

APUNTES CRÍTICOS Y ALGUNAS CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

PhD. Rafael Félix Bell Rodríguez
Instituto Tecnológico de Formación
rafael.bell@formacion.edu.ec

PhD Emma Zulay Delgado Saeteros
Instituto Tecnológico de Formación
zulayd@formacion.edu.ec

Palabras claves: educación especial, inclusión educativa, diversidad. **Recibido:** 13 de febrero de 2017

Keywords: special education, educational inclusion, diversity. **Aceptado:** 10 de marzo de 2017

RESUMEN

La inclusión educativa constituye uno de los temas generales de la educación de mayor actualidad y complejidad. El estudio de su relación con la Educación Especial, en cuyo seno se promovió su surgimiento, es una tarea de gran importancia pues brinda la posibilidad de analizar las principales limitaciones y contribuciones de ese denominado tipo de educación a fin de extraer los aprendizajes requeridos y propiciar, de esa manera, el indispensable avance en la concepción y el desarrollo de una educación de calidad para la diversidad del alumnado. Consecuentemente, los apuntes críticos y algunas de las contribuciones en torno a las cuales se reflexiona en el presente artículo, a partir de la revisión de los puntos de vista de diversos autores sobre el tema y de la propia actividad del autor en este campo, pretenden estimular la continuidad del debate al respecto, aportando ideas con el ánimo de promover el aprovechamiento de lo más valioso de la experiencia acumulada como un aporte para el logro de los fines.

ABSTRACT

Educational inclusion is one of the general themes of education with great complexity nowadays. The study of its relationship with Special Education- which promoted its creation in the first place – is a very important task. It offers the possibility of analyzing the main limitations and contributions of this so-called type of education in order to extract the required learning and to promote, in this way, the indispensable advance in the conception and development of the quality of education for student diversity. Consequently, the critical notes and some of the contributions reflected in this article- based on the review of the different authors' points of view on the subject as well as the author's own practice in this field- aim at stimulating the debate on this topic, offering ideas in order to promote the use of the most valuable of the accumulated experience as a contribution to the achievement of the goals.

INTRODUCCIÓN

Con cierta frecuencia el análisis de muchos hechos, fenómenos y enfoques en el ámbito pedagógico y en la vida en general, se realiza sin hacer una valoración crítica integral de sus antecedentes y evolución. Esta situación se agrava con el surgimiento de nuevos modelos y orientaciones educativas, en cuyo caso, en ocasiones, priman los análisis centrados en las limitaciones de las experiencias, enfoques y prácticas anteriores, tal vez con la intención de que ello contribuya a exaltar, de mejor manera, el paso de avance que significa la propuesta que se presenta.

La relación entre la Educación Especial y la integración escolar primero y más recientemente su vínculo con la inclusión educativa no ha estado exenta de las tensiones que se derivan de la situación descrita, lo que no ha permitido revelar en toda su magnitud, las contribuciones de la Educación Especial a la inclusión educativa y sus potencialidades para favorecer un mayor avance hacia el cumplimiento de los propósitos de ese proceso.

Derivado de lo antes expuesto, el objetivo del presente artículo es aportar elementos que favorezcan el análisis crítico integral de la Educación Especial en relación con la inclusión educativa, resaltando, en ese contexto, tanto sus limitaciones como aquellas contribuciones cuyo aprovechamiento puede representar un aporte para el logro de los fines y la superación de los retos que la inclusión educativa plantea.

DESARROLLO

Educación Especial: apuntes críticos

La atención y la educación de las personas con algún tipo de discapacidad tiene una larga historia, en cuya trayectoria reciente pueden distinguirse, de acuerdo con Vicente y De Vicente (2006) las siguientes etapas: institucionalización, normalización e integración, que es el antecedente inmediato de la inclusión educativa.

Precisamente el surgimiento y desarrollo de este último enfoque tiene lugar a partir, entre otros factores, del análisis crítico de la Educación Especial, caracterizado según Vicente y De Vicente (2006), Yarla (2011) y Bell (2016) por los siguientes aspectos:

- Prioridad de los contenidos biológicos, clínicos y psicológicos de la discapacidad.
- Predominio de un complejo aparato conceptual con una fuerte orientación médica y rehabilitadora.
- Carácter sobreprotector y discriminatorio de diversas prácticas educativas y asistenciales.
- Elevados costos, limitado alcance y cuestionamiento de su efectividad.
- Desarticulación en relación con los sistemas educativos generales.

Las palabras de López Melero (2007) parecen ilustrar con nitidez estos apuntes críticos: “la cuestión se complica si pensamos que la educación (especial), influenciada por la medicina y la psicología, tiene que curar y no buscar nuevos sistemas de enseñanza” (p.10).

Este mismo autor subraya lo siguiente:

Yo, como profesional de didáctica, deseo hablar de educación y no de terapia, y rechazo frontalmente el modelo pseudoeducativo que, como señala Margaret Wang, sirve para etiquetar a las personas y no para conocer cuál sería el sistema que nos permitiera conocer mejor y más adecuadamente cómo educar (p. 12).

A la luz de estos y otros planteamientos críticos, con el impulso del Movimiento de Educación para todos, de la adopción del modelo social de la discapacidad y de la proclamación de diversas declaraciones y convenciones nacionales e internacionales, en el mismo seno de la Educación Especial se generaron y desarrollaron, no sin contradicciones, diferentes propuestas y experiencias del amplio y heterogéneo enfoque actual de la inclusión educativa.

De esta manera, el surgimiento y la evolución de la inclusión educativa están indisolublemente ligados a la Educación Especial, cuyas críticas y contribuciones no han de ser subestimadas en el esfuerzo por desarrollar una educación de calidad que conduzca al éxito de todo el alumnado.

La Educación Especial y el aprovechamiento de las potencialidades del cerebro

De acuerdo con Campos (2010) “el cerebro es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y a la vez enseñarse a sí mismo. Además, su enorme capacidad plástica le permite reorganizarse y reaprender de una forma espectacular, continuamente” (p. 6).

En relación con ello ya Vigotsky había señalado que:

Nuestra sustancia nerviosa es, con toda seguridad, la de mayor plasticidad de todas las que conocemos en la naturaleza. Por consiguiente, puede desarrollar, como ninguna otra, la capacidad para los cambios, para la acumulación de sus huellas y para la predisposición, las cuales constituyen la base de la memoria (p.221).

Precisamente, el aprovechamiento de esa marcada plasticidad del cerebro se convirtió en una de las premisas para el trabajo de la Educación Especial desde las edades más tempranas, lo que permitió obtener amplias evidencias acerca de cómo, bajo una influencia educativa adecuada y enriquecedora, los alumnos con alguna discapacidad son capaces de desarrollar mecanismos y respuestas creativas para la superación de las limitaciones u obstáculos en el camino hacia el logro de nuevos aprendizajes.

De este modo, la Educación Especial reforzó la importancia del conocimiento y aprovechamiento de la naturaleza y características del funcionamiento del cerebro para el aprendizaje humano, que se produce de diferentes maneras y por diferentes vías (Campos, 2010), una realidad que la inclusión educativa ha de considerar en toda su dimensión en su aspiración por alcanzar el éxito de todos los alumnos.

Mediación pedagógica y su naturaleza transformadora

Desde el punto de vista de su significado y de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, la mediación se define como la acción y el efecto de mediar y uno de los ámbitos con los que comúnmente se asocia su aplicación es el jurídico,

en cuyo caso se relaciona con la labor que asumen determinadas personas en función de encontrar soluciones a situaciones en las que los intereses de sus representados se encuentran en conflicto.

Sin embargo, la definición e implicaciones de la mediación rebasan los límites del Derecho y se reflejan en disciplinas como la filosofía, de la que toma su origen en la Antigüedad, en la pedagogía y en sus diversas áreas de aplicación, entre las que sobresalen la escuela, la familia y los contextos laborales.

En el caso de la mediación aplicada al campo de la educación, en torno a la cual gira el contenido de este apartado, Grisales y González Agudelola (2010) la conceptualizan como “un proceso que establece puentes entre los contenidos y los sujetos del aprendizaje, para componer la comunicación entre las partes y posibilitar otras relaciones entre el contenido y los estudiantes” (p.128).

Para Labarrere (2008) la mediación pedagógica consiste en el desarrollo de determinados tipos de acciones y actividades destinadas a lograr modificaciones en las personas, por lo que este autor destaca como objetivo del referido tipo de mediación la transformación y la promoción de cambios en las personas tanto a nivel individual como colectivo.

Por su parte, Valverde (2009) apunta que “la mediación es una forma de interacción pedagógica que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto educativo participativo, creativo, expresivo y relacional” (p.6).

Más allá de los matices distintivos de cada una de las definiciones referidas, parecen no existir dudas para destacar el carácter activo, transformador y el fundamento comunicativo de la mediación, en cuya aplicación pedagógica se integran las dos modalidades esenciales de la mediación: la semiótica, en la que los símbolos juegan un papel preponderante y la mediación por modelación, en la que las personas interactúan de manera directa o con ayuda de determinados instrumentos (Labarrere, 2008).

Así, la interacción de los docentes con los alumnos con capacidades especiales y el desarrollo de la mediación en el contexto del aula y fuera de ella, permite constatar la naturaleza doblemente transformadora de la mediación, capaz de promover cambios en los alumnos y al mismo tiempo, generar transformaciones en el profesorado que se reflejan, entre otros, en los siguientes aspectos:

- Las actitudes que asumen en relación con la diversidad del alumnado y sus potencialidades para el aprendizaje.
- La comprensión del valor de la diversidad humana como una fuente para el enriquecimiento y la generación de nuevas experiencias de aprendizaje.
- El desarrollo de un mayor nivel de conciencia en relación con las necesidades de la población con discapacidad y las medidas a adoptar para favorecer su inclusión educativa y social.
- La incorporación de la diversidad y en particular de la discapacidad como uno de los temas para sus análisis y reflexiones personales y profesionales.
- El mejor conocimiento de sus características personales y emocionales y de sus capacidades para responder ante distintas situaciones, en ocasiones adversas, de la vida cotidiana.

Al hilo de lo señalado, el desarrollo de la inclusión educativa ha de favorecer la potenciación de la función mediadora de todos los docentes y de los propios alumnos, propiciando el logro de nuevas transformaciones en ellos, incluidas las

señaladas, a fin de estimular el necesario avance hacia la inclusión, que es avanzar en función de la elevación de la calidad de la educación para todos.

Valor metodológico de la Educación Especial

La actividad educativa y todas las interacciones de los docentes con los escolares con alguna discapacidad y entre ellos mismos, aporta datos y conclusiones que pueden resultar claves para la solución de problemas psicológicos y pedagógicos generales.

Tal vez por esa razón Vigotsky (1982) en más de una ocasión acudió al estudio de casos y situaciones referidas a personas en las que se presentan diversas variedades cualitativas del desarrollo para profundizar en el análisis y la demostración de fenómenos generales. Por ejemplo, en su obra cumbre “Pensamiento y lenguaje”, al abordar la investigación acerca del proceso de la formación de conceptos reflexionó acerca de lo que aporta el estudio del lenguaje en los niños sordos al análisis de la evolución general del pensamiento en complejos (Vigotsky, 1982).

A la luz de lo expuesto, el fundador del enfoque histórico-cultural ponderó el estudio de diversas alteraciones y procesos de desintegración de determinadas funciones y sistemas psicológicos como una vía para una mejor comprensión de los procesos psíquicos en general con el propósito de adoptar, en dependencia de sus características, las alternativas que favorezcan su mejor desarrollo y se conviertan en pautas para la prevención y determinación de las estrategias con una mayor efectividad y alcance.

Esta postura vigotskiana muestra su vigencia en la esfera del aprendizaje en la que las estrategias, las técnicas y los procedimientos que se han concebido y aplicado para la superación de las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con determinada discapacidad resultan también de utilidad para otros estudiantes (Florian, 2014).

El dominio de las referidas estrategias enriquece el arsenal de los recursos educativos, didácticos y metodológicos de los docentes, potenciando su capacidad para el ajuste de la respuesta educativa a fin de brindar a la diversidad del alumnado una enseñanza que considere sus necesidades, motivaciones, intereses y potencialidades, una insoslayable premisa para el logro de la inclusión educativa.

En relación con el propósito antes enunciado, la comprensión del papel de las escuelas especiales y del talento humano formado en y para ese contexto y su relación con las instituciones del sistema educativo adquiere una singular connotación asociada a la necesidad de lograr que las referidas escuelas se conviertan en centros de recursos al servicio de otros centros educativos y de la comunidad y que, en los casos estrictamente necesarios, puedan brindar atención a aquellos escolares que presenten situaciones de marcada gravedad (Blanco, 2006).

Carácter general de las leyes de la Pedagogía

Por sus características y por su naturaleza multidisciplinaria y compleja, con cierta frecuencia se retoma el debate acerca de la definición de la Educación Especial como un campo de conocimiento o como una disciplina científica (López, 1997) al que se unen las tensiones que se generan cuando se intenta precisar las relaciones entre la ciencia pedagógica y la propia educación especial.

En estas reflexiones se asume que no es posible comprender la educación especial al margen de la ciencia pedagógica y se comparte la posición expresada por Vigotsky (2001) al criticar los intentos por considerar la denominada educación especial como algo ajeno a la pedagogía. Al respecto precisó que:

Este criterio es profundamente erróneo y que esa extraterritorialidad le ha sido atribuida por error, en virtud de la natural incompreensión de fenómenos que aún no han sido investigados. Las leyes generales de la pedagogía sólo pueden ser leyes científicas en tanto sigan siendo igualmente aplicables a todos los terrenos de la educación (p.455).

En consonancia con ello, se impone la necesidad de empezar a cuestionar el argumento de que los maestros del sistema educativo general no cuentan con las habilidades que son requeridas para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales, uno de los motivos utilizado con frecuencia para abogar por la adopción de medidas que no se corresponden con los propósitos de la inclusión educativa. (Florian, 2014).

El referido cuestionamiento implica la necesidad de la permanente formación de todo el profesorado, en la que resulta indispensable la incorporación de contenidos relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión educativa pues nadie desconoce la existencia de ciertas particularidades en la educación de los niños ciegos, sordos, o de aquellos que presentan por ejemplo, una discapacidad intelectual, pero, como apuntó Vigotsky (2001) parece obvio que las diferentes formas y métodos de enseñanza y educación, aunque se ajusten a las leyes de la pedagogía, adquieren una orientación y determinadas especificidades en el trabajo con esos alumnos.

Individualización y socialización en la educación

El carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y su respeto (Addine, González y Recarey, 2002) es uno de los principios para la dirección del proceso pedagógico.

Como las referidas autoras apuntan, el proceso pedagógico debe concebirse y desarrollarse a partir del conocimiento de las características de cada estudiante, de su entorno familiar, social, de su estilo y ritmo de aprendizaje y de su desarrollo psicoevolutivo en general.

En ese sentido, no existen dudas de la contribución realizada por la Educación Especial al desarrollo y reconocimiento de este principio, considerando, en primer lugar, la prioridad que se le concede al conocimiento por parte del docente de las características propias de cada estudiante para en consecuencia, elaborar y aplicar las estrategias educativas más efectivas. Ello no debe conducir a interpretaciones erróneas, acerca de las cuales alertó Vigotsky (2001) al señalar:

Resulta por igual incorrecta la idea de que el problema de la individualización surge sólo con respecto a lo que trasciende los límites de la normalidad. Por el contrario, en cada niño tenemos algunas formas de individualización, si bien es cierto que no tan tajantemente subrayadas y expresadas como en la ceguera, la genialidad, la sordera o la oligofrenia. Pero un fenómeno no deja de ser el mismo si se reduce su expresión cuantitativa. La exigencia de la individualización de los recursos educativos, por lo tanto, también constituye una demanda general de la pedagogía y se extiende absolutamente a todos los niños (p.456).

Esa exigencia, sin embargo, no puede soslayar el papel socializador que juega el grupo escolar, y el reto que presupone la conjugación de las ventajas de la individualización con el aprovechamiento de las posibilidades de la comunidad educativa como factor de aprendizaje (Cebeza, 2011).

Desde esa perspectiva, las mejores experiencias acumuladas en la Educación Especial pueden servir como punto de partida para impulsar el cumplimiento de este principio y enriquecerlo en el contexto que la inclusión educativa genera y que ha de ser presidido por el pleno respeto a la diversidad y la generación de oportunidades para el aprendizaje exitoso de todo el alumnado.

Diversidad e inteligencias múltiples

Antes de la aparición y posterior desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples, en diversos entornos familiares, escolares y sociales se acumularon amplias evidencias empíricas que con el paso de los años se identificarían con la teoría formulada y desarrollada por Gardner (1983), cuya esencia, como precisan Suárez, Maiz y Meza (2010) “cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia porque se centran primordialmente en los aspectos cognitivos, descuidando el papel de la personalidad, las emociones y el entorno cultural en que se desarrollan los procesos mentales”(p. 86).

El predominio de esas visiones tradicionales repercutió de manera negativa durante mucho tiempo en la Educación Especial en la que, por otro lado, eran cada vez más palpables las manifestaciones de la presencia y del desarrollo en los estudiantes de diversos tipos de inteligencia, desde la lingüística hasta la musical (Gardner, 1983), constatándose el elevado aporte de las mismas al desarrollo de su personalidad.

En ese sentido, la contribución de la Educación Especial resulta incuestionable, pues sus objetivos y aspiraciones educativas en muchas ocasiones no quedaron únicamente limitados a aspectos puramente cognitivos, académicos o a los resultados de determinado test psicológico, sino que plantearon nuevas propuestas y se proyectaron con mayor integralidad, colocando, por ejemplo, el desarrollo emocional y su vínculo con el aprendizaje, como uno de sus pilares fundamentales, aportando, al mismo tiempo, un valiosísimo material para el desarrollo del principio pedagógico de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Lo escrito por Vigotsky (2001) resume con plena vigencia la esencia del referido principio: “la emoción no es una herramienta menos importante que el pensamiento. La preocupación del maestro debe consistir no sólo en que sus alumnos piensen detenidamente y asimilen la geografía, sino también que la sientan” (p. 184).

Como se desprende de lo arriba señalado y teniendo en cuenta los desafíos que la inclusión educativa deberá continuar superando se hace indispensable, como indica Campos (2010):

Considerar la filosofía de las Inteligencias Múltiples al esquematizar nuestro trabajo, al proponer diferentes aprendizajes o al programar las actividades que llevaremos a cabo en aula, permitirá que nuestros alumnos utilicen diferentes recursos (provenientes de sus múltiples inteligencias) para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades (p. 7).

Consiguientemente es posible afirmar que del aprovechamiento de las potencialidades de las inteligencias múltiples en la diversidad del alumnado, de la disponibilidad de docentes comprometidos, emocionalmente inteligentes y dispuestos siempre a continuar formándose, capaces de generar y mantener, junto

con sus alumnos, un clima de confianza, afecto, comprensión mutua y respeto, dependerá en gran medida la concreción de los objetivos de la inclusión educativa en el aula y más allá de sus paredes.

CONCLUSIONES

Las reflexiones realizadas en este artículo han permitido sintetizar los principales apuntes críticos en relación con la Educación Especial, en cuya esencia se encuentra la naturaleza clínico-rehabilitadora que prevaleció en este campo y que todavía está presente en diversas prácticas educativas.

Al respecto y en el marco de la inclusión educativa resulta también de mucho valor el análisis de las contribuciones de la Educación Especial esbozadas, en particular las referidas a:

- ✓ El aprovechamiento de las potencialidades del cerebro.
- ✓ La mediación pedagógica y su naturaleza transformadora.
- ✓ El valor metodológico de la Educación Especial.
- ✓ El carácter general de las leyes de la Pedagogía.
- ✓ La individualización y socialización en la educación.
- ✓ La diversidad y las inteligencias múltiples.

Evidentemente, estos no son los únicos aportes de la Educación Especial a la inclusión educativa ni al desarrollo de la teoría pedagógica y psicológica general, pero en ellos y en su aplicación creativa a partir de las ideas de Vygotsky y de los diferentes autores consultados, la inclusión educativa con seguridad encontrará importantes puntos de referencia para guiar su labor y realizar una decisiva contribución a favor de una educación de calidad para todas y todos, una aspiración que la humanidad no debería continuar aplazando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F.; González, A. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Comp) Compendio de Pedagogía (pp.80-101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell, R. (2016). Potencialidades de la inclusión educativa para la innovación en la Educación Superior. En J. Almuíñas, J. Galarza y J. López (Coord.) La innovación en la gestión universitaria. Experiencias y alternativas para su desarrollo (pp.191-205). Guayaquil: RED: DEES-ITB.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cabeza, A. (2011). Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogía Magna*, 11, 8-13.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. La Educación. Revista Digital, 143, 1-14. Recuperado de <http://www.dragodsm.com/pdf/dragodsm-neurociencias-educacion-y-desarrollo-06-2012.pdf>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind. New Yorks: Basic Books
- Grisales, L. y González, E. (2010). De un modo de relacionar dos elementos contrarios a la mediación o acerca de la aproximación histórica al concepto mediación. Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación, 9(17), 117-130. Recuperado de <https://scholar.google.es/scholar?q=de+un+modo+de+relacionar+dos+elementos+contrarios>
- Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. Summa psicológica UST, 5(2), 87-96. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=Bases+conceptuales+de+la+mediaci%C3%B3n&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- López, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educar*, 21, 7-17.
- Suárez, J.; Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. Investigación y Postgrado, 25(1), 81-94.
- Valverde, M. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-18.
- Vicente, A. y De Vicente, M. (2006). *Una aproximación a la historia de la Educación Especial*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.

- Valverde, M. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-18.
- Vicente, A. y De Vicente, M. (2006). *Una aproximación a la historia de la Educación Especial*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.
- Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Yarza, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina. *Revista RUEDES, Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 3-21. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/handle/10495/3925>

BASAMENTO HISTÓRICO-METODOLÓGICO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA OBRA PEDAGÓGICA DE PERSONALIDADES RELEVANTES DEL SIGLO XX Y/O XXI: UNA PERSPECTIVA DESDE LA HERMENÉUTICA

PhD. Lidia Turner Martí
Universidad de Oriente
lidia@rimed.cu

PhD. Idalberto Senú González
Universidad de Oriente
idalberto.senu@uo.edu.cu

PhD. Juana Cubela González
Universidad de Oriente
jmcubela@uo.edu.cu

Palabras claves: basamento histórico-metodológico, comprensión, interpretación. **Recibido:** 10 de febrero de 2017

Keywords: methodological-Historical basement, comprehension, explanation. **Aceptado:** 17 de Marzo de 2017

RESUMEN

En este artículo se presenta una construcción teórica consistente en un basamento histórico-metodológico para el estudio de la obra pedagógica de destacadas personalidades de la educación, que permite enriquecer la Historia de la Pedagogía de cualquier país. Se centra en una categoría esencial: las unidades de análisis de contenido hermenéutico, dicho constructo permite el análisis comprensivo, explicativo e interpretativo de la actuación profesional pedagógica de la personalidad que se desea estudiar. El redimensionamiento de estos procesos coadyuvó a los autores a proponer, desde un contenido hermenéutico, el basamento teórico-metodológico que sirve de sostén para poder llegar a la sistematización de la obra pedagógica de relevantes educadores del siglo XX y XXI, revelando las cualidades que la distinguen y su trascendencia en el proceso educativo o en la formación del alumno.

ABSTRACT

In this article it is introduced a theoretical construction the enrich the History of Pedagogy, denominated as historical-methodological basement, starts of focusing on the essential category the unit of analysis of the hermeneutic content, having a bases this construct that allows to determines, to study and analysis other personalities. There arrangement of these processes lead this author to propose he unities of analysis of the hermeneutic content as theoretical foundation he serves as support to reach systematization of relevant educator's pedagogical work of the XX century, it rebels the qualities that distinguish and its transcendence in educator's training.

INTRODUCCIÓN

La Historia de la Pedagogía cuenta con la obra de destacados educadores, cuyas reflexiones y experiencias pedagógicas de avanzada permiten dar continuidad a las mejores tradiciones del magisterio para enriquecer la formación de las presentes y futuras generaciones. Muchos investigadores han impulsado las investigaciones de corte histórico-pedagógico, entre los que se destacan Chávez (1990-1991-1992-1994-1996-2003); Ramos (2003); Buenavilla (1995-1997-2002-2004); Senú (2016), entre otros.

Las raíces históricas que han condicionado las prácticas pedagógicas en todos los tiempos, permite estudiar los antecedentes históricos de la educación. Reconstruir la memoria del magisterio es una tarea esencial en la actualidad, ella es la síntesis de todo el quehacer pedagógico a través del tiempo.

