desde posiciones feministas, centradas en la evolución de la discriminación social de la mujer; (Lagarde, 1990; González, 1995; Hierro, 1998, citadas en Naranjo, 2010, p.12). En tanto (Álvarez, 2007; Fernández, 2003; González, 2005) lo definen como instrumento teórico-metodológico que permite establecer la relación sociedad-educación- equidad género.

También es considerado como la visión de las relaciones intra e intergenérica, sustentada en la equidad, encaminada a vencer toda manifestación de discriminación por motivos de sexo, apuntando además, que es un instrumento teórico-metodológico, que permite interpretar, identificar, las relaciones intra e intergenérica, desde una posición de equidad con el propósito de superar toda manifestación de discriminación por motivos de sexo y propiciar un desarrollo sustentado en las potencialidades y los valores del ser humano. (Naranjo, 2010; Rodríguez, 2006).

A partir del estudio de las conceptualizaciones relacionadas anteriormente, el término enfoque de género se asume como: instrumento teórico-metodológico que permite interpretar e identificar las relaciones intra e intergenérica, desde una posición de equidad con el propósito de transformar toda manifestación de discriminación por motivos de sexo y propiciar un desarrollo humano sustentado en las competencias y los valores de las personas.

Se coincide al afirmar que transversalizar este enfoque en la formación del profesorado, entre otras cosas, posibilitaría “lograr en el profesorado una constante actualización en los contenidos del enfoque de género y la educación, que le permita la dirección del proceso pedagógico como mediadores y facilitadores de aprendizajes de equidad” (Naranjo, 2010 p. 14), considerando entre sus ventajas:

“Elevar la profesionalización del egresado al convertirlo en un agente de cambio, transformador activo capaz de prevenir y/o enfrentar con éxito problemas sociales como: la drogadicción, el alcoholismo, el tabaquismo, la discriminación y la violencia de género” y “Se prepara para detectar los sesgos sexistas en los contextos donde actúa y en la personalidad de sus estudiantes, de manera que pueda ejercer su función orientadora desde postulados de equidad que lleven a la eliminación a nivel individual, familiar y social de la discriminación de género” (Naranjo,2010 p. 14)

La profesionalización en género deviene en una estrategia resultante de los lineamientos contemplados en la plataforma de acción de la IV conferencia Internacional de la Mujer en torno a la creación de capacidades en las dependencias públicas, para desarrollar acciones, programas y políticas públicas de equidad de género,

Por tanto, el reto de la profesionalización en género es traducir los postulados teóricos y el desarrollo de los estudios de género en conocimientos prácticos y metodológicos desde el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

Sobre esta base, se define el enfoque de género en la profesionalización docente del profesorado universitario como: el proceso de educación permanente y continua del profesorado, condicionado por las necesidades sociales y el desarrollo, donde obtiene conocimientos, habilidades y actitudes en género con el objetivo de transversalizar este enfoque en los procesos universitarios a través de su desempeño profesional pedagógico.

La propuesta pedagógica de género “tiene como características la inserción de otra mirada, el cambio de la mirada usual del conocimiento, un cambio en metodologías tradicionales y un cuestionamiento a valores y concepciones de docentes y estudiantes. Puede implicar replantearse la misión, la visión y los objetivos de una Facultad, de una disciplina, de una asignatura” (Álvarez, 2010, p.37).

Se asumen como núcleos teóricos para la propuesta del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario los concebidos por (Naranjo, 2010, p.18-19) en la Concepción Teórico-Metodológica de transversalización de género en la formación de profesionales de la educación que se expresan a continuación:

Condición de género: encierra lo asignado por la cultura y la sociedad al ser humano a partir del sexo en un momento histórico concreto.

La condición de género se expresa a través, de lo biológico, lo cultural y las diferencias entre los géneros.

Posición de género: es la manera de pensar del *ser y quehacer* masculino y femenino, en un contexto histórico determinado, lo que repercute en la construcción de las subjetividades masculinas y femeninas.

La posición de género se manifiesta desde la subjetividad: Se considera a partir de la relación entre lo natural y el marco histórico-social, desde lo asignado por la cultura y sus diferentes mediadores, hasta lo asumido y se interioriza como ser humano a través de su autopercepción y expuestos de manera única en los rasgos de su personalidad.

Relación de género: implica el vínculo entre la condición y posición de género. Es la manera peculiar en la que los seres humanos a través de su modo de actuación se relacionan con el otro género.

La relación de género se expresa a través de las relaciones que se establecen entre los géneros, el grado de poder presente en las relaciones y el elemento histórico.

Sin embargo, al analizar los postulados epistémicos, gnoseológicos y axiológicos sobre los que se fundamenta la profesionalización del docente, no se encuentra una integración coherente y sistémica de los elementos que deben tenerse en cuenta si se aspira a transformar al profesorado en un facilitador del proceso para saber, saber hacer y saber ser desde un enfoque de género.

Constituye un reto, entonces, que el proceso de profesionalización docente se fundamente y proyecte hacia la preparación del docente para tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario desde un adecuado enfoque de género.

Se revela, entonces, la necesidad de orientar la profesionalización docente del profesorado universitario desde el enfoque de género siendo coherente con la sistematización educativa de potencialidades inclusivas.

1.2 Caracterización de las tendencias históricas del proceso de profesionalización docente en género para el profesorado universitario

En Cuba, desde el triunfo de la revolución se explicita el principio de la no discriminación por ninguna condición y la lucha por el pleno ejercicio de la igualdad de la mujer, expresado en la voluntad política del estado, a través de sus principales dirigentes, en expresiones que muestran a la mujer en igualdad con el hombre diciendo:

Todo el mundo sabe la tragedia que confronta la mujer y la que confronta el negro. Nos encontramos que son dos sectores discriminados. Se habla, por ejemplo, de la discriminación racial, que es una verdad. No se habla de la discriminación del sexo, de la cantidad de mujeres a las que tratan de explotar, de que se mire a las mujeres como un objeto de placer más que como un valor social que está y puede estar a la altura del hombre (Castro,1959, p.2).

En esta etapa también comienza un período intenso de perfeccionamiento de la obra educacional, que permitiría transformar lo expuesto anteriormente, razón por la que el análisis tendencial que se realiza en este epígrafe comienza en el año 1962, a partir de la profundización en los siguientes indicadores:

- Integración del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente.
- Planificación y organización de la profesionalización desde un adecuado enfoque de género.
- Concepciones metodológicas en el proceso de profesionalización docente en género para la educación superior.

El análisis histórico realizado permitió revelar las siguientes etapas:

- **Primera etapa:** (1962- 1975)
Acercamiento inicial del enfoque de género desde los fundamentos de la formación docente
- **Segunda etapa:** (1976-1989)
Institucionalización de los estudios de género.
- **Tercera etapa:** (1990-2000) Tránsito de los estudios de mujeres a los estudios de género.
- **Cuarta etapa:** 2000- Actualidad: Transversalización de género en la educación superior.

Primera etapa: (1962- 1975) Acercamiento inicial del enfoque de género desde los fundamentos de la formación docente

En esta etapa comienza un período intenso de perfeccionamiento de la obra educacional, lo cual se refleja en la Reforma Universitaria de 1962 “que orienta entre sus políticas la formación y superación de los profesores y su dedicación a la labor docente educativa a tiempo completo” (Pulido, 2014, p.12), que conlleva a una reelaboración conceptual y de concepción del trabajo del profesorado universitario estando encaminada su superación, en lo fundamental, a enfrentar los cambios en los planes y programas de estudio sin una intencionalidad didáctica que evidencie la integración de la educación en género a este proceso.