Proponer un basamento histórico-metodológico de sistematización de la obra pedagógica de personalidades relevantes del siglo XX y/o XXI, desde la hermenéutica, constituye el objetivo esencial de este artículo, lo cual resulta consustancial para la sistematización, enriquecimiento y reconocimiento del pensamiento y la práctica educativa de aquellos educadores que con su labor pedagógica perpetúan la formación de las futuras generaciones.

DESARROLLO

En la actualidad es recurrente escuchar el término hermenéutica, proviene del verbo griego hermenéuticos que significa interpretar, declarar, anunciar, esclarecer y traducir. Significa que alguna cosa es vuelta comprensible o llevada a la comprensión, los estudios hermenéuticos han evolucionado por diferentes períodos y momentos históricos, hasta la actualidad.

Se sostiene la idea de que la hermenéutica, se erige en el arte o la ciencia de la interpretación, por lo que es importante tener en consideración los tres procesos interpretativos del significado hermenéutico, según las conceptualizaciones abordadas por Fuentes; Matos y Montoya (2007) y otros, redimensionadas por los autores para la interpretación y estudio de los aportes de una determinada personalidad pedagógica.

Estos procesos son:

- **Comprensión:** es el modo de aprehensión de los sujetos de la cultura, es un método para un primer acercamiento al significado, y constituye una imagen totalizadora del objeto de investigación. Se sustenta en lo fáctico, en el análisis histórico-tendencial y en la caracterización epistemológica de dicho objeto.
- **Explicación:** en la explicación se significan hechos, manifestaciones y las relaciones causales (dialécticas) en el comportamiento del objeto de investigación. Es un segundo nivel de interpretación de la hermenéutica, y la forma de encontrar razones de la significación del objeto, constituye un análisis, que es más esencial que la comprensión al fragmentar las causas, posibilita penetrar con mayor profundidad en la esencia del comportamiento de investigación.
- **Interpretación:** constituye el desarrollo y realización de la comprensión y la explicación, como síntesis de ellas y permite la reconstrucción del

significado del objeto de investigación, adquiriendo con ello un sentido diferente y cualitativamente superior". (Fuentes, Matos, y Rivera., 2007, p. 139-140). Estos investigadores defienden el empleo del enfoque metodológico hermenéutico dialéctico, lo cual es asumido por los autores al abordar la sistematización de una obra pedagógica.

Dichos autores ofrecen una importante reflexión: "La hermenéutica es aún poco conocida, requiere de estudios profundos, científicos y a menudo se encuentra conceptualizada muy restringida pero negar su valor en las investigaciones científicas es privar al investigador de un enfoque, una teoría y un método que ofrece un instrumental para descifrar, desde la subjetividad humana, un objeto de investigación, interpretarlo y a su vez, transformarlo". (Fuentes, Matos, y Rivera, 2007,p.141).

En la investigación hermenéutica ha de ser analizada la situación histórico-social-cultural en que se produce la obra pedagógica de la personalidad, y por tanto, sus construcciones semánticas. Ello propicia un proceso activo de búsqueda, constatación, análisis, comprensión e interpretación a través del cual se va desarrollando una descripción progresiva de los hechos, sucesos, acontecimientos, incidencias y aportaciones que trascienden en su próspera vida pedagógica.

La búsqueda hermenéutica debe caracterizarse por su carácter cualitativo, flexible, abierto, interactivo y constructivo donde se retomaron una y otra vez sus escritos, entrevistas, testimonios, apuntes, investigaciones para llegar a una interpretación profunda y objetiva de su trascendencia en el proceso la formativo o en el desarrollo del fenómeno educativo integralmente, lo que conduce a comprender el conocimiento de su obra desde los significados y los sentidos que tiene para la personalidad investigada y los sujetos con los cuales se relacionó y formó.

Las razones expuestas permiten visualizar por qué se hizo imprescindible retomar la hermenéutica como esencia y fundamento en el estudio de personalidades, redimensionando, desde una interrelación dialéctica, los procesos de comprensión, explicación e interpretación para poder llegar a una sistematización de la obra estudiada y su trascendencia pedagógica.

La comprensión favorece tener un primer acercamiento al significado de la obra, una imagen totalizadora de su práctica educativa y su pensamiento pedagógico desde un nivel fáctico, el análisis histórico-tendencial y la caracterización de su personalidad y quehacer pedagógico.

La explicación debe ser utilizada con la intención de significar los hechos, manifestaciones y las relaciones causales en el comportamiento de toda la obra pedagoga de la personalidad y en la construcción de sus aportaciones a la Pedagogía, al proceso educativo o formativo multidimensionalmente.

Es en un segundo nivel de interpretación hermenéutica, donde se encuentran las razones de la significación de su obra pedagógica. El análisis causal y la explicación de las razones posibilitan penetrar con mayor profundidad en la esencia de la investigación.

La interpretación permite el desarrollo y la realización de la comprensión y la explicación de su obra pedagógica, para poder hacer la sistematización de esta, como síntesis de sus aportaciones a la Pedagogía, a la vez que permite la reconstrucción de su significado adquiriendo con ello un alcance cualitativamente superior.

El redimensionamiento de estos procesos de comprensión, explicación e interpretación para poder realizar el estudio de sistematización de la obra pedagógica de la personalidad, coadyuvó a proponer las unidades de análisis del contenido hermenéutico como constructo teórico-metodológico que sirve de sostén para poder llegar a la sistematización de la obra, revelar las cualidades que la distinguen y su trascendencia en la educación.

Se parte de considerar las unidades de análisis como los elementos en los que recae la obtención de la información requerida, lo que supone varios procesos simultáneos de recolección, análisis y procesamiento, y por consiguiente, de una mayor exigencia analítica para establecer relaciones, determinar causales, establecer razones, todo lo cual es imprescindible para el tema abordado. En este sentido, las unidades de análisis bajo los presupuestos del paradigma hermenéutico, posibilitan hacer una interpretación de la vida y obra pedagógica de la personalidad, con mayores niveles de análisis, comprensión y sistematización.

Lo expresado anteriormente permitió definir como una categoría esencial: las unidades de análisis del contenido hermenéutico como eje dinamizador del proceso de sistematización: Se asume el análisis hermenéutico desde el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos que distinguen la obra construida por la personalidad que se investiga, sobre aquellos hechos externos a ella. En este sentido, se destaca como eje fundamental el proceso de interpretación. El análisis hermenéutico como expresión del proceso investigativo se sustenta en un estudio totalizador de su obra e intenta visualizar su pensamiento y práctica pedagógica dentro de un horizonte general y una interpretación profunda de su quehacer pedagógico, a partir de un método que asuma a su vez dos perspectivas de desarrollo:

- Una interpretación totalizadora de su vida y obra que abarque el contenido preliminar de estas desde su observación, comprensión, explicación e interpretación de sus prácticas, ideas, concepciones y enfoques pedagógicos relacionados con los educadores.
- Otra relacionada con sus componentes o configuraciones que revelen sus principales rasgos, cualidades y relaciones esenciales, desde una perspectiva globalizadora del objeto.

Este proceso se inicia con la representación de un todo no fragmentado que da tránsito al análisis de sus partes o expresiones y finaliza con la reconstrucción de ese objeto, ya transformado desde una representación totalizadora, la cual se caracteriza por nuevas cualidades que no son resultado de las partes en sí mismas, sino síntesis de su interrelación dentro del sistema de conexiones que se dan entre ellas.

Desde esta perspectiva se propone el basamento histórico-metodológico: las unidades de análisis del contenido hermenéutico para la sistematización de la obra pedagógica de la personalidad que se desea estudiar. Se basa en el análisis comprensivo, aclarativo, explicativo e interpretativo de su actuación profesional pedagógica, de las construcciones teóricas que la distinguen y su trascendencia en otros profesionales por su alcance y efecto transformador en la práctica educativa.

De manera que, se centra como categoría esencial: las unidades de análisis del contenido hermenéutico, las que se erigen en constructos de análisis histórico-pedagógico en relación con el análisis lógico teórico, mediado por el proceder interpretativo, a partir de la comprensión de la vida pedagógica y la explicación de

la obra pedagógica de la personalidad investigada, esos son los elementos, que interconectados dialécticamente, viabilizan el análisis del contenido interpretativo, lo cual da cuenta de una visión nueva en la indagación lógica del pensamiento pedagógico y la revelación histórica de la práctica educativa de la personalidad, quien desarrolla su vida en períodos históricos y contextos que marcan la impronta de su quehacer pedagógico, constituyendo un ejemplo para futuras generaciones.

Este constructo permite estudiar las diferentes personalidades que se destacan por su hacer o desempeño pedagógico, entonces se constituye en un aporte a la teoría y la historiografía en las ciencias pedagógicas, que hasta la actualidad no ha sido revelado desde el criterio de este constructo esencial.

Para una mayor comprensión de la lógica sistémica asumida se enfatiza en que el análisis histórico no se reduce a una simple descripción empírica de los hechos acontecidos, sino que recoge los aspectos necesarios de la esencia de la personalidad estudiada en relación con las formas histórico-concretas en que desarrolla su vida.

En este sentido, el constructo análisis histórico pedagógico, permite el estudio del fenómeno pedagógico en su desarrollo histórico, donde va adoptando diversas peculiaridades y formas de manifestación. Se reconoce, desde esta propuesta, que el análisis profundo de las características y tendencias de la época o momento histórico en que se desenvuelve la actuación de la personalidad resulta necesario para significar sus aportes o contribuciones al desarrollo de la sociedad, la educación, al pensamiento pedagógico.

Por su parte, el análisis lógico teórico “supera” el análisis histórico de sus aspectos causales. Se orienta a considerar lo lógico y lo teórico. El análisis histórico es punto de partida y fundamento del análisis lógico, pero lo lógico no se corresponde con lo histórico cuando el razonamiento solo opera a un nivel empírico, sino cuando se acompaña del análisis teórico que consiste en un análisis sistémico e histórico concreto de la esencia humana de la personalidad que se forma y evoluciona, expresándose la unidad de lo histórico y lo lógico.

En correspondencia entre lo histórico-lógico y el lógico-teórico, como parte de este estudio, se refiere exclusivamente a las leyes del proceso real. Todo ello mediado por el proceder interpretativo de la personalidad.

En tal sentido, el proceder interpretativo de la personalidad es entendido como el camino que se ha de seguir para el estudio de personalidades representativas, a partir de un análisis profundo y objetivo de lo histórico y lógico, proceso contentivo de un sistema de acciones histórico, lógico-metodológicas y prácticas que se encaminan a la interpretación hermenéutica del sentido y significado de las personalidades o educadores y su trascendencia en la educación u otros procesos pedagógicos que tienen que ver con la formación del educando.

En la relación sistémica del proceder interpretativo emergen como aspectos estructurales: la comprensión de la vida pedagógica; la explicación de obra formativa del sujeto y el análisis del contenido interpretativo de la vida y obra como componente de síntesis en este proceso.

La comprensión de la vida pedagógica es el proceso que permite una indagación inicial para obtener una familiarización con los factores de carácter histórico, social, económico, político y educacional que alcanzan significado en la historia de vida de

la personalidad, garantizando el razonamiento y conocimiento sobre los momentos más trascendentales vividos por esta y por qué repercuten en su formación profesional y en la conducción de instituciones educativas o procesos pedagógicos. Ello requiere del estudio de su biografía o autobiografía, testimonios, historia de vida, análisis documental, entre otros métodos de indagación personal y personalizada, dando pie a una cronología y periodización de su vida y obra pedagógica.

La comprensión de la vida pedagógica conduce a un primer acercamiento al significado de la obra, una imagen totalizadora de su práctica educativa y su pensamiento pedagógico desde un nivel fáctico, del análisis histórico-tendencial, la caracterización de su personalidad y quehacer pedagógico.

La explicación de la obra formativa de la personalidad permite complementar dialécticamente el conocimiento adquirido con la comprensión anterior, para llegar a revelar las relaciones causales en el comportamiento de toda su obra pedagógica y la dilucidación de sus aportes a la formación de profesionales.

El análisis y la explicación causal viabilizan la profundización en el estudio de la personalidad. Esos elementos explicados dan cuenta del análisis del contenido interpretativo, con una visión nueva, desde lo teórico, en la indagación lógica del pensamiento pedagógico y la revelación histórica de la práctica educativa, realizándose el estudio de su vida y obra formativa.

Las contribuciones teóricas y aportes presentes en obra de la personalidad, una vez sistematizados y divulgados no solo trascienden, sino que pueden ser generalizados e introducidos a la práctica social y educativa, impactando en las generaciones que formó y en las nuevas generaciones de profesionales que, inspirados en sus concepciones, enfoques e ideas revolucionarias, se motivan por hacerlas realidad en la formación armónica de niños, adolescentes y jóvenes.

CONCLUSIONES

La fundamentación del basamento histórico-metodológico sobre las unidades de análisis de contenido hermenéutico puede ser utilizado para la sistematización de la obra pedagógica de una personalidad relevante, desde esta nueva mirada metodológica, posibilita realizar el registro, ordenamiento, comprensión, explicación e interpretación de las claves de contenido que distinguen su pensamiento pedagógico y la práctica educativa relacionada con el proceso educativo o la formación del alumno.

Las relaciones dialécticas que emergen del basamento histórico-metodológico propuesto, adquieren su máxima expresión en las unidades de análisis del contenido hermenéutico como eje que dinamiza todo este proceso, lo cual demuestra un mayor nivel de esencialidad en la sistematización del estudio de la vida y obra de personalidades destacadas del siglo XX y/o XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buenavilla, R. (2004). Metodología de la investigación de la vida y obra pedagógica de destacados educadores. Proyecto de investigación contribución de destacadas figuras de la cultura nacional al desarrollo de la educación cubana. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad de Ciencias de la Educación. Enero -Diciembre.2004.
- Chávez, A. (1996). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fuentes, H.; Matos, E. y Montoya, J. (2007). El proceso de investigación científica orientada a las investigaciones en Ciencias Sociales. Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda.
- Ramos, G. (2003). La sistematización de las concepciones pedagógicas predominantes durante el período neocolonial en Santiago de Cuba. (1902-1958). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP, Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
- Senú, I.; Miranda, A. y Cubela, J. (2015). Estrategia pedagógica para promover el conocimiento de la vida y obra pedagógica de la maestra Lidia Esther Turner Martí en la asignatura Historia de la Pedagogía. Trabajo Final Especialidad de Postgrado en Docencia Psicopedagógica. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía- Psicología, Santiago de Cuba.
- Senú, I. (2016). Contribución de la obra pedagógica de Lidia Esther Turner Martí a la formación de los profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Facultad de Educación Infantil, Departamento de Pedagogía- Psicología, Santiago de Cuba.

EL PROCESO DE FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS DOCENTES

PhD. Belinda Lema Cachinell
Instituto Tecnológico de Formación
martalema@formacion.edu.ec

Lic. Dennise Díaz Saavedra
Instituto Tecnológico de Formación
dennise.diaz@formacion.edu.ec

Ing. Lissette Vacacela Conforme
Instituto Tecnológico de Formación
lissette.vacacela@formacion.edu.ec

Palabras claves: investigación, proceso de formación docente.

Recibido: 06 de febrero de 2017

Keywords: research, teacher training process.

Aceptado: 24 de febrero de 2017

RESUMEN

El presente artículo realiza un análisis de la importancia de la formación del profesional en nuestros días como elemento imprescindible para fomentar hábitos de trabajo independiente y habilidades para su desarrollo como futuro investigador. De ahí que promover tareas en este sentido en estudiantes de la enseñanza superior presupone que la formación de un pensamiento creador, innovador, que posibilita la independencia intelectual, el espíritu investigativo, la solución de las tareas prácticas e intelectuales, lo que determina el progreso científico social futuro. Por lo tanto, para lograr la calidad de la educación superior, necesaria en estos tiempos, se requiere de un docente con un alto nivel de competencias, como premisa para comprender la realidad educativa desde su orientación y problematización y en consecuencia, tomar decisiones y actuar en su transformación en beneficio de toda la sociedad.

ABSTRACT

The present article analyzes the importance of the professional formation process nowadays as fundamental element to enhance research skills in professors. Thus, promoting tasks in students of higher education means the formation of a creative innovative thought that allow intellectual independence, research spirit, solution of practical e intellectual tasks, which in long term determines the future social scientific development. Therefore, in order to achieve quality in the higher education, necessary nowadays, a teacher with a high level of competences is needed as a premise to understand the educational reality from its orientation and as a result, make decisions and acting in its transformation benefiting the society.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el proceso formativo del hombre el cual se mueven en dimensiones, que se relacionan dialécticamente y se diferencian, ante todo, en su intención, en lo que persiguen: el educativo - la formación del hombre para la vida-, el instructivo - la formación del hombre como trabajador para aportar a la sociedad y al desarrollo humano, el desarrollador - la formación de sus potencialidades funcionales o facultades.

En sentido general, y de manera no contradictoria a lo anterior, es entendida la formación en el orden pedagógico, psicológico y personológico, a lo cual han hecho referencia pedagogos como Álvarez de Zayas (1999), Baxter (2002) y Chávez (2012), entre otros. A partir de analizar sus criterios se comprende la formación como la trascendencia personalizada o colectiva de la educación, que se evidencia en los logros del desarrollo humano, el crecimiento personal del individuo o del grupo en conformidad con los fines sociales y direcciones hacia la cual se orienta, en cuya esencia está el aprendizaje valioso; de ahí que sea una consecuencia de este. (Flores, 2005).

La formación se expresa en los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes, individual y de grupo. Es un proceso complejo, contradictorio, de configuración personal, de relación de lo social y lo individual, del medio más cercano y las experiencias e historia personal.

En el profesional se requiere de la continuidad del proceso de formación, comprendida como la formación profesional que constituyen las acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, favoreciendo el acceso al empleo y participación activa en la vida social, cultural y económica.

DESARROLLO

Los debates en torno a la formación investigativa del docente, como parte de su formación permanente, han tenido como base, la polémica de la relación entre docencia e investigación, teoría y práctica y la visión del maestro investigador y el docente universitario que actúa como docente e investigador, a la vez.

La expresión "maestro investigador" se vincula a Stenhouse (1985) relacionada con un enfoque curricular que hace énfasis en la relevancia de los contenidos a procesos de investigación (citado por Díaz, 2010)

Según Stenhouse (1985) el maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión y el estudio de los trabajos de otros profesionales y la comparación de sus ideas mediante la investigación en el aula"

La investigación en el aula y de aula son estrategias de enseñanza participativas (Stenhouse, 2004), con ellas es posible afirmar una pedagogía de la investigación como proceso intencionado de formación en el nivel de pregrado en las universidades, asumiendo que el mayor peso de su realización descansa en el docente que debe desarrollar un recorrido científico a la par de un proceso de educación, haciendo explícita la intención de construcción de conocimientos y el

trabajo de reflexión sobre el proceso con los estudiantes desde otro tipo de contextos de formación.

En consonancia con esta postura de base, otros autores, asumen posiciones similares, así por ejemplo Lutgarda et al (1999), consideran al maestro investigador como a aquel que sus conocimientos de la práctica educativa le permiten resolver los problemas de su escuela por la vía de la investigación.

Por su parte, Chirino (1997) considera que el maestro investigador es aquel que sin abandonar el aula de clase, cuya vivencia es irrepetible, es capaz de buscar alternativas de solución a los problemas de su quehacer profesional por la vía de la ciencia.

García (1999) concibe al maestro investigador como "aquel que posee la base del conocimiento del método científico, lo aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella al instrumentar el proceso de enseñanza aprendizaje sobre bases más científicas" (citado por López L. y Pérez C. 1999).

El análisis crítico de tales concepciones, permiten señalar que se comprende el papel del método científico como la herramienta por excelencia para transformar la práctica pedagógica y, favorecer con ello, la apropiación de dicha herramienta por parte de los estudiantes en el aprender a aprender; sin embargo, no se advierte explícitamente cómo puede transcurrir desde la relación dialéctica teoría- práctica, el proceso paralelo o dual de aprender y enseñar a investigar.

La formación investigativa del docente, enfocada desde la perspectiva de maestro investigador, tiene en la investigación formativa, una vía esencial para alcanzar un desempeño investigativo favorable, aunque no suficiente para ser competente, dado las exigencias de investigar como función crucial en la educación superior.

La investigación formativa: "es un tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes" (Restrepo, 2002).

Por su parte, Parra (2009) expresa que la investigación formativa exige al profesor universitario adoptar una postura diferente frente al objeto de enseñanza y frente a los estudiantes; en la primera resaltar el carácter complejo, dinámico y progresivo del conocimiento y en la segunda, reconocer y aceptar las potencialidades de los estudiantes para asumir la responsabilidad de ser protagonistas de su aprendizaje.

El mismo autor, significa que la investigación formativa se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza - aprendizaje, es decir, su finalidad es, difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). La investigación formativa también puede denominarse a la enseñanza a través de la investigación, o enseñar usando el método de investigación. La investigación formativa tiene dos características adicionales fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación.

Por otra parte, la calidad de la formación científica descansa en la índole misma de la docencia, en la construcción en el aula de un ambiente interactivo que propicie un proceso compartido de construcción del conocimiento, pero con un alto grado de dirección y compromiso docente con unas condiciones de apoyo e infraestructura adecuadas a los propósitos de la formación, incluyendo el ámbito de la relación ciencia, tecnología y sociedad. (Patiño, 2007).

Tales concepciones que resaltan el papel de los actores fundamentales del proceso de enseñanza- aprendizaje, en el uso del método científico como herramienta para el aprendizaje de todos los sujetos. Sin embargo, no se advierte explícitamente, cómo favorecer dicha formación desde una mirada de competencias, en la que, de manera simultánea, el docente aprenda a investigar y enseñe a investigar a los estudiantes, sustentada en la motivación y el compromiso con el cambio y la mejora continua de la calidad educacional.

En esta primera arista o dimensión de la reflexión teórica y práctica en torno a la formación investigativa del docente, se debe sistematizar desde la práctica pedagógica del docente, el método de aprendizaje basado en problemas (ABP), que sigue la lógica de la investigación científica. Se coincide con Parra (2009) cuando, al referirse a este método, expresa: “esta estrategia que permite que el estudiante aprenda a aprender, aprenda a pensar de manera crítica y analítica, y a buscar, encontrar y utilizar los recursos apropiados para aprender”.

De igual modo, a los fines de significar el papel de ciertas herramientas para conducir el aprendizaje orientado hacia la investigación, se consideran positivas algunas de las regularidades metodológicas en la formación de profesionales técnicos, aportadas por Cortijo (1996), en Didáctica de las Ramas Técnicas, entre las que figuran: método de trabajo tecnológico- método de enseñanza, aprendizaje por problemas- dominio de lo esencial del contenido de las ciencias, realización de proyectos- ejecución de tareas específicas, aprendizaje en el proceso profesional- aprendizaje en condiciones simuladas y experiencia de aprendizaje- competencia profesionales.

La segunda visión que se connota en la formación investigativa del docente, es la relativa a la formación en investigación o formación investigativa, la que está en consonancia con uno de los procesos sustantivos de la educación superior, que es la investigación científica, concretada en la actividad de ciencia e innovación tecnológica, lo cual exige, contar con docentes que deben cumplir las funciones de docente e investigador.

Al respecto, Restrepo (2002) expresó que la investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por validación y juicio crítico de pares. A la investigación está unida íntimamente la creatividad ya que en buena medida los resultados de la investigación son también creación de conocimiento o de tecnología y la investigación científica debe operar en la universidad no sólo en el ámbito de las disciplinas o ciencias básicas, sean éstas naturales, formales o sociales, sino también en el ámbito de las profesiones o carreras.

Por su parte, Guerrero (2007) define formación para la investigación: “al conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación

científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo”.

Por su parte, Medina y Barquero (2012), expresan que, “se aprende a investigar, investigando, es decir, la forma más efectiva de aprender a investigar, de adquirir los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que precisa el quehacer investigativo, es, realizando investigación.

Se coincide, en general, con tales posturas, ya que se necesita investigar, no solo en el ámbito de las disciplinas en el proceso de enseñanza aprendizaje y la labor educativa que trasciende a todos los escenarios de la formación del profesional, sino también, en el ámbito de las profesiones o carreras, que corresponde a los procesos productivos y de servicios para los que se forman los alumnos, y por supuesto, imprimir creatividad a lo que se hace, así como jerarquizar la necesidad de la formación investigativa en estudiantes y profesores.

Como síntesis de las posiciones teóricas de los autores a las que se ha hecho alusión, se puede expresar que, de una manera u otra, advierten acerca de la necesidad de que el docente universitario posea una adecuada formación investigativa, que le permita mejorar su práctica pedagógica y, que ello, se exprese al mismo tiempo, en la formación investigativa del estudiante, para poder enfrentar los problemas en el ejercicio de la profesión.