En este sentido, en el año 1962 se inicia a propuesta de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) organización fundada en 1960 como mecanismo para el adelanto de la mujer “la tarea sobre la sexualidad, la salud sexual y reproductiva y la planificación familiar” (Espín, 2000, p.12), realizando investigaciones guiadas fundamentalmente hacia los problemas sociales de la mujer y la familia, pues la organización consideraba “que era imprescindible alcanzar un nivel superior, en rigor metodológico, en nivel científico” (Espín, 2000, p. 14), y los primeros estudios estuvieron dirigidos a “los problemas sociales de la mujer y la familia; los problemas relacionados con la incorporación de la mujer al trabajo asalariado y la creación de los Círculos Infantiles, encaminados al desarrollo físico, intelectual, estético y moral del niño en los primeros años de vida” (Espín, 2000, p.11).

Así, “la organización femenina se fue vinculando cada vez más al medio académico, lo que ofrecía la oportunidad de identificar y sumar a sus esfuerzos a profesionales interesados en el tema de la mujer y con dominio de la metodología de la investigación” (Álvarez, 2008 p.3), participando en las pesquisas realizadas en esta etapa, esencialmente, la Universidad de La Habana, con la Facultad de Psicología, el Departamento de Estudios Superiores, y el Centro de Estudios Demográficos. Así, se fueron sumando desde el ámbito universitario personas interesadas por diversas razones en estos temas, fundamentalmente, mujeres.

Sin embargo, en esta etapa existen pocos referentes teóricos del proceso de profesionalización del profesorado universitario en respuesta a los principios de coeducación y de la escuela abierta a la diversidad de la educación cubana y a los objetivos trazados por la revolución de vencer los

vestigios de discriminación que pudieran frenar la participación plena de los seres humanos en la sociedad. Tal es así, que la superación del profesorado en estos años muestra carencias de elementos conceptuales básicos para entender la equidad y poder identificar necesidades de superación en contenidos que permitan transformar la cultura patriarcal y reducir hasta su desaparición los vestigios de discriminación y violencia imperantes en el contexto sociocultural vigente.

A pesar de que las transformaciones en materia de participación social logradas en estos años demuestran un salto histórico en relación con la aportación de la mujer, los negros y otras minorías excluidas; aún persisten prejuicios discriminatorios, actitudes machistas que frenan la contribución de las personas al desarrollo del país. Sin embargo, no se tienen en cuenta los fundamentos del enfoque de género en el proceso de profesionalización desde el principio de educación permanente y continua del profesional, condicionado por las necesidades sociales.

Es evidente en la etapa la insuficiente intención en el proceso de superación del profesorado del enfoque de género, formar y afianzar valores políticos de humanismo, equidad y justicia que permita al profesorado hacer valoraciones justas y equitativas, sin excluir por sexo, raza, orientación sexual, filiación política, religiosa o cualquier otra lesiva a la dignidad humana, aspectos que permitirán ser consecuentes con la idea expresada por, (Castro, 1975, p.3), de que:

...cuando se juzgue a nuestra revolución en los años futuros, una de las cuestiones por las cuales nos juzgaran será la forma en que hayamos resuelto en nuestra sociedad y en nuestra Patria los problemas de la mujer, aunque se trate de uno de los problemas de la Revolución que requieran más tenacidad, más firmeza y más esfuerzo.

A tenor con lo anterior, en el año 1975 en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba se precisa en sus lineamientos la necesidad de ampliar la participación laboral de las féminas por medio de su calificación y la concientización en el pueblo para aumentar las medidas que coadyuven a la solución de problemas objetivos y la erradicación de factores subjetivos que frenan el pleno ejercicio de la igualdad, sin embargo, en estos años “la preparación del claustro en lo pedagógico se dirigía, en lo fundamental, hacia la disciplina particular y el trabajo metodológico muy ligado a la didáctica, pero de forma no estructurada. No existe una proyección integral y sistémica de la profesionalización del profesorado” (Quiñonez, 2016, p.12).

En general, la etapa se caracteriza por una incipiente vinculación de la profesionalización con los demandas de perfeccionamiento o cambios sociales en relación con las desigualdades y discriminación refrendadas por ejemplo, en el año 1975, en el segundo Congreso de la Federación de Mujeres Cubanas donde se analizaron los avances logrados en materia de incorporación de la mujer a las tareas de la revolución y las dificultades que aún la frenaban y una deficiente integración de contenidos con sustento en la igualdad en la profesionalización docente.

A pesar de este acercamiento inicial del enfoque de género desde los fundamentos de la formación docente, se evidencian insuficiencias en la integración del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente, en la planificación y organización de la profesionalización desde un adecuado enfoque de género. En esta misma dimensión, no se propiciaron concepciones metodológicas en el proceso de profesionalización docente que contribuyeran a un adecuado referente de género en el profesorado universitario.

Segunda etapa: (1976-1989) Institucionalización de los estudios de género

A partir de 1976, con la creación del Ministerio de Educación Superior (MES), se consolidó la Educación de Postgrado en Cuba la que como refleja la resolución 132/2004 en su artículo ocho “promueve la superación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte. Para cumplir esta variedad de funciones la educación de posgrado se estructura en superación profesional y formación académica”.

La superación profesional según refleja el artículo nueve del Reglamento de Posgrado “tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el

perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural” e incluye las figuras de auto preparación, el adiestramiento laboral, el curso de superación profesional, el entrenamiento y otras formas como talleres, seminarios, conferencias especializadas, debates científicos- técnicos y encuentros de intercambios de experiencias. La formación académica incluyó las figuras especialidad, maestría y doctorado.

En este mismo año con el surgimiento de los Institutos Superiores Pedagógicos se abren nuevas posibilidades en el campo de la investigación y la docencia sobre la base de la preocupación de la Federación de Mujeres Cubanas expresada en la preocupación por perfeccionar las relaciones sociales, la implementación de la justicia social y la formación de los hombres y las mujeres sobre valores y principios revolucionarios.

Dando respuesta a lo anterior, se incorporaron nuevos conceptos y métodos en la superación del profesorado en esta etapa, para hacer desaparecer negativos estereotipos sexuales y se estudiaron metodologías y confeccionaron materiales que permitieron al profesorado una preparación más adecuada para abordar su labor educativa con las familias.

La institucionalización de las investigaciones con enfoque de género en el medio universitario, según Olmedo (2008) se ubica en la segunda mitad de la década del 80, y fueron promovidas entre otras causas porque se debe hacer referencia a la influencia de los estudios académicos sobre la condición social de la mujer y las diferencias sexistas que desde fines de la década del 60 y principios de la del 70 se iniciaron en las universidades norteamericanas y del área latinoamericana.

La FMC se vincula a centros académicos y científicos para conocer mejor las realidades de las cubanas y cubanos y poder proponer y ejecutar políticas, programas, planes y medidas a favor de relaciones de género más justas y equitativas, destacándose los siguientes aspectos:

- En 1984 se realiza la Encuesta Nacional sobre las mujeres en el Poder Popular.
- En 1985 se ejecuta una importante investigación sobre el empleo femenino: “Las mujeres trabajadoras cubanas: las *textileras*”.
- En 1986 una investigación nacional sobre la maternidad soltera en Cuba, en la que se caracteriza también a la figura paterna y su papel durante el primer año de vida del niño.
- Entre los años 1987 y 1989 la FMC diseña y desarrolla la investigación: “La igualdad de la mujer en el proceso revolucionario cubano: teoría y práctica”.
- En 1988, realiza un importante diagnóstico sobre el tratamiento de la mujer en los medios de comunicación, con el objetivo de aportar elementos para el Seminario Nacional de Difusión y Evaluación de las Estrategias de Nairobi Orientadas al Futuro para la Promoción de la Mujer.
- El empleo femenino continuó siendo centro de atención y en 1989 se desarrolla la Investigación sobre la incidencia de la Doble Jornada en las trabajadoras y en este mismo año se desarrolla una importante y amplia investigación sobre la incorporación y permanencia de la mujer campesina en las cooperativas de producción agropecuaria (FMC-ANAP-CIPS).