Por otro lado, revelan la necesidad de que el docente, sea capaz de producir conocimientos científicos, para resolver problemas de la práctica y de la teoría pedagógica, así como de las ciencias y procesos técnicos y tecnológicos que sustentan su labor.

Tal intención, se complementa, en cierta medida con el planteamiento de Begoña (2008), al concebir al profesor universitario como: “aquel docente e investigador a la vez, que reflexiona sobre y desde su práctica educativa, lo que coadyuva a mejorarla en función de las necesidades contextuales donde se desenvuelve” .En esta definición, se destacan dos aspectos que son esenciales y que diferencian al profesor universitario del resto de los niveles de enseñanza precedentes: a la vez que imparte clases, investiga.

El análisis y valoración crítica realizada hasta aquí, permite advertir un predominio de concepciones de formación investigativa de docentes, que jerarquizan la visión de maestro investigador y formación del docente para la investigación, sustentado en el debate de las relaciones, entre docencia e investigación, así como entre teoría y práctica, esencialmente.

Sin embargo, se necesita repensar la formación investigativa en el docente, desde una mirada de competencia investigativa, dado que, en la actualidad, el componente investigativo, se erige como un parámetro de calidad de la educación superior, obligatoria en los procesos de acreditación de los programas académicos. Para lo cual se significa, no solo investigar, sino utilizar la investigación debidamente en el proceso de formación, instando a la comunidad educativa a valerse de ella, para solucionar problemas, fundamentalmente de carácter pedagógico.

En los últimos años, se han realizado investigaciones que apuntan a concepciones y prácticas a favor de la formación de la competencia investigativa del docente, con énfasis en los docentes de la educación superior, que incluye, a los de los Institutos Superiores de Tecnología; dichas concepciones, responden a ciertos enfoques de competencias que la sustentan, ya sea conductista, funcionalista, constructivista o enfoque holístico o complejo; este último, defendido por Tobón, (2007).

A los fines de la presente investigación, las definiciones de competencias y de competencia profesional, que se aproximan a la intencionalidad que se defiende, en cuanto al modo, en que debe producirse la formación de la competencia investigativa del docente, y que, al mismo tiempo, permitirá sistematizar la teoría existente, como base para aportar una definición propia, son las aportadas por: González (2002); Forgas, (2003), Castellanos et. al., (2003) y Tobón, (2007).

Se asume la definición de competencia profesional aportada por Forgas, (2003), que se refuerza con los términos comprensión y emprendimiento, mejoramiento continuo y compromiso ético.

Lo anterior, facilita la comprensión y asunción de posiciones críticas en torno a la noción de competencia investigativa, como resultado de un proceso de formación investigativa del docente, que tiene lugar en y desde su actuación pedagógica profesional, en un contexto histórico dado.

Maldonado et al. (2007) sostuvieron que “la competencia investigativa propende por la aplicación de los conocimientos, enfatizando en las diferentes esferas involucradas en la actividad investigativa entre las que se destacan las dimensiones epistemológica, metodológica, técnica y social”.

Se comparte el criterio, de que esta concepción trae consigo que se limita la competencia a la aplicación de conocimientos asociados a la investigación científica, sin tener en cuenta que el saber, no implica el saber ser, ni saber hacer.

En tal sentido la revisión de literatura ofrece una definición presentada por Castellanos (2001), en la que especifica a la competencia para la investigación educativa como aquella que permite a los profesionales de la educación como sujetos cognoscentes, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza – aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar.

En el plano psicológico, dado las particularidades del docente joven /adulto, poseedor de experiencias y motivaciones, es conveniente que, a la hora de implicarlo intencionalmente, en un proceso de formación investigativa permanente, teniendo como base y aspecto primordial, la autorreflexión y reflexión crítica de su propia práctica pedagógica, sea aconsejable, considerar algunos aspectos de interés en torno al funcionamiento de la personalidad desde una perspectiva integral.

El primer aspecto a considerar, tiene que ver con la esfera inductora o motivacional afectiva; es decir, lo relativo, al por qué y al para qué de la actuación investigativa del docente. En esa dirección, es preciso identificar los motivos e intereses que sustentan su posible actuación investigativa: interés cognoscitivo, desarrollar una docencia basada en la investigación, saber caracterizar integralmente a sus

estudiantes y dar seguimiento al diagnóstico pedagógico integral, producir conocimientos científicos, tener un status de reconocimiento profesional y social, entre otros; de modo, similar, hay que hacerlo con los estudiantes.

Por otro lado, en la esfera ejecutora o cognitiva – instrumental, es preciso constatar por diferentes vías, los conocimientos, habilidades, valores de tipos, profesionales, morales e intelectuales, que deben tipificar su competencia investigativa individual, como parte de su desempeño profesional y, su correspondencia con exigencias institucionales y sociales.

Por último, es imprescindible, considerar la categoría autorregulación y la metacognición y, sus implicaciones en la actuación y formación permanente de los docentes.

Uno de los aspectos cruciales que garantiza el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje viene dado por el “aprender a aprender”, que debe ser internalizado y adoptado por la persona en su papel de aprendiz; en este proceso, se deberá considerar la metacognición y autorregulación del aprendizaje, como parte de las estrategias que son imprescindibles aplicar para el éxito de su formación integral, y de manera particular, la formación investigativa.

Cada vez más, se justifica la necesidad de aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser, “pilares de la educación” reconocidos en el mundo y que preconiza la UNESCO sobre los que debe sustentarse la educación de las nuevas generaciones de niños, adolescentes y jóvenes.

CONCLUSIONES

Se puede valorar a manera de conclusión que el que es necesario replantear y contextualizar la concepción de competencia investigativa para el docente de los institutos tecnológicos, como parte de su profesionalización docente, ya que, en general, las competencias deben preparar al hombre para la vida, mucho más allá, de dar respuestas a las demandas puntuales de un puesto de trabajo o área ocupacional.

Por lo tanto, se valora en la presente investigación que la competencia investigativa del docente debe ser producto de una dinámica de aprendizaje continuo, que interrelacione cada vez más, a planos superiores, la práctica reflexiva del docente, su capacitación continua y la experimentación de procesos formativos para la transformación de la práctica, sustentados en la motivación, el compromiso con la mejora continua y la autoformación permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Báxter, E. (2002). *¿Cuándo y cómo educar en valores?* Instituto Central de Ciencias Pedagógicas-ICCP: Ministerio de Educación- MINED. La Habana, Cuba: Recuperado de https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/libro.cu__ndo_y_c__mo_educar_en_val/1
- Castellanos, D. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana, Cuba: *Revista Varona*. Colección Proyectos.
- Castellanos, D. y otros (2001). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. Material digitalizado. La Habana: Centro de Estudios Educativos del I.S.P. "Enrique José Varona.
- Chávez, J. (2012). *Filosofía de la educación para maestros*. Cuba. Recuperado de www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2778.pdf
- Chirino, V. (1997). *¿Cómo formar maestros investigadores?* Curso 59. Pedagogía '97, La Habana: PALCOGRAF.
- Cortijo, R. (1996). *Didácticas de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo*. Tesis para optar por el título de Máster en Ciencias de la Educación. La Habana: CEPROF, ISPETP.
- Díaz, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia. 1, (1), pp. 37-57.
- Flores, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Editorial McGraw Hill. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos72/modelos-pedagogicos-contemporaneos/modelos-pedagogicos-contemporaneos2>
- Forgas, J. (2003). *Diseño Curricular por Competencias*. Folleto básico del curso. Quito: Recuperado de [http:// www.campus-oei.org/eduytrabajo](http://www.campus-oei.org/eduytrabajo)
- _____. (2003). *La Formación por Competencias del Técnico de Nivel Medio en Mecánica de Taller en Cuba: Una alternativa del diseño curricular*. La Habana, Cuba: PEDAGOGÍA
- _____. (2003). *La Formación Profesional Basada en Competencias Profesionales: una alternativa para el diseño curricular en el nuevo milenio*. p.17 – p.19. – En Revista electrónica "Maestro y Sociedad" Santiago de Cuba, No. 4, Cuba.

- _____. (2003). Modelo curricular para la formación del técnico de nivel medio basado en competencias profesionales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, Cuba.
- García, I. (1999). Maestro investigador: Inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar. Curso 42, Pedagogía '99. La Habana: PALCOGRAF.
- Guerrero, M. (2007). Formación para la investigación en el contexto universitario. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XII, No. 1, 2002, pp. 45-53.
- _____. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Ponencia. 3era Convención Internacional de Educación Superior. Monografía. CEPES Universidad de la Habana. Ciudad Habana. Cuba
- López, L. (1999). El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado. La Habana: MINED
- López, L. y Pérez C. (1999). Maestro investigador: ¿Cómo lograrlo? Curso 26, Pedagogía '99, Ed. Palcograf, La Habana.
- Maldonado, L. et al (2007). abril-junio. Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. Studiositas, 2(2), 43-56. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>
- Medina, M. y Barquero, J. (2012). Mi última investigación científica: 20 competencias profesionales para la práctica docente. México: Editorial Trillas.
- Parra, C. (2009). Apuntes sobre la investigación formativa. Indexada en: ISI - Scielo Citation Index, Scielo Redalyc, <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/>
- Patiño, L. (2007). La docencia universitaria. Elementos para su práctica. Ibagué: Universidad de Ibagué
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Revista enfoque: un desafío permanente, en Fundamentos sociales de la educación e investigación cualitativa, Universidad católica de Valparaíso, Chile.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. Colombia. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF

- Restrepo, B. (2002). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Bogotá: CNA.
- Rosovsky, H. (2010) La universidad. Cátedra UNESCO-UNU "Historia y Futuro de la Universidad" de la Universidad de Palermo: Argentina. ISBN 978- 987-1716-02-9 302 pp. RAES. Revista Argentina de Educación Superior.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como investigador Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, España: Morata. pp. 194 - 221.
- _____. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudducky David Hopkins, 5 edición. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2007). Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá: ECOE. Tobón, S., García-Fraile, J.A., y otros. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA

PhD. Romelio Basto Castillo
Universidad de Oriente
rbasto@uo.edu.cu

PhD. Miguel Basto Rizo
Universidad de Oriente
mabasto@uo.edu.cu

Palabras claves: orientación profesional, formación continua, trabajo metodológico.

Recibido: 11 de enero de 2017

Keywords: professional orientation, continuous formation, methodological work.

Aceptado: 08 de febrero de 2017

RESUMEN

El desarrollo de la orientación profesional con adolescentes y jóvenes en el preuniversitario, contribuye al cumplimiento del proyecto educativo de centro, por lo que en la actualidad exige de los directivos, docentes, la escuela, la familia y la comunidad una atención priorizada y una reconceptualización en el orden científico, técnico, metodológico e ideopolítico, que influya en la elección profesional hacia las carreras necesarias para el desarrollo económico-social, y especialmente del territorio, como condición estratégica para el desarrollo del país, de ahí la importancia social de la orientación profesional. Resultado de estudios de Doctorado, el autor del presente artículo exhibe una estrategia pedagógica para la orientación profesional en la Educación Preuniversitaria. El uso de métodos del nivel teórico y empírico sirvió de base en su construcción y constatación de su factibilidad.

ABSTRACT

The development of the professional orientation with adolescents and young in Pre-University Education, it contributes to the execution of the educational project of center, for that that at the present time demands of the directive, educational, the school, the family and the community a prioritized attention and a reconceptualization in the scientific order, technician, methodological and ide politico that influences in the professional election toward the necessary careers for the socio-economic development, and especially of the territory, as strategic condition for the development of the country, of there the social importance of the professional orientation. Result of studies of Doctorate, the author of the present article exhibits a pedagogic strategy for the professional orientation in the Pre-University Education. The use of methods of the theoretical and empiric level served as base in its construction and verification of its feasibility.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la situación que presenta la elección de las profesiones por el estudiante al culminar el preuniversitario, refuerza la misión del docente sea más intensa en lo ideopolítico, y psicopedagógico; tanto es así que en el contexto del proceso de preparación profesional pedagógica recibe para el perfeccionamiento de su desempeño profesional un sistema de influencias, que deben contribuir a que pueda desarrollar un intenso y eficiente proceso de educación de la personalidad.

Consideración asumida al resaltar la función orientadora del docente sobre el grupo y los estudiantes, lo que debe revertirse también en la orientación profesional hacia y en la familia, la comunidad y las organizaciones político estudiantiles, de manera que por la importancia de estos factores, haya una incidencia educativa integrada y coherente.

En tal sentido, y como parte de los elementos necesarios e indispensables que debe tener en cuenta el docente para realizar una adecuada orientación profesional, desde la clase, como forma fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje, se debe considerar lo que González (1989) establece como una nueva formación psicológica compleja a la que le da el nombre de Intenciones Profesionales que no es más que la constatación en algunos estudiantes de un nivel superior de desarrollo de la motivación profesional. Las Intenciones Profesionales presuponen *“la elaboración personal del proyecto profesional asumido, lo que integran los conocimientos del adolescente sobre la profesión y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión”* (citado por Álvarez, 2001, p. 23).

Es pertinente considerar que una sólida preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, contribuye al cumplimiento de la misión social del preuniversitario, como manifestación de los docentes, de un desempeño profesional efectivo, ya que se logra mayor conciencia en el educando para tomar la decisión de elegir su futura profesión, en el final de la adolescencia y principio de la juventud, por lo que se coincide con González Rey F. cuando plantea que: *“(…) una adecuada educación de la personalidad en su aspecto profesional contribuirá a que en el acto de autodeterminación para adolescentes y jóvenes (...) se sientan verdaderamente comprometidos e implicados como personalidad en su decisión”* (González , 1993, págs. 3 y 4).

Por eso, se entiende que la orientación profesional está concebida como un proceso sistemático y sistémico, que tiene de forma general su expresión en el proceso de enseñanza- aprendizaje y, específicamente, en la clase con el fin de establecer un vínculo adecuado de la educación con la vida, de manera que contribuya a su preparar al hombre para la vida, como reza el principio martiano muy significativo y que fundamenta la pedagogía socialista cubana, y a lo cual, el proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, brinda respuestas.

Se propone una estrategia pedagógica para la orientación profesional en la educación preuniversitaria, resultado de profundización de estudios doctoral en la enseñanza antes mencionada.

DESARROLLO

Para la elaboración de la estrategia pedagógica propuesta se han tenido en cuenta diferentes definiciones o criterios expresados por varios autores. Para los fines del presente artículo la estrategia pedagógica se asume como: “La concepción teórico-práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, determinadas a partir del diagnóstico integral de las potencialidades y necesidades de los mismos que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar”. (Sierra, 2004)

Esta estrategia pedagógica posee las siguientes características:

- ✓ Carácter indagativo de las necesidades de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional.
- ✓ Carácter flexible, susceptible a las modificaciones y adecuaciones en correspondencia con las características de la escuela, el colectivo de profesores y el entorno en que se desarrolla.
- ✓ Carácter proyectivo, sistematizador y desarrollador de la proyección de la orientación profesional según las dificultades o problemas detectados a través del diagnóstico.
- ✓ Carácter planificado a través de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, donde el docente estimule la participación del resto de las influencias educativas.
- ✓ La contrastabilidad a partir de la valoración y la evaluación para determinar la aproximación al cumplimiento de los objetivos trazados en cada una de las acciones.
- ✓ Posibilita la participación y el protagonismo de todos los factores en las diferentes acciones y en la toma de decisiones dentro el marco de la estrategia para integrar el querer, el saber y el poder.
- ✓ Posee un balance coherente de las acciones consideradas como totalidad.

Se significa, que es importante tener en cuenta, que en la estrategia pedagógica su comprensión e interpretación por todos los factores dependerá del papel de las acciones, pasos y consecuencias para obtener resultados satisfactorios y tiene como objetivo: elevar la calidad de la formación continua de los docentes con un carácter sistémico y desarrollador que se manifieste en el crecimiento profesional pedagógico como un nivel superior de la preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional en el preuniversitario.

Posee un basamento en las siguientes premisas:

- ✓ El vínculo estrecho entre la escuela preuniversitaria, sus docentes, sus directivos, la familia y los factores de la comunidad.
- ✓ Concebir a la preparación profesional pedagógica del docente, en orientación profesional como condición esencial que contribuya a dinamizar el encargo social de la Educación Preuniversitaria dando respuesta a los objetivos de la educación integral y preprofesional.

- ✓ Considerar a la preparación profesional pedagógica de los docentes, en la orientación profesional como un proceso que provoca un crecimiento profesional y se enmarca dentro de las exigencias de toda actividad humana y particularmente como actividad pedagógica desarrolladora.

Exigencias metodológicas en las que se sustenta el proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional:

- 1) Expresión de la integralidad de lo instructivo, educativo y desarrollador presentes en la preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional con manifestación en las relaciones establecidas entre las configuraciones, dimensiones y eslabones del proceso de preparación.
- 2) Que los docentes, al crecer profesionalmente, puedan poner en práctica el proceso de enseñanza- aprendizaje, para dar salida efectiva y eficaz a la orientación profesional desde la clase, como forma fundamental para la búsqueda de respuestas efectiva a las exigencias sociales en la formación de los estudiantes preuniversitarios, por el carácter estratégico que ello tiene para el desarrollo económico del país.
- 3) Incorporar una visión desarrolladora del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, basado en la integración del trabajo metodológico, la superación profesional y la investigación pedagógica con la aplicación de la ciencia, la tecnología e innovación pedagógica.
- 4) Responde a una planificación que deja establecido objetivos a corto y mediano plazo para transformar al objeto desde su estado real hasta el estado deseado a partir de las etapas, acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.

Etapas y acciones de la estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica para el proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, desde la labor del departamento docente en el preuniversitario cuenta con tres etapas, éstas son:

- 1- Etapa de diagnóstico de los docentes para la preparación profesional pedagógica en orientación profesional desde la labor del departamento docente
- 2- Etapa de ejecución del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional
- 3- Etapa de evaluación

Cada una de ellas con sus respectivas acciones describiéndose de la siguiente forma:

1-Etapa de diagnóstico de los docentes para la preparación profesional pedagógica en orientación profesional, desde la labor del departamento docente

Esta etapa a través de un diagnóstico, se proyecta hacia los aspectos que evidencian la necesidad de preparar profesionalmente a los docentes para llevar a cabo la orientación profesional desde el punto de vista metodológico, donde la identificación contextual de necesidades es expresión del resultado de dicho diagnóstico de necesidades de preparación profesional pedagógica de los docentes en el contexto de su actuación profesional.

Esta es la base de partida del diseño y planificación de las acciones para favorecer la preparación profesional pedagógica de los docentes del preuniversitario desde la integración del trabajo metodológico, la superación profesional y la investigación pedagógica. Es inherente al desarrollo de esta primera etapa, la caracterización del claustro en cada departamento docente, la jerarquización de los problemas y necesidades de preparación profesional pedagógica en orientación profesional, se utiliza la información que aportan los diversos instrumentos aplicados, para favorecer la posibilidad de transformar la realidad que se diagnostica.

Acción 1.1: Diagnóstico de las necesidades de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional.

Se realiza el diagnóstico donde se determinan las potencialidades y necesidades de superación profesional de los docentes de cada uno de los departamentos docentes del preuniversitario, desde el punto de vista teórico y práctico, para la preparación profesional pedagógica en orientación profesional con el propósito de contextualizar la preparación que demanda este personal y analizar los documentos necesarios a tal efecto.

Se debe considerar como premisa, que el diagnóstico constituye un proceso comunicativo, continuo y coherente, que posibilita comprender y explicar el nivel de preparación de los docentes y las características del contexto escolar, así como asumir determinada decisión en relación con la transformación que en ellos se desea lograr, en este caso, sobre la orientación profesional. Se debe tener en cuenta, que el diagnóstico se sustenta en las interacciones, diálogos e intercambios entre los sujetos que en él participan, así como en la necesidad de un clima favorable, para propiciar que sea mayor y más certera la información ofrecida.

Acción 1.2: Caracterización de los docentes que recibirán la influencia del proceso de preparación profesional pedagógica, en orientación profesional.

En esta acción se caracteriza el claustro de profesores, de los departamentos docentes del preuniversitario, en cuanto a su composición por categorías docentes y científicas, años de experiencia, formación profesional, experiencia profesional en la educación en cuestión y en cada grado, resultados de las evaluaciones docentes y de las investigaciones realizadas, tiempo y disponibilidad de los docentes para llevar a cabo la superación. Se sustenta en la acción anterior, al tomar en consideración la información que aporta el diagnóstico, de manera que considera necesariamente los conocimientos, las motivaciones, los intereses y las necesidades de superación profesional de los docentes.

Acción 1.3: Identificación de los problemas y necesidades de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional.

Se realiza un análisis con el claustro de docentes donde se evalúan los resultados del diagnóstico de identificación de necesidades aplicado dentro del marco de la estrategia y se ubican por orden de prioridad los problemas y las necesidades de superación profesional, a partir del propio desarrollo de la actividad práctica que realizan en la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje en el preuniversitario.

Acción 1.4: Diseño de las actividades del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional.

En el desarrollo de esta acción se debe garantizar la planificación organizada y eficaz por parte del departamento docente y la institución responsabilizada con la superación profesional, en la Universidad de Oriente, que se ocupa de las actividades que luego serán ejecutadas como parte de la implementación de la Estrategia pedagógica que se expone, a partir de la determinación de los objetivos, contenidos, métodos, medios a emplear, actores y formas organizativas en cada momento, además de la evaluación sistemática y final, desarrolladas para constatar los cambios que se manifiestan en los docentes como consecuencias del trabajo metodológico, la superación profesional e investigación educacional desarrollados.

El diseño o concepción de las actividades previstas a corto plazo, se concretan en:

- ✓ Conferencias
- ✓ Talleres
- ✓ Seminario

Estas acciones le imprimen una identidad propia al proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, contribuyendo al intercambio, la reflexión y el desarrollo eficaz del trabajo metodológico, la superación profesional e investigación pedagógica en un marco colectivo e individual.

2-Etapa de ejecución del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional

En esta etapa, se desarrolla el proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional. El objetivo es instrumentar en la práctica las acciones diseñadas en la primera etapa, con vista al perfeccionamiento del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, a partir de la integración de la superación profesional con el trabajo metodológico y la investigación pedagógica, como expresión de la labor del departamento docente.

Al profundizar en la esencia de la configuración proyección personalizada de necesidades, esta se identifica con relación dialéctica a determinados contenidos teóricos y prácticos que son necesarios tener en cuenta para el desarrollo del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes a fin de enfrentar la orientación profesional. Dichos contenidos establecen la sistematización metodológica e investigativa-pedagógica, en el proceso con un carácter específico en la orientación profesional con relación dialéctica, como esencia de la integración del trabajo metodológico, la superación profesional y la investigación pedagógica como expresión identitaria.

Al implicar a los docentes en el sistema de acciones que se derivan de las actividades de superación profesional planteadas, se propicia la adquisición de forma consciente de los elementos necesarios y suficientes para desarrollar la orientación profesional dirigida por el departamento docente. De esta forma, se logra una participación activa y reflexiva por parte de los docentes, con un papel protagónico.

Acción 2.1: Presentación de las diferentes formas organizativas del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional.

En esta acción se les presenta a los docentes las actividades de preparación profesional pedagógica a corto y mediano plazo, con carácter específico en orientación profesional. Este momento es muy importante desde el punto de vista

intelectual, por tanto, los docentes deben dar muestra de su creatividad y dominio del contenido de manera, que se logre establecer la relación entre las asignaturas y el contenido propio de la orientación profesional.

Teniendo en cuenta la etapa anterior, a partir de las motivaciones, intereses e inquietudes originadas, el docente identifica el problema, reflexiona y asume una posición desde su experiencia individual; busca alternativas en cuanto a cuál debe ser la respuesta, solución o posición a tener en cuenta, al considerar las razones que fundamentan su visión individual y del colectivo.

El pensamiento del docente se orienta hacia la búsqueda de las causas y efectos para lo cual debe realizar algunas operaciones lógicas como: la comparación, el análisis, la síntesis, entre otras. Es un proceso de hallazgos de argumentos frente a la situación planteada, con el objetivo de resolverla, sobre la base de conocimientos y razonamientos determinados, o nuevos modos de acción.

Acción 2.2: Argumentación de las diferentes formas organizativas del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional.

En este momento, debe aportarse al docente todos los elementos necesarios con los que debe operar para la correcta preparación profesional pedagógica, en orientación profesional. Para ello, en la argumentación de la situación problemática deben aclararse conceptos que se introducen, y definirse los aspectos más significativos o relevantes mediante una incitación a la búsqueda. En este sentido, esas situaciones problemáticas y los resultados científicos investigativos alcanzados constituyen una herramienta fundamental para estimular la búsqueda y el descubrimiento de los problemas existentes, y que frenan el desarrollo de la orientación profesional, lo cual se realiza mediante un proceso de reflexión.