En esta etapa, varios autores coinciden en que la profesionalización debe estar encaminada a responder a las demandas sociales y resolver los apremiantes problemas actuales dentro de los que se señalan la equidad, justicia social y el género, sin embargo, en los documentos educativos se advierte que la atención de género aparece en los compromisos globales, pero no como parte de los contenidos, sino de los accesos.

La etapa se caracteriza por la modificación de la política del cuarto nivel de enseñanza desde una mayor pertinencia de sus ofertas mediante los procesos de superación profesional y formación académica, pero aún insuficiente la relación de las instituciones docentes con las demandas de formación en género del profesorado universitario.

Se aprecian avances en la integración del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente, aunque es limitada aún la planificación y organización de la profesionalización desde un adecuado enfoque de género. Las concepciones metodológicas en el proceso de profesionalización docente en género para la educación superior aún no posibilitan el adecuado desarrollo del referente en el profesorado universitario.

Tercera etapa: (1990-2000) Institucionalización de los estudios de género en la profesionalización docente

En los años noventa los estudios sobre las mujeres y los temas relacionados con género toman auge y se convierten en foco de atención dentro y fuera de la academia, relacionado con su institucionalización. Existe una mayor conciencia del ejercicio del derecho a la igualdad y subsiste la discriminación no jurídica ni política, sino subjetiva y más difícil de eliminar.

En esta etapa “se evidencia un auge de los estudios académicos sobre el tema, no solo en Cuba, sino en toda América Latina favorecido por el protagonismo de la mujer y también por las motivaciones despertadas en los científicos sociales en el Decenio de la Mujer (1975-1985), decretado por la Organización de Naciones Unidas (ONU)”. (Espín, 2000, p. 15).

Aumentan los sondeos que analizan las desigualdades de género y la situación de las mujeres en Centroamérica y reflejan que es necesario conocer en qué tanto estos estudios producen nuevos conocimientos sobre los factores que generan la discriminación, la subordinación y la violencia de género, las condiciones que es necesario cambiar o erradicar y los medios que tenemos para hacerlo. En este contexto, en Cuba comienzan a crearse las Casas de Orientación a la Mujer y la Familia y las Cátedras de la Mujer desde 1990, en los Institutos Superiores Pedagógicos, a propuesta de la Federación de Mujeres Cubanas, que dieron un impulso institucionalizado a las investigaciones que tenían a la mujer y sus relaciones como objeto de estudio e incorporaron otros investigadores al tema y la inclusión de la variable género. La FMC decide organizar y oficializar estos estudios, elevando a la categoría de Centro de Estudio de la Mujer la actividad que en este campo se desarrolla.

Con la creación de las Cátedras se visualizó aún más el papel de la mujer en la sociedad a través de dar respuesta a sus necesidades estratégicas ya que se trata de garantizar la formación de los futuros maestros y profesores en una perspectiva de género, encargados ellos a su vez de la formación de las nuevas generaciones.

A pesar de que la FMC reconoce que entre las principales fortalezas del programa de Cátedras está el apoyo que han brindado a esta idea las autoridades de los Ministerios de Educación, Educación Superior y las direcciones de los Centros Universitarios, se considera que no todas las cátedras cuentan con el reconocimiento institucional que merecen para el cumplimiento de sus objetivos pues no constituyen estructuras administrativas, sino grupos de personas interesadas en el tema de género, los cuales trabajan por introducir esta perspectiva en la docencia que imparten, en las investigaciones que realizan y en las actividades de extensión universitaria en las comunidades.

Lo anterior hace que las universidades consideren que apoyan esta gestión, razón por la que las profesionales responsabilizadas con la dirección de las cátedras no cuentan con el fondo de tiempo necesario para realizar su labor con calidad y el profesorado que investiga en el tema lo hace por intereses y motivaciones personales por lo que tampoco cuenta siempre con la institucionalidad necesaria. Además, según Álvarez (2013) esto hace que las investigaciones realizadas tengan la marca metodológica y epistemológica de la disciplina en la que estas personas se insertan y del profesional que investiga, siendo en su gran mayoría mujeres. Así unas muestran más avances que otras en su gestión.

Es en esta década donde crece en la academia, el interés por estudiar el tema y se comienza a transitar del estudio de las mujeres al de género, momento marcado por “la investigación “La igualdad de la mujer en el proceso revolucionario cubano: teoría y práctica”, (Álvarez, 2008, p. 5), realizada por la FMC donde fueron estudiadas las concepciones existentes en mujeres y hombres

cubanos acerca de la igualdad de derechos y oportunidades y la participación de ambos en todas las esferas de la sociedad.

A partir de ese momento los estudios con enfoque de género comienzan a coordinarse de manera multidisciplinaria. Las acciones desarrolladas están centradas en tres áreas fundamentales, docencia, investigación y extensión universitaria. Se avanza en torno a la diversidad y la organización de las investigaciones y se suman un conjunto de áreas que comienzan a desarrollarlas, como es el caso de la especialidad de Demografía, Economía, Antropología Social, Derecho, Historia y Comunicación Social. No obstante, sigue siendo insuficiente la dedicación a estos temas de estudio en los espacios universitarios del área de las ciencias sociales. (Arias, s/f)

A pesar de apreciarse desde la academia cambios sistemáticos en la superación de los docentes desde una mayor pertinencia de sus ofertas mediante los procesos de superación profesional y una mayor relación de las instituciones docentes con los actores sociales no se insertan en esta etapa temas relacionados con el logro de la equidad y justicia social en la superación del profesorado universitario y los estudios realizados son los propuestos por la Federación de Mujeres Cubanas, siendo necesarios para lograr una actuación consecuente del profesorado.

En esta etapa se sistematiza la introducción del enfoque de género en procesos educacionales mediante la educación de la sexualidad que modela el proceso pedagógico para potenciar la equidad entre géneros. En los años 1995 y 1997 se efectuaron el I y II Taller Internacional "Mujeres en el Umbral del siglo XXI", con el objetivo de crear un espacio interdisciplinario de reflexión teórico-metodológico acerca de problemas que afectaban a la mujer. Un análisis de los trabajos presentados apunta hacia los temas que resultaron más estudiados y en su actualidad.

Así aparecen, entre otros, el de Género y Desarrollo, los problemas teóricos y metodológicos en los estudios de género, el estudio de los procesos de producción y reproducción de las relaciones de desigualdad, la visibilidad de las mujeres en la Historia, la violencia desde diversas perspectivas disciplinares, la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, el análisis de género en las investigaciones educacionales, así como el tema de la educación sexista tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Un elemento esencial que caracteriza un cambio desde mediados de la década del noventa en los currículos es la mayor descentralización que se produce tanto en su diseño como en su aplicación lo que permite que cada centro los particularice en correspondencia con las condiciones concretas del desarrollo educacional a nivel local, con el objetivo principal de elevar la profesionalización del docente.

En el año 1995 se aprueban los programas de Maestrías por lo que en este período fue notable su incremento. Se desarrollaron las Maestrías en Ciencias de la Educación y en Educación Superior, que incluyeron en sus currículos la formación sociológica, psicológica y pedagógica del profesorado. El doctorado, como subsistema de la formación académica, presentó cambios apreciables como vía de formación del personal académico y su vinculación con la actividad científico-investigativa, iniciándose un incremento en la formación de Doctores en Ciencias Pedagógicas.

Sin embargo, en esta etapa la proyección de estas acciones de formación académica y superación profesional, estuvo dirigida, en lo fundamental, a perfeccionar su preparación profesional y elevar su nivel científico en función de dar respuesta a los cambios cualitativos ocurridos en la política educacional de nuestro país, sin tener en cuenta una perspectiva sistémica e integradora de la profesionalización docente que redimensionara el referente de género en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

La crisis enfrentada por el país durante la década de 1990, hizo aún más pesada la doble carga de las mujeres, al necesitar las tareas cotidianas de mayor esfuerzo para ser realizadas. Esto favoreció su visibilidad pública y comenzó, de forma muy moderada, a cuestionarse la división sexual del trabajo que asignaba a las mujeres en la esfera pública trabajos relacionados con la crianza y los

servicios, que reflejaban la segregación ocupacional que continuaba existiendo (mujeres como mayoritaria fuerza de trabajo en sectores como medicina, enseñanza, gastronomía o en sectores industriales tradicionales). (Arias s/f)

En Cuba, en 1996 se celebró el Seminario Nacional “Las Cubanas de Beijing al 2000” a raíz de la IV Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijing, donde se analizó la Plataforma de Acción acordada en 1995. Como resultado se elaboró el Plan de Acción Nacional de Seguimiento a la Conferencia de Beijing. Este Plan significó un cambio cualitativo dentro de los programas nacionales de desarrollo socioeconómico, ya que se integró en un solo documento programático de carácter legal todas las políticas gubernamentales y propuestas de acciones sectoriales a favor de la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la implementación de objetivos estratégicos para lograr el ejercicio de la igualdad de derechos, oportunidades y posibilidades. Este plan, por primera vez incorpora la perspectiva de género. El Plan de Acción cubano de seguimiento a la Conferencia de Beijing tiene 6 áreas de especial preocupación y en cinco está implicado el Ministerio de Educación Superior (MES) con 15 tareas, de ellas, como participante, en cinco y como responsable en diez, aunque es limitada la socialización de estos postulados y fundamentos y sobre todo no se concretan en concepciones metodológicas que desde la práctica educativa consoliden el referente de género de los docentes.

En esta etapa no se identifica en la profesionalización docente del profesorado universitario ninguno de los temas incluidos en este cuerpo legal evidenciando una brecha entre la dinámica de la profesionalización docente del profesorado universitario y las normas legales y demandas sociales de los diferentes Organismos de la Administración Central del Estado (OACE) por el pleno ejercicio de la igualdad de género.

A pesar de que las diferentes investigaciones reflejan que la superación y formación del personal docente se desarrolló tratando de dar respuesta a las exigencias y demandas sociales existe una brecha con lo que se aprecia en la práctica en relación con los temas de educación en género pues en esta etapa la formación y superación del personal docente estuvo dirigida, en lo fundamental, a dar respuesta a los cambios ocurridos en la política educacional del país, siendo insuficientes la integración del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente, la planificación y organización de la profesionalización desde un adecuado enfoque de género, así como las concepciones metodológicas en el proceso de profesionalización docente en género para la educación superior .

Cuarta etapa: 2000- Actualidad. Transversalización del enfoque de género en la educación superior

El término transversalización del enfoque de género, está asociado a los procesos de desarrollo humano relacionado con instrumentos de evaluación para medir las implicaciones que tiene en hombres y mujeres cualquier acción que se planifique desde lo legislativo, las políticas y los programas en el ámbito económico, social y político, con el objetivo de conseguir la equidad de los géneros.

En los procesos educacionales, el término transversalizar está relacionado con contenidos que cobran relevancia desde el punto de vista social y que es necesario introducir, con el fin de potenciar el carácter transformador de la educación.

La transversalización del enfoque de género en la educación se fundamenta en esta etapa a partir de integrar contenidos que atraviesan el currículo explícito y el oculto, encaminados a visibilizar las relaciones existentes entre los géneros en el contexto escolar y desarrollar estrategias que promuevan formas de vida desde relaciones equitativas, responsables y de justicia social, entre el estudiantado y el profesorado de uno y otro sexo en todos sus contextos de actuación.

En esta etapa se realizan trabajos de investigación a presentar en Talleres de Mujeres Empresarias como espacios de discusión y debate a nivel sectorial hasta tesis de doctorado. También varían los temas desde los que se acercan a las relaciones de género; desde el empleo, las políticas sociales que

facilitan el empoderamiento femenino, el proceso de promoción hacia cargos de dirección, los estilos de dirección que adoptan, los roles de género en posiciones no tradicionales, el acceso de las mujeres al Parlamento, la combinación de roles directivos con los roles familiares, entre otros.

Los resultados demuestran que existen factores subjetivos que funcionan como barreras sociales al sobresalir elementos psicológicos y culturales que limitan la dirección femenina que son elementos muy sutiles, pero que son considerados como signos de discriminación. Estos elementos se presentan como barreras invisibles, y están enraizados en la conciencia de los individuos, tanto de los hombres como de las mujeres.

Estos estudios han mostrado la existencia de rasgos asociados a modelos de dirección femeninos y masculinos en las empresas. Continúa como predominante un modelo de dirección masculino, orientado a las tareas, altamente racional, y se sigue difundiendo un modelo de autoridad femenina vinculado a las decisiones relativas a las tareas domésticas que las mujeres desempeñan y que muchos investigadores consideran que se extrapolan a la dirección femenina en la esfera laboral.

Se reconoce la sobrecarga doméstica como un asunto que sigue afectando a la mayor parte de las mujeres en el mundo y es uno de los obstáculos que impiden su acceso a puestos de toma de decisiones, así como el llamado “techo de cristal”, es decir, los elementos que funcionan a nivel subjetivo en las personas que seleccionan a quienes deben acceder a esos puestos y que tienden a favorecer a los hombres.

En esta etapa comienza el proceso de universalización de la enseñanza en la educación superior, lo que implica el surgimiento de una nueva universidad que asume dinámicas transformadoras y amplía sus modalidades de estudio en todos los municipios del país, por lo que la superación en todas sus modalidades prioriza este proceso y no hubo suficiente preparación del profesorado para enfrentar desde la academia los resultados emanados de las investigaciones promovidas por la FMC para incorporar el enfoque de género en los procesos sustantivos del ámbito universitario.

A partir del 2002 comienzan a desarrollarse, anualmente las reuniones Nacionales de las Cátedras de la Mujer evaluando el trabajo realizado donde se destaca las diversas formas de insertar el enfoque de género en la docencia, la investigación y las actividades de extensión universitaria.

El Centro de Estudios de la Mujer de la FMC, con el objetivo de impulsar la transversalización del enfoque de género en la enseñanza superior, ha impartido, capacitaciones y posgrados nacionales; ha elaborado una guía metodológica de capacitación en género, y las orientaciones metodológicas para el trabajo de las cátedras; y publicó el libro capacitación en género y desarrollo humano, a partir de experiencias de capacitación desarrolladas en varias provincias del país, dentro del programa de cooperación para el desarrollo humano local.

A tenor con lo anterior, el seguimiento que el Centro ha dado a estas acciones ha permitido sistematizar las experiencias de capacitación de género y elaborar propuestas de recomendaciones a las universidades para el fortalecimiento de la institucionalización del enfoque de género.