Acción 2.3: Dirección del debate.

En esta acción se debe propiciar el intercambio entre los docentes. Se debe crear un clima favorable, considerando que todas las respuestas sean válidas, mediante la ejercitación de la capacidad de escucha, cooperación, tolerancia, solidaridad y diálogo en la situación planteada, y deben considerarse las posibles respuestas ante las diferentes posiciones, con antelación.

Se debe tomar en consideración, que lo importante es buscar las razones que hay detrás de cada respuesta para eliminar sus dudas e impulsarlos a tomar decisiones. Interrogar, cuestionar constituyen elementos de reflexión que viabilizan todas las vías y formas de expresión de los docentes de manera espontánea, pues debe considerar que el diálogo interior con él mismo ya favorece su desarrollo.

En función de esta acción, en el transcurso de la actividad, se debe retroalimentar al docente con el reconocimiento positivo de sus aportaciones y acciones, al reconocer sus errores y limitaciones en el proceso de preparación profesional pedagógica, en orientación profesional, lo que potencia su identidad y autoestima.

El docente debe precisar qué se ha logrado con el desarrollo de la actividad, lo cual le permite avanzar en sus criterios y reconsiderar su actuación para continuar ascendiendo a un estadio superior. Finalmente, se puede llegar a un consenso o a una respuesta única. En este caso, lo que se debe considerar es la importancia del debate y la práctica de escuchar argumentos y razones del otro participante, con atención en el proceso de preparación, durante un clima de respeto y ayuda mutua.

3-Etapa de evaluación

Esta etapa da cuenta de la funcionalidad de la estrategia, de la pertinencia de las acciones y revela la calidad de la preparación profesional pedagógica de los docentes, para desarrollar la orientación profesional, desde la labor del departamento docente, en el preuniversitario. El objetivo es evaluar el dominio de los conocimientos y habilidades necesarios alcanzados por las docentes para la orientación profesional, a partir de la implementación de las acciones de preparación profesional pedagógica concebidas.

Se brinda una evaluación de la transformación alcanzada por los docentes de cada departamento docente, a partir de perfeccionar su desempeño profesional, tomando como referencia los momentos de cambios propuestos a tal efecto, como expresión del crecimiento profesional pedagógico de los docentes, en orientación profesional. El crecimiento profesional pedagógico fortalece lo expresado en el modelo del profesional de la educación para el preuniversitario, donde aparecen las tres responsabilidades que tiene el profesor en la escuela: la docente–metodológica, la orientadora educativa y la investigativa y de superación, ya que la escuela preuniversitaria es decisiva en la formación de los futuros trabajadores, técnicos y profesionales para enfrentar los retos del desarrollo en el país con una visión más integradora del mundo.

En el proceso de evaluación de la Estrategia pedagógica se conciben tres formas fundamentales: la autoevaluación; la heteroevaluación y la coevaluación.

La autoevaluación se resume en los criterios autovalorativos por los docentes del departamento docente implicados en el proceso, ya que, al tenerlos como protagonistas, contribuyen a la toma de conciencia y al compromiso con la sociedad, a través de la valoración que cada cual realiza de su propia participación en el desarrollo del proceso. Se estructura como una evaluación polivalente al recopilar información a lo largo del proceso de implementación de la estrategia pedagógica para la preparación profesional pedagógica, mediante diferentes técnicas (auto observación y guía para la autoevaluación). El docente se autoevalúa con el propósito de determinar su grado de aportación al proceso.

La heteroevaluación es la evaluación exterior, expresada en la estimación que realizan otros sujetos que no estén implicados en la Estrategia pedagógica, al tratar de valorar en qué medida se favorece el proceso de preparación profesional pedagógica, cuyo objetivo esencial es lograr el crecimiento profesional pedagógico en este aspecto, para la formación integral y preprofesional de los estudiantes de este nivel educacional. Entre los mecanismos que se proponen está la entrevista a los docentes para conocer su nivel de satisfacción en el desarrollo del proceso; la observación a las actividades que se realizan, como principal mecanismo de la heteroevaluación.

La coevaluación es el procedimiento que se refiere a procesos valorativos de carácter cruzado. Es una evaluación cooperativa y solidaria, centrada en lo positivo como vía para mejorar las limitaciones e insuficiencias en la realización de las acciones de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, que exigen de la participación los docentes implicados, los cuales son objeto y sujetos de valoración.

Con una visión integradora, se ofrece una evaluación del estado de transformación alcanzado por los participantes en el proceso de preparación profesional pedagógica, como expresión de su crecimiento profesional pedagógico, el que se constituye en la vía principal para mejorar su desempeño profesional, tomando como referencia los momentos de cambios propuestos a tal efecto. La evaluación continua y sistemática del desarrollo que estos van alcanzando, les posibilita autoevaluar, evaluar y coevaluar los momentos de cambios propuestos, teniendo en cuenta los procesos metacognitivos, donde demuestran conocimientos de sus avances, estancamientos o retrocesos, que, a tal efecto, puede convertirse en una motivación para alcanzar metas superiores y lograr un desarrollo profesional superior.

La evaluación de la estrategia pedagógica se realiza en el proceso de implementación y se efectúa en cada uno de los niveles y las acciones de preparación profesional pedagógica de manera integrada.

Con la utilización del método estudio de caso, se clarifican los aspectos que corroboran la pertinencia de la estrategia pedagógica, lo que se enmarca en el tipo de investigación asumida de carácter cualitativa, como una contribución de gran significado para provocar el crecimiento profesional pedagógico de los docentes y así perfeccionar la orientación profesional desde la labor del departamento docente en el preuniversitario.

El estudio de caso propuesto se ha configurado en torno a diferentes aspectos asociados a la orientación profesional; todos ellos íntimamente relacionados entre sí, considerando que su aplicación servirá para reflexionar sobre su introducción en la práctica escolar a fin de lograr mejoras en el proceso objeto de estudio, por lo que la atención, de manera particular, se constata de manera integral y holística, la utilidad de los aportes de la investigación realizada, particularmente la estrategia, a partir de una concepción humanista de la educación.

En correspondencia con criterios establecidos por diversos autores, el estudio de caso se puede estructurar sobre la base de tres fases, identificadas como: preactiva, interactiva y postactiva.

Tipificación del estudio de caso:

El estudio de caso asumido es del tipo evaluativo según Guba y Lincoln (1981) citado por (Cebreiro y Fernández, 2004), lo que implica descripción, explicación y juicio a partir de las diversas informaciones con que se puede contar, lo que posibilitará una descripción amplia, diversa y profunda del problema que se aborda, lo cual le dará un carácter holístico ya que la información de la cual se dispone es la que posibilita emitir un juicio evaluativo con la calidad adecuada, en tanto la emisión de juicios es el acto final y esencial de la evaluación realizada dentro del marco del estudio realizado.

La factibilidad se despliega por la obtención de resultados cada vez más acertados en relación con los objetivos generales y específicos de la estrategia pedagógica que se manifiesta a partir de la relación de los análisis de los indicadores y acciones estratégicas elaboradas para el proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, desde la integración del trabajo metodológico, la superación profesional y la investigación pedagógica.

Las acciones de la estrategia pedagógica se dinamizaron a través del desarrollo de diferentes formas organizativas: conferencia introductoria, talleres de preparación, un seminario y un diplomado. Se cumplieron en todos los casos las exigencias de lo establecido en las reglamentaciones para el desarrollo del trabajo metodológico y la superación profesional.

En tal sentido, las principales observaciones de los directivos y docentes que conforman el grupo de profesionales seleccionados, dieron cuenta de la eficacia de la estrategia, con manifestación en:

Los jefes del primer nivel y jefes de departamentos mostraron: preparación teórico-metodológica y capacidad para dirigir el proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, desde la integración del trabajo metodológico, la superación profesional y la investigación pedagógica e identificación, con relación a la necesidad de consolidar la integración entre el preuniversitario y la Universidad de Oriente, para el desarrollo del proceso desde la integración ya prevista.

Los docentes principales de asignaturas mostraron: preparación teórico-metodológica para impulsar en su radio de acción el proceso de preparación profesional pedagógica, en orientación profesional y la comprensión de la necesidad de su participación activa en dicho proceso desde la integración del trabajo metodológico, la superación profesional y la investigación pedagógica como exigencia profesional de la labor que desempeñan.

Además, se evidente la comprensión de la salida profesional de lo asimilado como consecuencia de la influencia de este proceso, que tiene que ser a través de la clase, donde el trabajo metodológico tiene un papel relevante para lograr el adecuado vínculo del contenido de cada asignatura con la orientación profesional e identificación con relación a la necesidad de consolidar la integración entre el preuniversitario y la Facultad de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Oriente para el desarrollo del proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional.

La funcionalidad se constató a partir del nivel de comprensión y convencimiento de la validez de la coherencia existente en los eslabones, dimensiones y configuraciones que describen el proceso de preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional; carácter transformador se puso de manifiesto en el papel asumido por los docentes que recibieron la influencia de la Estrategia pedagógica, dado el crecimiento profesional pedagógico desarrollado, lo que posibilitará enfrentar la orientación profesional con un desempeño profesional superior, perfeccionándose así este trabajo de tan significativa importancia en el preuniversitario.

Finalmente, se expresa que el cumplimiento de estas fases permitió perfeccionar la estrategia pedagógica propuesta para el desarrollo de la orientación profesional en la educación preuniversitaria, con una expresión instructiva, formativa y desarrolladora.

CONCLUSIONES

Los aspectos antes abordados permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- ✓ Con la elaboración e instrumentación de la estrategia pedagógica se logra perfeccionar la preparación profesional pedagógica de los docentes, resultado de la interpretación realizada a partir de su estructura, para el cumplimiento del objetivo la cual se dinamiza a partir del diagnóstico realizado que permite descubrir las necesidades específicas en el objeto de estudio abordado.
- ✓ En el estudio de caso desarrollado, se valoró de satisfactoria la calidad, factibilidad, validez y coherencia de la estrategia, que constituye un factor que puede contribuir al perfeccionamiento de la orientación profesional, y así alcanzar la efectividad de este trabajo para lograr el cumplimiento del fin de la Educación Preuniversitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2001). El trabajo de formación vocacional profesional: un reto pedagógico para el departamento docente en la enseñanza preuniversitaria. Tesis doctoral. Santiago de Cuba.
- Basto, R. (2013). La preparación pedagógica de los profesores como factor de calidad educativa asociada al trabajo de orientación profesional desde la labor del departamento docente en la Educación Preuniversitaria. México: Colegio Mexiquense de Estudios Psicopedagógicos de Zumpango.
- Basto, R. (2014). La superación profesional pedagógica asociada al trabajo de formación vocacional y orientación profesional como expresión de la labor del departamento docente en la Educación Preuniversitaria. *Revista: IPLAC, I. Sección: Experiencia Educativa*. ISSN 1993-6850.
- Basto, R. (2014). La preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, desde la labor del departamento docente en el preuniversitario. Tesis en defendida opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.
- Cebreiro, B. y Fernández, M. (2004). Estudio de casos. En Salvador, F.; Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs): *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- González, F. (1990). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. 2. ed. La Habana: Científico Técnica.
- Jardinot, L. (2003a). Currículum para la formación integral y diferenciada del bachiller cubano. Informe de Investigación del Proyecto Modelo de Preuniversitario. Santiago de Cuba: ISP Frank País García.
- Jardinot, L. (2003). Hacia un preuniversitario de nuevo tipo. Una experiencia de investigación curricular participativa y multidisciplinaria. La Habana: Evento Internacional Pedagogía 2003.
- Mesa, N. y Salvador, R. (s/f.). Precisiones sobre el contenido y las formas del trabajo metodológico en el preuniversitario. En www.monografias.com. Consultado el 20 de marzo de 2012.
- Mesa, N. y otros. (2004). Hacia la integración del trabajo metodológico, la superación y la investigación en el preuniversitario. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
- _____. (2007). La superación de los profesores del preuniversitario en las condiciones de las transformaciones en la educación. Santa Clara. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
- Sierra, R. (2004). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: *Compendio de Pedagogía*. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

LA ESCUELA COMO AGENTE DE DESARROLLO HUMANO LOCAL DE LA COMUNIDAD

Esp. Arianne Rodríguez González
Universidad de Oriente
arianne.rodriguez@uo.edu.cu

MSc. Laura Marín Granados
Universidad Estatal de Guayaquil
lauraj.marin@outlook.com

Palabras claves: desarrollo, desarrollo humano local, comunidad.

Recibido: 20 de enero de 2017

Keywords: develop, local human development, community.

Aceptado: 24 de marzo de 2017

RESUMEN

El desarrollo de la comunidad es un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social, con la participación activa de ésta, y la mayor confianza posible en su iniciativa. Por tanto, el desarrollo humano en las comunidades debe ser el proceso que cree riquezas a través de la movilización de recursos humanos. En este artículo se ofrecen dimensiones para el trabajo escuela- comunidad así como indicadores para realizar un diagnóstico en la comunidad, se propone una relación de aquellas agencias y los agentes socializadores que existen en la comunidad van a interactuar entre sí con la finalidad de promover desarrollo humano y con los que se pueden realizar convenios de trabajo para el beneficio de ambos.

ABSTRACT

Community development is a process designed to create conditions of economic and social progress, with the active participation of the community, and the greatest possible confidence in its initiative. Therefore human development in communities must be the process that creates wealth through the mobilization of human resources. This article offers dimensions for school-community work as well as indicators to make a diagnosis in the community, it proposed a relationship of those agencies and socializing agents that exist in the community are going to interact with each other in order to promote Human development and with which work agreements can be made for the benefit of both.

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la vida, la historia contemporánea y su estudio, el concepto de desarrollo humano, ha asumido versiones múltiples. En estudios realizados por varios investigadores, dos de estas versiones han tenido mayor impacto histórico-social. Una centrada fundamentalmente en el aumento de la producción de bienes y servicios basándose en el principio de que un crecimiento del producto interior bruto per cápita (PIB), llevará a una reducción de la pobreza y un mayor bienestar general de la población, concentrándose de esta manera en que este crecimiento no sólo se convierte en medio para alcanzar el desarrollo sino en fin para el mismo. Sin embargo, a finales de los años ochenta esta visión del desarrollo humano es revisada y cuestionada.

Otra manera de ver el desarrollo humano es asumiéndolo desde la concepción de que el desarrollo económico es importante y se revela como condición necesaria, pero no es suficiente, ya que, para que exista desarrollo humano, debe haber un desarrollo general del individuo en todas sus dimensiones.

En la década del noventa se introduce una definición radicalmente nueva de desarrollo humano, al señalar que la verdadera riqueza de una nación está en su gente, y al sostener que el objetivo del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa (PNUD, 1990). Además de considerar el desarrollo, como el derecho a la vida, el acceso a conocimientos y los recursos suficientes, se le asigna una importancia determinante a la libertad política, la creatividad y la dignidad personal.

De esta manera, la teoría del desarrollo humano, ha avanzado desde diversas áreas temáticas referentes al crecimiento económico, la pobreza, la sostenibilidad, la democracia, los derechos humanos, la equidad de género y la libertad cultural. Esta teoría sostiene dos aspectos fundamentales: la formación de capacidades humanas y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas. Este nuevo enfoque de desarrollo humano fundamenta su concepción en la ampliación de las opciones que tienen las personas, aumentando sus capacidades, por tanto se trata de un desarrollo por la gente, para la gente y con la gente, haciéndolas responsables de su desarrollo y de las nuevas generaciones.

DESARROLLO

En el informe del año 1998 la Comisión Mundial de “Cultura y Desarrollo” de la UNESCO, se expresó... *“Un desarrollo disociado de su contexto humano-cultural, es un desarrollo vacío, un desarrollo falaz e incompleto, un desarrollo sin alma”*. (UNESCO, 1998). En este sentido las comunidades juegan un papel importante por el alcance que tienen en la promoción de desarrollo humano pues desde su misma concepción la comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local. (Ander-Egg, 2005)

¿Por qué en las comunidades?

Es en una comunidad donde se ponen en juego relaciones, actitudes y comportamientos de los sujetos que la habitan. Donde existen aspectos comunes, compartidos: historia y cultura, intereses, necesidades, problemas, expectativas socialmente contruidos por los miembros del grupo. Es donde se recrea un espacio y un tiempo y las relaciones sociales son habituales y frecuentes, muchas veces cara a cara. Donde se forma el sentido de pertenencia a la comunidad. Se considera es un nivel de integración mucho más concreto que el de otras formas colectivas de organización social, tales como la clase social, la etnia, la religión o la nación. Y sobre todo donde existe una vinculación emocional compartida.

Es por ello que el desarrollo de la comunidad es un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de ésta, y la mayor confianza posible en su iniciativa. Por tanto el desarrollo humano en las comunidades debe ser el proceso que cree riquezas a través de la movilización de recursos humanos, de capitales físicos y naturales para generar bienes y servicios transables. Debe concretarse como una estrategia común que se revele al servicio del individuo y que su promoción la realicen los agentes y agencias locales para el bien de la comunidad en general.

Teniendo en cuenta los elementos antes aportados, se asume la definición que brinda Orduña (2000), sobre el desarrollo comunitario local donde lo visualiza como un proceso global, integrado y sostenible de cambio social; protagonizado por la comunidad, organizada en un territorio bien definido, que participa activamente en el aprovechamiento de los recursos locales: humanos, materiales, naturales, financieros y sociales, para la mejora de sus condiciones de vida.

En análisis del término desarrollo humano comunitario o local se encuentran rasgos que lo definen entre los que podemos destacar:

- Es un proceso educativo destinado a lograr cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población.
- Es una técnica de acción social. Por tanto, necesita de la intervención o colaboración de agentes con cierto grado de especialización.
- Se dirige a aquellas comunidades en proceso de desarrollo
- Su objetivo primordial consiste en la consecución del bienestar social; y, consecuentemente, la mejora de la calidad de vida de la población o comunidad objeto
- Requiere la participación voluntaria, consciente y responsable de los individuos en la resolución de sus propios problemas.

¿Cómo puede la escuela convertirse en agente de desarrollo humano local y de mejora de calidad de vida, desde su relación escuela -comunidad?

El carácter socio-estructural inherente a la sociedad cubana convierte la política educacional en política social claramente definida. Sin embargo, no se resuelve aun satisfactoriamente, el modelo concreto en que el conjunto de factores sociales de la comunidad contribuye a la formación de niños y adolescentes, confiándole fundamentalmente a la escuela dicha tarea; lo que denota que en la interacción escuela-comunidad se carece aún de un estudio profundo. Por ende con relación a la formación ciudadana, tampoco la sociedad más próxima al niño y al joven ha cumplido su cuota de responsabilidad lo que supone conocer cómo el intercambio

con la comunidad puede contribuir al perfeccionamiento del proceso docente educativo y a elevar la calidad de la educación.

Es necesario enfocar el sistema integral la interacción escuela -comunidad, sin desconocer su independencia relativa, en tanto tienen funciones específicas como instituciones socializadoras en su labor educativa, la escuela como el medio para alcanzar la más alta síntesis de los valores educativos a través del conocimiento organizado, sistemáticamente dirigido como proceso intelectual y afectivo para la formación del individuo y orientado en función de la vida cotidiana. Y la comunidad, como grupo social heterogéneo, que se caracteriza por su asentamiento en un territorio determinado, compartido entre todos sus miembros, donde tienen lugar y se intensifican de un modo específico las interacciones e interinfluencias sociales, en torno a la satisfacción de las necesidades de la vida cotidiana.

El primer aspecto que se considera necesario para promover el desarrollo humano local desde la escuela es realizar un diagnóstico acertado de la comunidad. Donde se abarque todos los aspectos de la vida de la Comunidad: economía, educación, salud, recreación y deporte, vivienda, familia, organizaciones sociales, identidad local, etc.

Carvajal (2011) considera que en los procesos sociales se deben realizar diagnósticos participativos ya que persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer a fondo una realidad social y ser una base firme para la elaboración del Plan de Desarrollo
- Generar en la comunidad procesos de organización, concientización y movilización social
- Construir actores sociales y fortalecer el tejido comunitario.
- Capacitar a la comunidad en diagnóstico, investigación social, elaboración de proyectos, participación, etc.
- Fortalecer el liderazgo comunitario.
- Constituir un espacio de encuentro y de discusión de los diferentes actores de la comunidad; de tal forma que supere las diferencias internas y genere un proceso de consenso y concertación.
- Ser una herramienta pedagógica para la enseñanza de la realidad local en los diferentes planteles educativos y comunitarios.
- Lograr que la comunidad se apropie de la información resultante del estudio y la convierta en herramienta para la toma de decisiones, como también para afianzar su identidad.
- La metodología del diagnóstico participativo es más apropiada donde: el grupo es una comunidad y el trabajo es hecho por personas de la comunidad.

¿Cómo realizar un diagnóstico, sobre la base de qué indicadores?

Indicadores o dimensiones	Aspectos
Contexto de la localidad	Localización geográfica
Dimensión Ambiental	Geología-clima, Geomorfología e Hidrología, Riesgos naturales e Impacto ambiental prevalente
Dimensión Geográfica	Procesos de poblamiento Composición espacial de la población
Dimensión Económica	Composición sectorial de la producción Perspectivas de los negocios en la localidad, Costos sociales asociados a la dinámica económica de la localidad Comercialización de productos agrícolas
Dimensión Social	Análisis de la calidad de vida, Análisis de las perspectivas de desarrollo humano (oferta institucional: salud, educación, cultural, recreativa), Análisis de los servicios comunales
Dimensión Socio-Política	Análisis de los problemas de convivencia social, Participación comunitaria, Espacios de participación
Dimensión Institucional	Presencia de órganos y organismos institucionales

La escuela debe realizar una valoración certera de aquellas agencias y los agentes socializadores que existen en la comunidad van a interactuar entre sí con la finalidad de promover desarrollo humano y realizar convenios de trabajo, nos referimos entre otras a:

- Industrias y/o centros de producción y servicios principales del territorio.
- Líderes empresariales y laborales
- Organizaciones políticas y de masas
- Otras Instituciones educativas de la localidad
- Dirección política- administrativa del Consejo Popular, circunscripción, barrio y cuadra
- Centros de salud
- Centros Culturales
- Centros Deportivos y recreativos
- Centros Religiosos
- Otras instituciones e instalaciones sociales existentes en el territorio
- Centros Turísticas
- Casa de abuelos
- Casa de niños sin amparo filial
- Asociación de combatientes
- Lugares históricos (Hechos de la historia local, tarjas y monumentos)

CONCLUSIONES

El vínculo con la comunidad se expresa en desarrollo humano local, pues constituye es un proceso de concertación entre los agentes -sectores y fuerzas- que interactúan en un territorio determinado y que sirven para impulsar, con la participación permanente, creadora y responsable de ciudadanos y ciudadanas un

proyecto común de desarrollo, que va a implicar la generación de crecimiento económico, equidad, cambio social y cultural, sustentabilidad ecológica, enfoque de género, calidad y equilibrio espacial y territorial. Todo ello con el fin de elevar la calidad de vida de cada familia, ciudadano y ciudadana que vive en ese territorio, contribuir al desarrollo del país y enfrentar adecuadamente los retos de la globalización y las transformaciones de la economía internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. 2ª. Edición. Editorial Lumen Humanitas. Argentina.
- Carvajal, A. (2011). *Apuntes sobre Desarrollo Comunitario*. Primera Edición Digital. Eumed.net, Universidad de Málaga. España.
- Carvajal, A. (2011). Manual Básico para Agentes de Desarrollo Local y otros actores. Primera Edición Digital. Eumed.net, Universidad de Málaga. España
- Centro Latinoamericano de Capacitación y Desarrollo de los Gobiernos Locales. IULA/CELCADEL. (1993). El Municipio como Promotor del Desarrollo Económico Local. Cuaderno de Desarrollo Local, N° 13. Ecuador.
- Nogueiras, L. (1996). La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo. Narcea. Madrid.
- Orduña, G. (2000). *Apuntes sobre Desarrollo Comunitario*. Primera Edición Digital. Eumed.net, Universidad de Málaga. España.
- PNUD. (1990). PNUD, ASDI & Agencia de Cooperación para el desarrollo. Temas que no pueden faltar en los Planes de Desarrollo.

LA ÉTICA PROFESIONAL PEDAGÓGICA Y SU INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE

PhD. Alejandro Lema Cachinell
Instituto Tecnológico de
Formación
alejandrol@formacion.edu.ec

MSc. Yaneiris Castro Durand
Instituto Tecnológico de
Formación
martalema@formacion.edu.ec

Lic. Daniel Zaldívar Almarales
Instituto Tecnológico de
Formación
daniel.zaldivar@formacion.edu.ec

Palabras claves: ética, evaluación, desempeño profesional.

Recibido: 06 de enero de 2017

Keywords: ethic, evaluation, professional performance.

Aceptado: 27 de enero de 2017

RESUMEN

La presente investigación hace levantar la mirada para realizar un examen crítico del quehacer profesional en términos de captar elementos del actuar del docente, donde se reflejan los modos de comprender y regular el comportamiento profesional favorablemente; pero, sin ser muy categóricos, se puede plantear que el abordaje científico del aspecto ético dentro de la evaluación del desempeño profesional del docente todavía no alcanza la jerarquía que este particular merece. Se analiza el comportamiento de la ética profesional pedagógica y su incidencia en la evaluación del desempeño profesional del docente.

ABSTRACT

The present research presents a critical examination of the professional performance in terms of capturing elements of the teacher's action, where the ways of understanding and regulating professional behavior are reflected. However, without being very categorical, it can be argued that the scientific approach of the ethical aspect within the evaluation of the professional performance of the teacher still does not reach the hierarchy that this particular deserves. An analysis of the behavior of professional pedagogical ethics and its impact on the evaluation of the professional performance of teachers is proposed.

INTRODUCCIÓN

La evaluación como componente del proceso docente educativo, debe concebirse como proceso y resultado que conduzca a la valoración objetiva del desempeño de los evaluados y que estimule las transformaciones cualitativamente superiores en estos. Se comparte el enfoque de la evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo, es decir, que se identifica la categoría evaluación como componente esencial del proceso y consustancial a este, considerando su lugar y papel correspondiente, sin absolutizaciones. Se destaca el carácter integrador, holístico y personalológico de la evaluación, como un hecho personal, en el que se involucran de manera activa y protagónica los docentes, estudiantes y colectivos donde está insertado el evaluado.

Por lo tanto, la evaluación del desempeño profesional del docente requiere de una indiscutible plataforma ética de todos los sujetos que, de una forma u otra, intervienen en ella. Sin embargo, son escasas las referencias teórico-prácticas respecto al carácter ético-humanista de la evaluación docente y a su relación con el desempeño profesional.

DESARROLLO

La evaluación se valora como proceso y resultado importante para lograr la formación armónica del alumno y el grado de excelencia de una institución académica a partir de sus objetivos. Desde este punto de vista, la evaluación influye en el personal docente, y los directivos para las modificaciones e innovaciones en la planificación, organización y ejecución de los procesos pedagógicos y en la reorientación de su accionar docente.

En tal sentido la evaluación necesita de una visión ética que le permita tener una característica diferente contribuyendo de esta manera al desarrollo cualitativo y cuantitativo del docente.

La ética se constituye en una de las ramas de la filosofía. En los años 50 del siglo XX, esta se transforma en una rama de la filosofía o en una ciencia filosófica que estudia la moral en su integridad y el comportamiento humano en las diferentes esferas de la actuación.

La dialéctica materialista aporta una nueva concepción integradora del mundo y brinda los fundamentos teóricos y los principios metodológicos para el desarrollo del conocimiento ético con toda su connotación, tanto en la comprensión de la ética en su desarrollo histórico como sobre la moral, la cual es concebida como un fenómeno de naturaleza histórico social, y su complejidad se expresa en las leyes de la dinámica de su estructura y funciones, en interacción con toda la actividad y comunicación de los seres humanos, cuyas cualidades distingue la cultura de cada época.

Al respecto se asume que la aparición de la moral responde a la necesidad objetiva de regular las relaciones de los seres humanos que conviven en sociedad (individuo – sociedad), sobre la base de la correlación de los intereses individuales y sociales y del control de la voluntad en la conciencia, profundamente marcados por lo clasista, en lo cual los valores, como parte de la conciencia moral, presentes en los

ideales sociales, principios, normas, escalas y juicios de valor, desempeñan un papel primordial.

Muchos autores definen la ética de diversas maneras; pero, como aseguran Santos (1989), Cano (1999) así como Celeiro (2012), su final es encontrar el bien, estudiando los fundamentos, causas y razones de lo bueno y lo malo de la conducta humana; esto implica una reflexión de los actos morales y una revisión crítica de la validez de dicha conducta.

En contraste, se opina que la ética es el uso de la herramienta de la razón para generar reglas que guíen el juicio en circunstancias tanto generales como particulares. Con ello, se obtendrá una mayor visión y una amplia gama de alternativas que se deben de escoger para poder encontrar el mejor camino para el bien personal y común.

En las definiciones analizadas se destaca la ética en tres áreas:

- La ética social que consta de reglas las cuales ayudan a que las personas puedan variar de un grupo social a otro.
- La ética trascendental donde se explica el concepto del bien y el mal y de la justicia e injusticia, esto se aplica equitativamente si se toma en cuenta el grupo social, la demografía, y la cultura.
- La ética táctica que se basa en obedecer reglas y leyes para evitar infracciones o castigos.

Resulta necesario, a los efectos de esta investigación, enfatizar en que la **ética profesional pedagógica** visualiza los rasgos esenciales los cuales deben acompañar la evaluación del desempeño profesional no sólo de los evaluados; sino también de los propios evaluadores, quienes deben responder a criterios e indicadores que regulen con justeza e integralidad el desarrollo cognitivo y afectivo, con el propósito de alcanzar los objetivos personales, institucionales y de la sociedad.

En la actualidad se requiere cada vez más de guías que orienten tanto en los aspectos más técnicos de la evaluación como en los principios éticos que esta debe contemplar. Al decir de este investigador, la evaluación es una cuestión ética más que una cuestión técnica, porque interactúan personas que elaboran juicios de valor sobre una situación determinada en la cual están involucradas otras personas. Esta idea la corrobora Santos (1989), al referirse a los efectos negativos que pueden producirse cuando la falta de ética está presente en el proceso evaluativo. Por ejemplo, cuando:

1. Se descalifica el proceso de la evaluación por considerarlo poco científico o poco significativo.
2. Se atribuyen los resultados de la evaluación a diversas causas externas.
3. Se manipulan las conclusiones sin tener en cuenta indicadores, objetivos e integralidad del desempeño.

Hay coincidencia en los autores sobre el componente ético, y casi todos subrayan que no debe ser una actividad punitiva, ni servir para establecer normas, ni para prescribir, sino, para interpretar, cambiar y mejorar el desempeño docente para bien del propio docente, la institución y la sociedad en su conjunto.

Las cualidades éticas profesionales del docente como el humanismo, la modestia, la sencillez, la honestidad, la perseverancia, la dedicación al trabajo, el espíritu de sacrificio, el sentido de lo justo, su celo profesional, así como sus elevados ideales morales son las que lo motivan a ser mejor ser humano, mejor profesional y repercuten inquebrantablemente en el desarrollo de sus capacidades, competencias profesionales y en el excelente desempeño profesional.

Desde la perspectiva sociológica, la evaluación del desempeño profesional constituye una categoría de gran significación para la vida de una sociedad, pues da cuenta de la reflexión acerca del accionar educativo de los docentes y su consecuente repercusión social. Blanco (2004) considera que en la formación de las nuevas generaciones en una sociedad tienen gran responsabilidad los educadores.

La relación del sujeto con la cultura y la sociedad a través de la educación recibe el nombre de proceso de socialización: Vigotsky (1998- 2000); Chávez (2003); Blanco (2004). Quiere decir que el hombre cuando se educa a través de las diferentes agencias educativas se socializa y se da una relación dialéctica entre la individualización y socialización de este.

En el proceso de evaluación de un docente deben participar diferentes agencias o agentes sociales que se relacionan con su desempeño, los cuales influyen de una manera u otra en su actuación profesional y en su evaluación, díganse los estudiantes, la familia, los compañeros de trabajo, los procesos de comunicación social, la institución. A su vez el buen desempeño profesional del docente es vital para el desarrollo social.

En este sentido, en la concepción de la evaluación en Ecuador han existido algunas incoherencias respecto a la evaluación del desempeño profesional del docente de los institutos superiores tecnológicos, donde ha fallado en gran medida el proceso de socialización, primando la subjetividad del evaluador, su base teórica- conceptual se ha sustentado, en gran medida, en función de objetivos medibles y observables de tipo conductual, que responden a un paradigma evaluativo centrado en productos.

Lo anteriormente expuesto repercute de forma negativa en la integralidad de la evaluación de los docentes, ya que prima el tecnicismo en el manejo de las taxonomías de los objetivos, indicadores y contenidos de la evaluación, donde a veces se desvaloriza la repercusión individual-social que genera este enfoque reduccionista.

La Ley de Educación Superior, expedida en el año 2010, es crucial en este proceso; a partir de su publicación se establece la obligatoriedad de evaluar las instituciones de educación superior, aunque no fue suficientemente explícita para que tuviera el impacto social deseado y se convirtiera en un documento de referencia para que la evaluación del desempeño fuera más ética y humanista.

En correspondencia con lo expuesto, Ecuador estructura el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, donde se manifiesta que se debe potenciar el rol de docentes y otros profesionales como actores claves en la construcción del buen vivir en una sociedad cada vez más próspera y sustentable, mejorar la oferta de la formación de docentes y otros profesionales de la educación, en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural.

En lo socio - económico – cultural se valora de manera pertinente, desde el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017), que el país deje de ser predominantemente extractivista para pasar a ser un país de generación y productividad, por lo que necesita realizar un cambio en la matriz productiva de Ecuador, donde desempeña un rol importante la educación a favor del desarrollo de la sociedad.

En tal sentido, la educación en los institutos tecnológicos desempeña un rol esencial para el desarrollo social, donde la calidad y pertinencia de los resultados profesionales de sus maestros y profesores son imprescindibles, lo cual demanda un conjunto de acciones intencionadas benefactoras a la sociedad, entre ellas la de formar estudiantes calificados y competentes, de manera que puedan enfrentar los retos laborales y profesionales en el dominio de la ciencia, la técnica y la tecnología que requiere la sociedad ecuatoriana.

Desde la **psicología**, la evaluación del desempeño profesional contribuye a desarrollar la personalidad integral de los docentes a pesar de su diversidad, así como la de sus estudiantes. Se toma en consideración las características individuales de los docentes, estudiantes, incluso de los directivos en sus diferentes niveles de desarrollo, insuficiencias y potencialidades, para promover en ellos el desarrollo hasta el límite de sus posibilidades; pues no se podría pretender que todos lleguen a un mismo nivel de desarrollo, ni que sean perfectos, pero sí perfectibles como condición humana.

Según Castellanos (2003) y González (1983) el vínculo de lo cognitivo y afectivo de la personalidad se expresa en el proceso evaluativo, a través del cual se llega a alcanzar niveles superiores de autorregulación, autodeterminación, autodesarrollo y autoperfeccionamiento, siendo importante aplicarlo durante el proceso evaluativo para generar un clima afectivo motivacional favorable con el contenido cognitivo – instrumental de la evaluación.

Se asume el paradigma psicológico de Vigotsky (2000) el que permite sustentar la evaluación como un proceso de apropiación histórico social mediante la actividad del sujeto y en la comunicación con otras personas implicadas en él mismo, para alcanzar el desarrollo integral.

Los presupuestos vigotskianos permitieron advertir por qué y cómo se inserta el docente en los diferentes espacios socioculturales en que desarrolla su labor y fuera de ella y su papel como mediador fundamental en esos escenarios, en su interrelaciones e interacciones con el estudiantado, el grupo, el colectivo de docentes, la familia, la comunidad, y en la sociedad en general.

De manera más particular se asumen importantes referentes pedagógicos y didácticos que le dan sustento a la **evaluación** como categoría esencial en los procesos educativos de cualquier institución pedagógica, tales como: Castro (1999); Álvarez (2001); Remedios (2003); Addine (2004); Miranda (2007); Ferrer (2006); Casassus (2008); Perassi (2008); Horruitiner (2009).

El autor coincide con Scrive (2009), al valorar la evaluación como un proceso sistemático de recogida de datos incorporados al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor cerca de las diferentes situaciones que pueden darse, con vistas a la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada.

Es importante resaltar lo expresado por Mena (2004, p. 165) en el libro *Didáctica: Teoría y práctica*, que la evaluación se convierte en un proceso complejo, personalizado, de reflexión, regulación y ayuda, así como un conjunto de actividades motivadoras que permite una valoración consciente de la realidad, ante la cual se proponen alternativas de cambio.

De manera que se considera a la evaluación como un proceso sistemático de valoración del resultado del trabajo de directivos, maestros, alumnos y padres, encaminado a verificar si el conjunto de acciones pedagógicas o educativas se ha llevado a cabo con eficiencia, permite comprobar y controlar el proceso educativo integralmente.

Así, la evaluación constituye un eslabón esencial del proceso docente educativo, la que se interrelaciona dialécticamente con otros componentes, cuyas funciones instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control le dan una connotación particular a este proceso como un todo.

En tal sentido se contextualiza lo expresado por Horrutiner (2009, p.175) acerca de que la evaluación se asume como un eslabón, una parte, del proceso de formación el cual ha venido transitando desde un enfoque acumulativo-cuantitativo, propio de etapas anteriores de desarrollo a uno ético integrador, centrado en los procesos sustantivos del docente (investigación, vinculación, docencia y gestión administrativa) evitando de esta manera la subjetividad que se puede generar en la evaluación del desempeño profesional del docente.

CONCLUSIONES

La evaluación, en su concepción más general, permite retroalimentar acerca del trabajo realizado y adoptar estrategias de intervención pedagógica individualizadas, en una institución, provincia y país. A partir de sus resultados se genera conciencia social, no sólo acerca de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, sino también acerca del desempeño profesional de los docentes y directivos y por consiguiente se generan políticas educativas nacionales. En tal sentido en este proceso se precisa de un basamento ético que guíe la evaluación y de esta forma contribuya el desarrollo del docente en su labor profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F.; Mena, E. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, R. (2000). La evaluación del sistema educativo cubano, una experiencia. Madrid, España: Revista Educación, No.321.
- Blanco, P. (2004). Hipótesis, variables y dimensiones en la investigación educativa. En Compendio de Pedagogía. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Cano, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. 2da edición. Madrid, España: Editorial Muralla, F.
- Casassus, J. (2008). Una nota acerca de la evaluación en educación. Venezuela: Revista CENDES.
- Castellanos, B. (2003). Aproximación a un marco conceptual para la investigación educativa. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos et al. (2003). La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación. La Habana, Cuba: Evento Internacional de Pedagogía.
- Chávez, J. (1997). Retos actuales de las Teorías Educativas. Cuba: Conferencia para Pedagogía' 97.
- _____. (2003). Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países iberoamericanos. México: Editorial INAES.
- Celeiro, A. (2012). La cultura ético-axiológica humanista del profesional de la educación. UCP. Frank País García. Santiago de Cuba: Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos96/cultura-etico-axiologica-humanista-del-profesional-educacion/cultura-etico-axiologica-humanista-del-profesional-educacion6>.
- Ferrer, A. (2006). Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe: Análisis de la situación y propuestas de actuación. Cúpula das americas-linha 2. Estudios internacionales- LLECE- IEA- OCDE- OEI Proyecto INES- WEI- PISA- TIMSS-RLS- PIRLS
- González, M. (1998). La evaluación en las instituciones democráticas: discusión sobre la ciencia y la ética de sus procedimientos. Universidad San Carlos de Guatemala: Recuperado de <http://www.campusoej.org/salactsi/mgonzalezhtm>.
- González, M. y Reinoso, C. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Horruitiner Silva, P. (2009). La universidad cubana modelo de formación. La Habana: Editorial Universitaria.

- Mena. (2004). Didáctica teoría y práctica. En (p. 165). La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.
- Miranda, A. (2007). Opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores. Una herramienta para obtener indicadores sobre la práctica docente. México, FES-Iztacala: Tesis de licenciatura.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: Un campo de controversias. Argentina: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE, San Luis – Argentina.
- Remedios, J. (2001). Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación en el desempeño profesional del docente. Informe final al Proyecto asociado al Programa Ramal II CDIP, ISP Capitán Silverio, Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- Santos, M. (1989). Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Colección Respuestas educativas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Scriven, M. (2009). Método evaluativo orientado hacia el cliente. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/richardecg/exposicion-michael-scriven>
- Vygostky, L. (1980). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS CLASES DE INGLÉS A TRAVÉS DEL MÉTODO LEBY EN LAS ACADEMIAS DE IDIOMAS ECUATORIANAS

PhD. Josué Bonilla Tenesaca
Instituto Tecnológico de Formación
joshua.bonilla@formacion.edu.ec

PhD. Isabel Batista Medina
Universidad de Oriente
ibatista@uo.edu.ec

PhD. Marisela Jiménez Álvarez
Universidad de Oriente
mjimenez@uo.edu.ec

Palabras claves: atención a la diversidad, etnias, inclusión, método LEBY.

Recibido: 13 de febrero de 2017

Keywords: attention to diversity, ethnicity, inclusion LEBY method.

Aceptado: 7 de marzo de 2017

RESUMEN

A las academias de idiomas ecuatorianas asisten estudiantes que son muestras del amplio y rico mosaico étnico, multi - intercultural de la sociedad. Sin embargo, no se aprovechan las aristas de este proceso de enseñanza – aprendizaje para dar atención a esta rica diversidad cultural y hacerlo más inclusivo. De ahí que, se diseñó un método didáctico – comunicativo, denominado “Learn English and be Yourself” (LEBY), el cual a través de sus procedimientos ofrece oportunidades para que todos los estudiantes aprendan el idioma juntos, independientemente de sus condiciones personales, socioeconómicas o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Este método se validó en la escuela de idiomas Buckingham Center de Guayaquil con resultados muy favorables.

ABSTRACT

Ecuadorian language academies are attended by students who are sample of the broad and rich ethnic, multicultural mosaic of society. However, the edges of this teaching-learning process are not taken into account to give attention to the rich cultural diversity to make it more inclusive. Hence , a didactic -communicative method called “Learn English and Be Yourself (LEBY) was designed .Its procedures offer opportunities for all students to learn the language together, regardless of their personal, socioeconomic, cultural conditions , including those with any disability. It is a school that does not impose requirements, selection mechanism or discrimination of any type, to make the rights to education , equal opportunities and participation effective. This method was validated with very good results at Buckingham English Center in Guayaquil, Ecuador

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las academias de idiomas tiene en su centro de atención la clase, como fuente transmisora de la cultura y experiencia del hombre, que sienta las bases del desarrollo multifacético del individuo y su posterior desempeño en su profesión y en la sociedad en general.

Al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se piensa en el logro de su función comunicativa, ya que su aprendizaje debe verse primeramente como un medio de comunicación dada su importancia en la actividad económica, social, científica, cultural y general del hombre. De manera que el idioma inglés es predominante en temas relacionados con las distintas profesiones y la ciencia. Con frecuencia es la lengua en la que se llevan a cabo las conferencias internacionales y adicionalmente, se publican trabajos, avances tecnológicos y científicos en ella.

En las últimas décadas, a partir de las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma se reconoce el papel activo que el mismo tiene en el mundo moderno y se reconoce el inglés como un idioma práctico y universal, necesario para el desarrollo socio-económico y cultural de los pueblos que conforman ese mundo moderno. Sin embargo, con relación a las academias de idiomas y la diversidad cultural que caracteriza a los estudiantes que asisten a ellas, aún faltan propuestas que tomen en cuenta sustentos sociológicos y etnológicos.

En tal sentido, la atención a la diversidad cultural no solo debe concretarse en contenidos curriculares, sino en métodos y procedimientos para la atención a esta diversidad a partir de enfoques inclusivos, que adopten como punto de partida las raíces de la sociedad: creencias, políticas y prácticas en educación que provean y afiancen conocimientos y actitudes en una sociedad pluriétnica, pluricultural y multirracial.

DESARROLLO

Es en el afianzamiento de los contenidos: conocimientos, habilidades, valores y actitudes, a partir de la adquisición de nuevos aprendizajes en el idioma inglés, que se retorna a las raíces autóctonas y a repensar la cultura originaria con una mirada más apegada a la identidad nacional. Sin embargo, en el contexto latinoamericano y en particular en el ecuatoriano hay pocos trabajos como el de Peñaherrera & Cobos (2011), Peñaherrera (2015) que aborda la multiculturalidad y la integración de los pueblos bajo la educación inclusiva, pero sus indagaciones adolecen de una dirección hacia el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés y de una orientación hacia los métodos más eficaces para conducir la atención a la diversidad cultural, lo que refleja carencia de investigaciones que profundicen cómo hacerlo.

En el Documento final sobre las Metas 2021 se distinguen dos focos educativos que admiten la reafirmación de la diversidad cultural:

La educación multicultural y la educación intercultural. La primera hace referencia a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, lo que se constituye como el primer paso para avanzar en la calidad de los currículos educativos, pero no es suficiente. El concepto de interculturalidad avanza más, haciendo referencia a las relaciones entre los distintos grupos culturales y su evolución en el tiempo (UNESCO, 2010, p. 90).

De ahí que, la diversidad étnica se define como el conjunto de diferentes grupos sociales que existen en el mundo y que difieren en el color de la piel, estatura, lenguaje, y costumbres. Las etnias son los diferentes grupos o culturas que comparten ciertas características, idioma, vestido, vivienda, costumbres y tradiciones (Samaniego, 2011).

La naturaleza del conocimiento y la enseñanza intercultural son tratados en la Antropología de la Educación (Dolores, 2007), la cual busca comprender los procesos educativos y mejorarlos en función de los objetivos de la educación, en cualquier contexto sociocultural. Esto se constituye en una misión de los pedagogos para identificar y analizar las dinámicas socioculturales en las academias de idiomas donde se regulan las relaciones sociales durante el aprendizaje y se refuerza su aspecto cognitivo.

En este sentido, la conceptualización de la categoría identidad en estrecho vínculo con la cultura permite profundizar en la diversidad cultural. Para Samaniego (2011) referirse a la identidad es establecer puentes entre la comprensión de la identidad individual, los sentidos de conciencia de pertenencia que un individuo tiene y las identidades colectivas o referentes grupales.

Por otro lado, no es posible el tratamiento a la diversidad de las diferentes etnias que componen la República del Ecuador, ni el rescate de sus identidades, sin abordar la educación inclusiva. Ella no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad.

Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. "Educación inclusiva: el camino hacia el futuro" 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. 2008 (Ginebra, Suiza).

Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una academia de idiomas que acoja la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece esta institución escolar.

Los alumnos que pertenecen a grupos étnicos con menor vinculación a los objetivos y cultura de la escuela de idiomas pueden generar menos expectativas en los profesores y tener menor autoestima y seguridad en las actividades que allí se generan. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares.

Existen 14 nacionalidades indígenas con tradiciones diversas y con sus propias identidades, y su diversidad incluye una inmensa ramificación lingüística que requiere ser respetada, valorada y preservada como legado histórico para las presentes y futuras generaciones ecuatorianas.

Por ello, es necesario desarrollar una conciencia intercultural, la cual es básica en la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés requeridas de profesores preparados para guiar este proceso de forma participativa y con absoluto respeto a las tradiciones, costumbres, religión, cultura, y formas de comunicación de cada uno de los grupos étnicos que acceden a sus aulas.

Se denota que la contradicción entre las exigencias que impone la atención individualizada motivacional por el conocimiento del idioma inglés y la atención grupal con sus diferencias culturales y lingüísticas requieren nuevas propuestas teórico-metodológicas.

De ahí que se propone un **método didáctico comunicativo** denominado “**Learn English and be yourself (LEBY)**”, que genera un acercamiento empático, asertivo entre los estudiantes de diferente naturaleza étnico-cultural, donde se transmiten saberes en idioma inglés desde prácticas pedagógicas que respetan la identidad, la inclusión y la atención a la diversidad étnica multi-intercultural de los estudiantes ecuatorianos en las clases de Inglés en las academias de idiomas.

Desde su propia denominación, connota los contenidos lingüísticos, culturales y humanísticos que moviliza de manera grupal a los estudiantes hacia el conocimiento de una identidad nacional, a la vez que penetran en la cultura anglosajona, como parte de un proceso de integración que sirve de reordenamiento a la atención a la diversidad étnica multi-intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Este reordenamiento contribuye en la profundización de los contenidos lingüísticos y culturales del idioma inglés. Estos deben armonizar también con el acontecer contemporáneo y las experiencias de la actividad creadora, que pueda garantizar la relación entre el aprendiz de una lengua extranjera y los contenidos que en el orden de la fonología, morfología, sintaxis, lexicología y semántica, mejoren el uso del Inglés, a la vez que puedan enriquecer con estos conocimientos la cultura anglosajona y su propia cultura.