Sin embargo, las universidades no incorporan a este mismo nivel el enfoque de género en su proceso de profesionalización docente del profesorado, no se aprovechan las posibilidades que ofrece la educación de postgrado para transformar el conocimiento tácito en el referente de género que continúa limitando el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

A pesar del empoderamiento femenino en esta etapa, aún se siguen observando problemas que dificultan la realización del proyecto de equidad genérica entre los que se pueden citar:

- La aún baja presencia de la mujer en los niveles de dirección de diversas instituciones del poder público.
- La sobrecarga de roles que la mujer vive por su integración al mundo público sin abandonar el papel tradicional que siempre ha desempeñado en el ámbito doméstico.
- La prevalencia aún de una cultura patriarcal en las imágenes que hombres y mujeres construyen sobre la realidad, de manera particular en la familiar que se ha quedado más a la zaga que la pública.

Se considera que a pesar de este trabajo coordinado e impulsado por la FMC aún las universidades presentan limitaciones en la preparación de docentes y dirigentes sobre la importancia de integrar el enfoque de género en los planes y programas de estudio y en las actividades de investigación y extensión universitaria que realizan, dado esencialmente, por la educación y cultura patriarcal presente en el marco referencial de género del profesorado, básicamente, en las personas encargadas de las funciones metodológicas y directivas.

La profesionalización en las universidades debe profundizar en el peso que los mitos, a veces con carácter de prejuicio social, pueden llegar a tener sobre el estatus profesional del profesorado y buscar alternativas para que sus profesionales en lugar de reproducir en los centros educativos los estereotipos sexistas discriminatorios de la población femenina, sean capaces de cuestionarse las funciones de las instituciones educativas como agentes socializadores.

En la caracterización histórico-tendencial del objeto y campo, se definieron indicadores de análisis que permitieron delimitar las etapas fundamentales, y se reveló la falta de evolución del proceso hasta la etapa de desarrollo actual, ya que se continúan utilizando procedimientos que no permiten el diagnóstico de las necesidades reales de aprendizajes en género que tiene el profesorado ni la transformación de la subjetividad de este como sujeto afectando la pertinencia del proceso de profesionalización.

La caracterización de las etapas permite revelar que el comportamiento histórico-tendencial del enfoque de género en la profesionalización del profesorado universitario, ha transitado:

- Desde una incipiente vinculación de las demandas sociales por el pleno ejercicio de la equidad de género hacia una apertura de profundización didáctica a los problemas de la realidad, pero que aún precisa de mayores niveles de sistematización y redimensionamiento en pos de una generalización creativa y transformadora.
- Desde un acercamiento inicial del enfoque de género desde los fundamentos de la formación docente hasta la transversalización del enfoque de género en la proyección del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario.

A partir de las tendencias reveladas se hace necesario fundamentar y proyectar este proceso, desde la relación dialéctica entre los fundamentos educativos y la proyección cultural del proceso de profesionalización docente hacia el desarrollo humano en una generalización transformadora del enfoque de género en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario.

1.3 Caracterización del estado actual del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género en la carrera de Licenciatura en Turismo y Hospitalidad en la Universidad de Ciego de Ávila **Máximo Gómez Báez**

La formación del nivel superior en los trabajadores del turismo cubano ha pasado por tres momentos trascendentales: el primero, cuando se fundó la Carrera de Economía del Turismo en Matanzas en 1978, el segundo, cuando se inscribió la Licenciatura en Gestión Hotelera en 1986 y el tercero, el lapso que media entre 1996 y lo que va del siglo XXI, donde primeramente se priorizó la enseñanza posgraduada y luego se aprobó el inicio de la nueva Carrera de Licenciatura en Turismo.

En marzo de 2003 se inauguró en la modalidad de Enseñanza a Distancia Asistida (EDA), bajo los auspicios del Ministerio del Turismo (MINTUR) y de su sistema de escuelas (FORMATUR) desarrollándose en 12 provincias, de las cuales, Ciudad de La Habana y Matanzas fueron las que tuvieron las primeras graduaciones. Actualmente Coexisten dos tipos de cursos: Curso Diurno (CD,) y Curso por Encuentro (CPE).

Desde entonces, la carrera ha transitado por tres planes de estudios, los primeros cinco años con el plan C, y desde el curso 2007-2008 se aprobó por el Ministerio de Educación Superior (MES) el plan D, para las dos modalidades, el CRD y la EDA; el cual ha sufrido varias modificaciones avaladas por el dictamen 147/2010. Desde el curso 2015-2016 coexiste este plan D con la nueva generación del plan de estudio E, en los estudiantes de primero y segundo año.

La misión de esta carrera es formar un profesional con preparación integral, de gran sensibilidad revolucionaria y altos valores de humanismo y solidaridad, de manera tal que le permitan gestionar servicios de excelencia, eficaces y eficientes que, como productos turísticos, se desarrollan en las actividades del turismo, los viajes y la hospitalidad. Este profesional se prepara como gestor en las actividades de turismo y viajes, por una parte y en las actividades de hospitalidad, por la otra.

En tanto, en la Universidad de Ciego de Ávila (UNICA) la carrera de Licenciatura en Turismo y Hospitalidad se inicia en el curso 2003-2004 en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FACEE). Se caracteriza por poseer buenos resultados docentes y de promoción, proyectándose con acciones encaminadas a la solución de los problemas del territorio.

Sobre la base de los elementos expuestos, en el curso 2015-2016 fue sometida al proceso de evaluación externa por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) obteniendo la categoría de acreditada.

Para caracterizar el estado actual del proceso de profesionalización docente del profesorado universitario con enfoque de género en esta carrera, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de investigación:

Se realizó el análisis de documentos al Modelo del Profesional, al Plan de Estudios de la Carrera, el Plan de superación profesional del profesorado; la Cartera de productos y de servicios científico técnicos que se ofertan y el Sistema de Trabajo metodológico (Anexo 1).

En el análisis del Modelo del Profesional y el Plan de Estudio, se comprobó que en los objetivos generales se contempla la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y valores para la formación de un profesional altamente humanista en correspondencia con un modelo de formación de perfil amplio. Sin embargo, en el contenido, no se incluyen explícitamente temas que permitan abordar los fundamentos de las relaciones entre los sexos por lo que estos se imparten si el profesorado es capaz de identificar los nodos que puedan articularse para la educación en género. Además, todo el texto está permeado de un lenguaje androcéntrico reafirmando la presencia de estereotipos sexistas.

A través del análisis del Plan de Superación Profesional del departamento se evidenció que los temas planificados están en correspondencia con los contenidos de las asignaturas y disciplinas en las que se encuentra insertado el profesorado como metodología de la investigación, idioma, computación, pedagogía, animación hotelera y estadística, es decir, se encaminan al perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, sin proyectar una dimensión integradora del proceso de profesionalización docente que tenga en cuenta el enfoque de género.

Por otra parte, la cartera de productos muestra solamente la Maestría en Gestión Turística y las especialidades en Comercialización, Recursos Humanos y Gestión Hotelera, todas para el turismo. En el análisis de la misma no se aprecian programas de estudios en género y tampoco se explotan las posibilidades que ofrecen las diferentes formas de superación profesional concebidas en la educación de postgrado como talleres, debates científicos y conferencias especializadas para propiciar construcciones socioculturales de lo que significa ser hombre o mujer, a pesar de contar en el área con profesionales capacitadas para hacerlo.

En este sentido, la cartera de servicios científico-técnicos oferta Servicios de Diseños Turísticos, Procedimientos de Innovación de Producto y Proceso en Instalaciones Turísticas, Diversificación y Diferenciación de Ofertas, Conducción del Desarrollo Local a partir del Turismo, Evaluación de Impactos Turísticos y su Percepción en las Comunidades, Gestión de la Calidad en Organizaciones, Gestión Integrada de Destinos Turísticos, y Enfoque de Sistemas Complejos para el Análisis del Turismo, careciendo también de enfoque de género en la orientación didáctica de las acciones incluidas.

Así mismo, en la revisión de los programas de las ofertas de ambas carteras no aparecen reflejados de manera explícita contenidos donde se enseñe teoría de género, es decir, conocimientos,

habilidades, valores, valoraciones relativas a los fenómenos históricos y culturales construidos en torno al sexo, ni se aprovechan las potencialidades del contenido para la educación en género y su enfoque diseñando situaciones de aprendizajes o estudios de casos que permitan una educación no sexista capaz de transformar el referente de género del profesorado.

El análisis de la cartera de productos y de servicios científico técnicos del departamento reveló carencias de temas relacionados con la educación en género, o su enfoque, en las ofertas que se realizan y limitada utilización de las posibilidades que ofrecen las diferentes formas de superación profesional concebidas en la educación de postgrado para incidir en la educación en género.

En este sentido es necesario profundizar en la sistematización de contenidos en el proceso de profesionalización docente que permitan transformar el referente de género del profesorado y reducir prácticas discriminatorias en su desempeño profesional pedagógico.

En tanto, el análisis del Sistema de Trabajo metodológico del departamento estuvo dirigido, específicamente, a valorar el tratamiento metodológico del proceso a través de los Planes elaborados para la carrera, departamento y disciplinas del ejercicio de la profesión. (Anexo 4), revelando que no se identifican y aprovechan las potencialidades de las líneas de investigación incluidas para el tratamiento de temas relacionados con la equidad e igualdad de género lo que conlleva a la carencia de un desarrollo teórico-metodológico en estos temas, aspectos que fueron confirmados en las entrevistas realizadas al jefe de departamento y de las tres disciplinas.

De manera general, el análisis documental reveló carencias de contenidos que permitan fomentar una nueva comprensión de la sexualidad humana y su educación pero reveló fortalezas para que a través de enfoques integradores, sistémicos, se materialicen en orientaciones metodológicas, así como, en el sistema de formación y superación del profesorado acciones que permitan una educación no sexista y demostró las potencialidades existentes para la inclusión del enfoque de género en la profesionalización docente del profesorado universitario en la carrera de licenciatura en turismo.

La entrevista a directivos (jefe de departamento y jefes de disciplinas), permitió evaluar la presencia de contenidos en el proceso de formación docente que faciliten fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad y el enfoque de género en las acciones de postgrado y el trabajo metodológico. Evidenció que se han presentado dificultades con la bibliografía básica y complementaria que se utiliza para la impartición de las diferentes asignaturas y que existe desconocimiento de este órgano asesor metodológico sobre la presencia en los pocos textos existentes del tratamiento a la equidad de género en las ilustraciones y ejemplos que aparecen. También fue confirmada la ausencia de cursos en los que se aplique el enfoque de género para analizar la historia, situaciones de la realidad, teorías y problemas, entre otros. Manifestaron que a través del currículum de la carrera no se promueve una perspectiva de equidad de género por lo que se mantienen explícitamente las desigualdades existentes.

Se reveló uso de lenguaje sexista en los contenidos que se imparten y en las actividades que se realizan. En las disciplinas no se identifican la inclusión de asignaturas en el plan de estudio en las que se enseñe teoría de género y se aplique esta perspectiva como enfoque para analizar la historia, situaciones de la realidad, teorías y problemas. La dirección de las tres disciplinas tiene la percepción de que es importante y posible incluir capítulos o secciones separadas dedicadas a las mujeres en su disciplina, incluir artículos dedicados al tema de género y, además, que pueden hacerlo identificando las potencialidades del contenido de sus disciplinas.

Las entrevistas permitieron ratificar la carencia de elementos conceptuales básicos para entender la equidad de género y sistematizar este enfoque en el proceso de formación de la carrera y de superación profesional del profesorado, constatado en el diagnóstico de necesidades de formación, en las acciones de superación previstas y en la cartera de productos y de servicios científico técnicos que se ofertan; en el sistema de trabajo metodológico diseñado y en las investigaciones que se realizan.

Este intercambio reveló, además, que no se derivan acciones de las indicaciones de la dirección de formación profesional del MES relacionadas con la aplicación del enfoque de género en los planes de estudio de las carreras universitarias de mayo de 2013, relativo a las tareas concernientes al MES contenidas en el Plan de Cuba para dar seguimiento a las tareas de Beijing. Además, coincidieron en que no se realiza ninguna labor específica en cuanto a la variable género, es decir, no existe ningún compromiso asumido, mecanismos institucionales adoptados, disposiciones legales, programas implementados o recursos técnicos y financieros relacionados con el tema de la mujer y de género en la actividad turística, ni pedagógica.

Los entrevistados reafirmaron la idea de que el proceso de profesionalización docente del profesorado de la carrera no integra acciones que orienten el desempeño profesional pedagógico desde un adecuado enfoque de género.

Observación para el diagnóstico de los estudiantes, y el profesorado al ser visible a través de sus modos de actuación, (comunicación, relaciones personales) elementos de la subjetividad presentes en las construcciones socioculturales de lo femenino y lo masculino.

De lo anterior se revela la necesidad de intencionar la sistematización didáctico- metodológica de los contenidos y acciones de postgrado en temas de género, para conocer las concepciones, prejuicios y estereotipos sexistas del profesorado y así deconstruir a través de la profesionalización aquellos que reflejen desigualdades, específicamente de género y construir nuevas formas de igualdad.

En resumen, las deficiencias detectadas sobre el enfoque de género en el desempeño profesional pedagógico del profesorado son las siguientes:

- Subsisten sesgos y estereotipos marcados por la cultura en el referente de género del profesorado que como parte del conocimiento tácito inciden en la presencia de una educación sexista, visibles, fundamentalmente, en las dificultades para identificar expresiones de violencia y discriminación en los diferentes espacios de socialización del ámbito universitario y social y en no saber cómo incluir el enfoque de género en las actividades que realizan o conducen.
- Limitaciones en la inclusión del tema en el autodiagnóstico y diagnóstico de necesidades de superación y en las actividades del trabajo docente y científico-metodológico del área dadas, sobre todo, por las carencias en las construcciones socioculturales de lo femenino y lo masculino del profesorado y el insuficiente conocimiento de la temática de género.
- No se identifica en el plan de estudio la inclusión de asignaturas en las que se enseñe teoría de género y se aplique este enfoque para analizar la historia, situaciones de la realidad, teorías y problemas.
- Uso de lenguaje sexista y androcéntrico en los contenidos que se imparten y en las actividades que se realizan como reflejo de las carencias en el referente de género del profesorado que limitan la comunicación en el entorno universitario y social.
- En las estadísticas no siempre se especifica la composición por sexo, ni el perfil social, lo que limita la posibilidad de realizar análisis de género para el diseño de políticas de formación más equitativas y justas en la superación del profesorado.
- La presencia de barreras en el proceso de profesionalización del profesorado, que limitan la inclusión del enfoque de género en su desempeño profesional como:
 - Estereotipos y sesgos sexistas, presentes en el referente de género del profesorado, transmitidos a través del currículo oculto en su desempeño profesional.
 - Predominio de una perspectiva biologicista y estereotipada sobre los contenidos de la educación sexual presentes en el enfoque de género.
 - Escaso proceso de sistematización didáctico- metodológica de los contenidos en temas de género, en el proceso de profesionalización docente.

- Insuficiencias en la concepción teórico-práctica de situaciones de aprendizaje desde un adecuado enfoque de género.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades educativas del proceso de profesionalización docente para el tratamiento a la equidad y justicia social.
- Limitada proyección del trabajo metodológico, tanto docente como científico, en la educación del profesorado para el enfoque de género.