Álvarez (1988, p.131) trata al método como “el modo de desarrollar el proceso para alcanzar los objetivos, la estructura de la actividad que se desarrolla en cada sesión del proceso, en cada forma de enseñanza”. Mientras, Zilberstein (2000, p.63) prefiere establecer la distinción entre métodos de enseñanza y aprendizaje, al reconocer a los dos sujetos principales del proceso: el docente y el alumno. Para este autor el método constituye el sistema de acciones que regulan la actividad del profesor y los estudiantes, en función del logro de los objetivos, atendiendo a los intereses y motivaciones de estos últimos y a sus características particulares.

El método LEBY que se propone para atender la diversidad e inclusión de los estudiantes que asisten a las escuelas de idiomas se encuentra en estrecha relación con todas las categorías didácticas. Este responde a los objetivos, al tipo de contenido, ayuda a precisar los medios de enseñanza que favorecerán la apropiación del contenido y a determinar cómo evaluar lo aprendido.

- **Estructura del método LEBY**

El método LEBY está estructurado en dos procedimientos y sus fundamentos se encuentran sustentados en un sistema teórico conceptual. Estos procedimientos son también enriquecedores de los conocimientos teóricos metodológicos del método e incentivan las motivaciones intrínsecas multi-interculturales, la comunicación interpersonal multi-intercultural y la integración de lo cognitivo, afectivo y comunicativo ético-humanista.

Este reordenamiento contribuye en la profundización de los contenidos lingüísticos y culturales del idioma inglés. Estos deben armonizar también con el acontecer contemporáneo y las experiencias de la actividad creadora, que pueda garantizar la relación entre el aprendiz de una lengua extranjera y los contenidos que en el orden de la fonología, morfología, sintaxis, lexicología y semántica, mejoren el uso del Inglés, a la vez que puedan enriquecer con estos conocimientos la cultura anglosajona y su propia cultura.

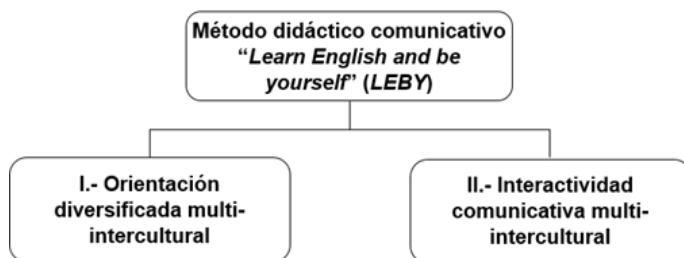


Gráfico 1. Procedimientos del método didáctico comunicativo “Learn English and be yourself” (LEBY).

Los dos procedimientos son caracterizados y argumentados conceptualmente, con un replanteamiento de estrategias de enseñanza, las cuales devienen también en estrategias de aprendizaje, por el carácter bidireccional y multidireccional del proceso de enseñanza-aprendizaje donde ellos se desarrollan.

A.- Procedimiento metodológico para la orientación diversificada multi-intercultural.

Como se ha señalado anteriormente una de las carencias teóricas que más afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la atención a la diversidad étnica multi-intercultural radica en la base orientadora de las tareas que se desarrollen en el aula, la idea de un reforzamiento continuo en el aprendizaje del idioma inglés con orientaciones multi-interculturales, y los factores de interferencia lingüística que se manifiestan en la clase; lo que demanda una preparación del claustro, en la atención a la diversidad desde la singularidad de los grupos étnicos a partir de los diagnósticos etnolingüísticos.

La orientación diversificada multi-intercultural, se puede definir, como el proceso que posibilita indicar de forma consciente las operaciones mentales y acciones individuales concretas de los estudiantes en el intercambio multi-intercultural, al reconocer y rediseñar las tareas, los contextos internos y externos que condicionan el desarrollo comunicativo según el diagnóstico etnolingüístico inicial de cada uno de ellos y así ofrecer diferentes niveles de ayuda.

B.- Procedimiento metodológico para la interactividad comunicativa multi-intercultural.

Este procedimiento aporta conocimientos, habilidades, formación de valores para atender la diversidad étnica multi-intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés, hacia el mejoramiento de los intercambios culturales comunicacionales.

Las estrategias de enseñanza, en dependencia de los motivos conscientes y orientaciones a los estudiantes, según su naturaleza cultural y étnica pueden variar, lo que propicia la creatividad en el proceso. En este sentido, ambos procedimientos, han propiciado el replanteamiento de estrategias de enseñanza, que a su vez se transforman en estrategias de aprendizaje por los estudiantes tales como:

1.- **Estrategias de apoyo.** Orientadas hacia la motivación multi-intercultural y la sensibilización del estudiante por un aprendizaje significativo relacionado con su mundo interior y que promueva un entorno de confianza, donde estos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y carácter desarrollador.

2.- **Estrategias de procesamiento.** El procesamiento implica la repetición como técnica generadora en la memoria de la información a corto y largo plazo, en dependencia del contenido. Se almacena en la memoria diálogos, parlamentos, expresiones idiomáticas, ideas, palabras claves para iniciar una conversación formal o informal, elaborar resúmenes, entre otras.

3.- **Estrategias de organización.** La organización de los contenidos multi-interculturales adquiere un nivel de esencialidad, propiciando el análisis y la contrastación etno-lingüística de los conocimientos, y los elementos lingüo culturales distintivos, que fortalecen la capacidad de recordar en la lengua extranjera con mayor facilidad y aplicar los contenidos asimilados.

4.- **Estrategias de elaboración.** Los contenidos que se asimilan requieren de la elaboración creativa como fase superior del aprendizaje, y medio de recreación a lo almacenado en la memoria, que lo transforma en un nuevo saber y se expresa tanto de forma oral como escrita.

5.- **Estrategias de personalización.** La personalización promueve el pensamiento creativo, la reflexión y crítica de los saberes con un espíritu de tolerancia y respeto al otro. Los aprendizajes que se logren conllevan a: aprender a vivir, en correspondencia con las actitudes que tiene el estudiante en la vida; aprender a vivir consigo mismo, aprender a vivir con los demás y aprender a afrontar la vida (pensar, valorar y crear).

La personalización propicia el crecimiento del estudiante durante los procesos de diversidad e integración multi-intercultural, reflejando rasgos de madurez de su personalidad, conducentes a un desarrollo ético-humanista. Estas estrategias de enseñanza, guardan una relación sistémica y se manifiestan gradualmente de lo simple a lo complejo, para facilitar el aprendizaje del estudiante en correspondencia con sus motivaciones multi-interculturales y estilos de aprendizaje. El carácter funcional de estas estrategias proporciona la asimilación de ellas por el estudiante, quien las convierte en estrategias de aprendizaje, por medio de:

- Mecanismos de lectura y escritura (leyendas, poesía, historias narrativas, carteles), como generadores de un pensamiento crítico.
- Aprendizajes con el desarrollo de dramas, juego de roles y actividades recreativas de diferentes manifestaciones.
- Enriquecimiento de la multi-interculturalidad de las etnias: indígenas, mestizos, afro-descendientes y blancos mediante la diversidad e integración comunicativa multi-intercultural.

- Intercambios lingüísticos del Inglés donde se mezclan todos los planos; dígase: fónico, gramatical, léxico-semántico y pragmático, donde debe primar la empatía etno-lingüística y la colaboración ético-humanista.
- Concientización de los elementos afines y los que diferencian, tanto a la lengua española del idioma inglés, como de aquellos que son de las lenguas autóctonas, a fin de garantizar una mayor calidad en el aprendizaje.

Todas estas estrategias requieren del uso de materiales y medios audiovisuales destinados a fortalecer la asimilación de los contenidos y a superar los errores fonológicos, gramaticales, lexicales y semánticos derivados de las divergencias entre las lenguas.

Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, sustentan los dos procedimientos del método y son a la vez portadoras de conocimientos teóricos metodológicos, que requieren de un componente evaluativo ajustado a los replanteamientos y reordenamiento de este proceso.

Así, el componente evaluativo en atención a la diversidad étnico multi- intercultural, al nutrirse de los conocimientos aportados por el sistema teórico conceptual adopta nuevas cualidades, siendo una evaluación formativa multi-intercultural.

La evaluación formativa multi-intercultural se distingue por ser más participativa, democrática, autovalorativa, formativa, humanista y multi-intercultural, y por reflejar conocimientos acerca de las culturas e identidades de los estudiantes participantes de este proceso. Su aplicación permitirá verificar el objetivo a alcanzar, en correspondencia con un aprendizaje desarrollador y ético-humanista enriquecido por la integración de culturas durante el aprendizaje del Inglés.

A partir de lo anterior, se pueden presentar como rasgos del método didáctico comunicativo (LEBY) los siguientes:

- ☐ Naturaleza didáctica, bidireccional y multidireccional. En el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, el objetivo del profesor y del estudiante, es un elemento que guía el contenido, el método, el medio, las formas de docencia y la evaluación, en la atención a la diversidad étnica multi-intercultural para la asimilación de los contenidos lingüísticos, culturales y axiológicos, a partir de sus particularidades personalógicas, herencia cultural y ritmos individuales de aprendizaje.
- ☐ Flexibilidad, interconexión e integración de los procesos para la atención a la diversidad étnica multi-intercultural, en sus relaciones con el objetivo y el contenido, y entre los sujetos que intervienen en este proceso, lo que facilita el tránsito de lo objetivo a lo subjetivo y elimina las contradicciones dadas entre la atención a la diversidad étnica multi-intercultural y la singularidad individual.
- ☐ Posee dos procedimientos metodológicos para la atención a la diversidad étnica multi-intercultural, que originan replanteamientos de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Estas estrategias promueven intercambios lingüísticos en Inglés y enriquecen los significados que armonizan con la cultura anglosajona y la autóctona.
- ☐ Abarca la evaluación formativa multi-intercultural ajustada a los objetivos y contenidos del objeto de estudio

- Abarca la evaluación formativa multi-intercultural ajustada a los objetivos y contenidos del objeto de estudio.
- Como núcleo teórico del sistema, tiene un carácter integrador, donde converge lo conceptual del sistema, lo teórico-metodológico y lo procedimental, aspectos que requieren su instrumentación en una metodología.

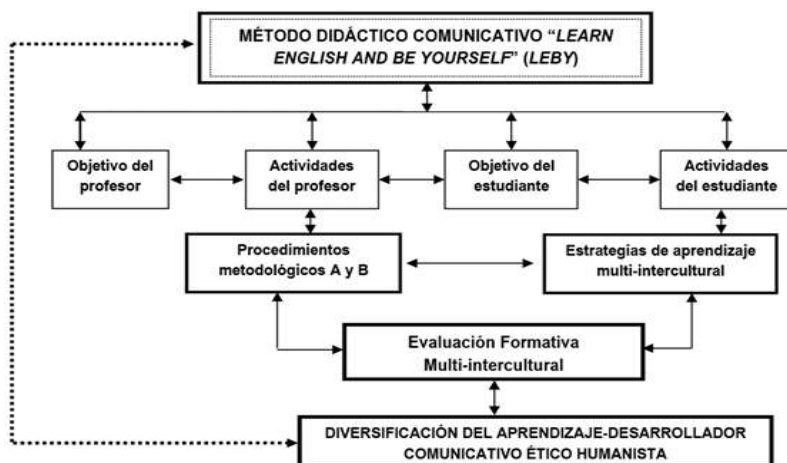


Gráfico 2. Estructura del método didáctico comunicativo LEBY.

Los procedimientos metodológicos, en su relación sistémica con el objetivo y actividades del profesor y el objetivo y actividades del estudiante, se concatenan con el resto de los componentes estructurales del método didáctico comunicativo “Learn English and be yourself” (LEBY) para satisfacer las necesidades educativas de los diferentes estudiantes que acceden a las escuelas de idiomas.

Se elaboró una metodología que facilitara la implementación del método y fuera una herramienta en manos de los docentes y directivos de las academias de idiomas, la cual da respuesta a la atención a la diversidad étnica, multi- intercultural que tiene lugar en las academias de idiomas donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, con una mayor conciencia intercultural, con respeto a las tradiciones, costumbres, religión, cultura, y formas de comunicación de cada uno de los grupos étnicos que asisten a clases, con el fin de rescatar, reafirmar, compartir y divulgar la identidad de los pueblos del Ecuador.

La calidad y nivel de satisfacción mostrado por los profesores y estudiantes implicados en las diferentes etapas y acciones de la metodología a través de los diferentes instrumentos empleados, reflejan la factibilidad de la misma y su contribución a la atención a la diversidad e inclusión étnica multi- intercultural en las academias de idiomas del Ecuador.

CONCLUSIONES

- ✓ El método “Learn English and be yourself” (LEBY) favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en las academias de idiomas ecuatorianas y repercute de forma favorable en la apropiación por los estudiantes de los contenidos etnolingüísticos, a la atención a las diferencias étnicas y multiculturales, así como a la educación inclusiva.
- ✓ La corroboración en la práctica de los resultados investigativos aportados por la investigación metodológica permitieron demostrar la factibilidad y pertinencia de su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la academia de idioma Buckingham English Center de Guayaquil, Ecuador, a tono con la política educacional del país y su filosofía del “Buen Vivir”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1998). *Didáctica y Currículo. Análisis de una experiencia*. Potosí: Editorial Asesores Bioestadística.
- Antich, R et al. (1987). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1989). *Fundamentos Teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior cubana*. La Habana.
- _____. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Bell, R. (2004). *Diversidad, Integración e inclusión* [folleto]. La Habana. Cuba: MINED.
- _____. (1998). *Binomios en la educación especial: del discurso a la práctica pedagógica*. Educación.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe no48*, Abril 1999, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Bonilla, J. (2017). *Metodología para la atención a la diversidad étnica multi-intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en academias de idiomas ecuatorianas*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas
- Delors et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Dolores. (2007). *Antropología de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Klimberg, L. (1985). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). *Inclusión y currículo intercultural. Inclusión and intercultural Curriculum*. En *Revista de Educación Inclusiva*, 4 (3), pp. 145-154. Recuperado de <http://Dialnet-InclusionyCurriculoIntercultural>
- Samaniego, P. (2011). *Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo*. Quito: Editorial El Bosco.
- Unesco. (1999). *Estudio Temático para la evaluación de EPT 2000: Participación en la Educación para Todos: La Inclusión de Alumnos con Discapacidad*. Santiago de Chile.
- Unesco. (2010). *Marco de Acción Subregional de América Latina. Evaluación de Educación para Todos en el año 2010. EPT 2010*. República Dominicana.
- Zilberstein, J. (1998). *¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctica integradora? Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía*. Año 2. Primera Edición Especial, febrero.

REFLEXIONES DE DIEZ AÑOS DE CULTURA TRIBUTARIA EN ECUADOR Y CRECIMIENTO EN LOS RECAUDOS FISCALES

MSc. Carlota María Figueroa Solórzano
Instituto Tecnológico de Formación
carlota_figueroa@hotmail.com

Palabras claves: ingreso económico, cultura tributaria
crecimiento.

Recibido: 08 de febrero de 2017

Keywords: economic income, tax culture, increase.

Aceptado: 15 de marzo de 2017

RESUMEN

A través de la historia de Ecuador se determinan nuevos enfoques que se ven desarrollados de ideologías sociales, cristalizadas siempre y cuando el presupuesto del estado pueda ser cubierto. Si bien es cierto una de las fuentes principales ha sido el petróleo, se viene planteando la necesidad de nuevos ingresos que puedan ser sostenibles con el pasar de los años. El presente artículo tiene como finalidad analizar a través de los años el incremento del ingreso económico en Ecuador, obtenido mediante los ingresos de los tributos, que se han visto reflejados en los avances obtenidos en los Objetivos del milenio, y en el Plan Nacional del Buen Vivir, ambos plantean el desarrollo social como necesidades principales de un país.

ABSTRACT

Trough the history of Ecuador new approaches have determined, related to social ideologies, put in to practice as long as the state Budget can support them. One of the main incomes has been the oil, the need for new incomes that can be sustainable as time passes by is a reality. The present article aims at analyzing the economic growth of Ecuador through the years, obtained from the income of the tributes, that has been reflected in the advance given by the Milenium objectives and the national Plan del Buen Vivir, both propose the social development as the fundamental necessity of a country.

INTRODUCCIÓN

A través de la historia de Ecuador se determinan nuevos enfoques que se ven desarrollados de ideologías sociales, cristalizadas siempre y cuando el presupuesto del estado pueda ser cubierto, y si bien es cierto una de las fuentes principales ha sido el petróleo, el país viene planteando la necesidad de nuevos ingresos que puedan ser sostenibles con el pasar de los años.

El 2007 fue indudablemente uno de los años donde aún no se planteaban con una buena definición los tributos por parte de los ecuatorianos. Lo anterior dio paso a que el gobierno se planteara estrategias de como poder organizar un país que dentro de la cultura tributaria empezaba recién a incursionar y aceptar la necesidad de su contribución en este nuevo reto que era el Plan del Buen Vivir.

DESARROLLO

A través de los años han evolucionado junto con la historia de la humanidad las formas de imposiciones. Los sistemas imperiales, monárquicos y coloniales se consideraban que la tributación era injusta y excesiva, por eso los asuntos tributarios son considerados por los historiadores como una de las principales causas de guerras, revoluciones y decadencia de las civilizaciones.

Entre los siglos XVI y XIX, los impuestos eran concebidos como una imposición del rey a sus siervos por el uso o la explotación de los recursos que le pertenecían a la corona. Este período se caracterizó por la dominación, por la no centralización, así como de la cesión de derechos a particulares.

El Centro de Estudios Fiscales (Servicio de Rentas Internas) de Ecuador en su reseña histórica sobre el comportamiento de los tributos durante el período colonial, establece que el siglo XI se caracterizó por impuestos alcabalas aplicado a la población en general de la siguiente forma:

- Derecho o tributo real sobre las transacciones comerciales
- Cobro postergado hasta 1951
- Costos de defensa del reino, decreto estipulado por Felipe II
- Pago de un 2 % de los productos a la venta

Comienza a cobrarse el Diezmo:

- Recaudación destinada a la corona y la Iglesia Católica
- Destinado a financiar pensiones de obispos y personal religioso, ayuda al hospital y al culto

El siglo XVI se caracterizó por los Quinto Reales aplicado a mineros, encomenderos y poseedores de metales basados en los siguientes:

- La minería
- Vía de extracción, rescate o conquista
- El 20 % de oro, plata o cualquier metal precioso
- Controlar cantidad de oro o cualquier metal precioso

Los gobiernos centrales de América Latina desde los años 70, tratando de hacer frente a las crisis fiscales utilizaron el implementar reformas tributarias, aplicadas en su mayoría a reformas legales. A partir de los años 90 se enfocó en las estructuras organizacionales.

Ecuador a finales de los años 90 aplicó una reforma en su sistema tributario, tanto en lo normativo, como en la administración de los tributos. Fue en el año 1999 cuando se creó por ley, la administración tributaria autónoma en remplazo de la dirección General de Rentas dando paso a un proceso total de cambios en la política tributaria.

En los años 90 los tributos se caracterizaron por primar la contribución de forma indirecta debido a diversos factores, ya que los directos se mantenían, que se recogen en:

- Debilitamiento de aparato productivo
- La Guerra del Cenepa en 1995
- La crisis política y energética
- Caída de precio del petróleo
- Acontecimientos del fenómeno del Niño
- Desregularización del Sistema Financiero

Como consecuencia de la conocida crisis de 1999, el gobierno se vio obligado a implementar Reformas Tributarias, además de realizar una reestructuración de la Administración Tributaria, pese a la inestabilidad económica y de haberse creado el Servicio de Rentas Internas en 1997, se hace necesario referir que estos tributos indirectos continuaron reforzándose producto a que las reformas implementadas estuvieron encaminadas a generar mayores ingresos a pesar de la crisis que se vivía.

La década del 2000 formó parte de la continuidad fiscalizadora, en la cual los impuestos directos e indirectos seguían siendo parte del recaudo, pero este último con primacías a pesar de los cambios redistributivos que se le realizaron. Esta década se caracteriza principalmente por el proceso de la dolarización, el incremento del valor de los productos derivados del petróleo, la renegociación de la deuda externa, el país entra en una profunda Reforma Fiscal. En estos años de reformas se aprueba la Ley Orgánica de Responsabilidad, Estabilización y Transparencia (LORET), se crea Fondos Petroleros de Estabilización (FEIREP).

Es a partir del Gobierno del Doctor Rafael Correa Delgado en el año 2007 que se empiezan a establecer nuevas reformas que darán paso nuevos tributos y regulaciones nuevas en los mismos, estos fueron los siguientes:

- Aprobación del LORET (2002).
- Cambios en las reglas de pago de IR, IVA, ICE (2007)
- Se aprueba la Ley de Reforma para la Equidad Tributaria (2007).
- Creación del ISD y Tierras Rurales (2008).
- Deducibilidad de gastos personales (2008).
- Exoneración del Impuesto a la Renta para dividendos de Persona Natural percibidos en el país (2009).

- Régimen Tributario para empresas exportadoras y explotadoras de hidrocarburos (2010)
- Créditos para reforestación de tierras rurales (2011)
- Se implementa la Ley de Fomento Ambiental y Optimización de los ingresos del Estado. (2011)
- Reforma Tributaria que recoge modificaciones al Impuesto a la Tierra (Octava Reforma Tributaria octubre de 2011)
- En noviembre de 2012 se da a conocer la Ley Orgánica de Redistribución de los Ingresos para el gasto Social (entra en vigor un año después, es decir, 2013)
- En septiembre del 2014 se decreta la ley del código Orgánico y Financiero
- El 05 de mayo del 2015 se instaura la ley orgánica de Remisión de Interés y Multa y recargas.

Esta transformación tributaria permitió establecer presupuestos que establecían mejorar los ámbitos sociales como lo son la educación, salud, carreteras y cumplir con los objetivos del milenio. Para lo cual se debía plantear preparar a los ciudadanos y ofrecerle las herramientas que le permitieren cumplir a cabalidad con esta obligación.

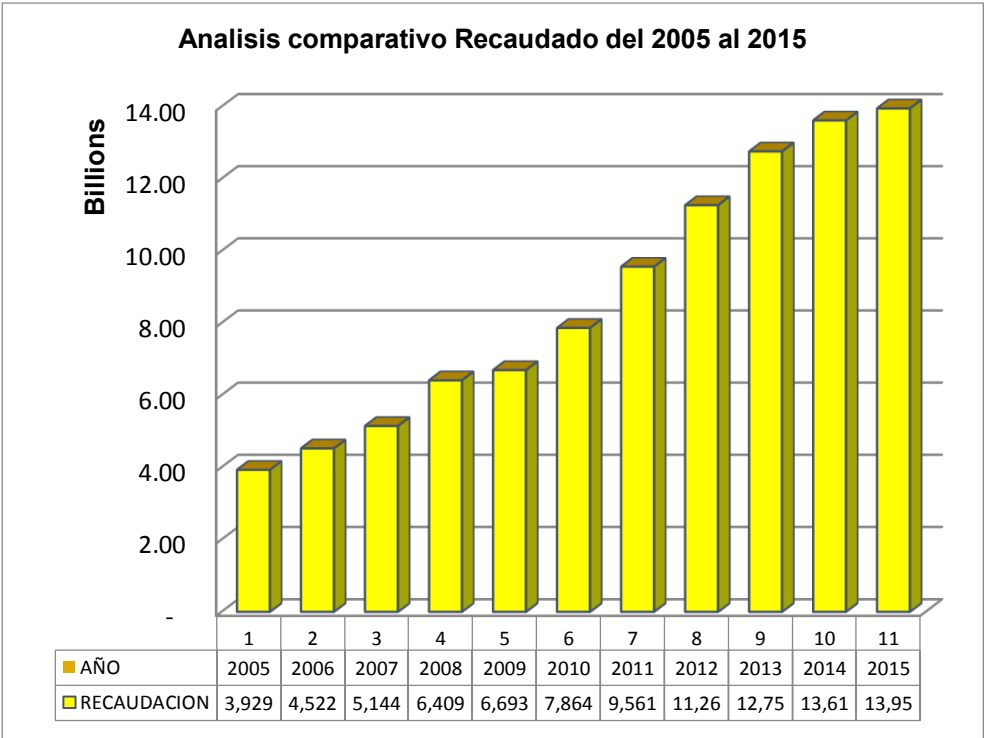
El estado empieza a invertir en unos de los Objetivos del milenio como es la educación, derivada dentro de la misma culturizar a los pueblos en el ámbito tributario desarrollando un plan de capacitación continua dentro de la misma Institución del Estado (SRI) Servicio de Rentas Internas, el cual facilita a todo ciudadano de forma gratuita conocer cómo tratar con cada una de las herramientas disponibles para el adecuado uso y correcto funcionamiento de los sistemas gratuitos que se implementaron para realizar de manera oportuna y ágil las contribuciones tributarias.

Han sido años de trabajar en una cultura tributaria, que fue empujada a su vez con medidas sancionatorias y leyes que establecieron de forma dura la evasión de impuestos.