La descripción y análisis de los resultados revela una brecha entre la correspondencia del proceso de superación profesional con los postulados de equidad y coeducación como principios de la educación cubana.

Los aspectos señalados, constituyen el marco contextual en el que se desarrolla el proceso de profesionalización del profesorado en la carrera de turismo y Hospitalidad, que evidencian la necesidad de transformar dicho proceso, a partir de favorecer la apropiación de las construcciones socioculturales de lo femenino y lo masculino desde presupuestos didácticos y su sistematización práctico- profesional con enfoque de género.

La fundamentación del proceso de profesionalización docente en género del profesorado universitario evidenció los presupuestos epistemológicos de la presente investigación, además, las inconsistencias teóricas y metodológicas de este proceso, que no favorecen la formación continua y sistemática de categorías, interpretaciones y conocimientos relativos a los fenómenos históricos y culturales construidos en torno al sexo, es decir, a la teoría de género.

El estudio de las tendencias históricas permitió revelar que la evolución del proceso de profesionalización con enfoque de género, ha estado caracterizado por el logro de avances paulatinos en la preparación del profesorado, no obstante, persisten insuficiencias relacionadas con el establecimiento de vínculos entre las diferentes formas de superación, tanto profesional como académica y el trabajo metodológico desde una concepción más integradora de la superación, situación que demanda la orientación de contenidos didácticos que permitan un desempeño profesional acorde a los principios de equidad y justicia de la educación y la sociedad.

El diagnóstico del estado actual permitió constatar que las causas fundamentales de las deficiencias en el enfoque de género en el proceso de profesionalización del profesorado de la carrera de licenciatura en Turismo y Hospitalidad están dadas en la existencia de un enfoque sesgado y poco coherente con los principios de la educación cubana relativos a la equidad en el proceso que limitan la modificación del referente de género y este enfoque en el desempeño profesional pedagógico.

Estructuración del Programa de profesionalización docente en género para el profesorado de la Educación Superior

Objetivo general:

Contribuir al desarrollo del referente de género del profesorado universitario desde la profesionalización docente.

Teniendo en cuenta las carencias identificadas en el proceso de profesionalización docente como objeto de estudio de la investigación y que este proceso debe conducir a cambios en las personas, lo que dependerá de varios factores, se considera pertinente iniciar con la preparación científico metodológica del profesorado que participará en la implementación del programa (desde su diagnóstico hasta la evaluación del mismo) dada la necesaria visión de género para la efectividad en su aplicación.

Preparación científica metodológica

Objetivo: Preparar al profesorado desde los requerimientos científico-metodológicos para la implementación del Programa.

Acciones a desarrollar

- Precisar los fundamentos teóricos del Programa a aplicar y la preparación en este orden del profesorado involucrado en su impartición.

- Precisar que se sustenta sobre los principios de equidad y coeducación, vista esta última en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de las personas independientemente de su sexo y respetando las diferencias e igualando las oportunidades. Esto tributará no sólo a una mayor comprensión del mismo, sino también a su aplicación.
- Tener en cuenta, el grupo con el cual se trabaja, el compromiso personal y grupal a obtener a través de la comunicación educativa que se propicia, así como los obstáculos y las fortalezas para el cambio presentes en el contexto donde se desarrolla.
- Revelar la importancia de las habilidades para la coordinación de dinámicas grupales obtenidas a través de la experiencia en el uso de técnicas participativas lo que permitirá la flexibilidad y participación de las personas implicadas.
- Explicitar la importancia de respetar las reglas de trabajo en grupo para el desarrollo del programa (derecho a exponer sus ideas libremente; no cuestionar ninguna de las ideas expresadas; no interrumpir ninguna intervención, entre otras, que se precisan en el programa) por la alta presencia de estereotipos que a veces suele encontrarse en las personas, que inhiben o limitan la participación y por ende la posibilidad de desarrollo.

Niveles:

I.- Nivel de valoración contextual de la profesionalización docente en el desarrollo del referente de género del profesorado universitario

Objetivo: Caracterizar el referente de género del profesorado y el enfoque de género en la orientación del proceso de profesionalización docente.

Se realiza mediante la utilización de métodos y técnicas de investigación que permiten adquirir información actualizada sobre el referente de género del profesorado y la concepción didáctico - metodológica del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente. Es útil para detectar las potencialidades existentes y carencias que limitan el desempeño profesional del profesorado. Sigue un enfoque participativo.

Acciones a desarrollar:

- Diseño y aplicación de instrumentos para la determinación de necesidades de superación en género tales como: observación a actividades docentes, metodológicas, encuestas al profesorado, entrevistas a personas que dirigen.
- Determinación de las potenciales didácticas y metodológicas de las diferentes formas de postgrado para el desarrollo del referente de género a través de la profesionalización docente.
- Análisis de documentos como: plan de superación profesional del profesorado, cartera de productos y cartera de servicios científico técnicos que se ofertan que permitan muestrear la situación actual e inferir regularidades en el enfoque de género en el proceso de profesionalización.
- Análisis desde fundamentos didácticos de los programas de las diferentes formas de superación profesional y académica que favorezcan la integración del enfoque de género en la profesionalización docente.
- Evaluación de la pertinencia del sistema de trabajo metodológico del departamento en la proyección de las vías para incorporar el enfoque de género y las ventajas que ofrece para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Propuestas de temas y acciones para ser insertadas en plan de superación profesional del profesorado para el desarrollo de su referente de género.
- Socialización de los resultados de la valoración contextual del referente de género del profesorado para incorporar el enfoque de género en la profesionalización docente.

La integración de los resultados de la aplicación de dichos instrumentos evidenció la necesidad de la profesionalización docente del profesorado universitario para el desarrollo de su referente de género y la mejora de su desempeño profesional pedagógico.

II.- Nivel de concreción práctico profesionalizante del enfoque de género en el proceso de profesionalización docente.

Objetivo: Orientar el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado a partir de fundamentos didácticos y metodológicos

II.1 Componente de orientación didáctica

Acciones a desarrollar:

- Determinación de los requerimientos didácticos para el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario.
- Elaboración de materiales de apoyo a la preparación didáctica del profesorado para el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente.
- Contextualización de los contenidos teóricos del enfoque de género a los requerimientos didácticos de la profesionalización docente.
- Elaboración de recomendaciones didácticas para el perfeccionamiento de la superación profesional, académica y el trabajo metodológico con enfoque de género.
- Desarrollo de talleres de intercambio didáctico entre los docentes sobre los diferentes temas de interés relacionados con el enfoque de género en el proceso de profesionalización.
- Socialización de las mejores experiencias didácticas en relación con el enfoque de género en el proceso de profesionalización docente.
- Identificación de bibliografía para las diferentes asignaturas libre de estereotipos basados en el género.
- Concepción teórico-práctica de situaciones de aprendizaje que contribuyen a un comportamiento no sexista desde el diseño de las asignaturas.
- Elaboración de casos de estudio y material didáctico que propician ambientes de aprendizaje con cero tolerancias a toda forma de discriminación y violencia.

II.2 Componente de orientación metodológica

Desarrollar para la preparación del profesorado en la organización, implementación y evaluación del enfoque de género en la profesionalización como formas del trabajo docente- metodológico las siguientes:

- Reunión metodológica: Enfoque de género en los planes de estudio de las carreras universitarias. Retos y desafíos para su implementación.
- Taller metodológico: La Introducción del enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, abordando como problema metodológico ¿Qué vías emplear para lograr su aplicación y las ventajas de dicho proceso?
- Taller Científico Metodológico: El enfoque de género en la Formación Docente Universitaria, asumiendo como problema metodológico ¿Cómo incorporar el enfoque de género en la profesionalización del profesorado universitario?
- Desarrollo de asesorías metodológicas teniendo en cuenta las necesidades formativas de cada docente.
- Inclusión de líneas de trabajo metodológico referidas a la temática del referente de género

III. Nivel de formación sociocultural con enfoque de género.

Objetivo: Contribuir a la formación sociocultural del profesorado universitario desde una adecuada proyección del enfoque de género

III.1 Componente de Autosuperación

Acciones a desarrollar

- Diseño de guías y documentos para la auto superación del profesorado en temáticas que posibiliten comprender la formación sociocultural del género y desarrollar una cultura que les permita identificar necesidades de formación en este tema, tales como:
- El lenguaje como forma de discriminación de género.