Y el nivel de aceptación se ve forjado en el siguiente cuadro que nos permite ver de forma clara el crecimiento de las contribuciones tributarias, información que fue obtenida de la página oficial del Servicio de Rentas Internas, donde se establecen lo recaudado por año:

AÑO	RECAUDACION
2005	3.929.000.970,00
2006	4.522.252.163,00
2007	5.144.110.492,00
2008	6.409.402.067,00
2009	6.693.200.000,00
2010	7.864.000.000,00
2011	9.561.000.000,00

2012	11.266.400.000,00
2013	12.758.000.000,00
2014	13.616.000.000,00
2015	13.950.000.000,00



Carlota María Figueroa Solórzano, MS.c

A través del tiempo las nuevas generaciones podrán evaluar mediante este tipo de análisis la importancia de poder sostener un modelo socialista, tras un pueblo que practica la equidad tributaria y redistribución de tributos, y la orientación del sector privado de cumplir con las obligaciones fiscales que el Gobierno de turno plantee. Cabe recalcar que la educación juega un papel importante en este proceso de mejora continua tributaria, porque se establecen los límites entre el derecho y la obligación del ciudadano, obteniendo mediante la historia la realidad del crecimiento histórico económico, obtenido de los tributos, con lo cual se sostiene el desarrollo de un Estado.

El obtener una cultura tributaria, ha sido un modelo planteado por el gobierno donde se ha desarrollado y mejorado a través de los años, debe seguirse sosteniendo a través de la educación continua que se le provee a los Estudiantes en las diferentes Escuelas, colegios Universidades y tecnológicos.

CONCLUSIONES

- Estos Ingresos por concepto de tributos en el Ecuador cumplen una función importante encaminada al desarrollo socioeconómico del país, pues estas recaudaciones se destinan a cubrir las necesidades sociales a partir del financiamiento de proyectos propuestos a brindar mejores servicios básicos, como educación, salud, vivienda, infraestructura, entre otros.
- En la actualidad y para el futuro se debe fomentar la contribución tributaria para poder obtener ingresos que contribuirán con el desarrollo social.
- Al realizar el análisis del crecimiento de lo recaudado año a año, se evidencia que el mismo ha sido de considerable crecimiento, y evidencia el compromiso adquirido por los ciudadanos.
- Cabe recalcar que pese a una caída considerable en los precios del Petróleo entre los años 2015 - 2016 se ha podido sostener las necesidades socialistas, pasando a ser primer ingreso los tributos fiscales del Ecuador.
- Concluyendo que todos los esfuerzos sostenidos a través de los años, educando a la sociedad en el ámbito tributario han sido positivos, ya que los mismos han tenido un constante crecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Constituyente. (2007): Código Orgánico Tributario. Codificación No.2005-09 en virtud de lo prescrito por la disposición final segunda Ley s/n. R.O. 242-3S. Diciembre, Ecuador.

Asamblea Constituyente. (2007): Ley Orgánica del Régimen Tributario Interno". R.O. No. 242. Diciembre, Ecuador.

Balseca, M. (2012): Equidad y Desarrollo. Libro del futuro contribuyente, Quito.

Aguiar, L. y Sáenz, M. (2013): Análisis de la reforma tributaria en el Ecuador, 2001-2013, Ecuador.

Estadísticas Fiscales. (2005-2015): Historia de la Tributación en Ecuador: cambios sociales y organizacionales, Ecuador.

Centro de Estudios Fiscales. (2012): Historia de la Tributación en Ecuador: cambios sociales y organizacionales, Ecuador.

Ley Reformativa para la Equidad Tributaria en el Ecuador, publicada en el tercer Ley Orgánica de Régimen Tributario Interno. Legislación Conexa, Concordancias. (2015). Versión actualizada, Quito, Ecuador.

Reglamento para la Aplicación de la Ley de Régimen Tributario Interno.

Reglamento de Comprobantes de Venta, Retención y Documentos Complementarios.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMUNICATIVA: UNA VÍA PARA EL DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA Y LA PROFESIONALIDAD DE LOS UNIVERSITARIOS EN CUBA

PhD. María Rodríguez Cosme
Universidad de Oriente
mrodriguezc@uo.edu.cu

MSc. Silvia Smith Salazar
Universidad de Oriente
ssmiths@uo.edu.ec

Palabras claves: interdisciplinariedad, comunicación, competencia, aprendizaje. **Recibido:** 31 de enero de 2017

Keywords: interdisciplinary, communication, competence, learning. **Aceptado:** 01 de marzo de 2017

RESUMEN

Los problemas de la lengua tanto en el código oral como escrito, constituyen una irregularidad en los estudiantes de los centros educacionales e incluso en la educación superior, los cuales deben desarrollar la comunicación tanto oral como escrita de modo que demuestren competencia comunicativa, esencial para un mayor nivel de aprendizaje en las diferentes materias que reciben durante sus años en la universidad. Desde esta óptica el trabajo metodológico de los Departamentos y de los Colectivos de Disciplinas resulta esencial, para precisar en los aspectos teórico- didácticos del español que se revierta en las diferentes asignaturas, por ser el idioma el macroeje del currículo, y no deja de haber comunicación en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, el objetivo del presente artículo es desarrollar una orientación teórico- didáctica desde el currículo en la carrera de modo que se promuevan modos de actuación en los estudiantes en formación para su futura labor profesional y que potencie la competencia comunicativa.

ABSTRACT

The use of the written and the oral expression, is a real problem for students, mainly in those who register in careers of higher education. From this perspective, the methodological work should be guided to theoretic and didactic aspects of the Spanish language in the different subjects that appear in the syllabus taking into account that the Spanish is the central language of the curriculum and is present during the teaching-learning process. Accordingly, the objective of the present article is to develop a methodological guide from an interdisciplinary view in the school, and in the course-year to improve the communicative skill in the students.

INTRODUCCIÓN

Los problemas de la comunicación oral y escrita en los estudiantes de las universidades aún es un problema a resolver por todos los docentes, en aras de lograr el desarrollo de la lengua oral y escrita como habilidades macro de gran significación como profesionales. Por eso es importante, que los estudiantes en formación reciban un sistemático tratamiento en la carrera, que les posibilite modos de actuación acorde con el reto que deben lograr después de graduado.

Las habilidades escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades comunicativas esenciales para el desarrollo de la lengua materna, las cuales cobran particular importancia desde la preparación del profesional en formación en las carreras, años y grupos, para su mejor desempeño profesional en el contexto laboral luego, y no basta con una estrategia para la lengua, esta debe irse particularizando a partir del diagnóstico en cada grupo y en correspondencia con el trabajo que sea capaz de realizar el colectivo pedagógico.

Por tanto, ofrecer una atención a través de: acciones, indicadores, folletos desde el componente curricular y laboral investigativo a nivel de carrera, es hoy una necesidad insoslayable de los profesores de la lengua en cada una de las carreras. Tradicionalmente la prioridad a la lengua materna ha estado centrada en los docentes del área humanística. Sin embargo, su buen uso debe ser una preocupación de todos los docentes, pues gracias a su desarrollo se producen niveles superiores de cognición y comunicación, y solo así se potencia el aprendizaje.

Por consiguiente, desarrollar una orientación teórico- didáctica de enfoque interdisciplinario en la carrera y en el año que estimule el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de carreras universitarias es esencial para su futura profesión.

La política educacional cubana, ha prestado primordial atención a la lengua materna en todas las educaciones. Desde el año 1996 se proclamó como programa director, en este sentido, se explicaba a todos los docentes la necesidad de su tratamiento en cualquier disciplina en el proceso educativo.

Esta temática ha sido estudiada desde diferentes ángulos en aras de encontrar alternativas que propicien vías, en el plano teórico como metodológico, de modo que se ofrezcan modelos para un trabajo más exitoso con la comunicación entre profesor alumno- alumno- alumno, alumno- profesor.

Las razones pedagógicas antes expuestas, establecen además que el profesor dentro de sus funciones tiene la de ser un **coordinador** de la actividad docente, para ello, propicia el aprendizaje efectivo del grupo o los grupos, así como el cumplimiento de los métodos y las técnicas más convenientes para el desarrollo de la actividad.

Otras de sus funciones es de **facilitador**, vista como la función de promover, incentivar la participación del resto del grupo, ya sea de los otros profesores o de los alumnos, de modo que se pueda dirigir el proceso con un carácter dialógico, donde se respeten las opiniones y se aprenda a escuchar y respetar criterios. Por ello, sugiere técnicas o procedimientos que promuevan el análisis como proceso lógico del pensamiento, junto a las demás habilidades.

Cada uno de los elementos que favorecen la comunicación ha sido abordado como herramientas por la asignatura Práctica Integral de la lengua española en el primer año, así como Estudios literarios en los últimos años, lo que potencia el mejor desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes en formación.

Pero sería oportuno interrogarnos acerca de ¿qué sucede con los modos de actuación de los profesionales recién graduados en los contextos laborales? Se considera una regularidad la atención tradicional a la lengua haciendo énfasis solo en las palabras técnicas de cada asignatura, cómo se escriben, qué significan, sin percibir que el discurso, los tipos de textos, la coherencia y cohesión como aspectos esenciales del texto entre otros aspectos medulares, no son tenidos en cuenta a la hora de evaluar a los estudiantes universitarios, en sus actividades docentes y en todos los contextos comunicativos.

DESARROLLO

Algunas consideraciones acerca de la interdisciplinariedad y su enfoque comunicativo en Cuba

Desde esta óptica resultó vital a través del trabajo metodológico realizar actividades que ofrezcan las vías para una mejor atención teórico-didáctica por todos los docentes, sin que se obviara brindar primero los contenidos teóricos abordados en la didáctica de la lengua y el cómo que es lo que aún falta en el modelo del profesional y en las diferentes disciplinas incluyendo la asignatura Práctica Integral de la lengua española.

Por tanto se partió de la realización de un taller metodológico que permitiera un acercamiento a los fundamentos acerca de la interdisciplinariedad. Al respecto se retomaron los estudios realizados en el país, por Cayetano Caballero Camejo quien valora que "El estudio del término disciplina permite indagar en la concepción acerca de la interdisciplinariedad" (Caballero; 2004, p.4)y, para ello, es necesario comenzar retrospectivamente, pues ya desde los tiempos del pedagogo humanista y filósofo checo Jean Amos Comenius, aparecen las ideas acerca de la articulación entre las asignaturas o entre conocimientos, y él plantea que se hace necesaria la relación entre las asignaturas, para poder reflejar un cuadro íntegro de la naturaleza en los alumnos, y además crear un sistema verdadero de conocimientos y una correcta concepción del mundo, desde esta óptica.

Cayetano valora el criterio de este gran pedagogo y afirma "que se enseñan muy mal las disciplinas cuando su enseñanza no va precedida de un vago y general diseño de toda la cultura, pues no hay nadie que pueda ser perfectamente instruido en una ciencia en particular sin relación con las demás" (Caballero, 2004, p.5) se refería ya a la relación necesaria que se produce entre las materias.

Jean Piaget en 1970 alude a interdisciplinariedad como la búsqueda de estructuras más profundas entre los fenómenos y que esté diseñada para explicar estos" (Barrera, 2007, p.24) obsérvese la carga psicológica de esta definición, al abordar la búsqueda del razonamiento a través de los procesos lógicos del pensamiento, todo lo que redundaría en el desarrollo del conocimiento.

La UNESCO en 1987 confirma que interdisciplinariedad es “el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, cada una de ellas contribuyendo a nivel teórico y empírico con sus esquemas conceptuales propios, su manera de definir los problemas y sus métodos de análisis” (Fiallo, 1999, p. 26). Jorge Fiallo sistematizando estos estudios plantea “es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualquiera de los complejos fenómenos que esta plantea”. (Fiallo, 1999, p. 26)

En ambas definiciones se declara que es una necesidad insoslayable para resolver los fenómenos que se plantean a partir de métodos concretos. Estos análisis corroboran que en el proceso docente educativo se revelan situaciones de aprendizaje que parten de la realidad natural y social y que debe resolverse a través de la interdisciplinariedad.

González (1995) considera, que la función principal de la escuela es la comunicación; así como el aprendizaje es un tipo de comunicación donde la primera y más importante de las dificultades es la referida al lenguaje. Desde esta mirada se asume un criterio defendido por Barrera quien destaca “Las realidades nuevas no pueden ser designadas o nombradas con términos viejos, pues, al hacerlo, se pierde la comprensión y la comunicación de su novedad. (Barrera, 2008, p.24)

Estas razones expuestas por investigadores de la comunicación apuntan hacia nuevos enfoques que se analizan en Cuba para un trabajo interdisciplinario comunicativo por variados especialistas de diversas áreas del conocimiento.

En consecuencia, se considera a la enseñanza y el aprendizaje, como procesos de comunicación, que tienen como unidad básica al texto (macro) en su acepción más general, cada uno engloba un sistema de textos que se construyen, analizan, comprenden y aplican a la solución de problemas, téngase en cuenta que en ellos participan docentes y estudiantes, en aras siempre de lograr la comunicación.

Estos estudios han generado definiciones acerca del particular y se retoman dos de ellas.

- ✓ La interdisciplinariedad comunicativa se origina como un intento por ofrecer un resultado favorable a determinados problemas que ni las didácticas particulares de las ciencias, ni la didáctica de la ciencia por separado, ha podido ofrecer una respuesta adecuada. Entre estos problemas se encuentran los bajos resultados en el aprendizaje y la inadecuada comprensión de las ciencias.
- ✓ Se asume la Interdisciplinariedad comunicativa desde una perspectiva que, a partir de una comunicación interdisciplinaria, sistematiza las relaciones de esta naturaleza en el currículo y el desarrollo de éste en la práctica. Tiene como interobjeto la comunicación, y como nodos, las funciones y los componentes de su estructura, particularmente, el signo, el lenguaje, el texto y sus métodos.

Al mismo tiempo, ella puede concebirse como un proceso circular que comienza en el diagnóstico de un problema: educativo, de aprendizaje o del desarrollo, y transita por los niveles epistemológico, teórico, metodológico y pragmático; presupone el establecimiento de relaciones comunicativas interdisciplinarias. (Barrera, 2010, p. 36)

Pero cuando se analiza la necesidad de la interdisciplinariedad desde el plano teórico y práctico, se requiere ofrecer el cómo hacerlo desde lo metodológico y didáctico, para lo cual se indican los siguientes nodos interdisciplinarios.

1. Los elementos del conocimiento en primer orden.
2. La relación entre los objetivos y las habilidades en las disciplinas
3. Las formas de organización de la docencia.
4. Los métodos productivos en la enseñanza.
5. Los indicadores para evaluar en el proceso educativo a los estudiantes.

Para demostrar a los maestros en formación de la carrera Primaria, se realizan un conjunto de ejercicios y tareas integradoras que permiten corroborar el desarrollo de su pensamiento, y la asimilación de nuevos modos de actuación para diseñar actividades interdisciplinarias en sus contextos rurales cuando realizan su componente laboral investigativo y cuando se evalúan en disciplinas como las didácticas particulares.

Pero para profundizar en cada uno de estos aspectos valorados se particulariza qué se entiende entonces por elementos del conocimiento “la porción de la información que posee un sentido lógico que debe aprender el alumno, caracterizado por su presentación en forma de concepto, ley, hecho, método, proceso, habilidad, principio, etcétera, y cuya amplitud está en dependencia del diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Caballero, 2004, p. 8)

A partir de la temática seleccionada en cada uno de los elementos del conocimiento en las disciplinas, se hallan los nodos interdisciplinarios. El nodo interdisciplinario, según criterios de Fiallo es la agrupación del contenido en el que convergen elementos de este correspondientes a distintas disciplinas. (Fiallo, 2003, p.7). En función del alcance del nodo interdisciplinario, este puede ser general (representando el reflejo más profundo y universal de la realidad interdisciplinaria y específico (si se deriva del general y refleja las propiedades más específicas de la realidad interdisciplinaria objeto de estudio).

Los nodos interdisciplinarios se determinan a partir de dos requerimientos básicos, uno de ellos es la precisión de los elementos del conocimiento de las disciplinas con las cuales se va a establecer la interdisciplinariedad, y el otro es el análisis del contenido objeto de estudio en un momento dado, para que en función de ello se utilicen las habilidades, los objetivos, las formas de organización de la docencia, los valores asociados a él que sirven de base para el logro de la interdisciplinariedad.

Sin embargo, existe un enfoque posterior que alude que no es posible hablar de nodos interdisciplinarios, si no se concibe un interobjeto esto es planteado por el Dr. García Ruiz quien lo define como “ente común de cada una de las asignaturas que serán objeto del trabajo interdisciplinario” y qué plantea este especialista, puede estar en el sistema de conocimientos, habilidades, valores, métodos e inclusive según sus propias investigaciones hasta en el modo de actuación de los estudiantes, por ejemplo, ante la resolución de problemas.

Rosario Mañalich desde la década del 1990, ha incursionado en las humanidades desde el trabajo del Colectivo del Preuniversitario, en busca desde lo metodológico de los puntos de encuentros en los contenidos. Pero el proceso es un todo holístico, por ello, se hace pertinente comprender la necesidad de integrar en el hombre como una unidad, los sentimientos, el pensamiento y la actuación, particularmente, para la formación de la competencia comunicativa de la ciencia con un carácter transversal, lo cual se debe manifestar en el desempeño comunicativo de estudiantes y profesores.

Estas ideas se consideran antecedentes, y a su vez, fundamentos de la Didáctica comunicativa de las ciencias como una teoría didáctica interdisciplinaria, que asume la interdisciplinariedad comunicativa desde una perspectiva que posibilite la comunicación como vía para el logro de relaciones de esta naturaleza en el currículo. Por tanto, en la práctica se tiene como interobjeto a la comunicación y como nodos a las funciones y los componentes de su estructura, particularmente, el signo, el lenguaje, el texto y sus métodos.

Se utilizaron desde los **nodos del contenido** temáticas afines a otras disciplinas en las clases de Español a partir de la utilización de los diferentes discursos ofrecidos en Práctica Integral de la lengua Española, como exposición, debate, conversación el trabajo con los artículos como tipo de discurso académico. Ejemplo conversar acerca del trabajo político ideológico, temas como la sexualidad, la promoción de salud la vida y obra de Frank País García entre otros temas, ambas temáticas pertenecen a varias asignaturas. (Curso optativo de sexualidad, Tradiciones pedagógicas, Debate y reflexión, Introducción a la especialidad).

Se coordinó por la carrera la utilización de **habilidades** determinadas por plazos en cada una de las disciplinas, lo que con una adecuada incorporación de las invariantes de cada una de ellas, permitió el mejor logro de los objetivos en los contenidos de las diferentes asignaturas.

La realización por todos los docentes de preguntas escritas que posibiliten evaluar, pero al mismo tiempo ser riguroso con la aplicación de la resolución ortográfica. El mural ortográfico, el cual se actualiza a partir de incorporar palabras claves de cada una de las disciplinas que trabajan diariamente.

Las actividades evaluativas ya fueran clases evaluativas, o evento de la carrera, permitieron tener en cuenta **métodos productivos** como el trabajo independiente, conversación heurística entre otros, para el desarrollo de los tres niveles de comprensión por todos los profesores: traducción, interpretación y extrapolación incluyendo actividades con situaciones comunicativas. Desde esta óptica se logró una adecuada orientación del estudio independiente que estimulara una buena preparación por el estudiante.

El tratamiento didáctico brindado desde esta perspectiva interdisciplinaria permite solucionar las dificultades con el uso de la lengua materna tanto en el código oral como escrito y revela una atención sistemática por todos los docentes quienes **evalúan** a partir de los mismos indicadores, lo cual se revierte en un salto cualitativo superior del aprendizaje de los estudiantes.

Las actividades prácticas potenciaron un carácter dialógico necesario para el tratamiento a las habilidades y el cumplimiento de los objetivos a partir de incorporar métodos productivos y evaluaciones con un mayor rigor científico.

Esta dinámica grupal favoreció el disfrute, el placer del aprendizaje, la alegría, aspectos que convierten a las actividades grupales en el espacio ideal para realizar un aprendizaje realmente efectivo, donde se produce más fácilmente la transformación de los educandos en futuros especialistas.

Se elaboró un **Compendio de definiciones** principales en la didáctica de la lengua materna, en aras de que todos los docentes en sus disciplinas utilicen las mismas palabras para dar atención a los mismos contenidos. Por ejemplo, cuando se habla de párrafo aludir a texto y sus rasgos esenciales que son la coherencia y cohesión. Otras palabras claves esenciales son el discurso, la semiótica, la semántica, el léxico, la sintaxis entre otras que posibiliten moverse en una misma dirección. Así como las diferencias existentes entre lenguaje, lengua, habla y norma.

La actividad científico estudiantil, así como la realización de pruebas parciales integradoras en el 4 y 5 años de la carrera Primaria, promueven las posibilidades en los estudiantes de prepararse para su futura labor profesional y desde esta óptica, un aporte significativo han sido los trabajos de curso y de diploma que revelan los ejercicios o tareas integradoras desde una perspectiva interdisciplinaria y comunicativa.

Se ejemplifican algunas de estas actividades.

ACTIVIDAD #1.

Trabajo de Diploma en el último curso de la carrera, dirigido a los escolares de 5 y 6 grados escuela rural.

Tema: Lectura expresiva del cuento La familia gritería

Objetivo: Leer de forma fluida el texto de modo que les permita a los escolares realizar una comprensión lectora en aras del desarrollo de la lengua materna.

Orientaciones: leer en silencio, oral y formulación de preguntas de los tres niveles.

Forma de organización: clase de consolidación.

Forma de evaluación. Frontal.

Motivación. Narrar el fragmento del cuento y preguntarles. De qué trata el mismo. Técnica de la predicción.

1.1. Del cuento leído responda

- ¿Cómo es la familia de José '?
- Crees tú correcta la actitud de la familia de José.
- Valora por qué el niño está tan solitario y aislado como una estatua.
- Sabes tú qué es una estatua. En qué asignatura has profundizado sobre este tema tan interesante. ¿Qué otras estatuas están cerca de la escuela?.
- Escribe un texto pequeño a la familia de José, donde le digas como el ruido afecta la vida de la comunidad y las relaciones ambientales. Ten en cuenta, los rasgos caligráficos que debes cumplir y una buena ortografía.
- Crees correcta la indisciplina social en el cuento leído. ¿Qué sucede hoy en tu comunidad con respecto a estas indisciplinas.

Están presentes las relaciones entre Lengua Española, Cívica, Plástica, Historia de Cuba y El mundo en que vivimos.

CONCLUSIONES

La sistematización de los estudios y enfoques de la interdisciplinariedad comunicativa, desde las Disciplinas Estudios lingüísticos y literarios, ha posibilitado un tratamiento sistemático a la lengua desde una perspectiva integradora en varias asignaturas de los grupos y años.

La aplicación de ejercicios, pruebas parciales y tareas integradoras, posibilita desarrollar modos de actuación en los estudiantes en formación, que los prepara para su trabajo en la escuela primaria, con énfasis para el logro de la integración de los contenidos y objetivos de los grados en la escuela rural.

Asimismo, promueve una atención holística a la lengua materna, lo que favorece una mayor calidad en los estudiantes y una mejor preparación teórico- didáctica para la realización del componente laboral investigativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, A. (1988). *El desarrollo de la lengua materna en la educación cubana*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Abello, M. (2006). El establecimiento de nexos interdisciplinarios a través del análisis semiótico de textos en diversos estilos funcionales. En *Español para todos*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Addine, F. (1995). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. La Habana. ISPEJV.
- Álvarez, M. (2005). *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Pedagogía a tu alcance, Colección Futuro.
- Barrera, J. (2003). Interdisciplinariedad, comunicación y tareas didácticas en la enseñanza de la Física del preuniversitario. [CD-ROM] IV congreso Internacional de Didácticas de las Ciencias. Ciudad de la Habana UNESCO.
- Barrera, J. y Cisneros, S. (2002): Una mirada a la necesidad de transformación esencial del currículum de los futuros profesores de Física desde la perspectiva de la comunicación y de una nueva visión de la ciencia. [CD-ROM] Congreso Internacional "Didáctica de las Ciencias" y VII Taller Internacional sobre la enseñanza de la Física. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación. La Habana.
- _____. (2010). Hacia una sistematización de la interdisciplinariedad comunicativa desde el trabajo metodológico. Santiago de Cuba.
- Caballero, C. (2004). Interdisciplinariedad y currículo en América latina: una estructura didáctica para las ciencias. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Fernández, A. y otros. (1998). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fiallo, J. (1997). *Las relaciones interdisciplinarias: una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
- García, D. (1978). *Didáctica del Idioma Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, R. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Mañalich, R. (2005). *Didáctica de las humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Mañalich, R. (1999). Interdisciplinariedad y didáctica: vías para la transformación del desempeño profesional. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ojalvo, V. (2004). La comunicación en el aula: su investigación y entrenamiento. CEPES. Universidad de la Habana. *Revista Cubana de Educación*. Vol. 14. No1.
- Ortiz, E. (1995). El estilo comunicativo del maestro. Evento Internacional Pedagogía Palacio de las Convenciones. La Habana.
- Rodríguez, M. (2010). El taller metodológico una variante para la introducción del enfoque interdisciplinario comunicativo. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Roméu, A. (1994). Comunicación y enseñanza de la Lengua materna. *Revista Educación* #83. La Habana.

ORIENTACIÓN DE LA TAREA EDUCATIVA EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO ASISTENCIAL: REFLEXIONES EN TORNO A LA INCLUSIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA

Ph.D. Luis Alberto Alzate
Instituto Tecnológico Bolivariano
lalzate@formacion.edu.ec

Ph.D. Francisco Trejo del
Pino
Universidad de Oriente
franciscot@uo.edu.cu

Ph.D. Odette Martínez Pérez
Universidad de Oriente
odettem@formacion.edu.ec

Palabras claves: tarea educativa, aprendizaje cooperativo, inclusión, proceso de formación.

Keywords: educational task, cooperative learning, inclusion formative process

Recibido: 07 de enero de 2017

Aceptado: 23 de marzo de 2017

RESUMEN

La tarea educativa en equipo se convierte en un eje transversal y núcleo integrador del aprendizaje cooperativo asistencial, puesto que permite establecer las condiciones de cooperación que se dan en equipo profesionales de enfermería. El presente artículo presenta tres etapas del sistema de relaciones de una concepción pedagógica socioeducativa, donde se expresa la dinámica de la tarea en equipo en los tránsitos ascendentes hacia estadios superiores de aprendizaje, así como el papel del docente orientador en cada una de ellas, la cual favorece la inclusión de los diversos estilos de aprendizaje, en una designación de roles que parte de la identificación de potencialidades individuales, el apoyo directo en los procedimientos técnicos de enfermería y por último la promoción de la independencia del estudiante según el propio reconocimiento y autovaloraciones de ellos, con respecto a las habilidades y destrezas alcanzadas para ser presentadas en los exámenes de fin de carrera.

ABSTRACT

Team's educational task becomes a transversal axis and integrating nucleus of the cooperative assistance learning, since it allows establishing the conditions of cooperation that are given in professional nursing team. The present article presents three stages of the relationship system of a socio-educational pedagogical conception, where the dynamics of the team task in the ascending transits to upper stages of learning are expressed, as well as the role of the teaching teacher in each of them, the Which favors the inclusion of the different learning styles, in a role designation that starts from the identification of individual potentialities, direct support in the nursing technical procedures and finally the promotion of the student's independence according to the own recognition and self-evaluations of them, with respect to the skills and abilities reached to be presented in the exams of end of major.

INTRODUCCIÓN

La tarea educativa representa el para que de la cooperación de los enfermeros, se realiza un análisis de como el docente orientador del proceso formativo debe establecer las condiciones que permitan a un grupo heterogéneo de estudiantes convertirse en un equipo, donde las potencialidades y características personalógicas individuales contribuyan a mejorar la cohesión entre los miembros de un equipo con sus diversidades, en el que cada uno de ellos aporte de manera individual al desarrollo de la tarea asistencial según sus propios conocimientos, habilidades y destrezas que lo distinguen y diferencian de otro par.

En este sentido la tarea educativa debe promover la cooperación e interdependencia positiva, mejorando la interacción, cohesión y comunicación entre los miembros de un equipo, para este análisis se toma como referencia la ley de la unidad entre la instrucción y la educación, para determinar el papel integrador de la tarea educativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y como esta puede potencializar estadios superiores de relación de equipo, aspecto fundamental en la resolución de los problemas profesionales que atienden los enfermeros, a su vez se toma como referente el principio del carácter individual y en equipo del aprendizaje cooperativo asistencial en grupos de aprendizaje profesional propuesto por el autor.

Desde esta mirada se deben establecer las condiciones de cooperación que se dan en el contexto formativo, donde se promueve el trabajo en equipo en los contextos asistenciales tanto en el aula de clase como en los laboratorios y el propio centro de atención hospitalaria en donde los estudiantes realizan la práctica formativa.

El trabajo cooperativo requiere que se establezcan las situaciones en las que se favorezca la interdependencia para la realización de la tarea en equipo, esta es variable en tipo y forma, pero el componente de cooperación es constante, la atención de pacientes en el contexto asistencial requiere de altos niveles de interrelación y cada rol en el procedimiento o técnica de enfermería requiere de que se establezcan las fases en las que cada miembro debe ejecutar parte de la tarea, se debe entonces precisar cuáles son los procedimientos que requieren del trabajo cooperado, cuando es necesaria la atención grupal y por ende esta debe ser presentada en el contexto formativo.

Establecer las situaciones típicas de los profesionales de enfermería donde se requiere del trabajo en equipo es una condición para la planificación de la tarea educativa en equipo, no todas las tareas asistenciales requieren de trabajo cooperado, pero en un alto porcentaje es necesario, por lo tanto esta relación se da en un proceso bidireccional ya que una vez establecida la tarea en equipo, su recreación en el aula y/o practica de laboratorio o asistencial se debe visualizar en el problema profesional a resolver, en la situación personalógica de quienes realizan la tarea y como la cohesión de equipo genera aprendizajes más eficientes y más humanos.

Esta relación hace de la tarea en equipo un dinamizador del proceso enseñanza aprendizaje, en este sentido la reflexión cooperativa en el proceso de enseñanza aprendizaje debe de tener la intencionalidad de establecer los mecanismos que lo dinamicen a partir de tareas que impliquen:

- Un diagnóstico previo de los procesos de desarrollo del estudiante y la tendencia grupal de sus potencialidades para el trabajo en equipo.
- El diseño de la tarea en equipo debe proyectarse hacia el desarrollo individual y grupal del estudiante a partir de la relación contenidos, fuentes de información y contexto formativo de la carrera.

La integración de conocimientos, habilidades y cualidades debe revelarse en la tarea en equipo para su posible transferencia a nuevas situaciones de las esferas de actuación.

La tarea en equipo en el aprendizaje cooperativo asistencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del TSE se concibe como “una unidad de cooperación donde se integran recursos personológicos y grupales necesarios para la interacción social y la apropiación cultural profesional, sobre la base de situaciones de aprendizaje intencionadas que faciliten la mediación social e instrumental en diferentes contextos y modalidades de actuación del enfermero, de manera que les permitan insertarse con éxito a equipos de trabajo” (Alzate, 2017). Por tanto, la tarea en equipo siguiendo esta lógica se constituye en núcleo integrador del aprendizaje cooperativo asistencial.

De acuerdo con Zarsar (1983) “la tarea debe estar en la mente de todos, participantes y coordinador, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos, tanto individuales como grupales. Es ella la que debe dirigir y orientar todas las acciones: la toma de decisiones, la elección de la metodología de trabajo, la selección de la temática, las técnicas, la división y repartición del trabajo”

Las tareas educativas en equipo que se realicen deben estar dirigidas a potenciar los recursos, afectivos desde un punto de vista de la profesión de enfermería, lograr mayor equilibrio emocional y madurez para enfrentar situaciones en el marco de relaciones interpersonales, lo que subraya la disposición positiva hacia todo lo relacionado con la atención asistencial, el desarrollo de valores y actitudes necesarios para la colaboración profesional. Todo ello ha de favorecer motivaciones hacia la profesión de enfermería.

Por otra parte, el carácter dinámico y situacional de las tareas educativas en equipo en relación directa con el paciente hace posible que los miembros del equipo logren transferir los conocimientos, habilidades y cualidades que poseen a situaciones concretas de la actividad profesional. Las diversas situaciones que se desarrollan en las tareas asistenciales en equipo son una expresión concreta del modo de actuación del TSE en un ambiente asistencial de salud.

En esta sinergia el aprendizaje cooperativo asistencial establece que la tarea educativa en equipo no es solo ser, conocer, saber hacer, saber convivir es también un mediador para poder hacer eficientemente con el apoyo de otros, por tanto, estas tareas rebasan el nivel reproductivo y exigen desempeños aplicativos y creativos. Este integra criterios y puntos de vista para la fundamentación y determinación de conocimientos, habilidades y cualidades dirigidas a la realización de procedimientos asistenciales en equipo que propician un desempeño eficiente del TSE en la asistencia al paciente.

DESARROLLO

La tarea educativa es contentiva de una premisa básica dentro del aprendizaje cooperativo asistencial esta señala que: la creación de tareas en equipo debe responder a la variabilidad de funciones y modalidades de atención del TSE a partir del carácter organizador social que le confiere el aprendizaje cooperativo asistencial a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta premisa que se propone, se inserta en el proceso de enseñar y aprender, donde el docente debe tenerla en cuenta para contribuir al desarrollo del estudiante y su preparación para enfrentar la profesión. Aplicar este conocimiento significa construir situaciones de aprendizaje de manera que se amplíen las oportunidades de participación social, profesional y motivación de los estudiantes, es decir, que la situación de aprendizaje asistencial que proponga el docente favorezca a los estudiantes en la apropiación de acciones del trabajo en equipo que contribuyan a enriquecer sus vivencias y ampliar las ideas acerca de la actividad que realizan.

El punto de vista asumido permite ofrecer algunos criterios sobre la tarea educativa en equipo como núcleo integrador y dinamizador del aprendizaje cooperativo asistencial.

- La tarea educativa en equipo debe estar en la mente de todos los participantes y del coordinador del equipo, ya que hacia ella se dirigen todos los esfuerzos individuales y grupales.
- La tarea educativa en equipo debe orientar acciones en un proceso a través del cual el equipo crea nuevas situaciones.
- Se debe caracterizar por la concreción de los recursos cognitivos y afectivos que cada estudiante posee para ser corresponsable en la solución de un problema relacionado con la actividad profesional cooperada con sus iguales.

Mediante ella se deben maximizar la diversidad del ser, el conocer, el hacer y el convivir en el proceso grupal.

Criterios sobre el aprendizaje cooperativo asistencial para las tareas educativas en equipo en la formación de enfermeros.

Las reflexiones acerca del aprendizaje cooperativo asistencial como forma de organización social que favorece el trabajo en equipo, responde a formas epistémicas que relacionan lo intelectual, lo afectivo, lo práctico y lo actitudinal.

De gran importancia para arribar a una posición sobre el aprendizaje cooperativo asistencial resultan los criterios de Chávez (2004), Sánchez Toledo, (2005); Pérez (2004) y Ruiz (2010) sobre este particular. El autor considera que se trata de una forma de organización social que integra criterios y puntos de vista para la fundamentación y determinación de conocimientos, habilidades y cualidades dirigidas a la realización de procedimientos asistenciales en equipo que propician un desempeño eficiente del enfermero en la asistencia al paciente.

Este encuentra importantes aciertos en la obra de Castellanos (1999) quien declara el enfoque de aprendizaje desarrollador y en la propuesta de Addine (2007) referida al enfoque profesional del proceso formativo donde se expresa la organización y dirección del sistema de influencias educativas a partir de las exigencias que tiene que enfrentar el estudiante durante su práctica profesional, lo que permite

fundamentar la necesidad de formarlo en vinculación con su contexto profesional desde la práctica profesional.

Este enfoque permite trabajar simultáneamente y de forma gradual en el desarrollo de intereses, conocimientos, habilidades, cualidades y valores profesionales, así como en la formación de una adecuada autoevaluación profesional de los estudiantes en su gestión profesional y el desarrollo de su pensamiento reflexivo y flexible, en la aplicación de dichos conocimientos y habilidades a la solución de los problemas de la práctica profesional. Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo asistencial presupone un cambio significativo en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje del enfermero, puesto que permita introducir transformaciones para mejorar la cooperación entre ellos.

Los presupuestos del aprendizaje cooperativo asistencial dan la posibilidad de que el estudiante pueda intercambiar reflexivamente con sus compañeros, colaborar en el trabajo, compartir ideas con los más experimentados y atreverse a plantear nuevas ideas. La cooperación permite la integración de conocimientos, el enriquecimiento o simplificación de acciones y orientaciones valorativas más humanas como fuente de interacción, consideración del criterio del otro, la autorregulación y la toma de conciencia en cuanto a cómo ampliar su sistema referencial.

Las tareas educativas pueden ser de naturaleza individual y en equipo, por lo que la atención se centra en el trabajo en equipo, de allí que una correcta clasificación de las mismas permite centrar la atención en aspectos medulares de la cooperación con lo son la interdependencia, la interacción estimuladora, las técnicas interpersonales de equipo, la responsabilidad individual y la evaluación grupal,

En la participación de la tarea en equipo los estudiantes asumen el rol designado por el docente, este previamente ha identificado las potencialidades del estudiante, ha logrado que en un proceso meta-cognitivo este sea consciente de su potencialidad y quiera desarrollarla en pro de la solución de un problema profesional intencionado en la tarea, en la asignación de los roles el docente ha establecido las etapas a realizar o los pasos del proceder de enfermería que se va a ejecutar y su estructuración ha sido planeada para que cada estudiante tenga claro que requiere de la cooperación para conseguir el objetivo.

La designación de roles por su parte debe permitir desarrollar potencialidades, habilidades, destrezas y valores de cooperación inherentes en los enfermeros, esta nueva concepción aspira a desarrollar estos aspectos de manera especializada, por lo que la redistribución de los roles será siempre fundamental para lograr aprendizajes completos, entendiendo siempre que los estudiantes siempre logran desarrollar mejor unas competencias que otras.

En la implementación del aprendizaje cooperativo asistencial las tareas pueden ser simultáneas e intercambiables, tal como se desarrolla en la práctica asistencial, cuando se tiene claridad de las potencialidades individuales los equipos se pueden organizar en un servicio hospitalario, cada uno asumiendo un rol en los procedimientos técnicos previamente desarrollados en las tareas en equipo, y atendiendo los servicios hospitalarios que en la actualidad se realiza por distribución de pacientes por enfermero, a una designación total de los enfermeros por tipo de potencialidad desarrollada, eso significa que habrán miembros del equipo que se encargaran de administrar los medicamentos de todos los pacientes, otros que se encargaran de

baño de los pacientes así sucesivamente, esta variantes se convierte en una nueva concepción propuesta cambiando del paradigma de atención en salud, por lo que la instrumentación a través de la tarea en equipo es fundamental; esto logra niveles de interdependencia positiva superiores dando mayor importancia al equipo que al individualismo y logrando en resumen a los mejores en cada proceder desarrollar su potencialidades mejor definidas por tanto una atención en salud con altos estándares de calidad.

La contextualización de la actividad profesional cooperada ha de establecer una relación entre los contenidos expuestos y la práctica social del enfermero, a partir del desarrollo de las actividades en diferentes contextos atendiendo al rol, por tanto el docente deberá intencionar la actividad a ejecutar y su relación al contexto formativo y perfil de formación que se puede desarrollar en hospitales, clínicas, comunidades centro de trabajo entre otros en donde se ejecutan procedimientos básicos de enfermería, además de la identificación de las características personalológicas del estudiante que lo hacen competente para ejecutar un proceder en cada contexto, es por esto que el docente y el estudiante deben tener claridad con respecto a las potencialidades procedimentales y a las afectivo – motivacionales para una tarea en equipo determinada de ahí que se manifieste la segunda condiciones del principio.

Por otra parte, la diversificación y enriquecimiento de las tareas en equipo a partir de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo: la relación entre la enfermería y la vida social debe ser expresada en las tareas en equipo, de manera que se posibilite el establecimiento de relaciones afectivas, la formación de sentimientos, emociones y el desarrollo intelectual. Desde esta perspectiva se debe preparar para la complementariedad, o sea, el apoyo a las debilidades del compañero, para compartir la tarea y ejecutar la parte que corresponde a cada quien, sin subestimar las escasas potencialidades de algunos en el equipo, prestando atención al valor de cada una de las acciones que se ejecutan en un proceder.

Por otra parte, el reconocimiento de las actitudes, valores, destrezas y habilidades promueve en el estudiante estadios meta-cognitivos superiores que lo conducen al desarrollo como profesional y en el plano cognitivo se potencian destrezas de pensamiento complejo como el análisis, la síntesis, la evaluación y la inferencia, debido a que con el diseño de la tarea en equipo se logra descomponer el proceder de enfermería en etapas y/o acciones que se ejecutan, logrando una visualización del macro -procedimiento y sus partes los valores implícitos que este conlleva.

Asimismo, el carácter objetivo y subjetivo de los valores, cualidades y actitudes que fomenta el trabajo en equipo, permite tomar iniciativas y madurar en las relaciones con los demás, planificar y realizar actividades en cooperación, adecuar los objetivos, metas e intereses propios a los del resto del grupo, además de proponer normas y respetarlas. El entendimiento y consideración de las opiniones e intereses diferentes al propio se comporten en relación con los valores y normas que rigen las relaciones entre los estudiantes y los docentes.

Estas condiciones denotan con claridad el carácter educativo de las tareas en equipo las cuales fueron utilizadas en el principio de la concepción pedagógica aportada por el autor.

Acciones para la aplicación de la interdependencia en el cuidado de enfermería asistencial

Se debe entender que cada persona desarrolla potencialidades diferentes, todos los seres humanos tienen características individuales que le dan mayor competencia para ejecutar un proceder de enfermería. Se debe entender que todos los roles son necesarios en la ejecución de un proceder de enfermería, no hay protagonismos ni roles secundarios.

Las relaciones humanas más efectivas son las que encuentran en la reciprocidad y la cooperación un punto de encuentro se debe fomentar el pensamiento de equipo.

El trabajo en equipo es superior al trabajo individual, se debe planificar el cuidado para que cada miembro del equipo técnico de enfermería desarrolle sus competencias, por lo que a consideración de este autor, el actual modelo de designación de pacientes promueve el individualismo.

De este modo los contextos asistenciales son espacios propicios para la interdependencia, formar al enfermero para enfrentarlos garantiza la eficiencia en la atención asistencial de salud. Una vez creada las situaciones formativas que tienen lugar en el contexto asistencial que le permita al enfermero, entender la cooperación que se da en la interdependencia en el cuidado de enfermería asistencial, donde se dan las condiciones para que este profesional en formación se encuentre preparado desde las esferas cognitivas, afectivas motivacionales y sociales para resolver los problemas profesionales inherentes a su profesión desde una concepción de trabajo en equipo con mayor nivel de independencia.

En la construcción teórica de la tarea educativa en el aprendizaje cooperativo asistencial, se visualizan tres etapas que dan cuenta del tránsito ascendente de la tarea y los niveles de apoyo del docente orientador para esto se deben establecer las condiciones previas mediante las cuales se dan a conocer las situaciones de carácter psicológico y social que el equipo tiene para su predisposición a cooperar, para ello en la primera etapa es necesario el diagnóstico para un mayor acercamiento a la situación existente en el grupo, la identificación de las necesidades y problemas del grupo adquiere un valor importante en esta etapa, los resultados del diagnóstico posibilitan la planificación de la tarea en equipo y los niveles de ayuda para el trabajo según el nivel de dificultades detectados. Desde este sentido el docente como facilitador del proceso deberá tener una caracterización del equipo profesional previo a la inducción de situaciones de aula tendientes a la cooperación.

El docente en la segunda etapa deberá crear las condiciones de la cooperación mediante la preparación de problemas profesionales que requieren de ella, es decir crear un contexto en donde solo se resuelve la tarea mediante la interdependencia entre sus miembros, estas condiciones prepararan el escenario para la aplicación de los test de sociometría que permitirán conocer las relaciones entre los equipos y sus miembros y como se caracteriza en cada situación, ya que cada grupo y equipo tienen diferencias establecidas por las afinidades que se crean en las relaciones sociales.

Por su parte la identificación de características cognitivas se llevan a cabo en la resolución de la tarea, cada miembro del equipo tendrá en primera instancia la posibilidad de seleccionar el rol que desempeñara en la tarea, el docente en esta etapa estará vigilante para definir las habilidades y destrezas que pueda obtener en la actividad, en estos acercamientos de equipo es indispensable promover la

rotación de roles, la identidad de equipo y la cohesión estructural del equipo, visualizando cómo se comportan las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo.

La relación entre los aspectos mencionados permitirá caracterizar socio-pedagógicamente al estudiante y al equipo, para conocer su disposición para cooperar en situaciones de trabajo en equipo, conocer las características cognitivas y afectivo motivacionales de cada miembro del equipo y su rol en el mismo y por tanto tener un diagnóstico psicosocial que describe el tipo de cooperación que se puede realizar y el tipo de equipo que se puede conformar, en ello juega un papel determinante la labor facilitadora del docente quien establece intencionadamente los roles de cada estudiante según sus potencialidades por lo que deberá tener una visión clara de su nivel de desarrollo, esta etapa requiere del mayor nivel de apoyo al trabajo del grupo en equipo, pues aún persisten barreras dificultades y situaciones motivacionales en los estudiantes con relación del trabajo en equipo y la carencia de una actitud positiva hacia a este tipo de trabajo, lo que expresa el nivel bajo de la cohesión e interrelaciones e interacciones entre los miembros del grupo así como la inexistencia de propósitos y metas comunes relacionadas con la tareas educativas en equipo, estas deberán intencionar con mayor fuerza:

- La labor educativa con el grupo
- La participación de sus miembros
- Métodos y técnicas que conlleven a la sensibilización y concientización de los estudiantes para el trabajo en equipo asistencial.

Por otra parte en la tercera etapa el estudiante hace una identificación de sus capacidades y de cuáles son las vías que el utiliza para su potenciación, esta dinámica es la que permite verla desde la bidireccionalidad, cada vez que el enfermero identifica nuevas habilidades y las desarrolla con mayor destreza, entiende que sus roles en la participación en el proceder de enfermería va a ser cada vez mayor y variable, aspecto que el autor considera fundamental para la actuación en situaciones de emergencia o donde las condiciones geográficas o de otra índole no le permita contar con un equipo disciplinario completo como es el caso de los enfermeros que trabajan en áreas rurales.

Esta relación genera un trabajo en equipo asistencial en donde los TSE obtiene niveles de cooperación superior y por ende mayores capacidades para trabajar en equipo en una profesión que se caracteriza por esta condición, cuando se da esta relación categorial emerge como resultado la evaluación grupal de la atención integral del paciente, la cual permite tener una nueva visión del trabajo asistencial y como esta contribuye a mejorar las condiciones de atención de los pacientes y por lo tanto generar una actuación de enfermería eficiente que da respuesta a la contradicción epistémica develada en esta investigación.

En esta etapa se crean las condiciones para que el estudiante pueda enfrentar en la práctica pre-profesional, los diversos problemas de la profesión y pueda seleccionar el caso objeto de estudio para el estudio de caso clínico que deberá presentar como opción de grado o su preparación en los procedimientos para el examen complejo en donde se evalúan los procedimientos básicos de enfermería que este debió aprender en el transcurso de su carrera.

CONCLUSIONES

- Los diferentes momentos por lo que atraviesa la forma de organización social del grupo, transversalizada por la tarea educativa en equipo, dan cuenta de que el desarrollo del aprendizaje cooperativo asistencial depende de la forma en que se creen las condiciones socio-educativas necesarias para estimular el trabajo en equipo.
- Cada uno de las etapas indica el grado de desarrollo que va alcanzando el grupo sobre la base de la mediación de las tareas educativas en equipo.
- La etapa de preparación profesional mediante proyectos constituye la expresión superior del desarrollo que alcanza el grupo, por tanto, los niveles de ayuda socio-educativa por parte del facilitador es menor que en las etapas precedentes
- La tarea educativa de equipo constituye la herramienta de mediación educativa para el trabajo cooperado en equipo, a la vez que también juega un rol importante la función facilitadora del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine F. (1998). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. ISPEJV. La Habana. Cuba.
- Alzate L.A. (2016). Concepción del aprendizaje cooperativo para la solución de tareas en equipo en la carrera de Técnico Superior en Enfermería. 16/03/2017, de II Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas ITB Sitio web:
http://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_5/concepcion_del_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Alzate, L.A. (2017). Concepción socio-pedagógica del aprendizaje cooperativo asistencial en la formación de Técnicos Superiores en Enfermería (Tesis doctoral). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Chávez, J. (2004). *Introducción a la pedagogía*. Plaza Editores, Bogotá Colombia.
- Castellanos D. (2002) Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción Desarrolladora. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, Cuba. 141 p.
- Sánchez, T. (2005). La Construcción del Aprendizaje en el Aula. Editorial EGB. Polimodal. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Ruiz ,A. (2010). La investigación educativa. Editorial Grifos, Chapecó.
- Zarsar, C. (1983). Diseño de estrategia para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo. Perfiles Educativos, Cuba.