-Referente de género. Barreras en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario

- -La equidad de género como expresión de justicia social en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario

-Estereotipos y relaciones interpersonales. Expresión de Violencia.

- Control de la autosuperación desde los planes de desarrollo individual.
- Valoración de la efectividad de las guías de auto superación a partir de talleres para el intercambio científico-investigativo.

III.2 Componente de transversalización socio-cultural

- Desarrollo de conferencias especializadas referidas al referente de género en el desempeño profesional pedagógico del profesorado universitario
- Impartición del curso: Género y transformación social.
- Debates Científicos: El enfoque de género como parte de las tendencias actuales en la formación docente del profesorado universitario donde se exponga y analice el resultado de investigaciones realizadas.
- Elaboración de la Guía de buenas prácticas en el uso de lenguaje no sexista en el contexto universitario.
- Desarrollo de Talleres de Sensibilización en género
- Propuesta de Proyectos de investigación referidos al referente de género en el proceso de profesionalización docente del profesorado universitario.
- Desarrollo de acciones de promoción sociocultural desde un adecuado enfoque de género.
- Socialización de buenas prácticas profesionales pedagógicas desde un adecuado enfoque de género.

Nivel IV: Evaluación

Objetivo: Evaluar la pertinencia del Programa de profesionalización docente en género del profesorado universitario en su contribución al desarrollo del referente de género

Acciones a desarrollar

1. Evaluación del dominio, por parte del profesorado de los fundamentos y organización de los niveles y componentes estructurales del programa propuesto, revelado en los criterios emitidos en los diferentes talleres y acciones realizadas.
2. Evaluación por cada participante del nivel alcanzado en el desarrollo de las acciones que integran el programa.
3. Realización de talleres metodológicos de reflexión y autovaloración con la participación del profesorado implicado.
4. Evaluación de la pertinencia del programa dentro del sistema de trabajo metodológico y el cumplimiento de sus acciones.
5. Evaluación de la calidad de las acciones desarrolladas por el profesorado a partir de visitas y asesorías metodológicas.
6. Establecimiento de indicadores a tener en cuenta en el proceso de evaluación:
 - Deficiencias detectadas en la ejecución de las acciones y posibles propuestas de mejoras.
 - Motivación lograda por el profesorado durante el desarrollo del programa.
 - La cooperación alcanzada en los implicados en la implementación del programa de profesionalización.
 - Progreso del tratamiento al enfoque de género desde la profesionalización.
 - Tratamiento metodológico de los contenidos de la profesionalización para el desarrollo del referente de género del profesorado.

Orientaciones metodológicas para la implementación del Programa de profesionalización en género del profesorado universitario

Para la adecuada implementación del Programa se sugiere realizar talleres con los profesores para propiciar las transformaciones del proceso de profesionalización docente en género .

Se tendrán en cuenta todos sus niveles y componentes como un sistema cuyos elementos guardan una interrelación que responde a la lógica interna del propio Programa.

Será sumamente oportuno insistir en el enfoque de transversalización desde la participación consciente y protagónica de todos los profesores, no por imposiciones administrativas, este debe participar en las conferencias, cursos y talleres, motivado por la toma de conciencia sobre las necesidades de superación que tiene en un área de su desempeño docente tan importante. Al mismo tiempo debe lograrse la flexibilidad necesaria de los horarios para poder llevar a cabo la ejecución de las acciones propuestas.

Se coordinan previamente los locales y horarios necesarios de manera que posibiliten la participación de todos los implicados.

Se aprovecharán todas las posibilidades para garantizar el acceso a bibliografía actualizada sobre los temas relacionados con el género y se promoverán todas las acciones propuestas con una marcada intencionalidad formativa y cultural.

Producción científica: (derivada de los resultados obtenidos) Expresar la cantidad

- Artículos:
- Monografías:
- Ponencias:
- Tesis : 2 de Maestría, 1 Doctorado

III. Precisión de la producción científica generada a partir del proyecto (artículos, monografías, libros, ponencias).

Producción científica	Título	Autores	Publicado en	Impreso (X)	Digital (X)	ISBN - ISSN
Artículos publicados	Retos del profesorado en la formación axiológico-cultural de los estudiantes universitarios en el contexto actual	Mirna Riol Hernández	Revista Investigación histórica		x	ISSN: 2410-4671 Nº 9 (2018)
	Estudios sociales de ciencia y tecnología y educación posgraduada de docentes noveles	Danni Morell Alonso	Revista Episteme Volumen 4 número 4		x	1390-9150
	La profesionalización docente en género: contribución al referente de género del profesorado universitario	Sahyly Cotelo Armenteros	Revista Educación y sociedad Vol 1 número 1 2018		x	1811-9034
	El proceso de formación axiológica en la educación preuniversitaria desde la relación familia escuela.	Radamés Benítez Mirna Riol Hernández	Revista Educación y sociedad Vol 16 número 2 2018		x	1811-9034
	La cultura infotecnológica en el desempeño profesional de los bibliotecarios en la gestión de la información	Tamara Madrazo Mirna Riol Hernández	Revista Opuntia Brava		x	
	La promoción cultural desde los departamentos docentes universitarios	Mirna Riol Hernández	Evento UNICA 2018 de la FCP			
	La promoción del ideario martiano en el contexto	Mirna Riol Hernández	Evento Joyas de la			

	educacional cubano		pedagogía			
--	--------------------	--	-----------	--	--	--

Nota: Se debe adjuntar a este informe toda la producción científica obtenida en el año a texto completo y que se declare en la tabla anterior (libros, monografías, artículos y ponencias, al igual que los informes parciales o finales de las investigaciones realizadas). La producción científica que se reporte debe estar vinculada con el proyecto en ejecución, de lo contrario no será considerada como salida del mismo. Se deberá señalar además el link de la publicación que refiere.

IV. TESIS DEFENDIDAS EN EL AÑO 2018 VINCULADAS CON LOS RESULTADOS DEL PROYECTO (GRADO O DIPLOMA, MAESTRÍA, DOCTORADO, ESPECIALIZACIÓN).

Tesis	Título	Autores
Maestría	La labor de promoción sociocultural de los departamentos docentes universitarios	Lizenia Zulueta Cuba
	Programa de orientación profesional para el desarrollo de competencias investigativas en los profesores tutores de la especialidad de Medicina General Integral.	Yonaisy Vega Lorenzo
Doctorado	Profesionalización docente en género del profesorado de la educación superior	Sahyly Cotelo Armenteros

V. Otros resultados obtenidos en las áreas de la investigación y el posgrado no contemplados en los compromisos contraídos para el año 2018.

Premio Provincial CITMA por el resultado IMPACTO DE LA GESTIÓN DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO DEL PROFESORADO

V. Limitaciones enfrentadas para la ejecución del proyecto en el año 2018.

VI. Comentarios sobre la ejecución del presupuesto asignado al proyecto.

Nombre y Firma del coordinador del Proyecto

Vto. Bueno representante de la institución que lo avala.

Cuño (sello)

Fecha de elaboración: