

Universidad Central Marta Abreu de las Villas

Facultad de Ciencias sociales

Departamento de Sociología

**METODOLOGÍA CENTRADA EN LA EDUCACIÓN EN VALORES PARA
POTENCIAR EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN LA CLASE DE TEORÍA
SOCIO-POLÍTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.**

*Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas*

Autora: Msc. Sheila Maritza Galindo Delgado

Tutores: Dra. Magalys Ruiz Iglesias

Dr. Juan Virgilio López Palacios

Consultantes: Dra. Josefa Lorence González

Dr. Armando Pérez Yera

Ciudad de Santa Clara

2005

Año de la alternativa Bolivariana para las Américas

Resumen

SINTESIS

El trabajo de investigación que se presenta con **el título** *Metodología centrada en la educación en valores para potenciar el protagonismo estudiantil en la clase de Teoría Socio-Política en el contexto universitario*, tiene como **objeto** *el Protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en el contexto universitario* y el **objetivo general** *de Proponer una metodología centrada en la educación en valores para potenciar el protagonismo estudiantil en la clase de Teoría Socio-Política.*

Los resultados más significativos están dados desde el punto de vista teórico en: *La fundamentación de los presupuestos teóricos-metodológicos del protagonismo estudiantil sustentados en la educación en valores, significando por una parte las exigencias pedagógicas para su potenciación en la práctica educativa y por otra su propuesta como valor educativo. Desde el punto de vista práctico en:* *El diseño de una metodología que permite afrontar las modificaciones curriculares propuestas en el Plan D al potenciar el protagonismo estudiantil en la clase preparándolo para un incremento de su actividad independiente y en la presentación de un sistema de orientaciones teórico-metodológicas al claustro de profesores de Teoría Socio-Política en relación a los talleres contribuyendo al perfeccionamiento de la calidad en la impartición de esta asignatura.*

Se contribuye en este trabajo a la Ciencia Pedagógica porque *al diseñar una metodología de tipo participativa y vivencial, que expresa la unidad de lo social y lo individual y consolida la interdisciplinariedad permitiendo centrarla en la educación en valores, se estará contribuyendo a solucionar un problema de la práctica educativa en relación con el protagonismo estudiantil en correspondencia con el desarrollo integral de la personalidad. Al mismo tiempo contribuye por un lado a elevar la motivación del estudiante por la asignatura de Teoría Socio-Política y por otro garantiza el logro de los objetivos generales de la asignatura a través de un Proceso Docente Educativo abierto a la reflexión y el debate, consolidando el trabajo teórico-metodológico de la disciplina de Marxismo como Plan Director.*

Dedicatoria

*A mi familia por los sacrificios cotidianos,
a mi padre, presencia intangible, inquietud, esperanza,
a la Revolución, permanente escuela.*

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que han colaborado conmigo en la realización de este trabajo: mis compañeros, amigos, oponentes de la pre-defensa, miembros del tribunal y en especial mis tutores y consultantes.

A todos, muchas gracias

Índice

ÍNDICE

Páginas

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO 1

El protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo sustentado en la educación en valores en el contexto universitario.

1.1.-La educación en valores en el Proceso Docente Educativo:

Consideraciones generales.....	11
--------------------------------	----

1. 2.-Hacia el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en el contexto universitario.....	23
---	----

1. 2.1.-Exigencias pedagógicas para potenciar el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo.....	24
--	----

1.2.2.-Dimensión socio-política de la participación en las condiciones actuales de desarrollo del Proyecto Social Cubano.....	29
---	----

1.2.3.-Dimensión educativa de la participación: Breve análisis histórico del papel del estudiante en el Proceso Docente Educativo.....	33
--	----

1.2.4.-Conceptualización del protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en el contexto universitario.....	39
---	----

CAPÍTULO 2

Diseño y desarrollo de un estudio de casos, antecedente cognoscitivo y práctico de la metodología.

2.1.-Experiencias previas de investigación que condujeron al estudio de casos.....	43
--	----

2.2.-Planificación del estudio de casos.....	51
--	----

2.3.-Desarrollo y resultados del estudio de casos.....	55
--	----

CAPÍTULO 3

Metodología centrada en la educación en valores para potenciar el Protagonismo estudiantil en la clase de Teoría Socio-Política .

3.1.- Resultados de la aplicación del criterio de especialistas.....82

3.2.- Consideraciones generales sobre la metodología como aporte científico.....85

3.3.- Diseño de una metodología centrada en la educación en valores para potenciar el protagonismo estudiantil en la clase de TSP.....87

CONCLUSIONES.....114

RECOMENDACIONES.....118

NOTAS Y REFERENCIAS.

BIBLIOGRAFÍA.

ANEXOS.

Capítulo 1

EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN EL PROCESO

Capítulo 1

DOCENTE EDUCATIVO SUSTENTADO EN LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD

El presente capítulo aborda los fundamentos teórico-metodológicos generales del protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo sustentado en la educación en valores en la Universidad, accediéndose a la construcción de los mismos a través del proceso de investigación que se presenta en el capítulo dos de este trabajo; por lo cual se abordan aspectos esenciales relacionados con la educación en valores, destacándose el propio término de valores desde una óptica interdisciplinar, las argumentaciones para legitimar el uso del concepto de educación en valores, su conceptualización en el contexto universitario destacándose su carácter holístico y los enfoques fundamentales desde los que se ha trabajado en Cuba la educación en valores, aspectos esenciales para sustentar el protagonismo estudiantil desde ella, por lo cual se fundamentan las exigencias pedagógicas que deben cumplirse para potenciar el protagonismo estudiantil teniendo en cuenta la relación situación social-meta en el Proceso Docente Educativo destacándose la necesidad de que este proceso sea cada vez más participativo y vivencial, razón por la cual se caracteriza la participación social en las condiciones actuales de desarrollo del Proyecto Social Cubano y se hace un breve análisis histórico de la participación del estudiante en el Proceso Docente Educativo operacionalizando la participación real del estudiante en el mismo. Se cierra este capítulo al establecer la relación directa entre participación real del estudiante y su protagonismo en el proceso, protagonismo que se define, se operacionaliza y se argumenta como un valor educativo.

1.1. La educación en valores en el Proceso Docente Educativo : Consideraciones generales

Este apartado se refiere concretamente a la educación en valores por cuanto defendemos la idea que el protagonismo estudiantil debe sustentarse desde ella en el Proceso Docente Educativo, de manera que abordaremos consideraciones generales sobre los valores, la pertinencia del propio término de educar en valores, su conceptualización en el contexto universitario y sus principales enfoques, resultado por un lado de las investigaciones aportadas por numerosos autores y por otro, de los resultados del proceso de investigación que se presenta en este trabajo.

Para referirnos a la educación en valores es necesario partir del concepto de valor. En términos generales los valores son categorías estudiadas por la axiología, teoría filosófica que “conceptualiza las nociones de lo valioso, en el campo de lo que es bello, estético y verdadero, como esencias y cualidades contenidas en las creaciones humanas” (Báxter,1999: 3), como parte constitutiva del objeto de estudio de la Filosofía de la educación, cuyo objeto es el estudio de la axiología educativa, los aspectos teleológicos de la educación y la antropología educativa. La definición de Báxter anteriormente descrita ilustra también la relación que guardan los valores con la ética, toda vez que se considere que “el objeto real de la ética es el modelo moral de los individuos, su estructura, sus mecanismos de funcionamiento y la propia validez de la reflexión ética, que incluye los fundamentos de la creación de un paradigma ético y los del aparato metodológico para la asimilación y enjuiciamiento del paradigma” (Barreras, 2002: 33).

Esta definición permite reflexionar sobre la estrechez del concepto de la ética como teoría

acerca de la moral de los individuos, al considerar que el concepto de ética alude a lo humano, a la esencia de lo que caracteriza al ser humano como género y a la reflexión filosófica que lo sustenta y no sólo a modelos de conductas propias de los individuos, grupos y clases sociales, por eso es necesario incorporar a la ética el sentido reflexivo que debe asumir en las condiciones de un mundo globalizado, cuyos principios fundamentales estarán dirigidos a la conservación de la integridad física del hombre, el derecho a una dignidad de vida y la mejoría de las relaciones intersociales sobre la base de una disposición para transformarlas. El hecho de considerar históricamente a la ética como teoría general de la moral ha hecho que investigadores y estudiosos de los valores hayan explorado la educación moral en todas sus dimensiones y tratamientos disciplinares. Si consideramos a la ética desde una dimensión epistémica de carácter más global entonces se reconocería que la educación en valores debe trabajarse también desde referentes más generales: La educación de la personalidad social, por ejemplo.

El estudio de la personalidad y el estudio de la moral desde una óptica educativa pueden ser considerados como lo general y lo particular en el proceso de desarrollo humano, entendido éste último `` como un proceso continuo e integral que reúne componentes y dimensiones del desarrollo de las sociedades y de las personas, en las que resulta central la generación de capacidades`` (Tunnermann, 2003: 222); por tanto se trata de ampliar las opciones de que disponen las personas para vivir dignamente, pero también de la responsabilidad de esas propias personas en el vivir cotidiano, por eso las opciones descritas por el autor citado cuando hace referencia a `` poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para vivir decorosamente`` (Tunnermann, 2003: 222), a nuestro juicio resulta insuficiente si no se le añade la opción de asumir una responsabilidad en el cumplimiento de las anteriores, es decir, asumir la responsabilidad de cambiar las circunstancias para hacer más digna la vida, lo que requiere de una participación implicativa en la vida social y no de una participación formal.

Educar en valores es un problema esencialmente ético porque este proceso incorpora tanto la reflexión propiamente filosófica como los modelos generales de conducta manifestados en la cotidianidad; en este sentido educar en valores hoy significa comprometerse con el progreso ético, considerado como criterio evaluador del progreso social sólo si la clase social que detenta el poder portadora de un modelo ético puede garantizar el desarrollo de un humanismo real, aportando los principios, direcciones y formas de su desarrollo hacia el resto de las clases sociales y grupos, entonces se puede afirmar que ha habido progreso ético; por ello la finalidad mediata del Proyecto Cubano es la personalidad social, lo que evidencia la raíz humanista de este proyecto. Esta consideración es significativa a los efectos socializadores de la institución escolar y apunta directamente a la consideración de planificar procesos educativos que tiendan al progreso ético de la sociedad. De esta forma la educación en valores constituye un reto y una necesidad para la Universidad, por esta razón ¿qué entender por valores?.

Conceptualizar el término de valor es tarea ardua y compleja por el entramado de ciencias que comparten reflexiones y criterios sobre el mismo y por el trasfondo ideológico que sustentan las diferentes perspectivas epistémicas en que se construye; muchos son los conceptos que se han dado sobre los valores, tanto por autores cubanos como extranjeros como se explicitó en la introducción de este trabajo y revelan la filiación de sus autores a un campo disciplinar, lo que en muchas ocasiones impide una clarificación del propio sentido complejo e integrador de la realidad que trata de definir el concepto, veamos:

Para Juan Escámez y Pedro Arteaga un valor `` es una creencia duradera de que un modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio`` (Escámez y Arteaga, 1995: 114). Como puede observarse esta definición es esencialmente filosófica.

Para Gilberto García Batista ``los valores constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le dan sentido a la vida, propician su calidad, de tal manera que están en relación con la realización de la persona y fomentan el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto`` (García, 1996: 58). Esta definición centra la atención en lo subjetivo.

Por su parte Karl Mannheim puntualiza, `` para mi los valores se expresan ante todo como elecciones individuales: Valoro las cosas cuando prefiero ésta a la otra. Pero los valores no sólo existen en el plano subjetivo como elecciones hechas por los individuos, se dan también como normas objetivas, es decir, como advertencias que nos dicen: Haz esto más bien que lo otro. Son en este caso, la mayor parte de las veces, creaciones sociales que sirven, como las luces del tráfico`` (Mannheim, 1994: 29). Este concepto tiene un marcado carácter sociológico.

Para Esther Báxter la conceptualización de los valores hace referencia a sus diferentes planos disciplinares, desde el punto de vista pedagógico plantea que: `` Esta formación debe lograrse como parte de la educación general científica que reciben los adolescentes y jóvenes: Como conocimiento, como producto del reconociendo de su significación que se transforma en sentido personal y se manifiesta como conducta`` (Báxter, 1999: 9). Esta definición centra su atención en lo normativo y en lo subjetivo.

`` Los valores son aquellos motivos configurados en el proceso de socialización de la persona y definen el sentido que los distintos sistemas de relación tienen para el individuo.....los valores se configuran alrededor de las necesidades que se van desarrollando en las diversas relaciones`` (González Rey, 1998: 5). Este concepto tiene un sesgo esencialmente psicológico.

Según la autora Viviana González el valor puede ser visto `` como significado atribuido, teniendo una naturaleza subjetiva toda vez que existe individualmente en los seres humanos capaces de valorar, pero al mismo tiempo, tiene una naturaleza objetiva en tanto constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano`` (González Maura, 1999: 29). Este concepto en mi criterio revela una intención integradora en la definición de los valores.

José R. Fabelo define los valores como una relación de significación entre los distintos procesos o acontecimientos de la vida social y las necesidades e intereses de la sociedad en su conjunto, digámoslo en otras palabras: ``Cada objeto, fenómeno, suceso, tendencia, conducta, ideas o concepción, o cada resultado de la actividad humana, desempeña una determinada función en la sociedad, adquiere una u otra significación social, favorece u obstaculiza el desarrollo progresivo de la sociedad y en tal sentido es un valor o disvalor`` (Fabelo, 2003: 51). Como puede observarse esta definición tiene un marcado carácter filosófico.

Es necesario destacar la dualidad de la naturaleza de los valores; por un lado es objetiva en tanto es la práctica humana a lo largo del proceso histórico quien fija los criterios de valor, constituyendo el referente cognitivo-normativo de cada individuo en su proceso de socialización, de ahí su determinación social y por otro lado su naturaleza es subjetiva porque en esta práctica humana se reflejan las distintas valoraciones de los individuos y

porque no existen valores en abstracto, porque éstos en algún momento han formado parte de una imagen subjetiva de individuos, grupos y clases sociales. Su existencia deviene del carácter dual de su naturaleza, surgiendo así los diferentes sistemas de valores: Los valores objetivos (Fabelo, 2003: 52), para otros autores valores supraindividuales (González Maura, 1999: 29) o valores sociales reales (González Rey, 1998: 7) atendidos a las condiciones histórico concretas en que se desarrollan las relaciones sociales se constituyen en resultados altamente significativos de la práctica humana. Los valores subjetivos (Fabelo, 2003: 52) son el reflejo de los valores objetivos en la conciencia individual colectiva a través de la valoración que realizan los individuos y a partir de la cual establecen su sistema de valores.

Es importante significar que la organización de la sociedad expresa una relación entre la estructura política y la estructura civil y que el funcionamiento de esta organización asciende a criterios de valores oficiales o instituidos a uno o varios sistemas de valores subjetivos en calidad de sujetos que detentan el poder, haciendo partícipe de este sistema de valores a todos los miembros de la sociedad a través de las vías y redes institucionales, de ahí que el sistema de valores instituidos se expresa `` a través de la ideología oficial, la política interna y externa, las normas jurídicas, el derecho, la educación pública y otras vías`` (Fabelo, 2003: 53).

Los valores al estar contenidos potencialmente en las relaciones humanas y constituir un resultado de tales relaciones no pueden desarrollarse al margen del mundo espiritual de la persona, son combinaciones altamente complejas donde se mezclan el sentido de la vida y los restantes criterios cosmovisivos, por tanto su estructura aparece integrada a otros componentes de la personalidad como las necesidades, los intereses, las motivaciones, etc; al mismo tiempo tienen una existencia propia, conformando un sistema, con una movilidad interna que permite que un valor sea parte del otro. Esta razón lleva a plantear una jerarquía y un orden entre ellos, así podemos hablar de valores terminales, instrumentales y fundacionales (1, en notas y referencias) teniendo en cuenta tanto sus relaciones internas como semánticas, aunque para algunos autores como María Hortensia Mijangos hace una clasificación diferente en `` valores dialécticos, denominados así debido a la reciprocidad de la relación de un valor con otro y valores estratégicos, cuya función principal es la de conformar otros valores`` (Mijangos, 1999: 2). Estamos en desacuerdo con esta clasificación de Mijangos toda vez que la dialéctica es la condición del sistema no una cualidad de determinado conjunto de valores y todos los valores guardan relación entre si ya que existen como sistema, unos valores condicionan otros y así sucesivamente.

La investigación culminada en 1998 y presentada en 1999 en forma de Tesis de maestría por la autora reveló criterios importantes sobre la visión integradora del concepto de valores, consensuándose que los valores son significaciones sociales construidas por la actividad práctica del hombre en determinadas condiciones históricas, que favorecen el progreso social y humano revelando una naturaleza objetivo-subjetiva, una existencia sistémica y una estructura jerárquica, integrándose al mundo espiritual de las personas en estrecho vínculo con otros componentes de la personalidad y en circunstancias de interacción, todo lo cual revela la importancia de comprender la educación como unidad de la instrucción y la formación. Este concepto en nuestro criterio tiene un valor metodológico para la actividad docente, por cuanto revela en su definición que son los valores y como existen en la sociedad, integrándose al sujeto como formaciones psicológicas en relación con otros componentes personológicos en constante intercambio con el medio socio-

natural, resaltando el valor de la educación como proceso que integra dos fenómenos distintos pero complementarios; de manera que desde este concepto se está dejando claro la ley genética del desarrollo formulada por Vigotski y que más adelante se retoma y porque trata de integrar las diversas definiciones propuestas por diferentes especialistas.

Del concepto anterior podemos deducir como los valores se constituyen necesariamente en contenidos educativos que se integran al Proceso Docente Educativo, entendido como “aquel proceso educativo que se propone desarrollar de un modo consistente, ordenado, eficiente y conjugado la instrucción y la formación de los educandos” (Palacios, 2002: 120), el que se desarrolla sobre fundamentos teóricos de carácter científico y por un personal especializado, proponiéndose transformar al estudiante en un ser social, en una parte constitutiva de una comunidad humana particular (Fabelo, 1999), pero este proceso requiere entenderse y constituirse en la práctica en un proceso de interacción entre todos los sujetos que participan en el mismo, donde la influencia orientadora del maestro deba ejercerse hacia todas las direcciones del desarrollo de la personalidad del estudiante.

Un Proceso Docente Educativo desde esta dimensión contribuye a formar valoralmente lo que significa formar éticamente al hombre y formarlo éticamente significa que éste asuma una posición implicativa y transformadora en el entorno social donde convive, por ello uno de los siete saberes que la educación del futuro deberá tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura, es la ética del género humano (Morín, 2000).

De la afirmación anterior se puede inferir el reto que tiene la educación de hoy en el desarrollo del ser humano sobre la base de una ética del cambio y para el cambio del hombre y la sociedad en que vive; pero este cambio tiene que ser un cambio que se construya teniendo en cuenta los arquetipos dialécticos contenidos en la realidad social y la toma de conciencia del hombre de que sólo él puede y debe asumir esos cambios; sin embargo no toda práctica educativa está comprometida con esta educación ética, ya que aún persisten estilos que refuerzan la reproducción del conocimiento y la actitud pasiva del estudiante en el proceso, asociándose a prácticas tradicionales “ En nuestro país, muchas de las investigaciones pedagógicas realizadas han coincidido en admitir que se manifiestan con frecuencia, la pasividad intelectual del alumno y el carácter reproductivo y memorístico de su aprendizaje, así como la tendencia en el profesor a la exposición de contenidos e incluso en la solución de problemas donde por lo general, éste asume el análisis y razonamiento del mismo” (Labarrere, 1987 y 1994) y (Rico, 1996), restando valor a la condición del estudiante como sujeto de aprendizaje, lo que limita su protagonismo en el proceso y manifiesta la necesidad de reafirmar el componente axiológico de la educación. La educación en valores debe ser entendida en su dimensión integradora, es decir en ella participan todos los sistemas de influencias en el estudiante, facilitándose a través de la dirección curricular, extracurricular y socio-política del Proceso Docente Educativo en la Universidad, cuando este proceso es auténtico cumpliendo la misión dialéctica de instruir formando, razones que obligan a revisar permanentemente cada una de estas direcciones con vista a lograr una coherencia en la estructuración de la misma.

No cabe dudas que es en la clase como forma fundamental de organización del trabajo docente (Savin, 1979) donde la educación en valores adquiere una significación estratégica, por cuanto permite poner en contacto al estudiante con el sistema de conocimientos ampliando su concepción del mundo, donde se desarrollan aprendizajes básicos teniendo como vía de consolidación la unidad de la teoría y la práctica y donde a

través del vínculo intersubjetivo que se crea se revela el carácter social del aprendizaje, consolidando el estudio independiente e irradiando hacia los otros componentes curriculares.

En términos generales, investigadores y pedagogos cubanos como Esther Báxter (1999), Fernando González Rey (1997), Viviana González Maura (1999), Victoria Ojalvo (2003), Tamara Batista y Carlos Rodríguez (2001), Gustavo Torroella (1998), J.R López Bombino (2004), Gilberto García Batista (1996), entre otros, coinciden en plantear un aspecto clave para comprender y organizar la educación en valores: Una educación dirigida al desarrollo integral de la personalidad o como plantean otros autores extranjeros como Carlos Tunnermann (2003), María Rosa buscarais (2000) y Javier Galdona (2002), entre otros: El desarrollo de una personalidad ética. Ambos criterios se refieren a una misma cosa, el desarrollo de la personalidad y su condición social, erigiéndose como un principio teórico-metodológico para la educación en valores expresado en: La integración de lo cognitivo y lo afectivo en la formación de valores, lo que viene determinado por la elaboración personal del conocimiento, la atribución de sentido y la reflexión valorativo-emocional en condiciones de interacción, la formación de valores transcurre en la actividad y mediante la actividad y la organización de un Proceso Docente Educativo de tipo participativo y vivencial que facilite la implicación e interacción del estudiante a partir de un conocimiento de las necesidades y características individuales y grupales, así como los niveles de desarrollo alcanzados por cada sujeto y por el grupo en general.

La educación en valores no sólo debe estar dirigida al desarrollo de la personalidad y su condición social, sino que debe aportar las herramientas para su permanente desarrollo. ¿Cómo legitimar entonces la educación en valores en el Proceso Docente Educativo?, veamos:

-El término de educación en valores se asocia a las carencias que en torno a una educación auténtica parecen haber predominado en muchos escenarios escolares, resultado esencial del predominio de prácticas tradicionales (lo que revela un desfase entre la teoría científica y la práctica educativa) y de las características de la época actual, lo que se manifiesta en la crisis de civilización que atraviesa la humanidad, crisis que indica el deterioro de las construcciones ideológicas del Capitalismo neoliberal y del Socialismo de estado, crisis que se manifiesta en el orden de los valores cuando las prácticas políticas e ideológicas niegan el valor de la autenticidad, la tendencia a la intolerancia, al uso de la violencia en las relaciones interpersonales y a otros indicadores que afectan indistintamente a todos los países; muchos centros docentes para contrarrestar estos efectos proponen programas espirituales de desarrollo de valores universales como es el caso de la Universidad espiritual mundial Brama Kumaris, la Universidad de Barcelona con la creación de un programa de desarrollo de valores a través de espacios de aprendizajes éticos; por eso respecto a la crisis de valores y su manifestación en Cuba podemos plantear que “ los tiempos de transición como la nuestra, de una época histórica a otra, trae aparejados al comienzo una confusión y desorientación de valores.” (Torroella, 1998: 63).

-Esta reflexión no debe confundirse con el natural ajuste de valores propios de cada generación en sus formas apreciativas y vivenciales de la realidad y en los modos particulares de construir el mundo, lo cual evidencia la necesidad de atribuirle a los valores una concreción histórica. Al pensar en la crisis de valores en el contexto cubano, tendría que precisarse si se refiere a un deterioro real de los sistemas de valores, sean instituidos o no, o a ese “ proceso de readecuación a las nuevas circunstancias, por tanto se trata de

preservar su esencia y reajustar sus experiencias concretas`` (Domínguez, 1996: 36). Estamos de acuerdo con esta investigadora e insistimos en el papel fundamental de la educación para readecuar los sistemas de valores a las nuevas circunstancias a partir del protagonismo de las generaciones más jóvenes, por lo que se necesita orientar ese protagonismo hacia el perfeccionamiento del Proyecto Social Cubano sin violentar el modo de reflejar y construir el mundo esas generaciones. Por tanto trátase de una crisis o de una readecuación en el caso cubano de los sistemas de valores, lo cierto es que la educación está en la obligación de proporcionar cada vez más aprendizajes éticos, contribuyendo al desarrollo integral de la personalidad.

-Una necesidad esencial de la vida de los seres humanos es darle un sentido más dignificante a sus vidas, lo que implica el reordenamiento permanente de las escalas de valores, así como precisar el mejoramiento de las condiciones de vida para tal realización, `` por tanto para promover el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida se requiere de una doble estrategia: Mejorar las condiciones del entorno natural y social y trabajar la vía educativa`` (Torroella, 2001: 68) aún cuando las condiciones del medio social fueran adversas en el orden de influencias negativas para el ser humano, aún así y con mayor razón tendría sentido hablar de una educación en valores, ya que `` un aporte consistente por parte del sistema educativo, aunque fuese aislado, nunca será perjudicial`` (Galdona, 2002: 16).

-Uno de los retos fundamentales de la Pedagogía como ciencia es lograr la coherencia y vinculación de la teoría científica con la práctica educativa, sucede que la teoría se va delante y la práctica muchas veces no refleja lo que la teoría plantea; por ejemplo, se ha sobredimensionado lo cognitivo respecto de lo valorativo siendo más importante conocer la realidad que transformarla, lo que excluye toda posibilidad de analizar críticamente la realidad y el proceso mismo de conocimiento.

Resumiendo, se puede legitimar la educación en valores porque: La crisis de civilización de la sociedad moderna y el reacomodo natural de los sistemas de valores a los cambios de época hacen cuestionarse a todos los institutos socializadores el papel que han desempeñado en relación a la educación del ciudadano pasando a un primer plano el tema de los valores humanos, así como los retos impuestos por esta sociedad moderna exigen una orientación de la educación más comprometida con el desarrollo social y humano (entendido este último como desarrollo ético y tecnológico), la persistencia de prácticas escolares tradicionales que contradicen los fundamentos teóricos de la ciencia pedagógica, además de la insuficiencia de espacios docentes donde se proyecte un desarrollo más integral del estudiante, hacen que se acentúe la cualidad axiológica de la educación; por estas razones la educación en valores constituye un tema obligado en las agendas internacionales ``...porque ello está indisolublemente vinculado a la propia existencia del ser humano, es decir al desarrollo de la personalidad y a su condición social`` (Báxter, 1999: 1).

Si la finalidad de la escuela cubana es la educación integral del estudiante, ésta no es ajena a la educación en valores ya que `` El proceso educativo, siempre que funcione con la necesaria eficacia, tiene por objeto, entre otras atribuciones, la perfección intelectual, física, moral y axiología de las personas``(López Bombino, 2004: 247), es decir educar al estudiante en todas las esferas de su personalidad, cuestión que precisa de llevarse a la práctica, `` por eso de lo que se trata es de promover una educación integral, que comprenda los aspectos cognoscitivos, afectivos, psicomotores, donde la formación de

valores no pueda estar ausente, si el objetivo final es la formación de la personalidad ética`` (Tunnermann,2003: 236), devenida del proceso de interacción del hombre con su medio socio-natural, por eso se asume el enfoque histórico-cultural (2, en notas y referencias) como el modelo en que se debe desarrollar la educación en valores.

Estando relacionada la educación en valores con el desarrollo de la personalidad y su condición social puede entenderse como ésta viene relacionándose con la educación moral y en este sentido se ha trabajado en Cuba por autores como Nancy Chacón (1999), Edgar Romero (1998), Fernando González Rey, Albertina Mitjans (2001), entre otros. En el ámbito internacional viene asociada a una práctica educativa donde se ponen de manifiesto un conjunto de modelos de desarrollo de la personalidad moral que parten a su vez de concepciones y corrientes pedagógicas diversas (3, en notas y referencias).

En el contexto cubano la educación en valores se ha venido desarrollando a partir de varios enfoques: `` De una parte está el enfoque analítico o parcial que se reduce a identificar y fomentar una serie de valores que se consideran importantes y se procura por vías diversas e independientes....y de otra parte está el enfoque holístico o sistémico con la estrategia global de no abordar valores aislados o aspectos parciales de la personalidad, sino aspirar al objetivo del desarrollo de potencialidades personales``...(Torroella, 1998: 64-65). Estos dos enfoques planteados por Torroella tienen el propósito de indicar respecto a la educación en valores, ¿qué desarrollar? y ¿desde que dimensiones procurar ese desarrollo?.

``Para algunos autores este proceso es tratado bajo el concepto de transversalidad y es asociado a las prácticas curriculares, donde la labor educativa queda establecida en los objetivos educativos de cada nivel de enseñanza, donde el proyecto educativo tiene una significación extraordinaria...para otros autores la didáctica de la formación de valores adquiere su máxima expresión en la relación multilateral y bilateral del sujeto, en particular en la relación alumno-profesor en el proceso docente educativo donde tiene lugar la formación de valores a través del componente intelectual mediante el cual las asignaturas pueden establecer la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo para la asimilación de conocimientos y la formación de convicciones`` (Batista y Rodríguez, 2001: 24).

Los enfoques acotados por Tamara Batista y Carlos Rodríguez tienen el propósito de indicar ¿cómo desarrollar la educación en valores?, por lo que los enfoques descritos por Torroella y los descritos por Batista y Rodríguez no son excluyentes y se refieren a prácticas pedagógicas inspiradas en puntos de partida semejantes, puesto que los enfoques analítico y de transversalidad expresan la forma de enfocar el valor de forma independiente de otros componentes personológicos, desarrollándose la didáctica del valor a partir de una normativa o de un proyecto consensuado; mientras que los enfoques holístico y centrado en el proceso expresan la formación del valor teniendo en cuenta otros componentes de la personalidad y la didáctica del valor a partir de la relación alumno-profesor.

Los enfoques analíticos y de transversalidad en nuestro criterio han tenido una responsabilidad en la separación de la teoría científica y la práctica educativa por cuanto han pretendido formar valores independiente de otros componentes de la personalidad a través de normativas o por proyectos consensuados contradiciendo los fundamentos teóricos en que se fundamenta el enfoque Marxista de la personalidad, razón por la cual se ha centrado más en los resultados que en el proceso mismo de la formación de valores. Los enfoques holístico y centrado en el proceso en nuestro criterio están en mejores condiciones de desarrollar propuestas docentes para el desarrollo de la educación en valores, por cuanto al centrarse en el proceso se tienen mayores oportunidades de desarrollar una práctica

educativa donde se ponga de manifiesto la ley genética del desarrollo planteada por Vigotski, consistente en que toda función psicológica en el desarrollo del sujeto (y ya sabemos que los valores se integran al sujeto como formaciones psicológicas) aparece en dos planos: Primeramente en el plano social a través de las interacciones comunicacionales, para luego aparecer en el plano psicológico individual, razón que evidencia la necesidad de desarrollar un Proceso Docente Educativo cada vez más interactivo e implicativo.

En consideración al análisis teórico que se ha venido desarrollando y teniendo en cuenta los resultados aportados por las experiencias previas de investigación que en este trabajo se presentan podemos entender la educación en valores en la Universidad como aquel Proceso Docente Educativo que se concreta en la clase (como forma fundamental de organización del proceso) y se desarrolla por todas sus direcciones, dirigido al proceso de desarrollo integral de la personalidad del estudiante aportando las herramientas teórico-metodológicas para ese desarrollo en la práctica educativa universitaria.

Es importante insistir en dos aspectos fundamentales de este concepto: El desarrollo integral de la personalidad del estudiante en virtud de significar que la educación en valores en la Universidad debe ser entendida cada vez más como proceso (lo que significa prestarle atención a las oportunidades que se dan en la clase) y no sólo como resultado, aspecto que ha sido puntualizado por los docentes durante el desarrollo de las experiencias previas de investigación y aportando las herramientas teórico-metodológicas para ese desarrollo en la práctica educativa universitaria a partir de las propias demandas de los docentes en como estructurar desde las carreras, disciplinas y asignaturas la educación en valores, aspecto que determinó la necesidad de desarrollar un entrenamiento socio-pedagógico con el colectivo de carrera de Ingeniería Eléctrica en 1998. De manera que este concepto se dirige hacia una concepción más holística de la educación en valores al considerar la propia educación en valores como un proceso y no sólo como un resultado.

Teniendo en cuenta todo lo que se ha planteado en relación a la educación en valores sostenemos el protagonismo estudiantil desde la misma porque constituye su instrumento y finalidad, instrumento porque asumir un protagonismo en un proceso significa implicarse e interactuar, condiciones esenciales para la formación y desarrollo de valores y finalidad porque se manifiesta en modos de actuación que revelan la incorporación de valores; de manera que en el próximo epígrafe abordaremos el protagonismo estudiantil.

1.2.- Hacia el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en el contexto universitario.

En este epígrafe abordaremos el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en la Universidad, para lo cual se proponen exigencias pedagógicas que deben ser tenidas en cuenta para su potenciación, así como la caracterización actual de los procesos de participación social en Cuba y el tributo docente mediante el protagonismo estudiantil a esos procesos de participación a partir de un análisis histórico del papel del estudiante en el Proceso Docente Educativo y finalmente se cierra este epígrafe con la conceptualización del protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en la Universidad.

1.2.1.- Exigencias Pedagógicas para potenciar el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo.

Los resultados del proceso de investigación, tanto las experiencias previas como el estudio

de casos permitieron puntualizar un conjunto de exigencias para potenciar el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en la Universidad determinando que el protagonismo estudiantil se sustente en la educación en valores, entendiendo por Exigencias Pedagógicas `` aquellas obligaciones del desempeño del docente que se dirigen al objeto de influencia educativa e intervienen en su transformación a partir del conocimiento de su desarrollo integral desde el punto de vista psicológico, socio-moral y que requiere de la acción pedagógica`` (Urbay, 2004).

En consecuencia las exigencias que deben tenerse en cuenta para potenciar el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo metodológicamente parten de la relación situación social-meta, es decir, el grado de expresión y ejecución del protagonismo estudiantil que es la meta, está dado por la situación social que se crea a partir de la compatibilidad en el estudiante de las oportunidades docentes y las premisas individuales de su desarrollo, ya que la interacción entre ambas determinan el nivel de regulación y autorregulación que ejerce la personalidad en ese protagonismo. En la medida que las oportunidades docentes permitan un mayor despliegue de las premisas individuales de desarrollo del estudiante, serán mayores las probabilidades para que el estudiante ejecute un protagonismo en el proceso.

Exigencias Pedagógicas para potenciar el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo.

-Tener en cuenta la dialéctica del ser, el poder ser y el deber ser ya que el ser humano tiene un ideal hacia el cual se proyecta (deber ser) y la sociedad también le pauta un ideal hacia el cual debe moverse, sin embargo, en la educación es importante que ese ideal exprese una realidad posible, porque sucede que el ideal se coloca tan alto que es imposible de alcanzar, perdiendo motivación el individuo por el movimiento hacia él, por ello para que tenga sentido para el individuo el movimiento hacia ese ideal, debe tenerse en cuenta un criterio mediador: El poder ser, que expresa una perfectibilidad posible y se acerca a ese ideal que la sociedad espera del individuo, sin generar niveles de frustración. Por ello el criterio deontológico que se debe manejar en el Proceso Docente Educativo es aquel que esté relacionado con el poder ser como criterio del deber ser en las circunstancias posibles para el individuo (Castillo, 2003), lo que posibilita una objetividad en la relación situación social-premisas individuales de desarrollo en el Proceso Docente Educativo, cumpliendo al mismo tiempo el encargo social, cuestión que fue planteada en la investigación que condujo a la Tesis de maestría de la autora en 1999. En el estudio de casos se tuvo en cuenta este aspecto a partir del método instrumentado para el desarrollo de la valoración..

- La ejemplaridad del profesor constituye otra exigencia, lo que significa su profesionalidad para organizar y dirigir el proceso y su calidad humana. El profesor siendo el director del proceso docente que se desarrolla en la clase constituye el paradigma hacia el cual tiende el alumno como proceso natural de conformación de sus ideales, cumpliendo la responsabilidad de organizar e ir posibilitando una situación social al ofrecer las oportunidades para el despliegue de las premisas individuales de desarrollo del estudiante. Este aspecto significó un reto para desarrollar el estudio de casos, pues obligó al profesor a elevar su profesionalidad en la organización de esas oportunidades.

- Posibilitar mayores niveles de interdisciplinariedad, aspecto que fue analizado durante el entrenamiento desarrollado al colectivo de carrera de Ingeniería Eléctrica en 1998 y que

expresa la necesidad de transitar hacia lo propiamente interdisciplinar (4, en notas y referencias) en la integración de conceptos y métodos disciplinares (Tunnerman, 2004), ya que el protagonismo estudiantil expresa una complejidad que requiere de un tratamiento didáctico más integrado y menos fraccionado por disciplinas y porque es necesario pasar a una enseñanza más integradora, toda vez que “ una nueva ciencia holística permitirá un mayor acercamiento al cambio de paradigma cultural y civilizatorio del que estamos urgidos” (Blanco, 1997: 324). En consecuencia la metodología que se propone en este trabajo tiene un enfoque interdisciplinar porque integra un conjunto de métodos que son utilizados indistintamente por diferentes disciplinas para el desarrollo de la conciencia, la actividad y la valoración y que han sido planteados por Esther Báxter (1997) en relación a la educación en valores, demostrando la posibilidad de una integración en este sentido. La interdisciplinariedad favorece la situación social para el protagonismo, ya que se está actuando integradamente sobre el mismo sujeto al instrumentar en este caso métodos didácticos comunes a diversos campos disciplinares lo que amplía la posibilidad de que el estudiante desarrolle sus premisas individuales desde diferentes disciplinas, contribuyendo a una mayor coherencia de la actividad educativa.

-La necesidad de que el conjunto de métodos didácticos favorezca el desarrollo integral de la personalidad posibilitando una participación real del estudiante en el Proceso Docente Educativo, entendida la personalidad como “ La instancia psicológica donde se integra y articula la influencia de la sociedad en el plano de la subjetividad individual” (Domínguez y Fernández, 2001: 11), estando determinada por la unidad indisoluble de lo cognitivo y afectivo como principio esencial de la función reguladora de la personalidad. Lo cognitivo y lo afectivo están en las bases de cualquier actividad humana, pero supone un tratamiento didáctico que los explicita; si se pretende contribuir al proceso de desarrollo integral de la personalidad del estudiante no debe basarse únicamente la práctica educativa en las potencialidades intelectuales de un contenido, se trata en lo fundamental de situar el objetivo tanto en el desarrollo cognitivo como en el desarrollo afectivo, volitivo y otras esferas de la personalidad.

Sólo cuando un contenido está comprometido con la elaboración personal del sujeto, cuando el estudiante elabora activamente y de conjunto con los demás lo que conoce y le da un sentido para sí, podemos decir que el conocimiento adquiere función reguladora y pasa a formar parte de una nueva formación psicológica de la personalidad (González Rey y Mitjans, 1979), (González Rey, 1997) y en este sentido no se trata sólo de una reflexión donde se manejen significados socialmente consensuados, sino de una reflexión donde estos significados tengan un sentido para el alumno, por ello una reflexión que no pase a un nivel valorativo-emocional no puede servir a los fines que se plantea una educación auténtica, esto es uno de los altos fines de la educación, que sólo podrá alcanzarse cuando se rescate su esencia social, humana, interactiva y comunicativa (Ojalvo, 2003).

Por tanto el proceso educativo debe convertirse en un proceso intrínsecamente participativo e implicativo para propiciar el desarrollo de la personalidad, ya que los cambios que ocurren en la esfera motivacional del sujeto durante la marcha de la actividad es lo que condiciona el paso a un nuevo nivel de desarrollo, tal y como se expresa en las generalizaciones finales del estudio de casos. La actividad devenida educativa es aquella que propicie la participación reflexiva y comprometida del sujeto, donde el estudiante elabore activamente lo que conoce dándole un sentido para sí y en esta consideración no sólo se está integrando lo cognitivo y lo afectivo sino convirtiendo este proceso en la

construcción de nuevas formaciones psicológicas, por eso es necesario crear espacios de reflexión en el aula donde el estudiante aprenda a valorar, argumentar sus puntos de vistas, defenderlos, en los que el estudiante tenga la libertad para expresar sus criterios, para discrepar, para plantear (González Maura, 1999). Potenciando el protagonismo del estudiante se estará contribuyendo al desarrollo integral de su personalidad y por tanto a la educación en valores, ya que `` para la Pedagogía la formación de valores constituye un problema de la educación de la personalidad`` (García Batista, 1996: 70), por ello es importante desarrollar métodos que permitan en su acción integrada el desarrollo intelectual, afectivo-motivacional, actitudinal, entre otros donde los estudiantes tengan la posibilidad de ser auténticos (López Bombino, 2004).

Durante el proceso de investigación pudo apreciarse como desarrollando la práctica de la crítica, la autocritica y el trabajo cooperativo sin un significado real para el estudiante y hasta que éstas no pasaron a un nivel valorativo-emocional donde no sólo a través de ellas se construyera el conocimiento, sino como su conceptualización se enriqueció y encontraron sentido al realizarlas influyendo en sus propios desarrollos, no se manifestaron en sus modos de actuación responsabilidad, toma de decisiones y autonomía; esto refuerza la consideración de desarrollar métodos que se dirijan tanto a la implicación como a la interacción, contribuyendo al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

La instrumentación de métodos didácticos que contribuyan al desarrollo integral de la personalidad constituye un elemento de objetividad y concreción en la organización del proceso docente que posibilita un mayor acercamiento entre la teoría científica y la práctica educativa en relación al protagonismo estudiantil al considerar los métodos `` como las formas de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes, que aseguren el dominio de los contenidos, de los propios métodos del conocimiento y de la actividad práctica, así como de la educación de los estudiantes en el proceso docente`` (Lerner, citado por Chávez, 2001: 7), al tiempo que el método indica un conjunto de procedimientos del maestro dirigido a un objetivo, que organiza la actividad cognoscitiva y práctica del alumno, con lo que asegura que éste asimile el contenido de la enseñanza (Danilov, citado por Chávez, 2001: 7), cuyo objetivo final es su propia formación como personalidad y en este sentido se propone en este trabajo defender el criterio de que las oportunidades del Proceso Docente Educativo que contribuyan al despliegue de las premisas individuales de desarrollo para el protagonismo estudiantil están dadas en un conjunto de métodos y procedimientos que faciliten por tanto ese desarrollo integral de la personalidad.

La clasificación que se propone en este trabajo se fundamenta en la que plantea Esther Báxter sobre los métodos fundamentales para el desarrollo de la educación en valores: Métodos para el desarrollo de la conciencia, métodos para el desarrollo de la actividad y métodos para el desarrollo de la valoración (Báxter, 1997), asumiéndose de manera integrada con un enfoque sistémico tal y como se asumieron durante el proceso de investigación, porque de manera aislada contradice los fundamentos teóricos que se han venido construyendo, no propiciando el desarrollo integral de la personalidad y por tanto limitando el protagonismo estudiantil, además estos métodos se complementan entre si.

Los métodos dirigidos al desarrollo de la conciencia, son métodos que coinciden con los métodos del trabajo educativo en la Escuela Cubana, que supone actuar sobre la conciencia a través de situaciones de debates, reflexiones y diálogos, donde el estudiante pueda participar de toda la riqueza del proceso y donde se vea obligado a pensar, elaborar sus propias ideas a partir de situaciones reales de complejidad y contradicción. El método

dirigido al desarrollo de la actividad que plantea Báxter es: el trabajo en grupos, pero consideramos también incorporar el trabajo en plenario por cuanto la discusión se amplía y participan de ella más estudiantes teniendo la oportunidad de expresar sus criterios, ambos métodos fortalecen los procesos comunicativos y cooperativos, por ello permiten desarrollar la actividad. El método que aquí se asume para el desarrollo de la valoración es: confrontar lo que piensa, siente y cree el estudiante con el criterio deontológico (según Báxter, entre el ser y el deber ser), en este caso y como se explicó anteriormente el criterio deontológico que se asume es entre el ser y el poder ser. Estos métodos deben ser concretados por procedimientos y desarrollados a través de técnicas.

Ahora bien, para la selección de estos métodos no debe olvidarse la edad de los estudiantes asociada a las características individuales de su desarrollo (5, en notas y referencias), las potencialidades de los contenidos, el nivel de desarrollo alcanzado por el grupo y los tipos de relaciones que predominan, así como la experiencia psico-pedagógica del maestro y los objetivos propuestos.

En el caso de la Universidad, el sujeto que está en las aulas se ubica dentro de la edad juvenil donde la educación de la personalidad adquiere en este período una importancia extraordinaria, ya que en este momento existen mayores posibilidades para consolidar las formaciones psicológicas que funcionan con perspectiva a largo plazo (González Maura, 1999), donde la concepción del mundo como formación psicológica juega un papel determinante en su desarrollo intelectual y afectivo-motivacional ya que tiene que ver con la comprensión y representación que tiene el joven de la realidad en su conjunto y de su lugar en ella; por tanto instrumentando articuladamente y en sistema estos métodos puede desarrollarse un Proceso Docente Educativo cada vez más participativo y vivencial que ofrezca las oportunidades para que el estudiante se implique e interactúe en el proceso respondiendo de este modo al encargo social de la Escuela Cubana; por eso se hace necesario definir que significa en las circunstancias actuales participar, tanto desde una dimensión socio-política, como desde el punto de vista estrictamente docente.

1.2.2.- Dimensión socio-política de la participación en las condiciones actuales de desarrollo del Proyecto Social Cubano.

Para abordar la participación desde una dimensión socio-política en las condiciones actuales de desarrollo del Proyecto Social Cubano es imprescindible hacer un análisis histórico de las raíces axiológicas que fundamentan hoy el Proyecto Cubano planteando la pertinencia de desarrollar procesos de participación social que preserven esas raíces al tiempo que permitan el desarrollo sostenido del Proyecto.

Hablar de las raíces axiológicas del Proyecto Cubano es revelar la génesis práctico-espiritual de las gestas independentistas del siglo XIX y XX, no en el sentido de retornar a los orígenes como eufemismo del primitivismo, sino en el sentido de saber quienes fuimos, quienes somos y quienes seremos; por tanto desde esta perspectiva genética se puede plantear que los valores estuvieron vinculados al proyecto de nacionalidad cubana y por tanto a la noción de hombre, de su participación social y del desarrollo de su conciencia moral, elementos que permitieron significar las prácticas pedagógicas en la formación de las jóvenes generaciones; pensadores como Félix Varela (1788-1853), quien revolucionó la didáctica con métodos para enseñar a pensar, José de la Luz (1800-1862), quien se pronunció por una educación integral a partir del resorte moral, promoviendo el

pensamiento reflexivo y realizando innovaciones en la didáctica al declarar que los objetivos tienen un papel significativo en la conducción de la docencia, y tanto otros pensadores y maestros cubanos quienes desde diferentes tribunas y contextos potenciaron las mejores tradiciones universales que permitieron erigir las bases del actual Proyecto Cubano.

Por ejemplo en la obra Martiana encontramos sobradas razones para la fundamentación axiológica del proyecto social cubano de hoy, toda vez que `` es precisamente Martí un ejemplo del pensamiento complementador que se vislumbra como necesario predominio para la humanización del mundo`` (Alé, 2003: 9), así como también en el pensamiento político de Fidel Castro (1986).

En el caso de Fidel la potenciación de los valores fundacionales obedece `` al convencimiento de la necesidad de recuperar la dignidad nacional aludida desde los años en que se perfila la nacionalidad cubana y ausente durante la etapa colonial y neocolonial, aspiración sostenida por la vanguardia intelectual y revolucionaria en todas las épocas en nuestro país y por el rescate moral planteado por el Marxismo como resorte de movilización, de formación, de transformación, de educación y de fuerza, presente en nuestro ideario desde tiempos del Moncada, lo que demuestra el conocimiento tanto de nuestra historia como del pensamiento Marxista`` (Galindo, 1999: 13).

Cada época aporta un conjunto de valores que hacen de ese momento la proyección del hombre hacia el presente y el futuro. En el caso del Proyecto Cubano se mantienen un conjunto de valores que han sido atributos del proceso de conformación de la nacionalidad cubana como resultado de las necesidades sociales y las aspiraciones del pueblo cubano. En tal sentido hablar de independencia nacional, de justicia social, de dignidad, de desarrollo no es un capricho de las personalidades sociales, es una necesidad histórica nacional y contemporánea e indica que para su realización es necesario la disposición de los sujetos sociales a conservarlas y perfeccionarlas.

El Proyecto Cubano hoy supone validar la sobrevivencia de un proyecto histórico que nos sitúa frente a una identidad nacional impactada tanto en lo teórico como en lo práctico, donde se reformulan estrategias de desarrollo y donde las carencias y dificultades que en el orden de la vida material se han dado desde la década de los 90 han escindido la vida espiritual de la población cubana acentuando la contradicción entre la psicología social y la ideología oficial (Galindo, 2005). En tal sentido compartimos el criterio que `` En resumen, la transición extraordinaria se viene modificando en el país, por lo que hoy resulta más indispensable que nunca la necesidad de conceptualizarla en el plano económico, social, político, ideológico y cultural...mientras tanto la transición sobrevivirá si la reforma económica contribuye a pasar de la sobrevivencia a la reanimación y si a pesar de las contradicciones y desigualdades a que debe dar lugar, se garantiza el desarrollo humano y el consenso sostenido y democrático de las masas a favor del proyecto histórico`` (Figueroa, 1995: 52), por lo que la posibilidad de potenciar y desarrollar un paradigma de emancipación social precisa de la unidad en torno a los destinos nacionales, lo que supone conservar la independencia, promover el desarrollo y alcanzar niveles de justicia social superiores a cualquier otro paradigma (Galindo, 2005); estos son los valores fundacionales del Proyecto Cubano.

A lo largo de todo el proceso revolucionario iniciado en 1959, los últimos 15 años han sido los más difíciles, fundamentalmente por las razones siguientes: La desaparición del sistema de integración económica dentro del cual operaba la economía cubana, la crisis

organizacional-funcional acumulativa de los años 80 cuya expresión más genuina se tuvo en el período de rectificación de errores y tendencias negativas y el recrudecimiento del bloqueo sostenido al país por parte de EU; lo que llevó al país al período especial iniciado en los años 90.

La sobrevivencia y el desarrollo alcanzado por el Proyecto en estos últimos años corroboran la legitimidad de las raíces axiológicas anteriormente descritas y confirman que las nuevas tareas relacionadas con el perfeccionamiento del Proyecto Cubano no pueden elaborarse si no es sobre la base de este paradigma de nuestra memoria histórica y como parte de su enriquecimiento ulterior (Limia, 2000). El desarrollo económico, político y social de Cuba a inicios de los 90 planteó exigencias al poder en el sentido de continuar profundizando la democratización de la sociedad (Duharte, 2000).

Este proceso de democratización plantea en primer término la cuestión en torno a la participación social, valor político sin el cual la Rev. Cubana no se hubiera sostenido y sin el cual no podrá sostenerse en las condiciones del liberalismo más ortodoxo, por lo que se necesita precisar algunas ideas en torno a ella: El consenso político manifestado por el pueblo cubano pese a la profunda crisis económica vivida de estos años sólo tiene una explicación, la necesidad de conservar lo que se ha alcanzado en el orden socio político y el protagonismo social que ha ido alcanzando el pueblo cubano en la toma de decisiones, en el diálogo abierto `` como resultado del desarrollo de la sociedad civil, de la obra revolucionaria en el contexto de las contradicciones del desarrollo social, paulatinamente ha pasado a primer plano la necesidad de la participación masiva en la toma de decisiones`` (Limia, 2000: 212); por lo que en las presentes circunstancias históricas el énfasis de la participación debe orientarse a la vinculación cada vez mayor de los distintos sujetos sociales con sus intereses y necesidades, en la gestión y toma de decisiones en todas las actividades, preferentemente en la económica y por ello no se trata sólo de sostener las demandas tradicionales de tipo organizativas e instrumentales propias del perfeccionamiento de la participación, sino sobre todo de un nuevo sentido de la participación, ya que `` la sociedad está en una situación que exige un nuevo modo de participación popular de tipo específica, territorial, laboral, comunitaria y no sólo del carácter hasta ahora instrumentado pero que sea capaz de englobarlo, este nuevo modo ha de ir acompañado de un nuevo sentido de la participación, cuya definición ha de hacerse desde abajo en la perspectiva de construir el poder desde las bases`` (Limia, 2000: 216), ya que el modelo de construcción socialista tiene que ser un modelo que para su protección como organismo social tiene que funcionar de manera centralizada, pero para que funcione en su carácter de movimiento de anulación y superación de un estado de cosas, opera en una lógica inversa: De abajo hacia arriba con el concurso de la participación individual y colectiva.

Esta razón explica como el concepto de participación social real viene íntimamente relacionado al concepto de desarrollo, entendido éste como la capacidad autotransformativa que tienen los actores sociales (Espina, 2004), desarrollo como formas de relación cotidiana, fundada en la participación real, desarrollo como proceso configurativo de los sujetos sociales donde de forma diversa se construyen proyectos comunes y se llevan a la práctica, en este sentido queda excluida la visión determinista de los sujetos sociales, pasando a una visión reconstructiva del sujeto y de su contexto social.

Indudablemente en esta concepción la participación social es medio y fin del desarrollo humano y una participación reducida simplemente a una cuestión formal no garantiza una

evolución y una acción consciente de los actores sociales (González y De Gamboa, 2004), o como “una participación que opera como autoclausura, es decir como espacio que tiende a lo inerte” (D’angelo, 2004: 93).

La participación debe ser vista como posibilidad de expresar y compartir criterios y opiniones sin limitación de ninguna clase y donde la relación individuo-colectividad adquiere un mayor sentido (Domínguez, 2004). En todos estos conceptos existe consenso respecto a los objetivos de esta participación social: La participación social hoy debe implicar el ejercicio del diálogo, del consenso, del debate reflexivo, crítico y constructivo, de la responsabilidad y del compromiso entre los actores sociales, de la autonomía y de la toma de decisiones (Moras, 2004) y (González y De Gamboa, 2004).

Sobre la base de esta dimensión de la participación se va dibujando la dimensión educativa de la participación en el Proceso Docente Educativo, veamos en un breve análisis histórico el papel que ha desempeñado el estudiante en el proceso como elemento cardinal para comprender el sentido de la participación.

1.2.3.-Dimensión educativa de la participación: Breve análisis histórico del papel del estudiante en el Proceso Docente Educativo.

Para hablar de la participación del estudiante en la clase, es pertinente explorar el desarrollo del pensamiento pedagógico en las postrimerías de la edad media y comienzo de la edad moderna. La visión humanista de la educación donde el pensamiento pedagógico alcanza cuerpo teórico y llega a ser una disciplina científica (CEPES, 1999), parte del movimiento cultural Renacentista y tuvo un valor trascendental al rescatar las formas de humanizar al hombre, aunque en este empeño tuviera que retornar al pasado en su ideal ético y estético y aunque estuviera cargada de un verbalismo y un saber sólo accesible a unos cuantos, indudablemente abrió el camino al desarrollo pleno del conocimiento del hombre de sí mismo y de la sociedad, razón por la cual ya en los siglos XVI y XVII predominó un movimiento en la educación que trató de darle a ésta un carácter más realista, es decir reconocer la naturaleza del educando, el valor real de la persona que se educa, figuras como Rabelais, Montaigne y Comenius, fueron destacadas dentro de este movimiento, veamos: Francisco Rabelais (1494-1553), quien en *Gargantúa y Pantagruel*, su obra pedagógica, expone una idea clave: El concepto de una educación para la libertad del pensamiento y la acción, en lugar de someterse a la autoridad ciega de personalidades y eruditos. Rabelais hace un llamado a pensar con cabeza propia y a una flexibilidad educativa centrada más en los intereses del que se educa.

Otro importante humanista fue Miguel de Montaigne (1533-1592), quien retomando a Sócrates sostiene que la virtud es lo más importante en la vida y que esta virtud se obtiene en contacto directo con la vida, razón por la cual hay que educar para la vida. Fue Montaigne un precursor de la escuela nueva porque le atribuye un rol activo al estudiante en la construcción del conocimiento, fue Juan Amos Comenius (1592-1671) otro importante humanista, considerado el Galileo de la educación por la adecuación de los métodos de enseñanza a la naturaleza del alumno (Planas, 1961), en su tercera parte de *Didáctica Magna*, declara que la mejor educación es aquella que se obtiene por la práctica, la ejercitación, el ejemplo y las costumbres., por tanto aquí se precisa más aún hacia donde debe estar dirigido el papel activo del alumno.

A finales del siglo XVII y durante el siglo XVIII, siglo de grandes aportes para la

educación, no obstante donde `` La Pedagogía tradicional comienza a gestarse con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América, así como resultado de las grandes revoluciones burguesas, que se basaron en la doctrina política y social del Liberalismo`` (CEPES, 1999: 1), la visión que predominó fue la visión Iluminista para algunos autores: Visión Romántica (Villalpando, 1992: 40).

Esta visión Iluminista también se conoce con el nombre de Enciclopedismo (nombre que adoptó en Francia) y asume la educación como transformación del hombre, prescindiendo de la influencia religiosa. Todo el saber y el poder del hombre se centra en su aspiración libertaria, rompiendo definitivamente con los cánones escolásticos y adaptando la educación a los cánones de la vida; figura destacada de este movimiento fue Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) quien desarrolla de forma particular en su obra Emilio el ideario educativo que trasciende a nuestros días, fundamentalmente por el papel que le atribuye al alumno en el proceso de su educación. Este pensador estuvo muy influenciado por Rabelais y Montaigne, y habla del esfuerzo personal que realiza el alumno en el proceso de su educación y de la riqueza de la vida reflejada en la experiencia. Enfatiza la necesidad de contar con el interés del educando, lo que apunta hacia la defensa de la libertad del alumno y la confianza en su naturaleza prestándole atención a la educación interna, lo que representa una idea muy importante para el análisis contemporáneo de la educación en valores, sobre todo atendiendo a las necesidades e intereses del que se educa. La obra de Rousseau influyó de manera determinante en autores posteriores como Pestalozzi, Herbart, Froebel y Dewey, constituyendo un antecedente importante de la Pedagogía Autogestionaria, por ejemplo, para Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), quien bebió de las fuentes inspiradoras de la Revolución Francesa, expone en su Canto del cisne todas sus ideas pedagógicas, centrando la atención en la noción de la persona y sus posibilidades de perfeccionamiento (tendencia que prevaleció en la obra Martiana). Pestalozzi enfatiza en el papel de los métodos de enseñanza para la formación moral del alumno y su incidencia en el fortalecimiento de la relación alumno-profesor, aspecto clave en la contribución al desarrollo de procesos participativos estudiantiles de implicación (Planas, 1961).

La influencia de la Psicología, la Filosofía y la Sociología en la Pedagogía puede apreciarse tanto en el siglo XIX como en el XX, en la realización de las diferentes prácticas y postulados epistémicos que se desarrollan. Aspectos esenciales de la visión contemporánea de la educación es la interpretación del hombre como energía activa y creadora, el verdadero conocimiento no está en su transmisión, sino que es una conquista personal, `` el pragmatismo, el positivismo y el empirismo sirven de telón de fondo al desarrollo del conocimiento humano, al estudio de los hechos, a la visión humanista del hombre`` (CEPES, 1999: 2), y se diría también que el Marxismo, porque aunque Carlos Marx y Federico Engels no desarrollaron una teoría específica sobre la educación, sus ideas al respecto pueden encontrarse indistintamente en varias de sus obras y siempre vinculadas al escenario crítico de las relaciones sociales y de producción capitalistas.

El tema educativo encuentra un vínculo orgánico en Marx y Engels en relación a los cambios sociales, interrogante clave en esta reflexión es ¿qué relación existe entre escuela y sociedad?, por ejemplo: `` La teoría materialista de que todos los hombres son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres los que hacen las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (Marx, 1973: 8). La relación dialéctica del hombre y el contexto social constituye el eje central a través del cual Marx explica la relación de los cambios educativos y los cambios sociales. Por tanto el

valor de la interacción hombre-medio es significativa en los cambios que se han de efectuar para cambiar el estado de cosas. En Marx no sólo está presente el papel activo del hombre, le da una direccionalidad a esa activación, cuando precisa la necesidad de modificar y cambiar las relaciones sociales. Por tanto se puede encontrar en el Marxismo una referencia abierta y directa al papel activo del hombre en el contexto social. Siendo la doctrina Marxista una doctrina para la emancipación humana, la educación en esta emancipación cumple un rol fundamental: El surgimiento de un hombre plenamente desarrollado, multilateral que a su vez hará posible los cambios del contexto en que vive (Engels, 1975). Por tanto se ve en el Marxismo dos planteamientos claves: La necesidad de una educación integral y el papel activo y transformador del hombre, es decir su protagonismo en los procesos sociales y en su propio desarrollo.

El Instrumentalismo desarrollado por John Dewey (1859-1952), cuya influencia en el Conductismo es notable, en su obra *Democracia y Educación*, expone una idea muy importante relacionada con el objetivo de la educación, consistente en estimular la participación de todos los alumnos mediante el desarrollo de los contenidos, acentuando el carácter eminentemente cognoscitivo de la participación, como ya se ha visto (Planas, 1961).

La influencia sociológica en la Pedagogía estuvo representada fundamentalmente por Pablo Natorp y Emilio Durkheim. Pablo Natorp (1854-1924) quien promueve una visión fundamentalmente social de la educación, establece por primera vez la necesidad de ver la educación en un proceso también de vínculo intergeneracional, donde se da la contradicción sucesión-renovación de las generaciones, en el sentido de que cada generación construye sus propios valores sobre la base de los aportados por las generaciones precedentes, lo que hace del proceso educativo un proceso de intercomunicación e interrelación (Villalpando, 1992).

Profundizando en la idea del vínculo intergeneracional Emilio Durkheim (1858-1917) en su obra *Educación y Socialización*, sostiene que la educación es la socialización metódica de las nuevas generaciones y gracias a ella la sociedad perpetúa su propia existencia. Durkheim, quien posibilitó el origen de la Sociología de la Educación a la que denomina Ciencia de la Educación (sin embargo es pertinente señalar que Orlando Valera sitúa a propósito de Mialaret a la Sociología de la Educación como una de las ciencias de la educación (Varela, 2003: 9) y no como la Ciencia de la Educación, aspecto que comparto. Lo más trascendente de la teoría educativa de Durkheim es la definición de la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos, oponiéndose a la idea de visualizar los valores de forma abstracta, sin vínculo con las condiciones histórico-sociales. El vínculo indisoluble de la educación con la sociedad es un aspecto importante para propiciar la participación del estudiante en el proceso educativo al situar los fines sociales como contenidos axiológicos a desarrollar.

El movimiento de la escuela nueva, “movimiento renovador de la educación surgido e inicios del siglo XX y aportador de ideas fundamentales en relación con el papel activo del alumno en el proceso docente (Ojalvo, 2000: 28), contribuyó a la estimulación de la creatividad, la intervención protagónica del alumno y la reflexión en torno a su autonomía; la tendencia reformista de este movimiento estuvo representada por autores como: Kilpatrick, Coussinet, Washburne, Declory, Claparede, Montesory, Dewey, Freinet y tantos otros, la tendencia de la educación popular fue desarrollada por Paulo Freire y Francisco Gutiérrez y la tendencia socio-política representada por el Marxismo (Chávez, 1996), cuyos

aspectos centrales se tratarán en la fundamentación de la metodología que se propone por la significación que tiene para esta propuesta el movimiento de la escuela nueva, porque siendo una `` corriente tan heterogénea del pensamiento pedagógico actual que busca la creación de una escuela diferente a la tradicional, con una organización escolar novedosa y audaz, para lograrlo se apoya en la autogestión (medio-fin), medio para experimentar innovaciones y fin para el desarrollo de la responsabilidad del estudiante por su propio aprendizaje, formación de valores sociales orientados hacia el colectivismo y la participación social``(CEPES, 1999:3), crea las bases para la educación actual.

En la actualidad algunos autores consideran la participación del alumno sólo desde su activación intelectual, por ejemplo K. Kilmovea considera que activar la capacidad de los estudiantes significa despertar su atención hacia contenidos de la lección, lograr el dominio del material y la utilización creadora de los conocimientos obtenidos (Kilmovea, 1973), sin embargo otros autores consideran que la activación es un proceso que debe ser comprendido como un proceso íntegro, de implicación, que incluye componentes intelectuales, emocionales, volitivos y actitudinales los que están indisolublemente unidos y se refuerzan de manera recíproca (Valdés, 1983), (Álvarez, 1982), los cuáles no sólo deben quedar explicitados en la teoría sino también en la práctica. Estos autores analizan la participación en un sentido más integral relacionado no sólo con la esfera cognitiva, sino con otras esferas de la personalidad, deviniendo en una participación implicativa; sin embargo pese a que en la literatura científica cada vez más se avanza en la dirección integradora de la participación, aún el análisis que se realiza se mantiene en un plano teórico-descriptivo, por cuanto no se profundiza en como lograr esa participación que conduzca a un desarrollo más integrador de la personalidad del alumno y en ocasiones en la práctica ésta queda resuelta con la utilización de métodos problémicos que frecuentemente están dirigidos a la esfera cognitiva o a la esfera kinestésica, entre otras; además puede apreciarse un marcado énfasis a resolver el problema desde una óptica eminentemente psicológica a través de estudios acerca de las motivaciones, la orientación de la personalidad, etc, y una insuficiencia en el plano pedagógico, en particular lo referido a las vías didácticas para desarrollarla.

Todo esto lleva a acentuar la necesidad de asumir la participación desde una visión más holística en la práctica, toda vez que el objetivo de considerar al alumno activamente en el proceso se cumple sólo cuando el estudiante ocupa una posición tal que es capaz de influir sobre si mismo, de ser agente activo de su desarrollo (Labarrere, 1994). Una participación desde esta visión es implicativa cuyo resultado final es entre otros el desarrollo de la autoconciencia, el protagonismo, la autenticidad y la plenitud (González Rey, 1998).

Los resultados de la investigación que se presenta permiten plantear que los patrones de participación que predominan en el Proceso Docente Educativo, en particular en las clases, es un patrón que tiende a la formalización del proceso, por lo que se hace necesario entender la participación desde una concepción más integradora en el sentido de ser parte (concurrir a un evento), tener parte (desempeñar un papel) y tomar parte (poder de decisión, gestación y cambio). La participación formal limita no sólo el concepto a sus dos primeras dimensiones, sino que limita la concepción general de los procesos educativos como procesos integradores. Por eso entendemos a partir de los resultados obtenidos en el estudio de casos que la participación real del estudiante en el Proceso Docente Educativo implica su protagonismo en el proceso, operacionalizándose como: Interacción para llegar a consenso y construir proyectos comunes en torno a su desarrollo socio-profesional e

implicación a partir de acciones que sistematizan la práctica vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo.

De manera que esta participación revela una elaboración personal y colectiva del conocimiento, la construcción de sentimientos y la valoración de las actitudes del estudiante en el proceso asumiendo un papel protagónico, pudiendo emitir juicios, criterios personales y colectivos a partir de la interacción y el consenso en la solución de problemas de trascendencia individual y social, manifestando en sus modos de actuación un conjunto de valores.

Una participación del estudiante desde esta perspectiva permite desplegar sus potencialidades afectivas, cognitivas, actitudinales, entre otras, donde a partir de la reflexividad crítica sobre si mismo, sobre el entorno y sobre los demás, pueda interactuar y colaborar, convirtiéndose en una participación como elemento esencial del desarrollo (González y De Gamboa, 2004). Esta participación no se desarrolla porque haya leyes o normativas que indiquen su legitimación, se necesita de un contexto institucional que la promueva y de determinadas voluntades que la propicien en aras de potenciar el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo. Veamos a continuación la conceptualización de ese protagonismo.

1.2.4.- Conceptualización del protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en la Universidad.

Toda educación está comprometida con un modelo de hombre concreto, con una manera o un conjunto de formas para propiciar su desarrollo, por eso cada pueblo, cada nación, sobre todo naciones, ha de tener en cada instante un tipo claro de vida, una figura de hombre que aspire en su existencia multitudinaria producir (Ortega y Gasset, 1997), aportando herramientas para que ese ser social se convierta en actor más que en espectador, entonces está cumpliendo una increíble labor social; en este sentido la Educación Cubana posee claridad sobre el modelo de hombre a lograr y la Educación Superior como subsistema parte de esta concepción general y en este sentido la Universidad estructura su proceso educativo.

Las Universidades tienen un nexo muy fuerte con la sociedad y un compromiso manifestado en la correspondencia entre el producto de la Educación Superior representado por los conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades y valores de sus egresados y las necesidades sociales (Tunnermann, 2003). Este nexo es bidireccional, toda vez que la Universidad planifica y organiza su proceso docente a partir de lo que la sociedad necesita y al mismo tiempo el personal calificado que formó se revierte en el desarrollo social, lo que predetermina la responsabilidad de la Universidad en la formación de ese profesional; por eso se debe propiciar el desarrollo integral, toda vez que no se trata sólo de un nivel de preparación estrictamente profesional, se trata además de una preparación del estudiante como actor social, como parte de una comunidad, como gestor y movilizador de proyectos sociales; el cabal ejercicio de las funciones que debe realizar la Universidad aproxima ésta a la sociedad civil y a la sociedad política, incluyendo por supuesto los sectores productivos, por lo que la Universidad debe estar al servicio de la nación, de su independencia cultural, política y tecnológica y contribuir a preservar el patrimonio de cada pueblo, sus recursos naturales y su medio ambiente, con la sensatez necesaria para tomar de todo lo avanzado y positivo de la experiencia mundial (Vecino, 1999).

El desarrollo integral de ese futuro egresado debe estar focalizado entre otros aspectos hacia el análisis crítico y constructivo de la realidad, la toma de conciencia de sus propias contradicciones y potencialidades, el trabajo cooperativo como forma de reafirmar su condición social y la autonomía entendida como la capacidad para pensarse, sentirse y actuar como sujeto independiente en relación con los otros, por tanto es la capacidad de este sujeto de ser protagonista del proceso de su constitución individual y colectiva en un contexto histórico y cultural determinado (Reyes, 2005).

Todo lo expresado conduce a validar la necesidad de propiciar el protagonismo del estudiante como una participación comprometida simultáneamente con el propio desarrollo del estudiante y en consecuencia con su desarrollo social, por ello es indispensable buscar alternativas docentes que puedan dar cuenta de este protagonismo mediante un proceso de participación real como se vio en el epígrafe anterior; sin embargo éste no puede verse aislado de la orientación de la personalidad, de las motivaciones, las necesidades, las experiencias y vivencias del sujeto, constituyendo éstas las premisas individuales de su desarrollo tal y como se observó en el estudio de casos, así como de las oportunidades que ofrece el proceso docente; por lo que potenciar el protagonismo significa hacerlo desde una perspectiva integradora de la personalidad al tener en cuenta estos aspectos.

Se han dado algunos criterios sobre el concepto de protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo, de todos el que más nos satisface es el aportado por Dania Domenech porque tiene en cuenta la situación social para el protagonismo a partir de las oportunidades contenidas en el sistema de acciones que desarrolla el profesor para facilitar el despliegue de las premisas individuales de desarrollo en el estudiante, aspecto que metodológicamente conlleva a la apropiación y desarrollo de valores, veamos: ``El protagonismo puede verse como las oportunidades que tienen los sujetos para participar con independencia y conscientemente en cualquier proceso..... es la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permita implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades y que expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia `` (Domenech, 2002: 209); de manera que el protagonismo estudiantil en el PDE es la expresión de la compatibilidad en el estudiante de las oportunidades docentes y las premisas individuales de su desarrollo, manifestada en formas de conducta.

A partir de este concepto y como resultado del proceso de investigación que se muestra en el capítulo dos se considera el protagonismo estudiantil en este estudio como: La expresión de la compatibilidad en el estudiante del conjunto de acciones que sistematizan la práctica vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo y las premisas individuales de su desarrollo, manifestada en modos de actuación responsables, autónomos y de toma de decisiones.

Este concepto corrobora lo planteado por Doménech y operacionaliza las oportunidades contenidas en el proceso docente tendientes a facilitar la implicación e interacción estudiantil en dependencia de las premisas individuales de su desarrollo.

Proponemos autonomía en vez de independencia por las razones descritas anteriormente en relación con la autonomía aportadas por Reyes, donde la autonomía en relación con la independencia es más integradora toda vez que no sólo se refiere al cumplimiento independiente de tareas, sino a la capacidad de pensarse, sentirse y actuar como sujeto independiente en relación con los otros, aspecto que se manifestó en el estudio de casos.

Las dimensiones del protagonismo estudiantil aportadas por Domenech (2002: 208), son:

Responsabilidad: Compromiso con el estudio, la actividad productiva y la investigación e implicación activa y consciente. Toma de decisiones: Emisión de juicios, criterios personales y colectivos, asumir una posición y ser consecuente con ella. Independencia: Cumplimiento independiente de tareas y actividades, solución de problemas de significación personal y colectiva.

En este caso proponemos dimensionar el protagonismo en: Responsabilidad, toma de decisiones (tal y como lo expresa Domenech) y autonomía, operacionalizada en: Pensarse, sentirse y actuar como sujeto independiente en relación a los otros.

Como puede apreciarse un proceso de participación real del estudiante en el Proceso Docente Educativo devenido de las posibilidades de expresar críticamente sus ideas, experiencias y vivencias en relación al entorno social y a sí mismo y de poder interactuar construyendo con el otro esas propias ideas diseñando acciones de cambio, conduce al desarrollo personal, colectivo y social como pudimos describir en el estudio de casos y permite dimensionar el protagonismo; protagonismo que deviene de la compatibilidad de la acción pedagógica consciente que desarrollan los maestros encaminada a organizar y desarrollar procesos de participación real y los procesos que tienen lugar en cada estudiante desde sus experiencias, vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos, etc (Domenech, 2000).

Un protagonismo que se potencie desde la clase irradiando al componente laboral e investigativo y fortaleciendo de este modo el proyecto curricular y el proyecto educativo debe asumirse desde lo teórico y lo metodológico en una concepción del Proceso Docente Educativo de tipo participativo y vivencial donde a través de amplias relaciones de cooperación y de elaboraciones personales y colectivas a partir de los sentidos construidos, análisis críticos para llegar a consenso sobre la base de ideas esenciales orientadoras del conocimiento y la actividad se conciba el aprendizaje y el autoaprendizaje (Rodríguez Becerra, 1999), entendiendo el aprendizaje como la construcción y reconstrucción continua por parte del sujeto de los conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes y valores, que se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto y en dependencia del nivel de desarrollo que posea el sujeto (González Pacheco, 1994).

Estos argumentos construidos durante el estudio de casos y los resultados obtenidos en la aplicación del criterio de especialistas permiten considerar al protagonismo estudiantil como un valor educativo si tenemos en cuenta que un valor educativo puede ser un proceso, un resultado, un concepto, etc, que posee una connotación formativa porque contribuye al desarrollo de las potencialidades del estudiante, direcciona ese desarrollo y facilita los procesos valorativos como instrumento para apropiarse de otros valores (Villalpando, 1992).

En tal sentido: El protagonismo del estudiante en el Proceso Docente Educativo contribuye al desarrollo de sus potencialidades cognitivas, afectivas y conductuales si tenemos en cuenta que constituye un instrumento y una finalidad de la educación en valores y si tenemos en cuenta la dialéctica de la situación social-meta en la ejecución del mismo, al mismo tiempo direcciona el desarrollo hacia formas comprometidas de participación y facilita el proceso de valoración de la realidad y de sí mismos al colocarlo en la posición de sujeto activo, reflexivo y crítico, gestor de los cambios que necesita para superarse como ser social.

Todas las reflexiones teóricas manejadas en este capítulo han sido resultados de un proceso de investigación que sostiene que el protagonismo estudiantil puede potenciarse teniendo

en cuenta la relación situación social-meta, es decir organizar un Proceso Docente Educativo que desde la clase ofrezca las oportunidades para que los estudiantes interactúen y se impliquen en el proceso a partir de las premisas individuales de su desarrollo, lo que permite sustentar el protagonismo estudiantil desde una concepción integradora de la personalidad y por tanto sustentada en la educación en valores.

En el capítulo siguiente se abordan las experiencias previas que condujeron al estudio de casos, así como el diseño y desarrollo de éste permitiendo de conjunto construir los fundamentos teóricos abordados en este capítulo e ir conformando la metodología.

Capítulo 2

DISEÑO Y DESARROLLO DE UN ESTUDIO DE CASOS,

CAPÍTULO 2 ANTECEDENTE COGNOSCITIVO Y PRÁCTICO PARA LA LA CONFORMACIÓN DE LA METODOLOGÍA

En el capítulo anterior se abordaron los fundamentos teórico-conceptuales relacionados con el protagonismo estudiantil sustentado en la educación en valores, los que fueron construidos a partir del proceso de investigación que se presenta en este capítulo en forma de experiencias previas que llevaron al estudio de casos, así como el diseño y desarrollo de un estudio de casos desarrollado en el tercer año de Licenciatura en Lengua Inglesa a través del cual se valora la pertinencia de la metodología propuesta. Por tanto en este apartado se hace referencia a las investigaciones previas, a las características de la investigación educativa, así como a consideraciones en torno a los estudios de casos, los criterios de selección del estudio de casos que se propone, su planificación y desarrollo, precisando la estrategia a seguir, las etapas en que se enmarca y las acciones acometidas como parte de la didáctica de los talleres, aportando las generalizaciones finales de este estudio, proceso investigativo que se convierte en antecedente cognoscitivo y práctico para la conformación de la metodología como logro científico.

2.1. Experiencias previas de investigación que condujeron al estudio de casos.

Como se planteó en el capítulo anterior, la educación integral del egresado es un tema que concierne a la educación en valores y esta integralidad ha estado definida en dos direcciones fundamentales de desarrollo del tipo de profesional a que se aspira: La dirección científico-tecnológica y la socio-humanista, toda vez que “ asumir una concepción curricular que reconozca un proyecto donde la formación y desarrollo de valores sea sustancial en el profesional que se forma, requiere en las acciones a desarrollar, de la articulación de dos lados de un mismo problema: Por una parte, potenciar cualitativamente la enseñanza de las disciplinas que por su naturaleza tienen como centro de atención al hombre y sus relaciones

sociales y por otro, proyectar un enfoque en que se aprecie una salida social-humanista de las asignaturas y disciplinas que tienen una inserción más directa en los perfiles profesionales`` (MES, 1996: 11). Por ello los objetivos propuestos en la investigación que culminó con la presentación de la tesis de maestría de la autora tenían la intención de demostrar las dificultades existentes respecto a lo estipulado en documentos normativos en relación a la formación integral del egresado, cuestión que indudablemente no estaba favoreciendo la potenciación de los valores históricos del Proyecto Cubano, por ello es pertinente referirse brevemente a estas experiencias y como contribuyeron al diseño del estudio de casos que en este capítulo se presenta.:

Primera experiencia.

Los objetivos propuestos en la tesis de maestría estuvieron vinculados a *explorar el comportamiento de las dos direcciones anteriormente señaladas en el Modelo del profesional de las carreras de las áreas tecnológicas a través del diseño de sus objetivos con vistas a observar el tributo de los mismos a la potenciación de los valores históricos del Proyecto Cubano, con énfasis en la carrera de Ingeniería eléctrica, así como buscar el fortalecimiento de la disciplina de Marxismo en las asignatura de E y TSP 1 y E y TSP 2 en la carrera de eléctrica a través de un conjunto de acciones tendientes a elevar los procesos participativos en esta disciplina.*

Para el cumplimiento del primer objetivo se hizo un estudio de todas las carreras de la UCLV, determinándose dirigir este estudio del Modelo del profesional en las carreras de áreas tecnológicas porque: *Representaban más del 45% del total de las carreras de la UCLV y en ellas impartían docencia profesores del colectivo más numeroso del entonces Departamento de Marxismo, en estas carreras se prepara un profesional cuyo perfil está asociado directamente al desarrollo científico-técnico, lo que precisaba un estudio de la estructuración de los objetivos generales y por años respecto a la dirección socio-humanista y su correspondencia con la dirección científico-tecnológica.* Este estudio documental realizado al Modelo del profesional acerca del comportamiento de estas dos direcciones en la estructuración de los objetivos generales y por años contemplados en los modelos del profesional de estas carreras (8) arrojó las siguientes conclusiones:

Los objetivos de desarrollo científico-técnico, declarados en destrezas, habilidades, capacidades, etc, aparecían vinculados a objetivos instructivos propios de estos perfiles profesionales, mientras que los objetivos educativos estaban vinculados al área de las disciplinas sociales y humanistas. Esta conclusión llevó a la consideración de que el proceso de integración de ambas direcciones no se estaba facilitando desde el modelo del profesional por cuanto no sólo las disciplinas sociales y humanistas están comprometidas con la labor educativa, la necesaria vinculación entre la instrucción y la educación no se estaba dando desde lo normado, afectando de este modo la educación integral del estudiante. Por otro lado la formación socio-humanista estaba reflejada en los objetivos muy por debajo en términos cuantitativos respecto a la formación científico-tecnológica (ver tabla 1), apreciándose una asistematicidad de los objetivos que reflejan la formación socio-humanista, creándose consiguientemente un desbalance en la formación integral del estudiante.

Todo esto evidenció que desde lo normativo había dificultades para instrumentar la potenciación de los valores históricos del Proyecto Cubano, por lo que se debía trabajar más en los colectivos de carreras y en los colectivos de años para tomar determinaciones metodológicas en la instrumentación práctica de esa educación integral, razón por la cual se escogió a la Facultad de Eléctrica (3 carreras) para organizar acciones en esta dirección y en particular en la carrera de Ing. Eléctrica, en primer lugar por una demanda de la dirección de esta facultad para realizar estas acciones, en segundo lugar por los problemas educativos manifestados en sus diferentes años y en tercer lugar por los resultados obtenidos en el estudio del Modelo del profesional. El plan de acciones tuvo como centro el desarrollo de talleres de trabajo con el colectivo de carrera para un entrenamiento acerca de la educación en valores, cuyos objetivos estaban dirigidos a polemizar y consensuar en torno al término de valores y al término de educación en valores, pudiendo determinar una estrategia para instrumentarla desde el colectivo de carrera.

Respecto del segundo objetivo, se escogieron las asignaturas de E y TSP 1 y E y TSP 2 de la disciplina de Marxismo porque constituían las asignaturas más nuevas del plan de estudio, donde además existían dificultades en la didáctica de las mismas (fundamentalmente determinada por la baja participación estudiantil en el Proceso Docente Educativo desarrollado en estas clases), resultado de un proceso apresurado de introducción a la práctica.

La disciplina de Marxismo fue la disciplina escogida porque en primer lugar representaba una disciplina de las Ciencias Sociales y en segundo lugar porque existía un cuestionamiento por parte de los alumnos sobre la utilidad de esta disciplina dentro de su perfil profesional. Los grupos seleccionados para el experimento pedagógico en estas dos asignaturas fueron los grupos de eléctrica de primer año (como grupo experimental) y el grupo de automática (como grupo de control), porque en este año se comenzaba la asignatura de E y TSP 1 y porque estos dos grupos reunían características semejantes como: Matrícula relativamente pequeña (20 y 21 respectivamente), en ambos casos la población era de un sólo género, estaban integrados en la misma facultad y compartían perfiles comunes, en su mayoría eran estudiantes becarios, tenían la misma edad y procedencia similar, así como intereses comunes y un coeficiente académico relativamente alto, entre 97 y 99 puntos. La estrategia seguida fue montar un pre-experimento en el grupo de eléctrica (grupo experimental), con una prueba de entrada y una de salida una vez que se introdujeran los cambios contemplados en los objetivos, mientras que automática sería el grupo de control. El objetivo propuesto era lograr una integración disciplinar respecto a las vías de activación del Proceso Docente que condujeran a un incremento de la participación estudiantil, desarrollando métodos para el desarrollo de la actividad como el trabajo en grupos.

Los resultados más significativos obtenidos fueron: *En el grupo experimental se incrementó la participación estudiantil en la clase a través del trabajo grupal elevándose el interés por estas asignaturas de la disciplina de Marxismo, sin embargo, la participación estudiantil en el grupo experimental tenía una tendencia a la formalización predominando el pensamiento reproductivo, costándoles trabajo argumentar y expresar sus propias ideas a partir de sus propias experiencias y significados.* Esta conclusión llevó a la consideración de que conjuntamente con el trabajo en grupos se debían articular otros métodos que permitieran el desarrollo de la conciencia y el desarrollo de la valoración, ya que había interacción pero no había implicación.

Segunda experiencia.

Para darle continuidad a los resultados anteriormente mencionados que constituyeron el soporte científico de la tesis de maestría de la autora, se realizó en el 2000 un estudio de campo consistente en explorar las formas de participación estudiantil las clases en el contexto

universitario, lo que planteó la necesidad de seleccionar con un criterio intencional como informantes-claves 3 facultades de las 24 que tiene la Universidad, para un 9,3 % del total de facultades, éstas fueron: Humanidades, Eléctrica y Química-farmacia por las siguientes razones: Por ser facultades que poseen el mismo número de carreras, por tener un claustro docente con una composición similar, por representar cada una de ellas perfiles distintos (humanidades, ciencias técnicas y ciencias naturales) porque se había desarrollado una experiencia en la facultad de eléctrica y nos interesaba continuar con esta facultad, en la facultad de Química-farmacia, porque veníamos trabajando el enfoque interdisciplinar en el montaje de una asignatura optativa (Astroquímica) con participación de varios profesores de diversas disciplinas con indicaciones metodológicas que en este trabajo se presentan y en la facultad de Humanidades porque se impartía en el segundo semestre de tercer año la asignatura de TSP en una de las carreras de esta facultad y era de interés institucional conocer resultados en la dirección propuesta. En estas facultades se recogería información de los segundos y cuartos años por ser años ni iniciales ni terminales (importante para no viciar la información con poco compromiso o desconocimiento y falta de experiencia), donde ya existe por parte de los alumnos una experiencia de trabajo académico, una cosmovisión mayor y en los que se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de información:

- *Observación a clases*, de tipo directa y no participante, teniendo en cuenta la forma en que percibe e interpreta el investigador la realización de la clase.
- *Estudio de la plantilla de autoevaluación* de la asignatura, considerando como se percibe la participación del estudiante en la clase desde lo institucional recogido en el parámetro de proceso.
- *Entrevistas grupales a los alumnos*, interés del investigador en conocer las respuestas de los participantes y su correspondencia con las perspectivas de la investigación.
- *Entrevistas individuales a profesores*, con el interés de conocer las respuestas de los participantes en relación al desarrollo del proceso docente teniendo en cuenta las formas de participación del estudiante en las clases (las guías de las entrevistas y la observación a clases aparecen en los anexos 1, 2 y 3 respectivamente).

Se realizaron un conjunto de 18 observaciones a clases, 6 por cada facultad, 1 por cada año y especialidad, de las cuales fueron 8 conferencias y 10 clases prácticas. Se revisaron 36 autoevaluaciones de asignaturas del primer semestre del curso 2003-2004, 12 por cada facultad, 2 por cada año y especialidad. Se entrevistaron 18 grupos de estudiantes (seleccionados aleatoriamente en cantidad de 12 participantes como máximo, para un total de 216 alumnos), 1 por cada año y especialidad y se entrevistaron 36 profesores (teniendo en cuenta los años de experiencia, la categoría docente y científica, la disciplina), 2 por cada colectivo de año, para un total de 12 por facultad.

- *Resultados obtenidos en las observaciones a clases:*

A partir de un análisis de contenido de la guía de observación se determinó respecto a la participación de los estudiantes en las clases (1) que las mayores dificultades estaban en el caso de las conferencias al poco diálogo, resultando la actividad docente centrada fundamentalmente en la exposición de los contenidos por parte del docente (55%), (c), cuando hay diálogo, éste está en función de que el estudiante responda preguntas formuladas por el profesor, donde las respuestas de los alumnos tienen un marcado sentido reproductivo, no existiendo una implicación real del estudiante en el proceso (20%), (b), sólo en un 25 % hay una real interacción y un diálogo productivo (a). En las clases prácticas (laboratorios y seminarios) prevalecen seminarios de preguntas-respuestas, donde por lo general se le exige al estudiante el uso de un volumen amplio de información y poco análisis crítico, desarrollándose una actividad donde la interacción es entre el alumno y el profesor, existiendo un déficit en la relación alumno-alumno (80%), (b), para un 20 % de seminarios donde si hay un intercambio productivo basado en la reflexión crítica (a), mientras que en los laboratorios y clases de ejercitación hay mayor interacción entre los alumnos, pues a veces se trabaja en grupos, pero los resultados no se discuten colectivamente, sino en cada grupo (65%), (b), en otras clases de ejercitación y laboratorios se miden resultados individuales y la relación en este caso predominante es alumno-profesor, no existiendo en la mayoría de los casos una generalización (35%) (b). Las mayores dificultades encontradas en la conducción del proceso por parte del profesor (2), en las conferencias es que el diálogo es mínimo, las preguntas que se formulan son formales (b), puesto que no sirven para reconducir el proceso, por eso no es imprescindible que el alumno de respuestas productivas (75%), sólo un (25%) de las

observaciones realizadas a conferencias demuestran una interacción real y productiva (a). En las clases prácticas, tanto en laboratorios como en seminarios predomina la tendencia a ser conservadores en la utilización de métodos de participación grupal (70%), cuando se trabaja en seminarios de preguntas-respuestas no hay espacio para las vivencias y experiencias del alumno (30%) (b), sólo en un 20% de las clases prácticas observadas se logra una interacción productiva (a). Estos resultados demuestran que en sentido general no se está propiciando desde la clase(tanto en conferencias, seminarios y clases prácticas) una participación real del estudiante en el proceso

- *Resultados obtenidos en el estudio de la plantilla de autoevaluación de la asignatura:*

De esta plantilla se tuvo en cuenta sólo el acápite correspondiente a *proceso* por ser éste el objeto de interés investigativo relacionado con la participación y en el cual se determinó que el 55% de las autoevaluaciones otorgaron un índice de bien a *se proyectan acciones para formar valores como la responsabilidad ,la ética, la sensibilidad, etc.* El 70% de las mismas otorgaron un índice de bien a *las actividades desarrolladas que reflejan problemas de la actualidad social, cultural y política.* El 90% de las autoevaluaciones otorgaron una evaluación de bien y el 10% de excelente a la *promoción en clases de la participación estudiantil*, lo cual puede parecer una contradicción en comparación con las observaciones a clases; sin embargo demuestra el sentido que se le da a la misma, predominando aquella participación que se queda en los términos formalidad.

- *Resultados obtenidos en las entrevistas grupales aplicadas a estudiantes:*

En la pregunta número 1, pregunta cerrada, el 100% de los entrevistados respondió que participar en clases es importante y necesario para su desarrollo socio-profesional. En el inciso *a* de la pregunta número 2, pregunta cerrada, plantearon que en conferencias tenían pocas posibilidades de participar (80%), mientras que un 20% planteó que si habían conferencias donde el profesor dialogaba con ellos permitiéndoles participar y escuchar sus criterios. En las clases prácticas refirieron que tenían más posibilidades de participar, pero que en la mayoría de los casos participaban respondiendo textualmente lo que planteaban los libros porque esto era lo que le interesaban a los profesores y tenían pocas oportunidades de intercambiar con sus compañeros de aula, sólo se lograba alguna interacción en los

laboratorios (70%), el 30% planteó que las clases prácticas eran participativas, donde se aplicaban métodos grupales que propiciaban el intercambio y la reflexión crítica. En el inciso *b* de esta misma pregunta, una pregunta abierta, los resultados fueron los siguientes: El 25% de los entrevistados plantearon que cuando podían participar lo hacían fundamentalmente respondiendo preguntas formuladas por el maestro y estas repuestas tenían que referir textualmente lo que decían los libros. Otro 15% planteó que cuando participaban utilizaban el libro de texto para resolver problemas de manera individual y al final el profesor hacía conclusiones. Otro 10% dijo que trabajaban individualmente, haciendo el profesor las correcciones pertinentes y al final no se hacían conclusión. El 25% planteó que participaban trabajando en equipo en la solución de problemas y que el profesor de forma individual por equipo corregía el proceso. Finalmente un 25% planteó que si tenían oportunidades de participar expresando sus experiencias y vivencias, emitiendo sus criterios. En la pregunta número 3, pregunta abierta, el 100% de los entrevistados plantearon que les gusta que sus clases fueron dinámicas, que les permita interactuar entre si y no sólo con el profesor, que puedan tener la oportunidad de expresar lo que piensan, sienten y hacen. Estos resultados demuestran la necesidad que tienen los jóvenes de contar con el criterio de grupo, así como la necesidad de una autonomía, la cual precisa de un creciente desarrollo de procesos de participación real que conduzcan al protagonismo estudiantil.

- *Entrevistas individuales a profesores:*

La pregunta número 1, pregunta cerrada, el 100% de los entrevistados respondió que si consideraban la participación del estudiante en la clase un aspecto fundamental para el desarrollo profesional del mismo, mientras que en la pregunta número 2, pregunta abierta, cuando se les preguntó acerca de las acciones que propiciaban esa participación, fueron registradas las siguientes respuestas: El 70% planteó que en conferencias era muy difícil lograr la participación, el 20% planteó que en conferencias se podía lograr la participación haciendo preguntas al estudiante cada cierto tiempo, sólo un 10% planteó la posibilidad de desarrollar conferencias dialogadas y menos coloquiales. El 100% de los entrevistados plantearon que las clases prácticas si eran participativas, pues había mayor activación del alumno al plantearles tareas individuales y grupales, por lo que las actividades estaban centradas directamente en el alumno. El 70% planteó que ellos evaluaban en estas actividades

prácticas aspectos vinculados con la esfera cognitiva, sólo el 30% planteó que junto al aspecto cognitivo, les interesaba también evaluar o darle seguimiento al desarrollo afectivo, social, etc, del alumno. En términos generales se pueden plantear que aún existen prácticas tradicionales centradas en la labor del profesor predominando una separación entre lo instructivo y lo formativo y procesos de participación que no llevan al desarrollo por su alto contenido de formalización.

Los resultados de estas experiencias planteaban por un lado la necesidad de articular propuestas metodológicas que pudieran orientar la participación estudiantil en el proceso docente hacia una participación real, donde el estudiante tuviera la oportunidad de implicarse e interactuar y por otro lado los propios estudiantes estaban demandando un papel protagónico en el proceso docente. Estas consideraciones llevaron a la autora a un nuevo proceso investigativo que permitiera describir las formas en que los estudiantes participaban y de ser preciso reconducir esta participación hacia el protagonismo, lo que permitió organizar un estudio de casos a partir de un diagnóstico de necesidades educativas y un proceso permanente de observación participante, intervención, diagnóstico y generalizaciones.

2.2.- Planificación del estudio de casos.

Existen muchos conceptos sobre investigación educativa (6, en notas y referencias) que son necesarios tener en cuenta para iniciar un proceso de investigación en esta dirección y que reflejan tanto la concepción general de la investigación como la metodología científica que se va a desarrollar.

El proceso de esta investigación como ya se planteó en la introducción de este trabajo se enmarca en la concepción dialéctico-materialista del mundo por las razones siguientes: Se pretende con esta investigación proponer una transformación de la práctica educativa desde un campo disciplinar, enmarcando esta investigación en un sistema de relaciones más amplias: Las finalidades del Proyecto Social Cubano, cuyo objetivo mediato es la formación

de la personalidad social. La realidad que se pretende investigar es compleja, por lo que tiene que ser estudiada desde una visión dialéctica, lo que supone: Analizar el objeto de investigación en su dinámica natural, con sus múltiples atravesamientos y contradicciones, analizar el objeto de investigación desde su diversidad contextual y analizar el objeto de investigación en su singularidad, pero teniendo en cuenta que en lo singular está contenido lo universal. En este sentido las relaciones entre el sujeto de investigación y el objeto de investigación son de sujeto a sujeto, lo que significa comprender los lugares, saberes y poderes de todos los sujetos que participan en la investigación, buscando relaciones lo más éticas posibles y lo más democráticas posibles. La investigación en sentido general aporta conocimientos en el orden teórico acerca de la participación del estudiante en la clase y la posibilidad de asumir un papel protagónico en el proceso, aportando conocimientos en el orden práctico a partir de las vías metodológicas para desarrollarla, lo que manifiesta una relación orgánica entre teoría y práctica. Teniendo en cuenta el sistema de valores instituidos del cual dan cuenta los institutos socializadores, se proyecta: No desconocer los sistemas de valores objetivos y subjetivos por cuanto la realidad cotidiana pauta valores, trabajar a partir de estos sistemas de valores y la posibilidad de una aproximación al sistema de valores instituidos sin que esto se convierta en una camisa de fuerza.

En cuanto al desarrollo de una metodología científica que permita obtener, procesar y analizar los resultados individuales y colectivos, se enmarca la misma desde una dimensión predominantemente cualitativa, considerando tanto el proceso inductivo que ha llevado a esta investigación, como a la organización y concepción del propio proceso investigativo y al objeto mismo de investigación, utilizando como método *el estudio de casos* (7, en notas y referencias).

Para asumir el estudio de casos desde un concepto u otro es necesario tener en cuenta el objeto que se pretende someter a estudio y la perspectiva general de la investigación, por ello desde mi punto de vista y atendiendo al objetivo de mi investigación y al objeto de estudio, **consideramos el estudio de casos como un estudio y análisis exploratorio que a través de un conjunto de procedimientos se llega a recopilar datos necesarios, importantes y suficientes sobre el objeto de indagación;** por eso se asume en este trabajo el estudio de casos como un método.

Esta proyección de investigación está dirigida al estudio de un grupo institucional docente, donde el grupo en si mismo constituye una unidad de análisis (8, en notas y referencias), ¿por qué un grupo institucional docente?, porque este grupo podía dar la información suficiente sobre el objeto de estudio: *La participación del grupo en las clases de TSP*, porque los resultados a los que se arribarían podían ser transferibles a otros contextos institucionales y humanos donde existieran condiciones y características similares, porque el objeto de estudio demandaba un análisis evolutivo que diera cuenta del comportamiento del grupo a partir de la instrumentación de las acciones, porque este análisis exploratorio podía servir de punto de partida para nuevas investigaciones sobre estudios comparados, etc. Algunos autores como Rodríguez y Gil denominan a este tipo de estudio, un estudio de casos único global (Rodríguez, Gil y García, 2002). Para evitar las imprecisiones y abstracciones que puede provocar un estudio de casos único global, se tendrán en cuenta la participación de los alumnos como referente que pueda dar cuenta objetiva del estudio.

Autores como M. Bartolomé (1992), E. G. Guban, Y. S. Lincoln (1981), S. B. Merrin (1988), R. Gómez, J. G. Flores y E. G. Jiménez (2002), entre otros, establecen objetivos muy bien delimitados para el desarrollo de los estudio de casos, por ejemplo, los acotados por estos últimos investigadores: Explorar, describir, explicar, evaluar y transformar (Rodríguez, Gil y Jiménez, 2002: 99), son ya clásicos. En nuestro criterio todos los estudios de casos de una forma explícita o implícita asumen estos objetivos, ya que en este estudio es característico la exploración, la descripción, la explicación, la evaluación y la transformación, precisamente todo esto define la riqueza de este tipo de investigación. Por ello se plantea el siguiente objetivo: **Describir las formas en que participa el grupo durante las clases de TSP y reconducir esta participación hacia una participación real precisando las formas en que se operacionaliza la participación real.**

Para darle cumplimiento a este objetivo se realizaron un conjunto de tareas, las que se describen a continuación:

- Elaboración de instrumentos de recogida de información.
- Análisis y procesamiento de los datos a partir de un modelo procedimental (9, en notas y referencias), donde los procedimientos son utilizados como técnica de análisis de

datos, cuyos pasos se definen en : **Recogida de datos** mediante instrumentos diseñados a tales efectos, **Reducción de datos**, es decir hacer manejable la información en unidades, categorías, sistemas de categorías y códigos que tienen una connotación textual en la propia investigación, por ejemplo para el diagnóstico de necesidades educativas se hizo la siguiente reducción:

- **Unidad 1** (Participación del grupo en las clases). **Categorías** (Participación real y formal). **Sistema de categorías para Participación real:** Implicación e interacción. **Sistema de categorías para Participación formal:** Reproducción del conocimiento sin análisis y valoraciones críticas, manejo de verdades absolutas.
- **Unidad 2** (caracterización de sus clases). **Categorías** (clases que no facilitan la implicación e interacción). **Sistema de categorías para las clases que no facilitan la implicación e interacción** (monótonas, centradas en la actividad del profesor, carencia de análisis críticos, no prevalencia de elaboraciones personales y colectivas, diálogo limitado, ausencia de debates, etc).
- **Unidad 3** (Sobre las asignaturas de Marxismo). **Categorías** (Falta de interés). **Sistema de categorías** (no correspondencia del discurso científico con la realidad, predominio del discurso político sobre el científico, pocas posibilidades de expresar opiniones y criterios, manejo de verdades absolutas, falta de dinamismo en las clases, niveles elevados de abstracción y poca correspondencia con la práctica, etc).

Disposición de los datos y su **Transformación textual** en datos numéricos o códigos (las siglas para cada estudiante, las letras para identificar frases, etc) que facilite su presentación a través del uso de tablas de doble entrada (tabla 6), así como también de gráficos(frecuencia de las prácticas) y **Obtención de resultados** durante toda la investigación donde se cruzó información utilizando en cada una de las etapas de este estudio la triangulación metodológica, de datos, de momentos y de informantes (10), incluyendo las generalizaciones finales.

Es importante aclarar que durante la investigación y a partir de la primera etapa desapareció la Unidad 2 ya que el interés se centraba en el estudio que se estaba realizando en la asignatura de TSP siendo innecesario en este caso el monitoreo en otras clases, así como la Unidad 1 (la participación en las clases) pasa a ser (participación en los talleres de TSP), la Unidad 3 (sobre las asignaturas de Marxismo) pasa a ser (sobre la asignatura de TSP) al mismo tiempo aparecen nuevas categorías que se integran a los sistemas de categorías (responsabilidad, toma de decisiones, autonomía y protagonismo) en las diferentes unidades.

¿Por qué se seleccionó al grupo de Tercer año de Licenciatura en Lengua Inglesa como caso típico-ideal?.

El criterio de selección fue intencional ajustándose al perfil previamente diseñado por el investigador del caso que debía constituirse en estudio, es decir el retrato del “ buen informante o retrato robot”, estableciendo un conjunto de atributos del caso típico-ideal (Rodríguez, Gil y García, 2002: 138), definiéndose los siguientes atributos:

- Grupo que debía recibir la asignatura de TSP en el segundo semestre del curso 2003-2004.
- Diversidad de géneros, procedencia, militancia política y matrícula reducida.
- Grupo que formara parte de los informantes claves en el estudio de campo realizado en el año 2000, cuyos resultados fueron analizados en las experiencias previas anteriormente descritas.

Los resultados arrojados a partir del estudio de la caracterización del grupo, de la entrevista individual en profundidad realizada a la coordinadora del año, de la aplicación de un cuestionario como parte del diagnóstico y la redacción de composiciones por parte de los alumnos, corroboró la pertinencia de desarrollar en este grupo el estudio de casos a partir del diagnóstico de necesidades educativas y porque las características del grupo contenidas en sus fortalezas y debilidades, las especificidades de sus miembros, los aspectos comunes y diferentes lo convertían en un caso típico-ideal, lo que favorecía el desarrollo de este estudio.

2.3.- Desarrollo y resultados del estudio de casos.

Para comenzar el desarrollo del estudio de casos se debía partir del diagnóstico de necesidades educativas del grupo, aspecto que se verá a continuación:

Diagnóstico de necesidades educativas.

Para diagnosticar el estado inicial del grupo en relación a la participación de los estudiantes en el Proceso Docente Educativo fueron aplicados cuatro instrumentos de recogida de información: *Entrevista individual en profundidad al coordinador de año (anexo 4), estudio del documento sobre caracterización del grupo en el año anterior (anexo 5), elaboración de una composición sobre ``Mi clase favorita`` (anexo 6), cuestionario aplicado al grupo (anexo 7).*

Con la aplicación de estos instrumentos se perseguían los siguientes objetivos: La entrevista en profundidad a la coordinadora de año tenía el objetivo *de conocer la opinión del coordinador sobre el grupo y las peculiaridades de cada alumno, así como las sugerencias para nuestro trabajo*, el estudio del documento sobre la caracterización del grupo en el año anterior tenía el objetivo *de observar la historia del grupo determinando la pertinencia de desarrollar el estudio*, la elaboración de las composiciones tuvieron el objetivo *de determinar aspectos relevantes tanto en sentido positivo como negativo respecto a sus clases* y finalmente la aplicación de un cuestionario que tuvo el propósito *de explorar como se desarrollaban los procesos participativos en sus clases.*

▪ *Resultados de la entrevista en profundidad al coordinador de año*

A partir de un análisis de contenido de las respuestas a la guía elaborada al efecto se pudo arribar a las siguientes consideraciones: En esta entrevista la profesora refiere que las cualidades más significativas del grupo son la sinceridad, la afectividad y el respeto, que se interesan por algunas formas de manifestación de la cultura, significativamente la literatura, teniendo hábitos fuertes de lectura, están motivados por la carrera, son entusiastas para las actividades recreativas y deportivas, no obstante comportan conductas de pasividad y apatía

en clases, por lo que recomienda tener en cuenta en las clases: *La estimulación de la reflexión crítica con argumentos y sinceridad, ya que generalmente enfrentan los análisis críticos (cuando lo hacen) en el sentido del deber ser y no de lo que realmente sienten, manifestando poca autonomía en la toma de decisiones. Es importante llevarlos a que enjuicien sus actitudes y sus formas de pensar, disciplinarlos un poco más porque son algo remolones en el cumplimiento de tareas, desarrollar actividades que estimulen el debate y mejore la comunicación entre el profesor y los estudiantes y entre ellos mismos, ya que el sentido de la cooperación en ellos se circunscribe al ámbito de compartir acciones dirigidas. Es de la opinión que los estudiantes no son muy decididos, les cuesta trabajo llegar a consenso y considera que van a recibir con agrado esta experiencia ya que por primera vez los seleccionan como grupo para ser estudiados. Nos plantea que los varones son más maduros que las hembras, que todos los varones son militantes y que con excepción de uno, los demás proceden de la orden 18. Respecto a cada estudiante pueden verse estos criterios en el anexo 19.*

- *Resultados del estudio del documento sobre la caracterización del grupo en el año anterior*

Se partió de una análisis de contenido para procesar los datos, el documento en cuestión aparece en el anexo 8 pudiéndose plantear lo siguiente: *Existe un déficit en la reflexión crítica y autocrítica en el grupo y se manifiesta una contradicción, pues les gusta participar en clases y son entusiastas, sin embargo comportan conductas pasivas en el aula y tienen dificultades en los procesos comunicativos y en la toma de decisiones. Poseen fuertes hábitos de lectura lo que puede facilitar el trabajo con textos en el aula.*

- *Resultados de las composiciones: Mi clase favorita*

Los resultados arrojados por este instrumento fueron muy significativos, tal como se muestran en la tabla 3 y justificaron la necesidad de desarrollar este estudio. Las descripciones hechas por los alumnos fueron las siguientes, apareciendo éstas con un valor inicial los que se registraron en la tabla: (2).-considero mi clase favorita la que me estimule a pensar (7 estudiantes), lo que evidentemente supone un proceso reflexivo, sin embargo existen dificultades en la reflexión crítica, (5).-en mi clase favorita debe desarrollarse el debate (6

estudiantes), sin embargo hay problemas en la comunicación, (1).-mi clase favorita es la clase animada (6 estudiantes) y predominan conductas pasivas en el aula, (11).-considero mi clase favorita aquella que me aporta nivel científico (7 estudiantes), (12).-mi clase favorita es la clase interesante (4 estudiantes), (3).-considero mi clase favorita aquella donde pueda sacar mis propias conclusiones (1 estudiante), (4).-mi clase favorita me permite escuchar a los demás (2 estudiantes), (6).-mi clase favorita es la que me aporta algo y aprendo más (3 estudiantes), (7).-considero mi clase favorita la que me estimula a investigar (1 estudiante), (8).-es aquella donde los profesores comparten con sus estudiantes lo que saben (1 estudiante), (9).-considero que es la clase donde me tengan en cuenta (2 estudiantes), (10).-creo que mi clase favorita es la que me prepara profesionalmente (1 estudiante), (13).-pienso que es aquella donde haya nuevas formas de evaluación (1 estudiante), (14).-mi clase favorita es donde haya mayor participación de los alumnos (5 estudiantes), (15).-considero que es aquella donde el profesor también se preocupe por como nos sentimos y pensamos (1 estudiante), (16).-pienso que mi clase favorita es donde tenga la oportunidad de expresarme abiertamente (1 estudiante). *Como puede observarse las demandas más señaladas por los estudiantes corresponden al desarrollo del debate, de la reflexión, de la animación, del nivel científico y de la participación, si consideramos que la animación se produce a partir de la participación y que una forma de participar es mediante la reflexión y el debate donde se manifieste lo que piensan y sienten los estudiantes, entonces es el debate un método que se debía considerar en el desarrollo de la asignatura y si observamos detenidamente algunas descripciones hechas por los estudiantes sobre la elaboración personal, el reconocimiento a lo que piensan y sienten, a que los tengan en cuenta, a escuchar a los demás, etc, entonces también era necesario implementar métodos que permitieran el desarrollo de las valoraciones y de la actividad, constituyéndose en un punto de partida para poder observar los cambios y analizar las reflexiones del propio grupo y un reto porque se debía propiciar la participación y el debate con un nivel científico que pudiera satisfacer las expectativas, evitando caer en la rutina y provocar aburrimiento, al tiempo que se debía estimular la reflexión y las valoraciones de los propios estudiantes creando un espacio adecuado al intercambio. En el anexo 6 aparecen algunas mini-composiciones.*

La alumna YLT fue muy amplia aportando 9 cualidades de su clase favorita, seguida de RHCH quien aportó 6 cualidades, SIB, ABP, YMA y RRS aportaron 5 cualidades, mientras LIM, OMM, RTB y YVG aportaron 4 cualidades, lo que indica que existen criterios bien definidos acerca de como prefieren sus clases.

▪ *Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes*

Los resultados de la aplicación de este instrumento a partir de un análisis de contenido se muestran en la tabla 4 donde se puede apreciar que en la pregunta 1, la opción *algunas veces* es la que más señalaron los estudiantes, sobre todo para *hago reflexiones críticas a partir de lo que siento, pienso y creo* (8 estudiantes), *hago reflexiones autocríticas a partir de lo que siento, pienso y creo* (8 estudiantes) y *siento la necesidad de cooperar con mis compañeros y lo hago* 8 (estudiantes). Estos resultados demuestran que las acciones que se debían introducir en la didáctica de la asignatura debían estar a tono con los problemas presentados *por un lado para indagar acerca de estas formas participativas y por otro haciendo ajustes que permitieran ir reconduciendo el proceso hacia una participación real teniendo en cuenta las propias necesidades y demandas del grupo*. Se pudo constatar después que realmente estaban deprimidas la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo a partir de la proyección vivencial. En la pregunta 2, pregunta abierta, señalaron que disfrutaban las clases cuando: (4) hay debate y discusión (8 estudiantes), (5) son interesantes y animadas (6 estudiantes), (1) puedo expresar lo que siento con libertad y puedo reflexionar (5 estudiantes), (2) me aportan conocimientos científicos (5 estudiantes), (3) el profesor valora mis criterios y me tiene en cuenta (3 estudiantes). Estos resultados demuestran que *el debate, las clases animadas e interesantes, aquellas que aportan conocimientos científicos y donde puedan reflexionar y expresar libremente lo que sienten, son demandas importantes de los estudiantes*, lo que nuevamente constituía un reto para el desarrollo de las clases. La pregunta 3, inciso a, es una pregunta cerrada. La tendencia observada es que las asignaturas de Ciencias Sociales provocan *poco interés* en ellos (8 alumnos), puede observarse en la tabla 4 estos resultados; el inciso b de esta pregunta hace referencia a las argumentaciones, veamos:

Manifiestan que les provoca poco interés porque a- *son muy densas* (4 estudiantes), b- *cuesta trabajo entenderlas* 5 alumnos), c- *son algo aburridas* 3 alumnos), d- *no les veo la utilidad*

para mi perfil profesional (3 alumnos), e- tienen mucho de discurso político (2 alumnos). El alumno RCH fue el que más argumentos aportó y YVG la que menos argumentos aportó junto a SIB. Estos resultados indican que era muy importante instrumentar acciones que motivaran a los estudiantes a participar de forma real desarrollando un discurso científico y permitiéndoles asumir un papel protagónico en su propio desarrollo.

➤ *Triangulación en la etapa inicial*

Mediante las diferentes formas de triangulación para el diagnóstico de necesidades educativas (metodológica, de datos, de informantes y de momentos) se pudo llegar a generalizaciones importantes que corroboran la pertinencia de continuar el estudio de casos en este grupo al presentarse dificultades en los procesos participativos que conducen al protagonismo estudiantil (implicación e interacción) y en el interés hacia las asignaturas de Marxismo, veamos:

-Unidad 1 (sobre la participación del grupo en sus clases), *predomina una participación activa pero no implicativa lo que demuestra la presencia en el grupo de manifestaciones formales de participación, lo que puede estar indicando entre otras causas una insuficiencia de acciones didáctico-metodológicas que proyecten una participación real. Puede observarse en el anexo 8 la disposición y transformación de los datos en una tabla de doble entrada.*

- Unidad 2 (sobre las clases) se pudo sintetizar aspectos importantes a tener en cuenta: *se hace necesario propiciar la implicación del estudiante y el intercambio, considerando en este caso al estudiante también como sujeto de aprendizaje ya que constituye una demanda estudiantil, al tiempo que al presentarse dificultades en torno a los procesos de reflexión crítica y autocrítica, el trabajo cooperativo y dificultades en la toma de decisiones era necesario instrumentar acciones que facilitaran una mayor participación real del estudiante en el proceso asumiendo un protagonismo.*

-Unidad 3 (sobre las asignaturas de Marxismo), *se pudo constatar a partir de los instrumentos que existe un bajo interés por estas asignaturas, lo que puede estar relacionado significativamente con las vías metodológicas que se implementan, aspecto que se obtuvo a partir de los argumentos aportados para justificar el bajo interés, razón por la cual debían*

proyectarse vías metodológicas que superaran la forma tradicional de impartición de estas asignaturas, proyectando clases en este caso que permitieran el incremento de una participación real estudiantil y lo hiciera disparando el nivel valorativo-emocional en los estudiantes, asumiendo éste un papel protagónico en el proceso.

La situación real del grupo demostraba por un lado la prevalencia de una participación formal en las actividades docentes y la disposición del grupo a asumir una participación real, lo que indicaba la posibilidad de desarrollar una situación social en el aula que contribuyera a un mayor protagonismo estudiantil como meta pudiéndose incrementar el interés por las asignaturas de Marxismo.

Una vez que se tenía el diagnóstico de necesidades del grupo se procedió a organizar un sistema de acciones didáctico-metodológicas que permitieran tanto el monitoreo de la investigación como las formas de desarrollar las propias actividades docentes en función del objetivo planteado en el estudio de casos, que supone el diseño y ejecución de las acciones del profesor para facilitar la situación social y las acciones que deben desarrollar los estudiantes a partir de ellas y en correspondencia con las premisas individuales de su desarrollo en función de la meta a alcanzar: **Incrementar la participación real de éste en el proceso y por tanto su protagonismo.**

Sistema de acciones didáctico-metodológicas.

-Aplicación de los siguientes métodos e instrumentos de recogida de información en las diferentes etapas evaluativas del estudio, realizándose un riguroso análisis y procesamiento de datos a partir del modelo procedimental descrito con anterioridad y que sirven para monitorear la investigación:

- La autoevaluación realizada por los estudiantes de su participación en los talleres (anexo 9).
- La valoración realizada por los estudiantes sobre los talleres (anexo 10).

- La observación de la actividad grupal en los talleres (anexo11).
- Cuestionario aplicado al grupo (anexo 12) en el último momento de desarrollo del estudio.
- Las historias del alumno (anexo 13), las que fueron llevadas a partir del segundo momento de evaluación de los talleres con el objetivo de tener criterios concretos sobre la participación de los alumnos.
- Las consultas individuales asumidas como entrevistas en profundidad (anexo 14) para escuchar las opiniones de los alumnos sobre el proceso en general y tomar decisiones al respecto haciendo los ajustes correspondientes.

- Abrir un expediente donde se archivarán los resultados de todos los instrumentos aplicados en el diagnóstico de necesidades y en cada etapa evaluativa durante el transcurso de la investigación.

-El objeto de estudio es la participación del estudiante en la clase de TSP, a través de la cual se exploraría sobre las dimensiones de la participación real del estudiante en el proceso buscando su operacionalización.

-Realizar el estudio en tres etapas evaluativas, la primera en la semana 3 del semestre en la que se habían desarrollado 4 talleres, la segunda en la semana 10 donde se habían realizado 16 talleres y una última en la semana 16 donde se habían desarrollado 22 talleres.

- Acciones del profesor para crear la situación social:

- Establecer relaciones socio-psicológicas favorables al intercambio, estimulando la diversidad de criterios y la comprensión de los hechos.
- Desarrollar las clases en forma de talleres donde el estudiante tuviera las oportunidades de participar de manera real, para lo cual se tuvo en cuenta la siguiente didáctica:

- Desarrollar cada taller en cuatro etapas permitiendo avanzar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, creando las condiciones para las actividades (etapa inicial, etapa de planteamiento del tema, etapa de elaboración y discusión y etapa de cierre).
- Desarrollar los talleres teniendo en cuenta la correspondencia entre métodos, procedimientos y técnicas y su articulación con enfoque sistémico.
- Trabajar inicialmente los contenidos mediante la utilización de métodos articulados para el desarrollo de la conciencia y la actividad como son: El diálogo, el debate y el trabajo en grupos combinado con el plenario a través de los siguientes procedimientos: Práctica de la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo que favorezca la participación e instrumentando técnicas participativas como los juegos de roles, el análisis de textos y técnicas de presentación o apertura, técnicas de despedida o cierre de la actividad.
- Realizar al final de cada taller una evaluación de la actividad mediante autoevaluaciones y heteroevaluaciones.
- Preparar materiales bibliográficos que pudieran servir para la discusión y la actualización y que con el estudio independiente de la bibliografía básica completaría el sistema de conocimientos estipulados en el Programa de la asignatura, involucrando a los estudiantes en la búsqueda de información en idioma Inglés y Francés en Internet, vinculando la asignatura a su perfil profesional y contribuyendo a la realización de los Planes Directores.
- Acciones esperadas de los estudiantes en función de la meta:
- Un gradual y paulatino proceso de implicación e interacción manifestado en la realización del ejercicio de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo.

Primera etapa evaluativa (Semana 4, taller 5).

Desde el inicio de las actividades docentes se observó como participaba el grupo a través de la práctica de la crítica y autocrítica y la práctica del trabajo cooperativo y en sentido general se obtuvieron los siguientes resultados:

1.- Resultados de la autoevaluación.

La primera autoevaluación cuyos resultados aparecen en la tabla 5, se efectuó al final del quinto taller y los resultados más significativos fueron:

En la primera pregunta (abierta), inciso a, referida a las formas en que participan en los talleres, respondieron: Elaborando la tarea asignada al grupo de forma individual (12), haciendo dramatizaciones (8), coincidiendo con lo que otros dicen y expresándolo con mis palabras (7), elaborando la tarea a partir de lo que dicen los materiales estudiados y explicitarla (13). Estos indicadores señalan a partir de la reflexión hecha por los propios estudiantes en las consultas, la tendencia a intervenir y participar en el aula sin una profundidad en los análisis críticos, no hay un predominio de elaboraciones personales o colectivas que den cuenta del significado atribuido, para ellos la crítica no tiene un valor instrumental como superación de contradicciones, es un ejercicio cotidiano que supone tratar de coincidir con lo planteado por la mayoría o respaldado por opiniones de los textos o la del profesor y en este sentido respecto a la etapa inicial en 4 alumnos se mantuvo en un nivel medio (ABP, SIB, OMM, RTB), es decir que de forma general continuaron ejerciendo la crítica de la manera acostumbrada, manteniendo la frecuencia y no revelándose cambios en su concepción, en 3 alumnos decreció al nivel 1 (LIM, YMA, YVG), sólo creció en 1 alumno (YLT), tanto en su frecuencia como en su calidad.

Esto demuestra una tendencia a la inercia en el ejercicio de la crítica tal y como estaban acostumbrados, una falta de criterio propio lo que revela dificultades en la toma de decisiones y un manejo inadecuado de la información, lo que implica trabajar en la dirección de la elaboración personal y colectiva del conocimiento. A pesar de que se estaban desarrollando actividades que requieren el trabajo en grupos, continúan haciendo la tarea asignada al grupo de manera individual y les cuesta trabajo ponerse de acuerdo, por ello respecto a la etapa inicial, la práctica de la cooperación en 5 alumnos decreció (RHCH, YMA, OMM, RTB y YVG), en 4 alumnos se mantuvo (ABP, LIM, SIB y RRS) y en 1 creció (YLT). Esta situación

puede estar indicando que la ayuda en muchos de ellos es concebida de manera formal, asignada por el profesor y circunscrita a la formación de dúos para la realización de diálogos en el ejercicio práctico de las disciplinas propias de su especialidad, y no a la necesidad de cooperar e interactuar con el otro.

Es importante señalar que en esta primera etapa dejamos con toda intención a la espontaneidad la organización del trabajo grupal y sólo en un grupo se pusieron de acuerdo y seleccionaron un coordinador coincidiendo con los 4 alumnos que crecieron en este indicador, lo que manifiesta dificultades comunicativas entre ellos, aspecto que manifiesta la necesidad de continuar trabajando en esta dirección.

Sin embargo, fue muy revelador que en la práctica de la reflexión autocrítica el crecimiento se produjo en 8 estudiantes y en 2 estudiantes se mantuvo (RHCH y OMM) en relación a la etapa inicial, este aspecto lo pudimos obtener en este instrumento a través del inciso b de la pregunta 1, que es también abierta, donde los aspectos más significativos a superar corroboran lo planteado anteriormente, pues plantearon *que debían ser más profundos en sus análisis (1), tener más criterios propios que reflejen lo que sienten y piensan (7), dificultades comunicativas (4), ver con claridad las alternativas para poder tomar una decisión (2)*, lo que puede estar motivado por varias razones: Cierta grado de compromiso con el profesor y con sus compañeros, también un rápido aprendizaje, el disfrute de un espacio donde sin correr riesgos puedan señalar sus propias dificultades o una especie de rutina como parte de las propias actividades desarrolladas en los talleres, cuestión que alerta en el seguimiento de este estudio. Además es discreto el crecimiento de esta autocrítica en relación con las otras etapas evaluativas, ya que en este caso la mayoría de los estudiantes plantearon entre 1 o 2 aspectos que debían superar.

En la tabla 8 puede apreciarse la evolución de los momentos iniciales a la primera etapa de evaluación en la frecuencia de la práctica de la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo por estudiante, donde el índice 1 es de frecuencia baja, el índice 2 de frecuencia media y el índice 3 de alta frecuencia, lo que mide el aspecto cuantitativo de estas prácticas. Las percepciones y criterios de los alumnos en relación al desarrollo y necesidad de las mismas

son recogidos en las consultas y en las historias del alumno, para tratar de comprender lo que sucede en relación a ellas.

2.- Resultados de la valoración.

La primera valoración se realizó al finalizar el sexto taller en la semana 5, los resultados aparecen en la tabla 6 y puede plantearse que desde la primera evaluación de la valoración de los talleres hasta la tercera y última evaluación, las opiniones expresadas por los estudiantes fueron favorables a los talleres. En la pregunta 1 (cerrada), 6 estudiantes no seleccionaron el indicador e, referido a *todos los criterios son valorados por los demás*, porque muchos compañeros trataban de imponer sus criterios, así como 6 estudiantes tampoco seleccionaron el indicador g referido a *se aportan soluciones y se resuelven contradicciones*, lo que introduce una contradicción si lo comparamos con los resultados de la autoevaluación, las opciones más señaladas por los estudiantes fueron:

Hay mayores oportunidades de relacionarse, se comprende mejor la realidad social, entre otros. La pregunta 2, inciso a (cerrado), todos los estudiantes seleccionaron el índice 1, referido a *me he sentido satisfecho*, aportando en el inciso b (abierto) las razones, entre las que se encuentran: Comprendo muy bien los contenidos (), son muy entretenidos (4). Estas razones son importantes por cuanto evidenciaban por un lado que para los estudiantes la animación era decisiva para la apropiación del conocimiento considerándola la forma habitual de participación pero indicaban también carencias de acciones hacia la elaboración personal y colectiva y cambios en el nivel actitudinal puesto que los estudiantes no habían señalado indicadores que dieran cuenta de esto, lo que podía ser atribuido a las pocas actividades realizadas, a la inercia en la práctica de estos valores, la necesidad de introducir nuevas acciones que logran una participación más comprometida u otras razones aún no descubiertas. En la pregunta 3 (abierto), 5 estudiantes aportaron sugerencias (ABP, RHCH, LIM, SIB, YLT), las cuales están dirigidas a *es la mejor forma de dar clases en estas asignaturas*, la otra mitad del grupo no aportó sugerencias, lo que puede reflejar que realmente no tienen criterios para mejorar los talleres, no quieren comprometerse o no les interesa. Si nos guiamos por la pregunta 1, entonces se puede inferir que por el momento no

tienen sugerencias que hacer, lo que también nos indica que existen dificultades con la reflexión crítica tal y como nos referimos en la autoevaluación.

Podía plantearse a partir de estas reflexiones que los talleres habían tenido en esta primera etapa una buena acogida y que en ellos paulatinamente y haciendo los reajustes sobre la marcha podían obtenerse resultados importantes.

3.- Resultados de las consultas.

Se habían realizado dos consultas y éstas tuvieron un sentido exploratorio de conocimiento mutuo entre el profesor y los estudiantes. El sentir de los alumnos fue que aunque les gustaban los talleres, no estaban acostumbrados a este tipo de actividades, por lo que a veces era lento el aprendizaje, al indagar sobre el porque creían que se había mantenido la reflexión crítica en el mismo nivel respecto a la etapa inicial, respondieron en su generalidad que como la crítica era un método rutinario desarrollado por todos los organismos, el ejercerla se había convertido para muchos en una mecánica, sobre todo como práctica para movilizar significados de trascendencia social, pero muy pocas veces servía para corregir realmente las actitudes, no reflejaba esta práctica lo que se pensaba y se sentía.

Entendían muy bien los contenidos y encontraban más práctica la asignatura en relación con otras de la disciplina, aspecto muy importante para ellos y también para nosotros, pues más allá de que crezcan o decrezcan la frecuencia de estas prácticas, se estaba obteniendo información valiosa acerca de la comprensión de la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo y sobre la necesidad y posibilidad de que el estudiante participara de una forma más comprometida e implicativa.

Refirieron que la autocrítica había crecido en frecuencia porque encontraban muy apropiado los talleres como espacio para ejercerla sin que esto pudiera traer consecuencias negativas para su desarrollo, ya que a veces esta reflexión se utilizaba en contra de ellos mismos pues les ponían carteles de por vida, aspecto que manifiesta un uso inadecuado en la comprensión de la reflexión autocrítica al desarrollarse estereotipos a partir de ella.

Plantearon que esta asignatura daba la posibilidad tanto por la forma en que se desarrollaba como por las informaciones que daba de despertar el interés.

Al presentarse dificultades en la actividad grupal, el trabajo cooperativo aparecía como tendencia predominantemente deprimida, sobre todo porque el trabajo cooperativo según expresaron no se manifestaba realmente en el apoyo entre todos, ni la comunidad de intereses y compromiso, ni la comunicación basada en el aprendizaje mutuo, los propios estudiantes refirieron que estaban acostumbrados a cooperar, entendiendo ésta como el intercambio y el ponerse de acuerdo para realizar un diálogo.

A partir de estas consultas y como resultado de la autoevaluación, la valoración y la observación de la actividad grupal se hizo necesario llevar la historia del alumno para precisar aún más este proceso.

4.- Resultados de la observación de la actividad grupal.

Desde el primer taller desarrollado en la segunda actividad de la primera semana del semestre, se comenzó a observar como operaba el trabajo en grupos y las implicaciones de los estudiantes en la dinámica del mismo, para lo cual teníamos la guía de observación (anexo 14). En total se realizaron 20 observaciones, una en cada taller, exceptuando la primera actividad introductoria, los talleres de defensa de los trabajos extraclases y la última clase (cierre). Hasta la semana 4 se pudieron observar 6 talleres y en ellos pudimos constatar lo siguiente:

Se presentaron dificultades en la comprensión de la tarea asignada a los grupos, teniendo que repetir varias veces por parte del profesor lo que debía hacerse. Este aspecto indicó que se debía ser más claros en el enunciado de la tarea, se intentaba resolver la tarea por parte de algunos estudiantes de forma individual aunque estuvieran reunidos, lo que llevó a evaluar no sólo la participación individual sino también colectiva en los futuros talleres, de manera que vivenciaran las ventajas del trabajo cooperativo desde la perspectiva del apoyo entre todos y la comunidad de intereses y el compromiso; se presentaron algunas dificultades en el nivel de profundidad de las reflexiones críticas, nos percatamos que los estudiantes tenían disposición a realizar sus reflexiones pero no la hacían, en muchas ocasiones predominaban las descripciones de autores, sin que éstas pudieran aportar algún nivel de solución o de generalización teórica y sin que reflejaran una elaboración personal del alumno, experiencias vividas, etc, en otras, los análisis eran muy críticos pero sin

argumentación suficiente, lo que nos indicaba una separación entre lo cognitivo y lo afectivo y un insuficiente grado de información o manipulación de la misma. Lo mismo ocurría en el debate. Todo esto indicó que las prácticas debían dirigirse a lo vivencial a partir de acciones encaminadas a potenciarlas, que la crítica debía aportar lo reflexivo-emocional, apartándonos de la visión esquemática y fría, en el sentido de que ésta realmente reflejara una elaboración personal y comprometida de los alumnos, se observó que no se escuchan entre ellos, razón por la cual había que insistir en las evaluaciones colectivas para ir acentuando la necesidad de aprendizaje de conjunto. Existe la tendencia a imponer criterios, como ocurre con RHCH y los demás se dejan guiar, lo que llevó en los talleres siguientes a defender el espacio de cada uno y a someter a consideración de los demás lo que cada quien decía, señalando los aspectos positivos y negativos que pudiera al mismo tiempo reforzar el aprendizaje mutuo; no a todos les gustan las dramatizaciones, algunos manifiestan disgusto por participar de esta manera, en las consultas plantearon que son muy divertidas, ilustrativas e interesantes, pero que requieren de más tiempo consolidar las ideas y a veces el tiempo no alcanzaba, lo cual es cierto, se pudo comprobar que este es realmente el sentir del grupo.

Esto llevó a pensar la forma de cambiar esta modalidad en las próximas actividades atendiendo a los criterios predominantes del grupo, les cuesta mucho trabajo seleccionar un coordinador y luego de mucho esfuerzo llegan a consenso, por ello además de evaluar la actividad colectiva, se reorientó la actividad inicial de cada taller, en vez de hacer la presentación de la información cultural, política, científica, etc de forma individual, pedimos que se hiciera en colectivo, por afinidad, donde cada uno de los miembros debía aportar alguna idea en relación con la información, de manera que debían trabajar coordinadamente en la búsqueda de la información en horario extra docente.

➤ *Triangulación en la primera etapa.*

Unidad 1 (Participación del grupo en los talleres de TSP). En esta primera etapa evaluativa se observó un crecimiento en la práctica de la autocrítica, mientras que la práctica de la crítica se mantuvo respecto a la etapa inicial en el mismo nivel no obstante una comprensión por parte del grupo de las causas, por lo que no hay una coincidencia entre la frecuencia de estas

prácticas y el análisis que hacía el grupo sobre ellas. La práctica del trabajo cooperativo decreció respecto de la etapa inicial básicamente por las dificultades presentadas en las actividades grupales. Este orden de cosas permitió considerar que existían potencialidades en el grupo para participar de forma real implicándose en las actividades toda vez que eran capaces de reflexionar sobre sus conductas, lo que planteó la necesidad de continuar con estas prácticas e ir las reconduciendo hacia lo vivencial de manera que fuera desapareciendo la tendencia a una formalización en las formas de participación. Por otro lado se aprecian limitaciones en el orden conceptual de la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo. En este primer momento evaluativo del grupo se destacó la alumna YLT.

Unidad 3 (sobre la asignatura de TSP). *Prefieren los talleres a las clases tradicionales en esta disciplina, porque les permite interactuar más con sus compañeros y con el profesor y pueden expresar con mayor libertad lo que piensan, aunque no están habituados a este tipo de actividad docente.*

Estas consideraciones llevaron a realizar cambios en la didáctica de los talleres:

- Introducir un método para el desarrollo de la valoración que al articularse con los otros métodos pudieran conducir el proceso hacia niveles de mayor implicación, el método en cuestión consiste en confrontar el ser con el poder ser, buscando el sentido de lo que realmente se piensa, se siente y se hace y como puede encaminarse hacia una perfectibilidad acercándose a lo socialmente consensuado e introducir un método para el desarrollo de la conciencia como es la reflexión, para lo cual las prácticas podían hacerse más vivenciales.
- Se convenió con el planificador la posibilidad de realizar los talleres en cuatro horas, haciendo los ajustes pertinentes al P-1 y al P-4.
- En la actividad inicial de cada taller se comenzó a socializar las actividades informativas no de manera individual sino colectiva, reforzando la necesidad de que los estudiantes encontraran un sentido al trabajo cooperativo desde el inicio de los talleres.

Segunda etapa (semanas 9 y 10, talleres 13 y 14).

1.- Resultados de la autoevaluación.

La segunda autoevaluación se realizó en la semana 9 en el taller 13 y sus resultados aparecen en la tabla 5.

En la pregunta 1, inciso a, los estudiantes refirieron significativamente que participaban: Elaborando mis ideas a partir de la intervención de mis compañeros (2), contribuyendo a elaborar la tarea del grupo (4), ayudando a mis compañeros en las reflexiones, ampliando o haciendo aclaraciones a partir de lo que siento, pienso y hago (1), Elaborando la tarea a partir de la interpretación de los textos (13). Puede observarse que el indicador 12 no se señaló en esta etapa y fue uno de los más significativos en la primera, lo que manifiesta ciertos cambios en la comprensión y manifestación de la cooperación en cuanto a la coordinación y solución de la tarea por parte del grupo, lo que reflejaba un aprendizaje en el sentido del apoyo, la comunidad de intereses y el compromiso, aunque todavía hay alumnos que manifiestan la tendencia a tratar de reproducir lo que el profesor dice, aspecto que indica continuar trabajando en esta dirección.

Lo más significativo de esta segunda etapa es que no se reportó decrecimiento en la frecuencia de las prácticas vivenciales de la crítica y autocrítica y la práctica vivencial del trabajo cooperativo aumentó su frecuencia.

Respecto de la primera etapa la frecuencia de la práctica vivencial de la crítica se mantuvo al nivel alcanzado en 7 estudiantes (ABP, RHCH, SIB, YLT, OMM, RRS y RTB) y creció en 3 estudiantes (LIM, YMA y YVG), la práctica vivencial de la autocrítica se mantuvo al nivel alcanzado en 6 estudiantes (LIM, YLT, YMA, RRS, RTB y YVG) y creció en 4 estudiantes (RHCH, SIB, OMM y ABP) el trabajo cooperativo creció en 9 estudiantes y se mantuvo al nivel alcanzado en 1 estudiante (YLT). Puede apreciarse la evolución en la frecuencia de estas prácticas respecto a la primera etapa en la tabla 8. Lo más relevante es el crecimiento de la práctica vivencial del trabajo cooperativo en esta segunda etapa, lo que puede explicarse a partir del mejoramiento de la actividad grupal (aspecto en el que se ha insistido durante todo este tiempo) y también de la reflexión autocrítica, cuestión que queda corroborada por los

indicadores aportados por los estudiantes en el inciso b de la pregunta 1, los más significativos fueron: Más profundidad en los análisis críticos (1), ver con claridad las alternativas para tomar decisiones (2), escuchar más a los demás (6), lo que evidencia una disposición y concientización a resolver las dificultades en torno a la reflexión crítica y una tendencia a la toma de decisiones y también a la autonomía.

2.- Resultados de la valoración

La segunda valoración se realizó en la semana 10 en el taller 14 y los resultados más significativos arrojados por este instrumento fueron (tabla 6), para la pregunta 1: Mejoramiento en las opciones que ofrecen los talleres, ya que menos estudiantes dejaron de señalar los indicadores e y g, manteniéndose los demás indicadores. En la pregunta 2, inciso a, volvieron a señalar que estaban satisfechos y que las razones además de las que habían señalado en la primera valoración eran: Aprendemos más (5), señalados por 9 estudiantes, se puede discutir y llegar a consenso (4), señalados por 9 estudiantes. Estos resultados manifiestan por un lado, incremento en la profundización de la valoración crítica de los estudiantes y por otro, sinceridad en sus planteamientos, ya que en la primera etapa ellos no sintieron realmente la necesidad de expresar estos argumentos, ambos aspectos demostraban las potencialidades de estas acciones para el desarrollo del alumno. La pregunta 3 continuó registrando las mismas respuestas: *Es la mejor forma de dar las clases en las asignaturas de Marxismo (3).* .

3.- Resultados de las consultas.

El sistema de consultas permitió una retroalimentación de las actividades que se desarrollaban en los talleres a partir de lo que decían los alumnos y en este sentido plantearon que no tenían dificultades respecto a los contenidos pues los talleres y el estudio independiente que realizaban estaban garantizando la comprensión y asimilación de los conocimientos, se sentían entusiasmados por las prácticas, las que costaban un poco de trabajo al principio, pues no estaban acostumbrados a realizarlas. Llamó la atención que en las consultas, los aspectos relacionados con el sistema de conocimientos de la asignatura no parecían constituir motivos de preocupación por parte de los alumnos pues estaban más preocupados por como participaban. Este aspecto por un lado era muy positivo pues demostraba que estaban

comprometidos con los talleres, por otro lado podía constituir una fuente de preocupación para el profesor, pues podía manifestar una tendencia a soslayar el elemento cognoscitivo del proceso, aunque en sentido general a partir de los resultados arrojados por los instrumentos no parecía deprimida la actividad cognoscitiva, por eso, no obstante, a esta altura de la investigación era necesario observar detenidamente la evolución de los contenidos en los talleres futuros.

4.- Resultados de la observación de la actividad grupal.

A partir de la semana 5, en el taller 7 se continuó la observación de la actividad grupal de los alumnos, pudiéndose registrar cambios significativos en la conducta de los estudiantes; la modificación realizada en la etapa inicial a los talleres dio buenos resultados para lograr cohesión entre los alumnos, pues comenzaron a trabajar en pequeños grupos en la búsqueda de información en horario extra docente.

Paulatinamente habían comenzado a elaborar la tarea de conjunto a partir de evaluar también la actividad colectiva, esto se logró a partir del taller 8 y las críticas eran más argumentadas y expresaban una elaboración personal y colectiva que se dirigía no sólo a enjuiciar hechos, sino también a proponer soluciones con más argumentos desde sus propios sentidos, lo que evidenciaba toma de decisiones, también se constató que el interés por la asignatura creció en la medida que se avanzaba en los temas y estos se hacían cada vez más prácticos y actuales, lo que llevó a establecer una correspondencia entre el nivel de implicación en estas prácticas y la motivación por los conocimientos de la asignatura. En la medida que se avanzaba la mayoría de los estudiantes prefirieron los análisis de textos a las dramatizaciones y se comenzó a realizar los talleres prescindiendo de los juegos de roles, sólo un estudiante prefería continuar con esta técnica, porque le gustaba la actuación (LIM). Fue muy aportador el nivel de receptividad de los alumnos en el enfrentamiento de sus limitaciones y dificultades, con mucha seriedad asumieron la autocrítica, lo que se pudo constatar en las consultas. Sus niveles de responsabilidad no sólo crecieron sino se hizo más sistemática y en relación también con su propio desarrollo. Demandaban cada vez más independencia en la realización de las actividades, sobre todo insistían en las alternativas para proponer cambios, los

principales cambios se observaban en la comprensión de sus propias prácticas, lo que llevó a considerar que también habían avanzado respecto a su autonomía.

5.- Las historias del alumno.

Como se había planteado estas historias se comenzaron a llevar a partir de que culminó la primera etapa (semana 4) y fueron muy valiosas para registrar las formas de participación de los estudiantes. Estas historias se conformaban como resultado de la aplicación de todos los instrumentos en las diferentes etapas y de las actividades cotidianas de los talleres, más las consultas.

En esta segunda etapa evaluativa la tendencia que predominó en las prácticas vivenciales fue la de mantener los niveles alcanzados en sus frecuencias respecto a las etapas anteriores, ya que se mantuvo la práctica vivencial de la crítica, y la autocrítica, sólo creció la práctica vivencial del trabajo cooperativo; sin embargo, respecto a la crítica si bien en frecuencia se había mantenido en el mismo nivel en relación a la etapa anterior, se pudo observar que las prácticas vivenciales habían influido en una mayor elaboración personal y colectiva, en las consultas nos plantearon que en realidad sentían la necesidad de hacerlo, pues cobraba sentido para todos lo que decían, no teniendo sentido la realización de análisis sin una implicación, sino partiendo de sus propias experiencias y no tratando de argumentar desde posiciones oficiales sin una comprensión y una implicación personal y colectiva, pero que era más fácil y se quedaba bien con todos haciendo análisis críticos y autocríticos que muchas veces no iban a la raíz del problema, estos análisis, argumentaron, no sirven para comprender y superar la realidad sino que se hacen como un ejercicio no comprometido. Este aspecto es preocupante, ya que el no compromiso puede llevar a la anomia social.

La sinceridad en estos planteamientos reflejaba una toma de conciencia por parte de los alumnos de la necesidad de cambiar la práctica cotidiana de la crítica y autocrítica, cambio que tenía mucho que ver con la organización del proceso docente, lo que corrobora la necesidad de transitar a formas en las que el estudiante se comprometa en primer término con su propio desarrollo. Esta consideración también sirve para la reflexión autocrítica.

➤ Triangulación en la segunda etapa.

Unidad 1 (Participación del grupo en los talleres de TSP). Aunque en términos cuantitativos en la frecuencia de estas prácticas vivenciales no parecía haber cambios pues mantenían sus frecuencias, si se estaban produciendo cambios relacionados significativamente con la toma de conciencia por parte del grupo respecto a la necesidad de desarrollar estas prácticas no sólo para el desarrollo cognoscitivo, sino para un desarrollo más integral. Fue significativo como iban incorporando nuevas dimensiones a los conceptos de crítica, autocrítica y trabajo cooperativo cuestión que permitió enriquecer su conceptualización. Aunque en frecuencia las participaciones se mantenían, éstas reflejaban una implicación rebasando los niveles de formalidad, implicación que se estaba manifestando en los análisis que hacían a partir de elaboraciones personales y colectivas donde expresaban sus vivencias, experiencias y evaluaban sus propias prácticas. La interacción se hacía cada vez más necesaria y sobre todo favorecía la toma de decisiones individuales y colectivas, así como también la autonomía. La gran responsabilidad que asumió el grupo con este estudio demostrada en la realización de las tareas durante los talleres y en el estudio independiente irradió hacia el colectivo pedagógico donde se hizo necesario explicar el sistema de acciones que se había seguido para el desarrollo de los talleres y la manera de implementar algunas acciones en esta dirección. Aparecen en esta etapa nuevas categorías: Responsabilidad, autonomía y toma de decisiones. Por tanto respecto de la primera etapa la participación del grupo estaba manifestando un incremento hacia el protagonismo.

Unidad 3 (sobre la asignatura de TSP). Los estudiantes prefieren los talleres y plantean que es la mejor forma de desarrollar estas asignaturas de Marxismo porque permite el análisis y se pueden dar criterios diferentes y enfocar con más objetividad la realidad.

Estas consideraciones permitieron realizar nuevos cambios en la didáctica de los talleres:

- Incrementar los análisis de textos disminuyendo las dramatizaciones.
- Continuar la sistematización de las prácticas vivenciales.

Tercera etapa y final del estudio (semana 15, taller 21 y taller 22).

1.- Resultados de la autoevaluación.

La tercera autoevaluación (ver tabla 5) se realizó en el taller 21, respecto a la anterior autoevaluación los resultados fueron muy positivos. En la pregunta 1, inciso a, los indicadores más señalados fueron el 1, 2, 4, 6, 11. En el inciso b, la autocrítica se incrementó: *Ver con claridad las alternativas para tomar una decisión (2), escuchar más a los demás (6) y más profundidad en los análisis críticos (1)*, lo que manifiesta: El tránsito de una participación formal a una participación real.

En esta tercera etapa la práctica vivencial de la crítica creció en frecuencia en 7 estudiantes (ABP, LIM, SIB, YMA, OMM, RTB, YVG) y en 3 se mantuvo al nivel anterior alcanzado (RHCH, YLT y RRS), la práctica vivencial de la autocrítica se mantuvo al nivel anterior alcanzado en todos los estudiantes, la práctica vivencial del trabajo cooperativo creció en 2 estudiantes (RHCH y YVG) y se mantuvo al nivel anterior alcanzado en 8 estudiantes. Los resultados aquí descritos evidencian que las modificaciones introducidas en la didáctica de los talleres durante el estudio permitieron más que el incremento en la frecuencia de estas prácticas, su reconducción hacia una participación real en correspondencia con los niveles de partida de cada estudiante.

2.- Resultados de la valoración.

La tercera valoración se realizó en la semana 15, en el taller 22. Los resultados más significativos (ver tabla 6) en la pregunta 1 fueron: 8 estudiantes señalaron el inciso g, lo que manifiesta un incremento en relación con la valoración anterior, sin embargo, aunque se dan las posibilidades prácticas a través de las propias acciones para aportar soluciones y resolver contradicciones, este ejercicio ha manifestado ciertas dificultades, en primer lugar porque los estudiantes no están acostumbrados a trabajar con contradicciones, en segundo lugar porque generalmente se les presenta un cuadro reducido de alternativas, muchas de las cuales ya vienen predeterminadas por otras personas que no son los propios estudiantes; es decir, el alumno no se pone frente al conflicto y descubre por sí mismo las vías para tomar una decisión, por ello les cuesta trabajo ser autónomos. En la pregunta 2, inciso a, los estudiantes seleccionaron el valor 1, lo que manifiesta satisfacción en los talleres y en el inciso b los valores más señalados fueron el 4 y el 5, lo que indica que hay un incremento de estas prácticas por parte de los estudiantes y que los talleres les ofrecen la oportunidad de discutir y

llegar a consenso; los demás valores también los señalaron. En la pregunta 3, las respuestas se incrementaron por valores, el valor 3 fue señalado por todos los estudiantes, lo que indica que prefieren esta forma de docencia en las asignaturas de Marxismo a las formas tradicionales, el valor 2 fue señalado por 5 estudiantes y se refieren a que los talleres se desarrollen siempre en 4 horas, es decir una dosificación diferente del fondo de tiempo vigente para estos talleres, el valor 1 fue señalado por 4 estudiantes y se refiere a la posibilidad de ampliar estos talleres a otras disciplinas haciendo los reajustes necesario.

3.- Resultados de las consultas.

A partir de lo planteado en las consultas correspondientes a la segunda etapa, se observó el proceso cognoscitivo en los alumnos y es pertinente plantear que no se presentaron problemas significativos generalizados, las situaciones de aprendizaje fueron resueltas individualmente; a partir de la semana 11 las intervenciones fueron más masivas y mejores, lo que evidenciaba un conocimiento adecuado de los temas y sobre todo un interés por profundizar más en los mismos. La polémica en el tema 4 correspondiente a la problemática política en Cuba fue reveladora respecto a la motivación que tenían los estudiantes por estos conocimientos y el interés en escucharse mutuamente y llegar a consenso lo que fue corroborado por las reflexiones hechas por los alumnos. A través del diálogo sostenido se observó que existía un dominio por parte de los estudiantes de los objetivos de los temas y que estaban realmente satisfechos con los talleres. Las consultas constituyeron un arma importante para indagar sobre las conductas de los alumnos en cada taller, a través de ellas y de la entrevista en profundidad a la coordinadora de año se pudo ir construyendo los indicadores fundamentales de la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo .

4.- Resultados de la observación de la actividad grupal.

A partir de la semana 10, se pudo observar que la actividad grupal fue constituyendo un medio para preparar los debates, que se incrementaba la cooperación entre los alumnos no sólo en la disposición a compartir acciones, sino en al apoyo a otros, en el respeto al criterio de los demás y la necesidad de escucharse mutuamente, el resultado fue que llegaban más rápido a consenso y ya no constituía un problema la selección del coordinador, cualquier miembro del grupo se convertía en su vocero. Se escuchaban atentamente, pues existían

criterios divergentes, el consenso en los debates se producía a partir de los criterios que aportaban y del estudio de las alternativas, lo que incidió en la sistematización de la toma de decisiones. Toda esta situación se produjo a partir del desarrollo del tema 4, lo que manifiesta que en la medida que el estudiante discute y debate sobre situaciones que no sólo conoce de referencia, sino que las vive, las siente, puede con más elementos implicarse, aspecto que obliga a trabajar los contenidos en relación a las necesidades. Se observaba una mayor autonomía manifestada en sus propios procesos afectivos y actitudinales.

5.- Resultados de las historias de los alumnos.

Las historias se completaron con el cuestionario en la etapa final y ellas sirvieron de referencia para la evaluación integral del alumno, donde se aprecia la evolución desde un estado inicial hasta un estado final. Pudo constatarse en sentido general que hubo un incremento en las frecuencias de las prácticas que realizaban los estudiantes mejorando sus niveles participativos, pero sobre todo no fueron los incrementos, decrecimientos o mantenimientos de estas prácticas lo más significativo, sino la calidad de las mismas, es decir el tránsito de niveles de formalidad a niveles reales de participación; no obstante para cada alumno esta evolución en términos cuantitativos y cualitativos asumió un determinado ritmo (esta evolución en términos cuantitativos puede observarse en los gráficos 1 hasta el 3), los ritmos en términos cualitativos se recogieron en las historias; las diferencias existentes entre ellos están en dependencia de las características psicosociales del alumno, de los ritmos de sus desarrollos y de los aspectos circunstanciales que se fueron presentando, entre otros.

6.- Resultados del cuestionario aplicado en la etapa final (semana 16 en la clase 24, de cierre). Estos resultados aparecen en la tabla 7 y en general podemos considerar lo siguiente:

En la pregunta 1, inciso a, pregunta cerrada, 9 estudiantes seleccionaron la opción *a* para todas las prácticas, el estudiante RCH y RRS seleccionaron para el valor 1 la opción *b*. Fueron muy ilustrativas las argumentaciones planteadas por los estudiantes en el inciso b de la pregunta 1, lo que evidenció un incremento real tanto en el orden cuantitativo de la crítica y autocrítica, como en el orden cualitativo, veamos: (3) No obstante haber incrementado mi participación en los talleres, tengo que continuar sistematizando la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo en la forma que lo hicimos en las clases pues no basta con conocer las

alternativas y formular un proyecto de cambio, es necesario ejecutarlo, comprendo que esta forma de participar es importante para mi futuro profesional (5 estudiantes), aquí por supuesto se observa autonomía y toma de decisiones. (2) Porque he sistematizado formas útiles de participación, y no sólo participar por participar, aprendiendo mucho más sobre ella, aunque muchas veces no nos percatamos de su importancia (9 estudiantes), (1) Me he sentido muy bien en los talleres y he aprendido, no obstante me preocupa que si no se dan condiciones para estas formas de participación en el futuro perdamos lo que hemos logrado (6 estudiantes).

En la pregunta 2, respondieron en su totalidad que su motivación por las Ciencias Sociales se había incrementado y se pudo corroborar estas respuestas por criterios emitidos por los alumnos en el cierre de la asignatura, pues plantearon que su motivación se incrementó producto de la forma en que se había impartido la asignatura y porque los contenidos les resultaron atractivos, contradictorios y vividos. En la pregunta 3, inciso a, todos seleccionaron el valor 1, lo que manifiesta que estas prácticas contribuyeron a su formación socio-profesional. En el inciso b, plantearon los siguientes argumentos: (1) Ante un problema debo reflexionar sobre las alternativas para tomar una decisión y poderla ejecutar (6 estudiantes), (2) para mejorar mi trabajo debo enfrentarlo autocríticamente (4 estudiantes), (3) me ha ayudado a comprender mejor la realidad cubana (8 estudiantes), (4) se cuales son algunas de las formas de participación que me permiten desarrollarme (6 estudiantes), (5) me ha permitido apoyarme más en mis compañeros (7 estudiantes), (6) se el valor de mis criterios y puedo mejorarlos (2 estudiantes).

Puede decirse que el desarrollo de estas prácticas posibilitó la comprensión por parte de los estudiantes de la importancia de desarrollarlas y sistematizarlas a través de la actividad docente. A partir de este instrumento se pudo comprobar el incremento de la participación del alumno hacia su implicación, siendo fundamental la comprensión por parte del alumno de este proceso, aunque en mayor medida estos criterios de calidad fueron aportados esencialmente por las consultas, las historias y las observaciones de la actividad grupal, sin embargo, la tendencia predominante en las frecuencias de estas prácticas en esta tercera y última etapa evaluativa fue de mantener los niveles alcanzados respecto de la etapa anterior.

Las evaluaciones integrales de los estudiantes pueden verse en el anexo 15.

➤ *Triangulación en la etapa final.*

Unidad 1 (Participación del grupo en los talleres de TSP). Se mantuvieron en términos generales los niveles alcanzados en las frecuencias de las prácticas vivenciales, incrementándose las mismas en etapas anteriores del estudio de casos, sin embargo se observa que en 7 estudiantes creció la crítica, lo que permite afirmar que en términos cuantitativos y cualitativos el despegue de la misma fue en esta última etapa, fundamentalmente como resultado de las reflexiones que hacían los estudiantes sobre sus propias prácticas a partir de la toma de conciencia en relación a la necesidad de desarrollarlas, percibiéndose una correspondencia entre la motivación por los contenidos y la implicación del estudiante en las tareas. En relación con la autocrítica y el trabajo cooperativo no existe una correspondencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la realización de estas prácticas en esta tercera etapa, ya que se mantuvieron en un nivel 3 en etapas anteriores sin continuar aumentando, no obstante tanto el trabajo cooperativo como la autocrítica permitieron transitar hacia una participación real, lo que manifiesta la calidad de su realización. Esta consideración permite plantear que el grupo pudo orientar la participación hacia una implicación, en tanto asumió una conciencia crítica respecto a su propio desarrollo tanto en el aspecto cognitivo como en lo afectivo, volitivo y actitudinal. Para cada práctica el ritmo asumido en cada estudiante demostró similitudes y diferencias de acuerdo a aspectos situacionales y a las premisas individuales de sus desarrollos.

Se pudo determinar el crecimiento cualitativo a partir de los argumentos que aportaban los estudiantes en las consultas, referidos a como veían su propia evolución y a la propia concepción de la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo, por ejemplo: Los puntos de partida en la concepción del trabajo cooperativo se identificaban con la disposición para compartir acciones, sin que pueda manifestarse también en el apoyo a otros, en la comunidad de intereses, el compromiso, el respeto y el aprendizaje mutuo, entre otros. Se establecieron dos tendencias fundamentales (gráfico 1 y 2): *Alumnos que durante su evolución no comportaron decrecimiento en las frecuencias de sus prácticas*, aspecto que está relacionado con estudiantes de alto aprovechamiento docente, una mayor comprensión de sus limitaciones

y sus logros, una disposición más abierta al diálogo en las consultas, estudiantes muy estables en sus comportamientos, en su mayoría hembras. *Alumnos que durante su evolución comportaron decrecimientos en la frecuencia de sus prácticas*, asociada esta tendencia a estudiantes con aprovechamientos docentes de valores medios, alumnos con cierta inestabilidad en sus comportamientos, en su mayoría varones, los que fueron más reservados en las consultas.

Unidad 3 (sobre la asignatura de TSP). A través de las valoraciones, las consultas y las observaciones de la actividad grupal se pudo constatar que tuvieron muy buena acogida los talleres en esta asignatura, que la didáctica de los mismos contribuyó al tránsito de una participación formal a una participación real, manifestándose en los modos de actuación del estudiante responsabilidad, toma de decisiones y autonomía lo que permite plantear que el estudiante fue asumiendo un papel protagónico en el proceso. El interés por los mismos fue creciendo en la medida que podían participar de una forma real. Por tanto los talleres de TSP sirvieron tanto para fines instructivos como formativos teniendo en cuenta las recomendaciones planteadas por los alumnos para el desarrollo de las clases de esta asignatura y de la disciplina en general.

Generalizaciones finales.

Derivadas de un proceso de contrastación entre las etapas a partir de las triangulaciones realizadas, permitiendo arribar a las siguientes conclusiones:

- ❖ El diagnóstico de necesidades educativas reveló la prevalencia de una participación formal del grupo en la actividad docente, indicando la pertinencia de desarrollar este estudio.
- ❖ Se manifestó en la etapa inicial insuficiencias en el orden conceptual de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo, ya que predominaba una visión reduccionista del trabajo cooperativo y una concepción tergiversada de la crítica y la autocrítica.
- ❖ La participación real del estudiante en el proceso según se manifestó en este estudio se dimensiona en: La implicación y la interacción para llegar a consenso y construir

proyectos comunes para su desarrollo socio-profesional sobre la base de la práctica vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo.

- ❖ El tránsito de una participación formal a una participación real en el grupo se fue produciendo paulatinamente a partir de las acciones didáctico-metodológicas instrumentadas durante la investigación en el propósito de organizar una situación social en función de la meta: El protagonismo estudiantil.
- ❖ En la medida que el grupo se implicaba e interactuaba más en el proceso fue manifestándose una mayor responsabilidad en el cumplimiento de tareas, siendo más frecuentes y con mayores argumentos sus decisiones, al mismo tiempo la autonomía fue creciendo en la medida que fueron confiando cada vez en sus propios criterios, lo que revela un crecimiento respecto a su autodeterminación y la existencia de una relación directa entre la participación real del estudiante y su protagonismo en el proceso, por ello en múltiples contextos se hace referencia a una participación protagónica del estudiante como finalidad.
- ❖ Este estudio permitió revelar la importancia de que el PDE ofrezca las oportunidades para potenciar el protagonismo estudiantil como meta, derivadas en este caso de un sistema de métodos, procedimientos y técnicas, así como de un proceder metodológico indicando la necesidad de estructurar una metodología para la potenciación del protagonismo estudiantil.

En el próximo capítulo se presenta el diseño de esta metodología.

Capítulo 3

METODOLOGÍA CENTRADA EN LA EDUCACIÓN EN

CAPÍTULO 3 VALORES PARA POTENCIAR EL PROTAGONISMO

ESTDIENTE EN LA CLASE DE TSP

En el capítulo anterior se mostraron los resultados del estudio de casos desarrollado en el grupo de tercer año de Lengua Inglesa, resultados que permitieron la construcción de los presupuestos teóricos abordados en el capítulo uno y la construcción de la propuesta metodológica que se presenta en este capítulo; por eso se hace en primer lugar un análisis de la aplicación del criterio de especialista para valorar la pertinencia de la metodología y posteriormente se presentan consideraciones generales en torno a la metodología como logro científico, cerrando este apartado con el diseño de la metodología en sus aspectos fundamentales relacionados con: El objetivo, la fundamentación de la misma, los elementos que intervienen en la estructura (aparato cognitivo e instrumental) y el proceso.

3.1.- Resultados de la aplicación del criterio de especialista.

El criterio de especialista es un instrumento rápido y eficaz por el potencial que contiene para conformar, valorar y enriquecer criterios, concepciones, modelos, estrategias, metodologías, etc, siendo utilizado en este caso para valorar la pertinencia de la metodología propuesta, entendiendo por especialistas a los docentes de la UCLV.

Se tuvo en cuenta en la composición del grupo de especialistas un conjunto de indicadores generales que permitiera obtener información más rica, por ejemplo: Especialidades diversas, categorías docentes y categorías científicas diferentes, así como distintos años de experiencia, cuidando que existiera mayor representatividad de docentes en aquellos indicadores que

consideramos más significativos dentro de los indicadores generales para la obtención de resultados (anexo 16).

La aplicación de este instrumento fue muy aportativa por cuanto nos permitió corroborar la idea que se tenía a través del estudio de casos acerca del conjunto de métodos, procedimientos y técnicas como aquellas oportunidades para la potenciación del protagonismo estudiantil contribuyendo de este modo a organizar la situación social y la posibilidad de sustentar el protagonismo estudiantil como un valor educativo .

Para valorar la pertinencia de la metodología a través de este instrumento se trazaron los siguientes objetivos:

- *Valorar el aparato instrumental de la metodología.*
- *Sustentar el protagonismo estudiantil como un valor educativo.*

Los resultados pueden observarse en la tabla 2 y se describen como sigue:

En la pregunta 1:

- Los 40 docentes plantearon que es importante, lo que nos puede estar indicando su valor instrumental.
- Los 40 docentes plantearon que es necesario, aspecto que alude a un reconocimiento al valor formativo de este aparato instrumental.
- 35 docentes plantearon que es suficiente, lo que demuestra que para la mayoría constituye una posibilidad real de implementación a través de este aparato instrumental, mientras para otros, es preciso tener en cuenta otros aspectos aunque no precisan cuales, cuestión que puede dársele un seguimiento en futuras investigaciones.

En la pregunta 2:

- Los 40 docentes plantearon que este aparato instrumental puede servir para potenciar el protagonismo estudiantil en el Proceso Docente Educativo en cualquier disciplina, apuntando algunos especialistas más de una consideración al respecto:

- *Siempre y cuando se hagan los ajustes pertinentes en relación a los objetivos y el sistema de conocimientos de las disciplinas y asignaturas (25 docentes).*
- *Puede instrumentarse siempre que se tenga en cuenta el principio del autodesarrollo (4) docentes).*
- *Puede instrumentarse en todas las disciplinas y asignaturas con los ajustes pertinentes pero es vital para las de Ciencias Sociales (15 docentes).*

Estos resultados demuestran la importancia de sustentar una metodología que potencie el protagonismo estudiantil en la clase de TSP.

En la pregunta 3:

- Todos los docentes que colaboraron en el criterio de especialista plantearon que el protagonismo estudiantil puede considerarse un valor educativo siempre y cuando se deriven de procesos reales de participación, tal y como se precisa en el anexo adjunto a este instrumento (anexo 17) lo que permitió su argumentación en el capítulo uno.

En la pregunta 4:

Se dieron valiosas recomendaciones, algunos docentes aportaron hasta 3 sugerencias, las que se plantean a continuación:

- 1-Siempre que se tenga en cuenta la discusión y el debate (25 docentes).
- 2-Partir de las características de los grupos estudiantiles (2 docentes).
- 3-Revisar la literatura más actualizada sobre participación y protagonismo (3 docentes).
- 4-Insistir en las categorías de experiencias y vivencias (15 docentes).
- 5-El material es adecuado (8 docentes).
- 6-La necesidad de relacionar el protagonismo estudiantil con la educación en valores (20 profesores).

Todas estas sugerencias fueron incorporadas al cuerpo del trabajo y sirvieron junto a los resultados del estudio de casos para la elaboración final de los fundamentos teóricos del protagonismo estudiantil y para sustentar la metodología que en este capítulo se presenta.

A continuación se precisan algunos aspectos significativos en relación con la metodología como aporte científico.

3.2.- Consideraciones generales sobre la metodología como aporte científico.

La investigación en el campo educativo está encaminada a la solución de problemas de significación para la práctica educativa y para la ciencia pedagógica, por lo que los resultados científicos son los aportes que constituyen productos de la actividad investigada en la cual se han utilizado procedimientos y métodos científicos que permiten dar solución a problemas de la práctica o de la teoría, materializándose en sistemas de conocimientos sobre la esencia del objeto o sobre su comportamiento en la práctica, modelos, sistemas, metodologías, estrategias y producciones materiales, entre otras (De Armas, Lorence y Perdomo, 2004).

La metodología puede ser entendida en un plano general, particular o específico, desde una visión específica está dada en el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que reguladas por determinados requerimientos nos permiten ordenar mejor nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para descubrir y obtener nuevos conocimientos en el estudio de problemas de la teoría o en la solución de problemas de la práctica educativa (De Armas, Lorence y Perdomo, 2004) y también `` cuando la ciencia pedagógica requiere de una vía novedosa que permita al educador dirigir la apropiación del contenido de la educación en los educandos y para orientar la realización de las actividades de la práctica educativa`` (Marimón, 2003: 3); de manera que la metodología constituye un diseño funcional de cómo vamos a operar con el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas, es decir el funcionamiento interno de acciones metodológicas para lograr un fin y solucionar un problema de la teoría o de la práctica educativa.

Teniendo en cuenta todo lo planteado **la metodología en este trabajo se asume como un sistema de métodos, procedimientos y técnicas regulado por determinados requerimientos que en su funcionamiento interno contribuye a solucionar un problema de la práctica educativa en relación al protagonismo estudiantil.**

¿ Es pertinente la metodología que se propone?.

Consideramos pertinente la metodología que se propone por cuanto existen criterios de rigor para la investigación esencialmente cualitativa como la que se ha venido desarrollando en este trabajo, siendo el diseño de la metodología uno de sus resultados más importantes, estos criterios de rigor están dados en términos de la **credibilidad** y la **transferibilidad** (10, en notas y referencias) del proceso investigativo manifestados en estrategias (Latorre, Rincón y Arnal, 1992).

Estrategias de credibilidad

-**Observaciones sistemáticas** realizadas durante el proceso, por ejemplo, las observaciones a la actividad grupal en las diferentes etapas del estudio de casos.

-**Triangulaciones** de datos, metodológica, de informantes y de momentos durante el proceso de investigación.

-**Registro de datos**, en este caso a través guías, de las historias del alumno, de los expedientes donde se archivaron las evaluaciones de cada etapa durante el estudio de casos.

-**Autoevaluaciones** de la participación de los estudiantes en los talleres y valoraciones de los talleres con todos los participantes, como parte de la evaluación sistemática del proceso de investigación.

Estrategia de transferibilidad

-**Descripciones y recogida abundante de información** sobre el protagonismo estudiantil y el procedimiento metodológico para su potenciación a través del criterio de especialista y del estudio de casos.

Todo planteamiento investigativo que se erija como metodología debe tener en cuenta los elementos constitutivos y su conceptualización que permiten que se constituya la metodología como tal, es decir sus componentes estructurales y también las formas en que vamos a operar en la realidad educativa con los instrumentos y recursos previstos, es decir el modo de proceder, por ello se habla de una estructura y de un proceso, en este caso según Maricela Rodríguez y Rogelio Bermúdez, la estructura se compone del aparato cognitivo y del aparato instrumental (citados por De Armas, Lorence y Perdomo, 2004: 16).

Por ello la presentación de la metodología como aporte científico debe estar diseñada de manera que conste de: *Objetivo que se pretende alcanzar, fundamentación, elementos que intervienen en su estructura y proceso*; a continuación presentaremos el diseño de esta metodología. La representación modélica de la metodología puede observarse en el anexo 20.

.

3.3.- Diseño de una metodología centrada en la educación en valores para potenciar el protagonismo estudiantil en la clase de TSP.

La solución de problemas de significación para la práctica educativa y la ciencia pedagógica sólo pueden ser resueltos sobre la base del desarrollo de procesos de investigación con el uso de instrumentos científicos; por esta razón las actividades investigativas que se emprendan tendrán que estar planteadas en términos de modelos, sistemas, metodologías, estrategias, procesos de intervención, etc, que puedan dar cuenta de los presupuestos teórico-metodológicos de los que se parta y darle solución a la problemática planteada en aras de contribuir a elevar la calidad de la educación.

En el epígrafe anterior se abordaron aspectos generales en torno a la metodología como aporte científico; en este epígrafe se presenta el diseño de una metodología centrada en la educación en valores para potenciar el protagonismo estudiantil en la clase de TSP.

La intención de un investigador relacionada con la transformación del objeto de investigación o el enriquecimiento conceptual del mismo parte siempre del estudio o constatación

diagnóstica del estado real del objeto de investigación, aspecto que ha sido abordado en capítulos anteriores, en el caso particular de este trabajo se propone una metodología porque plantea acciones (métodos, procedimientos y técnicas) a través de las cuales se potencia el protagonismo estudiantil en la clase de TSP, las que resultaron del proceso de investigación desarrollado en el capítulo dos, constituyéndose en una vía novedosa y rápida para la solución de problemas de la práctica educativa relacionadas con el protagonismo estudiantil.

Esta metodología se propone en la disciplina de Marxismo, en particular en la asignatura de TSP, veamos las razones:

¿Por qué Marxismo?

Porque existe en la memoria académica (desarrollada en subsistemas precedentes) una vinculación de los contenidos de esta disciplina al discurso político más que al discurso científico, la experiencia cotidiana del alumno manifiesta la contradicción entre la psicología social y la ideología oficial, impronta del sistema de contradicciones que se agudizó a partir de los años 90 como se vio en el primer capítulo de este trabajo y porque el compromiso que contrae esta disciplina con el desarrollo de una conciencia crítica sobre los procesos del conocimiento y sobre la realidad social exigen una permanente vigilancia sobre la calidad científica de su impartición (constituyendo los talleres una modalidad muy conveniente para los espacios de debate y reflexión), siendo esta disciplina el sustento político-ideológico general del Proceso Social Cubano, razones que la convierten en Plan Director en la Educación Superior.

¿Por qué Teoría Socio Política?

Porque en muchas carreras (áreas de Ciencias Sociales y Humanísticas) constituye la asignatura que cierra el ciclo de esta disciplina de Marxismo, porque es la asignatura que por sus contenidos está vinculada directamente a los problemas de la participación social y de las problemáticas sociales de las cuales ningún cubano es ajeno, porque por la complejidad y actualidad del sistema de conocimientos es altamente cuestionada, provocando el interés o desinterés de los estudiantes, lo que requiere de un nivel elevado de profesionalidad de su claustro (lo cual es un reto), porque es una asignatura que se imparte en el 25 % de las carreras universitarias y vinculada a otros contenidos disciplinares (E y TP 1 y 2) en el 75 %

de las carreras universitarias y porque es la asignatura que más profesores jóvenes recién egresados de carreras afines ha concentrado para impartirse producto de la necesidad de profesores en esta asignatura, lo que hace particularmente importante un serio y profundo trabajo teórico y metodológico de los profesores con más experiencia que contribuya a la permanente preparación de los profesores más jóvenes.

Estas razones permiten considerar que actuando desde esta disciplina y asignatura se estará contribuyendo no sólo a la formación integral del estudiante sino se estará contribuyendo al propio desarrollo del Proyecto Social Cubano.

Diseño de una metodología centrada en la educación en valores.

❖ *Objetivo que se pretende alcanzar con la metodología:*

Ofrecer un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que actuando de manera sistémica y regulados por un conjunto de principios y requerimientos potencien el protagonismo del estudiante en la clase de TSP contribuyendo a la solución de un problema de la práctica educativa en relación al protagonismo estudiantil.

❖ *Fundamentación de la metodología que se propone:*

A diferencia de la escuela tradicional, cuyo centro de atención es el autoritarismo, la transmisión de conocimientos sin tomar en cuenta las características socio-psicológicas y físicas del estudiante e interesada en una reproducción social, la escuela nueva irrumpe con el diálogo, la espontaneidad, cuyo fin es `` la formación de un hombre real, concreto y positivo`` (Chávez, 1996: 9).

La fundamentación de la metodología que se propone parte de los logros obtenidos por las tendencias Reformista y de la Educación Popular referentes a la significación de los procesos participativos, la autonomía del alumno y el desarrollo del diálogo, pero no se

queda en estas tendencias, ya que las mismas aún no han resuelto algunas contradicciones, por ejemplo:

Si existe un compromiso del maestro con la participación democrática, ¿cómo es posible negar los objetivos educativos?, si la participación es para afianzar el pluralismo y la autogestión del ciudadano, ¿ésta puede referirse a un estado abstracto?, si esta forma de educación está interesada en el desarrollo de valores morales, ¿pueden éstos formarse fuera de un contexto ideológico determinado?, ¿se identifican los conceptos de autoridad y papel director del maestro para determinar la democratización del proceso? por ejemplo, Freire, quien sustenta una nueva forma de concebir la educación, centrando la atención en el diálogo como aspecto catalizador de la participación y la interrelación humana y donde el proceso educativo “ frente a una enseñanza definida por las relaciones verticales de poder autoritario por parte del docente y subestimación del alumno, insiste en la democratización del proceso, el establecimiento de relaciones de respeto entre los participantes, sin que el maestro renuncie a su papel orientador y guía de los alumnos” (Ojalvo y Castellanos, 2003: 29), no es suficiente declarar que el maestro sea orientador y guía, es importante dejar claro su papel director sin que esto signifique en modo alguno renunciar a la democratización del proceso, ya que el maestro es director no porque pueda hacer uso de su autoridad como mejor le convenga, sino porque ha sido capacitado teórica y metodológicamente para organizar, desarrollar (conducir, orientar, guiar) y evaluar el proceso de formación del estudiante, ahí radica ese papel director sin el cual la actividad docente deja de cumplir su función social, por eso no se puede reducir la labor del maestro a coordinar, guiar u orientar la actividad docente como símbolo de democratización del proceso docente; por otro lado es necesario hacer las lecturas correspondientes a los contextos sociales por los cuales la participación sin dudas constituye un proceso liberador de las amplias masas oprimidas, pero es también una herramienta para el desarrollo personal y social.

En la propuesta metodológica que se presenta se asumen las técnicas participativas (desarrolladas por Graciela Bustillos, Carlos Núñez y Oscar Jara) como herramientas y recursos educativos importantes para la organización de procesos grupales, que por la simple instrumentación de ellas no se produce la modificación cualitativa del proceso

didáctico, sino es a través de los objetivos que se proponga el proceso en general, la concepción que se asuma del propio proceso y el conjunto de métodos y procedimientos que se desarrollen en las diferentes etapas del proceso mismo, por ello se propone en este trabajo una metodología.

Por otro lado la metodología que se propone tiene puntos de contacto con la metodología del grupo formativo (sus fundadores: Mirtha Cucco y Luis Lozada, Centro Mary Langer, España, Madrid), pero parte de otros presupuestos teóricos que no compartimos.

La metodología que se propone posibilita: *La implicación de los estudiantes en la producción conjunta de conocimientos y actividades generadas por el grupo bajo la orientación del maestro, donde adquiere relevante significado la interacción, donde se discute sobre los contenidos de aprendizaje (sistema de conocimientos didácticos vinculados a situaciones reales de vida), a través de análisis críticos y autocríticos desde los significados del estudiante, desde sus experiencias y vivencias acerca del entorno social y humano y de si mismo, se colabora y construyen proyectos comunes de carácter socio-profesional, todo lo cual define las cualidades (expresión de la esencia de un fenómeno) de esta metodología: Ser participativa, estar dirigida a lo vivencial, expresar la unidad de lo social y lo individual y consolidar la interdisciplinariedad,* cualidades que permiten centrarla en la educación en valores.

Estas razones contribuyen a:

Fundamentar una metodología centrada en la educación en valores, siendo el Marxismo su fundamento teórico-metodológico general porque potencia el protagonismo del estudiante en la clase teniendo en cuenta la formación integral de la personalidad del estudiante sobre la base de las interacciones que se producen entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, involucrándose el estudiante en aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales del aprendizaje, donde la situación social que se va creando actúa en la ZDP.

- ❖ *Elementos que intervienen en la estructura de la metodología: Aparato cognitivo e instrumental.*

- El aparato cognitivo-

Dentro de la estructura el aparato cognitivo está definido por los aspectos esenciales del objeto de investigación, en este caso por aquellos aspectos relacionados con el protagonismo del estudiante en la clase de TSP, dados en el conjunto de conceptos y categorías, principios y requerimientos que regulan el proceso de aplicación del aparato instrumental.

Aparato cognitivo

<i>Principios</i>	<i>Categorías y conceptos</i>	<i>Requerimientos</i>
-Principio de la concepción del aprendizaje como fenómeno social. -Principio de la unidad de la instrucción y la formación en el PDE. -Principio de la unidad de la situación social-meta para potenciar el protagonismo estudiantil.	-Categorías esenciales de la Didáctica. -Aprendizaje como fenómeno social. -Instrucción y formación en el PDE. -Situación social-meta en la potenciación del protagonismo estudiantil.	-Utilización de métodos que favorezcan la educación en valores. -Enfoque sistémico de los métodos, los procedimientos y las técnicas. -Organización de las clases en forma de talleres.

--	--	--

Principios Generales en los que se sustenta la metodología.

Al estar esta metodología centrada en la educación en valores, todo tratamiento metodológico que se realice en el ámbito docente en relación a los valores no debe estar ajena a los principios que han sido desarrollados fundamentalmente por la investigadora Nancy Chacón Arteaga, expresando que estos principios “ son criterios esclarecedores y orientadores para el desarrollo de la actividad educacional de los maestros” (Chacón 1999: 28) y considerando que un principio constituye una idea rectora, un concepto básico nuclear en torno al cual se estructuran las acciones, actividades y procesos de un sistema; el principio es una proposición que se generaliza a todos los componentes del sistema de forma tal que al diseñar una propuesta metodológica estos principios rectores modelan y justifican las acciones que se desarrollen.

Nancy Chacón refiere la existencia de dos grupos de principios: “ Los principios sociológicos y los principios pedagógicos” (Chacón, 1999: 28). Al respecto creemos pertinente hacer algunas reflexiones a partir de las cuales van a erigirse los principios que sustentan la metodología que se propone.

Esta investigadora plantea que estos principios están determinados por la concepción filosófica dialéctico materialista sobre la naturaleza espiritual e ideológica y la esencia social de los valores (Chacón, 1999), esta afirmación es considerada por su autora como el sustrato filosófico en que se sustenta todo principio, pero no debemos confundir la idea de manejar categorías, sistema de relaciones, cualidades, etc, propias del objeto de estudio de la filosofía como principios sociológicos, por ejemplo: Entre los principios sociológicos manejados por esta autora están *la determinación de los factores sociales que intervienen en la esfera de los valores, donde el factor económico es determinante, dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo en el valor, carácter histórico-concreto de los valores y contenido clasista e ideológico del valor* (Chacón, 1999: 28-29).

Estos principios planteados por esta investigadora a nuestro juicio constituyen principios filosóficos cardinales, el objeto de estudio de la filosofía aunque es cercano al de la sociología, no constituyen objetos iguales, si bien el objeto de estudio de la segunda parte del objeto de estudio de la primera, ya que el objeto de estudio de la sociología puede entenderse a partir de considerar “ la sociedad como escenario de las relaciones humanas, con sus regularidades, sus tradiciones y sus conflictos” (Puga, Peschard y Castro, 1999: 15), mientras que el objeto de estudio de la filosofía es “ la ciencia sobre las regularidades universales a las que se someten tanto la naturaleza y la sociedad como el pensamiento del hombre, su proceso de conocimiento” (Diccionario filosófico 1984: 168). Como puede apreciarse todas las ciencias parten de esas regularidades universales, pero ninguna de las ciencias sustituyen su objeto de estudio por el objeto de estudio de la filosofía.

El otro grupo de principios a que hace alusión esta autora, son los principios pedagógicos, en los que puntualiza que “ toda acción educativa contribuye a la formación de valores, sin embargo, los valores en el plano interno de los sujetos no se constituyen o se aprenden de igual forma que los conceptos o conocimientos científicos, este es un reto actual de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía en los niveles teórico y práctico del problema, en cuanto a la relación de lo cognitivo y lo afectivo” (Chacón, 1999: 30). Por esta razón en particular la educación en valores alude al verdadero sentido de la educación, es decir como instrucción y como formación, no se trata sólo de formar un valor o un conjunto de valores, se trata de un fin mayor, de cómo humanizar al hombre, de cómo hacerlo más inteligente y con mejores sentimientos y convicciones, en una palabra, desarrollo integral de la personalidad.

Se propone en el caso específico de la metodología que se presenta un conjunto de principios generales que partiendo de la propuesta de Nancy Chacón regulan el aparato instrumental de la misma, estos principios son: **Principio de la concepción del aprendizaje como fenómeno social....Principio de la unidad de la instrucción y la formación en el Proceso Docente Educativo.....Principio de la unidad de la situación social-meta en la potenciación del protagonismo estudiantil.**

♦ **Principio de la concepción del aprendizaje como fenómeno social.**

Este principio alude al carácter social del aprendizaje, es decir a la imposibilidad de concebir fuera de las interacciones humanas, de la socialización, el proceso de desarrollo cognoscitivo del hombre. Aunque el proceso de aprender como acto individual refiere condiciones particulares de desarrollo, es en los procesos comunicativos dados en las interacciones donde podemos situar la fuente y esencia del aprendizaje.

Esta consideración cuestiona la tendencia a considerar el aprendizaje únicamente desde la posición del individuo, cuyo resultado final es la justificación del individualismo, tal y como ocurre en las más variadas formas de expresión del Constructivismo contemporáneo; para la concepción Histórico-cultural esta consideración se convierte en un principio que rige la comprensión y el accionar de los fenómenos educativos corroborando la esencia social del hombre como concepción filosófica.

♦ **Principio de la unidad de la instrucción y la formación en el PDE.**

La educación es un proceso complejo que integra dos fenómenos distintos en el ser humano, uno referido a la formación del pensamiento y otro referido a la formación de sentimientos. Y como el hombre es una totalidad que jamás es pensamiento puro o sentimiento puro, el proceso que alude a su educación no debe separarlos en lo metodológico y en lo práctico y si distinguirlos en lo teórico para comprender justamente su complementación y la necesidad de evaluarlos como unidad. Por ello se convierte en un principio la integración de ambos fenómenos en el Proceso Docente Educativo reforzando el tratamiento científico de la formación de la personalidad a través de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

♦ **Principio de la unidad de la situación social-meta en la potenciación del protagonismo estudiantil**

El grado de expresión del protagonismo como modo de actuación resulta de la situación social creada como resultado de la compatibilidad en el estudiante de las oportunidades docentes y de las premisas individuales de su desarrollo, de modo que en este sentido se es consecuente con la concepción científica del desarrollo de la personalidad al valorar la significación tanto de las particularidades individuales como de la influencia del contexto

social en la formación y desarrollo de la personalidad, al tiempo que se refuerza la condición social del hombre.

Conceptos y categorías

Es importante significar que se han tenido en cuenta las categorías esenciales de la Didáctica tanto las personales (maestro-estudiante), como las no personales (objetivos-contenidos-métodos-medios-formas de organización y evaluación).

Los conceptos fundamentales en los que se erige esta metodología son:

Aprendizaje como fenómeno social: Concebir el aprendizaje como un fenómeno que tiene su origen en las interacciones humanas, en las relaciones interpersonales, lo que corrobora el Modelo histórico-cultural en que se fundamenta esta metodología.

La instrucción y la formación en el PDE: Procesos distintos aunque complementarios, sólo diferenciados en el plano descriptivo que aluden al desarrollo del intelecto, de habilidades y conocimientos por un lado y por otro al desarrollo de los sentimientos, las convicciones, los valores, etc. La práctica educativa debe dejar bien definida la simultaneidad de estos dos procesos de forma consciente y sistemática.

Situación social-meta en la potenciación del protagonismo: Contexto aúlico que se crea a partir de la expresión de la compatibilidad en el estudiante de las oportunidades docentes (derivadas del sistema de métodos, procedimientos y técnicas instrumentados durante el desarrollo de la actividad) y las premisas individuales de su desarrollo (motivaciones, intereses, necesidades, experiencias y vivencias), determinando el nivel de ejecución de su protagonismo en el PDE.

Requerimientos que regulan el proceso de aplicación de los métodos, los procedimientos, las técnicas y los medios.

Los Requerimientos expresan los requisitos o exigencias que deben darse para que tenga efecto la aplicación de los métodos, los procedimientos y las técnicas, partiendo de la concreción de los principios que se expusieron con anterioridad para estructurar una concepción metodológica sobre la educación en valores. Los Requerimientos que regulan el aparato instrumental de esta metodología son los siguientes: **Utilización de métodos**

que favorezcan la educación en valores.....Enfoque sistémico de los métodos, los procedimientos y las técnicas.....Organización de la clase de TSP en forma de talleres.

- **Utilización de métodos que favorezcan la educación en valores.**

Los métodos que favorecen la educación en valores son aquellos que están dirigidos al logro de mayores niveles de implicación e interacción en los estudiantes tal y como se expresan en el aparato instrumental de la metodología posibilitando una participación real del estudiante en el PDE.

- **Enfoque sistémico de los métodos, los procedimientos y las técnicas.**

El diálogo, el debate, la reflexión, el trabajo en grupos y en plenario, la confrontación entre el ser y el poder ser se integran y complementan, no deben desarrollarse de forma aislada, ya que para confrontar el ser y el poder ser, es necesario la reflexión y ambas se dan en el contexto del debate y el diálogo que se enriquecen en la actividad grupal no existiendo una frontera entre ellos, sino una complementación, por lo que se hace necesario desarrollar estos métodos de forma integrada y desde esta perspectiva tendría sentido la educación en valores, favoreciendo el protagonismo del estudiante a partir de sus modos de actuación.

Al mismo tiempo los procedimientos que se instrumenten deben concretar los métodos actuando también de forma integrada entre ellos y respecto a los propios métodos, las técnicas permiten el desarrollo de los métodos y los procedimientos de manera que, tanto métodos como procedimientos y técnicas actúen en correspondencia, de manera conjugada y simultánea, dependiendo de todos la efectividad del proceso educativo.

- **Organización de las clases en forma de talleres.**

Para la disciplina de Marxismo es muy conveniente esta modalidad de talleres por varias razones: *Por las abstracciones manejadas en su sistema de conocimientos, lo que precisa de un nivel de mayor análisis y confrontación, por la necesidad de conocer en profundidad como piensan los estudiantes en relación a la Política de la Revolución Cubana, lo que hace necesario el debate permanente en torno a los temas que se*

plantean, por la condición de esta disciplina de constituirse en Ciencia, Política e Ideología, lo que lleva a una sistemática relación entre el pensar y el hacer.

El concepto de taller que vamos a desarrollar es aquel `` que se concibe como una estrategia didáctica que se propone recuperar la naturaleza integral del hombre a través de la actividad cognoscitiva y de interacción social `` (Lozano, 1997: 26). El taller es un tipo de clase centrada en la actividad del estudiante. En el taller se aprende interaccionando con los demás, desarrollando las potencialidades de los participantes, cumpliendo el objetivo de desarrollar la iniciativa en la solución de problemas desde la realidad y para contribuir a su desarrollo, siendo importante: **La relación profesor-alumno:** Donde se establezca un clima favorable al intercambio, donde la autoridad del maestro se exprese a través de la comprensión y de las oportunidades que brinda a partir de la organización de la situación social que se va creando para que los estudiantes interactúen y se impliquen participando de forma real en el proceso. **La estrategia de trabajo con los alumnos:** Consistente en propiciar la implicación y la interacción estudiantil, donde el estudiante tenga la oportunidad de evaluar el proceso y evaluarse a si mismo. **Papel del profesor en la aplicación de la metodología:** El profesor tiene la responsabilidad de decidir acerca de los métodos, procedimientos y técnicas en un diseño coherente que tribute a los objetivos macro sociales donde se instala el proceso educativo, así se tendrán en cuenta entre otros aspectos: *Atención a las necesidades del grupo y a las diferencias individuales para la reconducción del proceso si es preciso, sobre la base de situaciones conocidas y menos complejas plantear las situaciones desconocidas y más complejas estimulando las experiencias y vivencias de los estudiantes paso a paso.*

- El aparato instrumental-

El aparato instrumental está constituido por el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que intervienen en la práctica y transformación del objeto, veamos:

Aparato instrumental

<i>Métodos</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Técnicas Participativas</i>
----------------	-----------------------	--------------------------------

-Diálogo. -Debate. -Reflexión.	-Acciones que concretan los métodos sistematizadas en la práctica vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo.	-De presentación y apertura de la actividad docente. -De búsqueda y socialización de la información. -Para análisis de contenidos. -De evaluación de la actividad docente.
--------------------------------------	---	---

Los métodos

Los métodos son categorías de la didáctica que conjuntamente con el objetivo, el contenido y la organización determina la lógica interna del proceso de enseñanza. Constituyen las formas de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes, asegura el dominio de los conocimientos, de la actividad práctica y la educación de los estudiantes, pueden expresarse también como un conjunto de procedimientos que realiza el profesor dirigidos a lograr determinados objetivos formativos. Los métodos que se proponen en esta metodología tienen la particularidad de actuar simultáneamente sobre la conciencia, la actividad y la valoración valoraci3n potenciando el protagonismo estudiantil.

Para desarrollar la conciencia: La reflexión, el debate y el diálogo.

La reflexión debe estar dirigida a la elaboración de las propias ideas del estudiante a partir de un análisis crítico donde se ponga de manifiesto las contradicciones y complejidades de la realidad y del propio proceso de conocimiento. El diálogo permite

confrontar ideas, sentimientos, experiencias y el debate permite la polémica, el esclarecimiento, el consenso. Se complementan mutuamente y se desarrollan mediante el trabajo en grupos y en plenario y en la confrontación entre el ser y el deber ser.

Para desarrollar la actividad: El trabajo en grupos y el trabajo en plenario.

El trabajo en grupos permite el intercambio de experiencias, sentimientos, vivencias, la elaboración conjunta de ideas, el compromiso colectivo, la reflexión, el debate, favorece la toma de decisiones. El trabajo en plenario permite el consenso, el debate, la reflexión, la polémica, la confrontación, los análisis críticos. Por tanto ambos se desarrollan dialogando, haciendo reflexiones, debatiendo y haciendo confrontaciones entre el ser y el poder ser.

Para desarrollar la valoración: Confrontación entre el ser y el poder ser.

La confrontación entre el ser y el poder ser se manifiesta en expresiones de lo que piensan, sienten y hacen los alumnos y la posibilidad de pensar, sentir y hacer mejor (distancia entre el ser y el poder ser), de modo que pueda existir un acercamiento a lo socialmente normado y un crecimiento personal al mismo tiempo. Por supuesto se desarrolla en el diálogo, en el debate, en la reflexión, en el trabajo en grupo y en el plenario. Permite desarrollar la autonomía y la toma de decisiones.

Como se ha podido observar estos métodos no actúan de forma independiente, se complementan e integran en un sistema articulado dirigido al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

Procedimientos

Los procedimientos constituyen un conjunto de pasos y acciones que realiza el profesor para propiciar acciones del estudiante que están orientadas al cumplimiento del objetivo propuesto concretando los métodos y en este caso sistematizan la **práctica vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo**, veamos:

Práctica vivencial de la crítica: Ejercicio y desarrollo de la crítica en el plano valorativo-emocional tendiente a: *Reflexionar sobre lo que se piensa, se siente y se hace en relación al entorno social y humano en un sentido constructivo; rectificando,*

profundizando, reconociendo, ampliando y proponiendo soluciones donde se reflexione también acerca del valor de la propia crítica para el desarrollo socio-profesional del estudiante. Esta práctica permite enriquecer la concepción del mundo de los jóvenes y contribuye a su autodeterminación. Constituye un principio de la educación moral.

Práctica vivencial de la autocrítica: Ejercicio y desarrollo de la autocrítica en el plano valorativo-emocional tendiente a: *Reflexionar sobre lo que se piensa, se siente y se hace en relación con uno mismo en un sentido constructivo; rectificando, reafirmando, reconociendo y proponiendo soluciones donde también se reflexione acerca del valor de la autocrítica para el desarrollo socio-profesional del estudiante. Esta práctica permite la autoeducación. Constituye un principio de la educación moral.*

Práctica vivencial del trabajo cooperativo: Ejercicio y desarrollo del trabajo cooperativo en el plano valorativo-emocional tendiente a: *Estimular las relaciones de ayuda mutua entre las personas, aprender de los otros, construir proyectos comunes, construcción colectiva del conocimiento, establecer comunidad de intereses y compromiso con los otros, la disposición a compartir acciones, comunicación dialógica e identificación con los otros. El trabajo cooperativo permite ampliar la concepción del mundo, fortalecer la autodeterminación y enriquecer la autovaloración en los estudiantes.*

Como puede apreciarse no es posible desarrollar estos procedimientos sin que se interpenetren y se supongan mutuamente, por eso actúan en sistema.

¿Por qué estos procedimientos concretan los métodos referidos?

Las acciones que sistematizan la práctica vivencial de la crítica y la autocrítica constituyen un medio y una finalidad del diálogo y el debate, son acciones que se ejecutan mediante la implicación de los participantes, necesitan partir de elaboraciones personales en las que están contenidas las experiencias, los sentimientos, porque a través de ellas podemos conocer los significados que tienen para los estudiantes los hechos y fenómenos de la realidad para el análisis del contexto, del proceso de conocimiento y de las actitudes; mediante ellas se corrigen las opiniones y las actitudes, se establecen comparaciones entre lo real pensado, asumido y ejecutado con el poder ser pensado y

ejecutado en aras de acercarse a un ideal, pero un ideal que refleje la mejor opción posible y no un ideal imposible de alcanzar, por tanto concretan los métodos dirigidos al desarrollo de la conciencia, la actividad y la valoración.

Las acciones que sistematizan la práctica vivencial del trabajo cooperativo están fundamentalmente dirigidas a las formas en que se desarrolla la actividad, las necesidades de intercambio, centrando la atención en que el conocimiento se produce a partir del contacto de los estudiantes con su realidad social, lo que justifica la necesidad de los procesos participativos reales. Esta cooperación por supuesto se desarrolla para realizar una reflexión crítica, para aproximarse a lo socialmente consensuado, para argumentar y gestar acciones constructivas de manera consensuada a través del diálogo, el debate por lo que concretan los métodos que permiten el desarrollo de la conciencia, la actividad y la valoración.

Técnicas de participación

Consideradas como herramientas y recursos educativos que facilitan la interacción y la implicación que conjuntamente con los métodos y los procedimientos constituyen las oportunidades para que los estudiantes asuman un protagonismo organizando la situación social, ejemplo: El forum científico, la mesa redonda, el análisis de textos, el video debate, los juegos de roles, las técnicas de presentación, de cierre, etc.

El estudio de casos permitió que esta metodología se apoyara básicamente en un conjunto de técnicas que aparecen a continuación, no obstante en dependencia de las características de los grupos, de las particularidades de las asignaturas y disciplinas pueden utilizarse otras, siempre y cuando éstas estén en correspondencia con métodos y procedimientos que potencien el protagonismo estudiantil acorde con el desarrollo integral de la personalidad:

- a) Análisis de contenidos (análisis de textos).** Lecturas comentadas donde se emiten juicios, valoraciones, criterios y reflexiones sometidas al criterio y consenso del grupo y del plenario a partir de tareas asignadas al grupo por el profesor y expuestas a consideración y debate del colectivo.

- b) **De presentación o apertura de la actividad docente.** Este tipo de técnica se desarrolla para entrar en calentamiento, para conocerse, distensionar, establecer la comunicación y propiciar relaciones afectivas.
- c) **De búsqueda y socialización de la información.** Esta técnica es muy efectiva para crear motivaciones por la información, ampliando la concepción del mundo de los jóvenes y las relaciones interpersonales.
- d) **De evaluación de la actividad docente.** Este tipo de técnica es esencial para tener por parte del profesor una visión de cómo ha transcurrido la actividad, ayudándole a organizar la próxima y logrando una evaluación de tipo formativa donde todos participan.

El aparato instrumental en su dinámica se apoya en un conjunto de medios, siendo éstos imágenes y representaciones de los objetos y fenómenos que se confeccionan especialmente para la docencia, abarcando también objetos naturales como fuentes de conocimientos, por ejemplo pueden utilizarse:

Medios bibliográficos: Libro de texto de la asignatura Teoría Socio-Política en dos tomos, libros de Marx, Engels y Lenin en tres tomos, materiales de apoyo elaborados por el profesor a partir de revistas, ensayos y discursos de especialistas y dirigentes, materiales elaborados por los estudiantes y revisados por el profesor a partir del trabajo investigativo que realizan los estudiantes. **Medios audiovisuales:** Videos didácticos elaborados a partir de películas y documentales, retroproyector y transparencias. **Medios Computacionales:** Revisión de materiales puestos en red, uso de Internet previa orientación por parte del docente para desarrollar las tareas, presentación de power-point, etc. **Medios gráficos:** Mapas, dibujos, etc. **Medios tradicionales:** Pizarrón y tizas.

❖ *Proceso:*

El proceso se identifica con las formas en que opera en la práctica el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos, así como la incidencia de los requerimientos en el

desarrollo y los pasos que se siguen para alcanzar los objetivos propuestos; el proceso expresa el funcionamiento interno de la estructura, su dinámica.

La metodología que se propone opera en cuatro etapas fundamentales, ya que es necesario paulatinamente ir conduciendo a los estudiantes a niveles de mayor confianza, motivación y complejidad en los análisis, donde se vaya creando una situación social favorable al intercambio a partir de la introducción y desarrollo del sistema de métodos, procedimientos, técnicas y medios a través de un conjunto de acciones que realiza el docente y un conjunto de acciones esperadas de los estudiantes facilitando la unidad entre la situación social- meta en relación al protagonismo estudiantil.

Etapas de funcionamiento de la estructura de la metodología

- ♦ **Etapas inicial, etapa de planteamiento del tema, etapa de elaboración y discusión y etapa de cierre.**

¿Cómo operan en la realidad el aparato cognitivo e instrumental de la metodología?, veamos como actúan por etapas:

Etapas inicial

Objetivo:

- ♦ Crear un clima de distensión, estimulando la socialización de intereses, vivencias, experiencias y conocimientos en torno a la información que se presenta.

Duración: 20 minutos aproximadamente.

Proceder metodológico

<i>Acciones que realiza el profesor</i>	<i>Acciones esperadas de los estudiantes</i>
---	--

• Iniciar saludos, conversar sobre diferentes temáticas. • Iniciar y desarrollar técnicas de apertura de la actividad docente. • Registrar la asistencia y preocuparse por los que faltan. • Iniciar técnica de socialización de la información invitando al dúo que seleccionó la información formulando alguna interrogante. • Propiciar el intercambio formulando interrogantes al grupo para que puedan decir lo que piensan, sienten y hacen en relación a la información presentada. • Evaluar la actividad pidiendo criterios al grupo de estudiantes.	• Corresponder a los saludos y a otros comentarios iniciados por el profesor. • Participar en la apertura con vivencias y experiencias , ya sea de forma individual o grupal. • Aclarar los motivos por lo que otros compañeros faltan. • Participar en la socialización de la información siendo ponente o manifestando sus criterios al respecto, se pueden utilizar diferentes medios. • Participar expresando lo que piensan y sienten respecto a la actividad. • Proponer en caso necesario otras variantes para las próximas actividades.
--	--

Interrogante al dúo que presentó la información:

- ***¿Qué los motivó a seleccionar la información?***. Los estudiantes podrán referir sus intereses, deseos, aspiraciones y pronunciarse al respecto.

Interrogantes que pueden formularse al grupo en dependencia de la situación creada para conducir la técnica de socialización de la información:

- ***¿Qué piensan y como actuarían en relación a lo que se ha socializado?***. Los estudiantes tendrán la oportunidad de manifestar sus acuerdos y desacuerdos, sus propias valoraciones, lo que piensan, sienten y hacen en relación con la información presentada.
- ***‘¿Cómo incide en su desarrollo socio-profesional la información que se ha presentado?’***. Los estudiantes expondrán sus criterios en relación con la utilidad de la información para su desarrollo socio-profesional desarrollándose la creatividad, la imaginación, la objetividad y el sentido práctico de su profesión.
- ***¿Qué sugieren para las próximas actividades?***. Los estudiantes manifestarán sus acuerdos o desacuerdos con la actividad y podrán desplegar sus iniciativas en correspondencia con sus gustos e intereses.

En este sentido el estudiante es objeto de aprendizaje porque en el proceso de interacción y diálogo todos aprenden de todo y de todos, enriqueciéndose la actividad y ampliándose el conocimiento; al mismo tiempo el estudiante actúa como sujeto de aprendizaje al involucrarse y elaborar personal y colectivamente el conocimiento acerca de la información, comprometiéndose con el mismo y aportando las valoraciones sobre sus propias actuaciones. En el transcurso de esta actividad los estudiantes aprenden a responsabilizarse con el grupo en la búsqueda de la información y en el procesamiento de la misma, tomando decisiones y siendo autónomos. No obstante, la potencialidad de esta metodología en el logro de una participación protagónica del estudiante no se manifiesta en toda su dimensión en esta etapa inicial, pero si es esencial para crear un clima favorable al resto de las etapas de los talleres, permitiendo una desinhibición de los estudiantes respecto a su participación en los mismos, estimulando la imaginación, la creatividad, el trabajo conjunto y ampliando su concepción del mundo. Comienza a crearse la situación social para alcanzar la meta.

Como puede apreciarse en esta etapa operan todos los principios, todos los requerimientos, todos los métodos, se sistematizan las acciones dirigidas a la práctica vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo, se desarrollan las técnicas

de apertura y de socialización de la información y los estudiantes pueden utilizar diversos medios.

Etapa de planteamiento del tema.

Objetivos:

- ♦ Enlazar los conocimientos adquiridos con los nuevos conocimientos.
- ♦ Posibilitar la expresión de vivencias, criterios y experiencias en los estudiantes sobre los nuevos contenidos.

Duración: 40 minutos aproximadamente.

Proceder metodológico

<i>Acciones que realiza el profesor</i>	<i>Acciones esperadas de los estudiantes</i>
• Dialogar sobre el tema precedente, profundizando o haciendo aclaraciones, pueden formularse interrogantes. • Comprobar las tareas orientadas evaluando la misma de conjunto con los estudiantes. • Plantear el tema, asunto y objetivos, se explican los nudos teóricos utilizando diversos medios, se hacen interrogantes para relacionar los conocimientos adquiridos con los nuevos contenidos. • Aludir a la bibliografía y el	• Referir sus criterios, experiencias, vivencias en torno a los conocimientos adquiridos a través del estudio independiente realizado. • Evaluar la tarea orientada en el taller anterior junto con el profesor pudiendo manifestar sus opiniones. • Responder las interrogantes formuladas por el profesor teniendo la oportunidad de expresar sus ideas y argumentos. • Opinar sobre la bibliografía,

tratamiento de los contenidos en ella. • Invitar al grupo a la próxima etapa donde se profundizarán los contenidos.	aportando sus experiencias previas y comentar sobre otros materiales.
---	---

Formulación de interrogantes para iniciar y sostener el diálogo, por ejemplo:

- ***¿Cuáles fueron los contenidos esenciales desarrollados en el taller anterior?.*** Los estudiantes deben comentar sobre los mismos manifestando una visión crítica.
- ***¿Qué criterios sostienen y cuales no sobre lo discutido en la actividad anterior?.*** Aquí los estudiantes deben argumentar a partir de sus propias valoraciones y significados sobre lo que piensan, sienten y hacen.
- ***¿Qué valor le conceden a los análisis realizados en aquella oportunidad?.*** Los estudiantes deben referirse al valor cognitivo, afectivo y conductual de lo debatido en los talleres anteriores.

Formulación de interrogantes una vez planteado el tema, el asunto, los objetivos y haber explicado los nudos teóricos esenciales, por ejemplo:

- ***¿Existe alguna relación entre estos contenidos y los conocimientos adquiridos en talleres anteriores, en otras asignaturas o disciplinas?.*** ***Otras opiniones.*** Los estudiantes fundamentarán sus argumentos a partir de reflexiones, sentimientos, actitudes, experiencias y vivencias sobre lo que piensa, sienten y hacen, etc.

En esta etapa se pone en contacto al alumno con los objetivos del tema y se presenta el nuevo contenido, por tanto se pasa a un segundo nivel de desarrollo de la metodología, se enlazan los conocimientos adquiridos con los nuevos conocimientos, los conocimientos empíricos con los científicos, manifestándose el paso gradual de un nivel de complejidad inferior a otro a partir de una intervención activa e implicativa del

estudiante en este proceso donde se trabaja lo cognitivo y lo afectivo; por ello se manifiestan todos los principios, todos los requerimientos, los métodos: El diálogo, el debate, la reflexión y el trabajo en plenario, se sistematiza la práctica vivencial de la crítica y la autocrítica, pueden desarrollarse técnicas en caso necesario, aunque en el estudio de casos realizado no se desarrolló ninguna, pueden emplearse diversos medios en dependencia de las condiciones del aula, de los temas, etc. Los estudiantes toman decisiones y manifiestan autonomía, se aprende de los demás.

Etapa de elaboración y discusión.

Objetivos:

- ◆ Lograr una mayor interacción e implicación estudiantil profundizando en los contenidos.

Duración: 100 minutos aproximadamente.

Proceder metodológico

<i>Acciones que realiza el profesor</i>	<i>Acciones esperadas de los estudiantes</i>
• Formar los subgrupos de trabajo utilizando de conjunto diversos criterios de selección (por la lista, por conteo sucesivo, por afinidad). La cantidad de estudiantes debe oscilar de tres a ocho. • Asignar las tareas a los subgrupos consistente en someter a análisis críticos los textos, videos,	• Integrar los subgrupos a partir de los criterios de selección que se hayan seguido. • Solucionar la tarea asignada para lo cual deben emitir sus puntos de vista, sus apreciaciones, sus experiencias y vivencias y luego someterlos a criterio de grupo hasta llegar a consenso. • Exponer lo consensuado por el subgrupo con suficiente claridad y argumentación, defender el criterio del grupo. Las variantes

representaciones de vida cotidiana, etc. • Comprobar las tareas asignadas y observar lo que acontece en cada subgrupo, aclarando dudas o rectificando el proceso. • Invitar a cada subgrupo a exponer lo que consensuó, puede orientarse la actividad formulando algunas interrogantes. • Propiciar y orientar el debate del plenario una vez que los subgrupos expusieron sus tareas, pudiéndose formular diversas interrogantes.	de exposición son seleccionadas por cada subgrupo. • Responder las interrogantes que formule el docente para ir orientando la exposición en caso de que sea necesario. • Participar del debate en plenario donde los estudiantes de forma individual exponen sus argumentos, ampliando, corrigiendo, valorando críticamente sobre los contenidos y sobre las actividades realizadas pudiendo pronunciarse al respecto sobre si mismos y sobre los demás, llegándose a determinaciones importantes acerca de su vida socio-profesional.
---	--

En la asignación de tareas a los subgrupos es muy recomendable realizar un PNI (lo positivo, lo negativo y lo interesante) para los análisis de textos; aunque pueden realizarse otras técnicas o combinaciones de ellas según la situación del grupo, el asunto, las características de la asignatura ,etc Se les asignan 30 minutos de preparación para llegar a consenso. En el caso del material que se somete a discusión en el análisis de textos puede ser el mismo o diferente, con preferencia diferente para que se tenga más

acceso a la información en un espacio breve de tiempo y pueda producirse la socialización.

Las situaciones de vida también deben ser diferentes y deben conducir a un enriquecimiento de la teoría o a una comprensión de los comportamientos humanos.

Es importante plantear que el PNI contribuye a desarrollar las valoraciones críticas, a localizar las situaciones de conflicto, a consolidar el trabajo cooperativo en la búsqueda de consenso, a la toma de decisiones y a la autonomía del estudiante en tanto estimula la creatividad y el pensamiento reflexivo.

El profesor puede guiar la exposición de los subgrupos realizando algunas interrogantes, por ejemplo:

- ***¿ Qué consensuó el grupo en relación a la tarea asignada?*** Los estudiantes deben explicar la tarea explicitando lo positivo, lo negativo y lo interesante.
- ***¿Cuáles situaciones problemáticas se observaron o se detectaron y que vías de solución planteó el grupo?.*** Los estudiantes plantean sus acuerdos y desacuerdos y explicitan como llegaron a consenso refiriendo las vías de cooperación utilizadas.

Se procede de esta forma con cada subgrupo y al final de las exposiciones se generaliza al plenario para debatir.

Interrogantes que pueden realizarse para orientar el debate del plenario en dependencia de la técnica implementada:

- ***¿Cómo ha tributado al conocimiento de ustedes lo que se ha debatido en el grupo?.*** Los estudiantes expondrán sus criterios a través de experiencias y vivencias.
- ***¿Cómo el resto del grupo actuaría en una situación similar y por qué?.*** Los estudiantes expondrán sus acuerdos y desacuerdos con lo planteado por el subgrupo explicitándolos a través de experiencias y vivencias como actuarían,

haciendo reflexiones críticas sobre las alternativas de solución de las situaciones de contradicción

- ***¿Ha contribuido lo que se ha debatido para cambiar sus puntos de vista?. Los estudiantes deben argumentar y proponer nuevas alternativas para su desarrollo, fundamentándolo de manera crítica.***
- ***¿Cómo influye la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo en tu desarrollo socio-profesional?. Los estudiantes deben argumentar sobre sus acciones expresando lo que piensan, sienten y hacen en relación con estos valores.***
- ***Otros criterios que deseen expresar.***

Como puede observarse se desarrollan todos los principios, todos los requerimientos, todos los métodos a través de la sistematización de acciones tendientes a la práctica vivencial de la crítica, autocrítica y el trabajo cooperativo, se utilizan técnicas participativas, en este caso el análisis de textos, pudiéndose emplear diversos medios. Se desarrolla la comunicación y la ayuda entre los estudiantes, se conduce la participación hacia lo vivencial, se plantea la necesidad de que los estudiantes elaboren sus propias ideas a partir del trabajo cooperativo aportando argumentos, los propios estudiantes plantean vías de solución y alternativas al desarrollo social e individual, lo que propicia autonomía y toma de decisiones; por tanto los requerimientos han ido operando en la medida que se profundiza en cada etapa el accionar de los métodos, los procedimientos y la técnica, en este sentido es en esta etapa donde hay un mayor despliegue de los métodos y los procedimientos vinculados a los objetivos y a los contenidos de la clase y es donde mayor atención debe centrar el profesor para conducir exitosamente el proceso docente.

Etapa de cierre.

Objetivos:

- ♦ Culminar la actividad docente posibilitando que el estudiante evalúe tanto el desarrollo de la misma como su propia participación y la de sus compañeros.
- ♦ Lograr una retroalimentación para las próximas actividades.

Duración: 20 minutos aproximadamente.

Proceder metodológico

<i>Acciones que realiza el profesor</i>	<i>Acciones esperadas de los estudiantes</i>
• Realizar generalizaciones teóricas a partir de lo consensuado por el grupo. • Posibilitar la evaluación conjunta de la actividad al considerar los criterios estudiantiles. • Puntualizar la bibliografía para el estudio independiente y en caso pertinente orientar tareas. • Cerrar la actividad docente aplicando una técnica de evaluación que puede ser en grupos o en plenario.	• Participar de la actividad de cierre aportando criterios evaluativos sobre la misma, sobre las participaciones del grupo y sobre si mismo. • Plantear las vías para corregir tanto las formas de desarrollar los talleres como las propias formas de participar. • Emitir criterios sobre la bibliografía y proponer tareas. • Participar en la actividad de evaluación expresando sus ideas y sentimientos.

Puede observarse como operan en esta etapa todos los principios, los requerimientos, todos

los métodos, los procedimientos y técnica de evaluación, pudiéndose emplear diversos

medios para el cierre del taller.

En estos talleres se trabaja no sólo lo estrictamente académico, sino que tiene una salida al componente laboral en tanto se llevan los debates a reflexionar sobre la formación profesional, al mismo tiempo el estudio independiente y la realización de tareas contribuyen a desarrollar habilidades investigativas. Los procedimientos desarrollados contribuyen al perfeccionamiento sistemático de la formación socio-profesional del estudiante, de ahí el valor intrínseco que tienen y sirven para un mejor aprovechamiento del estudio independiente tanto en el actual Plan C, como en el Plan D donde hay una planificación mayor de horas no presenciales, sirviendo al mismo tiempo para perfeccionar el proyecto educativo.

Esta metodología debe tener en cuenta para su puesta en práctica un riguroso sistema de consultas, entendido este sistema como parte constitutiva del proceso Docente Educativo que se desarrolla fuera del contexto de la clase, que tiene por objetivos comprobar el conocimiento del estudiante, influir educativamente en él y ofrecerle niveles de ayuda, convirtiéndose en un proceso de retroalimentación que permite reconducirlo hasta el logro de los objetivos formativos.

Hasta aquí los aspectos organizativos y funcionales de esta metodología erigida para potenciar el protagonismo del estudiante en la clase de TSP pretendiendo resolver un problema de la práctica educativa en relación al protagonismo estudiantil.

Conclusiones

CONCLUSIONES

Esta investigación implicó un conjunto de objetivos específicos que por un lado permitieron concretar el objetivo general y por otro dar respuesta a las interrogantes planteadas en la introducción de este trabajo. Los resultados que se obtuvieron fueron el fruto de una sistemática interrelación entre las construcciones teóricas y la práctica educativa.

Presupuestos teórico-metodológicos que sustentan las posiciones de la autora en relación al protagonismo estudiantil.

El protagonismo estudiantil constituye un instrumento y una finalidad de la formación y desarrollo de valores, razón que permite concebir desde lo teórico y estructurar desde lo metodológico una práctica educativa que refleje el doble carácter de la educación en valores: Como proceso y como resultado.

El protagonismo se revela a través de la implicación e interacción del estudiante en los diferentes procesos en los que se inserta, por ello el protagonismo estudiantil está directamente relacionado con una participación real y comprometida del sujeto, entendida *como ser parte, tener parte y tomar parte en un proceso, revelándose como la interacción para llegar a consenso y construir proyectos comunes para su desarrollo socio-profesional e implicación a partir de acciones que se sistematicen en el plano valorativo-emocional.*

En consecuencia y a partir de la investigaciones realizadas por otros autores y por los resultados del proceso de investigación de este trabajo el protagonismo estudiantil deviene como **La expresión de la compatibilidad en el estudiante de acciones que sistematizan la práctica vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo y las premisas individuales de su desarrollo, manifestada en modos de actuación responsables, autónomos y de toma de decisiones,** destacando de este

modo que el grado de expresión del protagonismo estudiantil como meta está dado en la situación social que se crea durante el desarrollo de la actividad docente a partir de la compatibilidad en el estudiante de las oportunidades docentes para implicarse e interactuar y las premisas individuales de su desarrollo.

Por tanto las exigencias pedagógicas para potenciar el protagonismo estudiantil están sustentadas en esta idea central que corrobora la filiación del protagonismo al proceso de formación y desarrollo de la personalidad y por tanto a la educación en valores, exigencias expresadas en: ***Tener en cuenta la dialéctica del ser, el poder ser y el deber ser.....la ejemplaridad del profesor.....posibilitar mayores niveles de interdisciplinariedad y la necesidad de que el conjunto de métodos didácticos favorezcan el desarrollo integral de la personalidad posibilitando una participación real del estudiante en el PDE.***

Todas estas razones permiten considerar el protagonismo estudiantil como un valor educativo si tenemos en cuenta que un valor educativo puede ser un proceso, un resultado, un concepto, etc, que posee una connotación formativa porque contribuye al desarrollo de las potencialidades del estudiante, direcciona ese desarrollo y facilita los procesos valorativos como instrumento para apropiarse de otros valores y en tal sentido: ***El protagonismo del estudiante en el PDE contribuye al desarrollo de sus potencialidades cognitivas y afectivas teniendo en cuenta la dialéctica de la situación social-meta en la ejecución del mismo, direcciona el desarrollo hacia formas comprometidas de participación y facilita el proceso de valoración de la realidad y de si mismos al colocarlo en la posición de sujeto activo, reflexivo y crítico, gestor de los cambios que necesita para superarse como ser social.***

Necesidades educativas que permitieron desarrollar un estudio de casos.

Los resultados proporcionados por las investigaciones previas contenidas en la Tesis de maestría de la autora defendida en 1999 y el estudio de campo desarrollado en el 2001 en la UCLV por la propia autora ***planteaban por un lado la necesidad de articular propuestas metodológicas que pudieran orientar la participación estudiantil en el proceso docente hacia una participación real, donde el estudiante tuviera la***

oportunidad de implicarse e interactuar y por otro lado los propios estudiantes estaban demandando un papel protagónico en el proceso docente. Estas consideraciones llevaron a la autora a un nuevo proceso investigativo que permitiera describir las formas en que los estudiantes participaban y de ser preciso reconducir esta participación hacia el protagonismo, lo que permitió organizar un estudio de casos a partir de un diagnóstico de necesidades educativas y un proceso permanente de observación participante, intervención, diagnóstico y generalizaciones.

El diagnóstico de necesidades educativas desarrollado en el grupo de tercer año de Licenciatura en Lengua Inglesa arrojó que *la situación real del grupo demostraba por un lado la prevalencia de una participación formal en las actividades docentes y la disposición del grupo a asumir una participación real, lo que indicaba la posibilidad de organizar una situación social en el aula que ofreciera las oportunidades (dadas en un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas) para la implicación e interacción del estudiante en correspondencia con las premisas individuales de su desarrollo para alcanzar la meta que es su protagonismo en el proceso y por otro, podía incrementarse el interés por las asignaturas de Marxismo.*

Estas consideraciones revelaron la pertinencia de desarrollar un estudio de casos en el grupo de tercer año de Licenciatura en Lengua Inglesa que *permitiera describir las formas en que participa el grupo durante las clases de TSP e ir reconduciendo esta participación hacia una participación real revelando un protagonismo de los estudiantes en el proceso y precisando las dimensiones en que se operacionaliza la participación real.*

Pertinencia de una metodología centrada en la educación en valores para potenciar el protagonismo estudiantil en el PDE.

Se considera pertinente la metodología por las siguientes razones: *Respecto al protagonismo estudiantil porque se trata de vías y de una secuenciación para potenciar la participación real del estudiante y respecto al proceso de investigación porque ésta se fue construyendo durante el mismo, existiendo criterios de rigor dados en términos de credibilidad (observaciones sistemáticas a la actividad grupal de los*

estudiantes, las diferentes triangulaciones, los registros abundante de datos a través de las historias del alumno, de las consultas y las autoevaluaciones de la participación de los estudiantes en los talleres) y en términos de transferibilidad (descripciones y recogida abundante de información sobre el protagonismo estudiantil y el procedimiento metodológico para su potenciación a través del criterio de especialista y del estudio de casos).

Diseño de una metodología centrada en la educación en valores para potenciar el protagonismo estudiantil en la clase de TSP.

La metodología como logro científico en esta investigación se asume como ***un sistema de métodos, procedimientos y técnicas regulado por determinados requerimientos que en su funcionamiento interno contribuye a solucionar un problema de la práctica educativa en relación al protagonismo estudiantil***, teniendo en cuenta un objetivo (*Ofrecer un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que actuando de manera sistémica y regulados por un conjunto de principios y requerimientos potencien el protagonismo del estudiante en la clase de TSP contribuyendo a la solución de un problema de la práctica educativa en relación al protagonismo estudiantil*), un fundamento (*el Marxismo porque potencia el protagonismo del estudiante en la clase teniendo en cuenta la formación integral de la personalidad del estudiante sobre la base de las interacciones que se producen entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, involucrándose el estudiante en aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales del aprendizaje, donde la situación social que se va creando actúa en la ZDP*), una estructura integrada por un aparato cognitivo conformado por los principios (*de la concepción del aprendizaje como fenómeno social....de la unidad de la instrucción y la formación en el Proceso Docente Educativo..... de la unidad de la situación social-meta en la potenciación del protagonismo estudiantil*), las categorías y los requerimientos (*utilización de métodos que favorezcan la educación en valores.....enfoque sistémico de los métodos, los procedimientos y las técnicas.....organización de la clase de TSP en forma de talleres*) y un aparato instrumental conformado por métodos (*diálogo, debate, reflexión, trabajo en grupo y en plenario, confrontación entre el ser y el poder ser*), procedimientos (*práctica*

vivencial de la crítica, la autocrítica y el trabajo cooperativo) y técnicas de participación. El proceso está determinado por la forma de operar ambos aparatos en la práctica y refiere su secuenciación por etapas donde se avanza paso a paso hacia mayores niveles de interacción e implicación revelando un proceder metodológico integrado por los objetivos de cada etapa, las acciones realizadas por el profesor y las acciones esperadas de los estudiantes.

La metodología defendida en este trabajo permite realizar una práctica educativa centrada en lo participativo, en lo vivencial y en lo grupal articulando *un conjunto de requerimientos como: La unidad de lo cognitivo y afectivo como principio esencial de la función reguladora de la personalidad, la correspondencia entre los métodos y los procedimientos, el enfoque sistémico en el desarrollo de los métodos y los procedimientos y la organización de las clases en forma de talleres, un conjunto de métodos como: El diálogo, el debate, la reflexión, el trabajo en grupo y en plenario y un conjunto de procedimientos dados en la práctica vivencial de la crítica y la autocrítica y el trabajo cooperativo, que accionados en cuatro etapas durante el desarrollo de los talleres dan cuenta del objetivo, la fundamentación, la estructura y el proceso de la metodología que se presenta.*

Producción científica.

En los últimos cinco años la producción científica de la autora ha estado vinculada al texto que se presenta en la tesis, resultando las siguientes publicaciones y resultados de investigación:

- Aproximación a un enfoque socio-político de la educación en valores en los estudiantes universitarios. Tesis de maestría, premio CITMA, 2000.
- Educación y autodesarrollo comunitario. En Revista electrónica Comunidades, número 5, 2003, UCLV.
- Escuela y comunidad. Informe final de investigación como parte del estudio multidisciplinar desarrollado en la comunidad Osvaldo Herrera de la ciudad de Santa Clara, 2001.
- Consideraciones sobre el diseño curricular de una asignatura optativa. En Revista Cubana de Química, vol 16, número 3, 2004.
- La participación social como valor político en las actuales circunstancias de desarrollo de Proyecto social Cubano. Memorias del Taller Internacional. Revista Comunidades: Estudio y desarrollo, 2005.
- La educación en valores: Aspectos teóricos y prácticos. Revista Tukaari, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango, México, 2004
- Educación y autodesarrollo: Una reflexión axiológica. Idem.

Recomendaciones

RECOMENDACIONES

- Continuar el perfeccionamiento de la metodología que se presenta a partir del trabajo metodológico del colectivo de disciplina de Marxismo en la intención de contribuir a elevar la labor formativa de este Plan director y contribuir a una incremento del trabajo independiente del estudiante.
- Fortalecer el trabajo metodológico de la asignatura de TSP a partir del sistema de orientaciones teórico-metodológicas a profesores para la organización de los talleres incidiendo en la calidad de su impartición.
- Estimular propuestas científicas desde las diferentes direcciones del Proceso Docente Educativo en la Universidad tendientes a potenciar el protagonismo estudiantil sustentado en la concepción del desarrollo integral de la personalidad que puedan ir consolidando una mayor coherencia entre ellas.

Bibliografi

BIBLIOGRAFÍA.

- 1.-Acevedo, Jairo (1984). Praxis y Educación. En Revista Con-textos, año 1, mayo. Universidad de Medellín. Facultad de Ciencias de la Educación.
- 2.-Aguilar Díaz, Cándido (1998). Fortalecimiento de valores: una necesidad de todos los tiempos. Camaguey, ISP José Martí
- 3.-Alé Mauri, Carlos (2003). El árbol del bien y el mal. Editorial Plaza mayor, Puerto Rico.
- 4.-Alfonso González, Georgina (1996). Dos perspectivas Latinoamericanas para pensar los valores. En Revista Contracorrientes, enero-febrero-marzo.
- 5.------ (1997). Axiología para la identidad. Pensar en Cuba. La polémica sobre la identidad. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- 6.------ (1998). Los disfraces axiológicos de la cultura del poder. En Revista Temas, número 15, julio-septiembre. La Habana.
- 7.-Alfonso Ramírez, Luis (1995). Comunicación y Pedagogía. En Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Nueva Época, mayo. Santa Fe de Bogotá. D.C.
- 8.-Alonso Freyre, Joaquín, Pérez Yera, Armando y otros (2004). El Autodesarrollo comunitario. Editorial Feijoo. UCLV.
- 9.-Álvarez, Gloria y otros (1982). La activación de la enseñanza, una tarea de la escuela contemporánea. En Revista Educación, número 44, enero-mayo.
- 10.-Álvarez de Zayas, Carlos (1997). Didáctica de los valores. Conferencia ofrecida en el II Taller Nacional de trabajo político-ideológico en las Universidades.
- 11.- -----(1999). Didáctica. La escuela en la vida. Tercera edición. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 12.-Álvarez, A y Del Río, P (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la ZDP. Alianza, Madrid.
- 13.-Álvarez, A. Ibis (1999). La formación de valores como propósito educativo. Conferencia magistral. Evento de Pedagogía 99. UCLV.

- 14.-Ander Egg, E (1991). El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires. Editorial El Magisterio de Río de la Plata.
- 15.-Asencio Cabot, Esperanza (2002). Modelo didáctico para la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física General en la formación de profesores de física. Tesis doctoral presentada en el 2002 en el ISP Félix Varela , V.C.
- 16.-Arana Ercilla, Martha y Armenteros (1995). María del Carmen. La renovación de la formación socio-humanista del ingeniero. En Revista Cubana de Educación Superior, número 3.
- 17.-Arce, Sergio (1997). Los valores: Un enfoque teológico a una de las problemáticas de la actualidad Cubana. En Revista ARA, número 2. Centro de estudios del Consejo de iglesias de Cuba.
- 18.-Arias Beatón, Guillermo (2000). La orientación psicológica. Introducción al curso de formación de trabajadores sociales. Colectivo de autores, La Habana.
- 19.-Arnaz, José Antonio (1990). Formación en valores dirigida a los docentes. Notas para un programa. (en soporte magnético).
- 20.-Arteaga González, Susana (1999). Propuesta de una estrategia educativa para el trabajo de formación de valores en el nivel medio y superior. Santa Clara. Tesis de Maestría, ISP Félix Varela.
- 21.-Batista, Tamara y Rodríguez, Carlos (2001). La formación de valores mediante el método del paradigma: Una estrategia interactiva. En Revista Educación Superior Cubana, volumen XXI, número 2.
- 22.-Barbera Albalat, Vicente (1981). La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea. Editorial Escuela Española, SA. Madrid.
- 23.-Barreras Enrich, Ariel (2002). Construcción de una teoría ética. En Bioética para la sustentabilidad, compilado por el Dr. José. R. Acosta. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- 24.-Báxter, Esther (1999). La educación en valores. Papel de la escuela. Curso 24, Pedagogía 99. La Habana.

- 25.- -----(1989) La formación de valores, una tarea pedagógica. Editorial Pueblo y Educación.
- 26.-Betancourt Uzcátegui, Álvaro (1995). Presencia y desafíos de nuestra Facultad de ingeniería. En Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Nueva Época, Santa Fe de Bogotá. D.C.
- 27.-Blanco, Juan Antonio (1998). Ética y cultura del desarrollo. En Revista Bimestre Cubana, volumen LXXXIV, julio-diciembre, Época III, número 9.
- 28.- -----(1995). Mi compromiso con la ética del ser. En Revista Acuario, número 6. La Habana.
- 29.-Bocenko, B.A. Vospitats vospitatelia (1986). Universidad de Kiev, (en ruso).
- 30.-Bolívar, Antonio (1998). La evaluación de valores y actitudes. Madrid, Editorial Anaya.
- 31.-Brahma Kumaris (1995). Valores para vivir: Una guía práctica. Universidad Espiritual Mundial Brama Kumaris. Primera edición en castellano, Barcelona.
- 32.-Bronfenbrenner, Urie (2002). La ecología del desarrollo humano. Editorial Paidòs, México.
- 33.-Bunge, Mario (1985). La investigación científica. Barcelona, Ariel.
- 34.-Buxarrais, María Rosa (1998). Los medios de comunicación y la educación en valores. Educación, Valores y Democracia. Editado por OIE, Madrid.
- 35.-Caballero Rivacoba, M. Teresa (2004). Elementos básicos para una correcta investigación social. Curso de formación de trabajadores sociales, Módulo 3, Metodología para el trabajo social I. La Habana.
- 36.-Camps, Victoria (1990). Virtudes públicas, Esposa Calpe.
- 37.-Camps, Victoria, Guariglia, Osvaldo y Salmerón, Fernando (1992). Concepciones de la ética. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía- EIAF. Madrid. Trotta, volumen 2.
- 38.-Cardoso, Ramón y otros (2001). Hacia la formación integral del estudiante universitario. En Revista Cubana de Educación Superior, volumen 21, número 11.
- 39.-Casa Tirso, Beatriz (1992). La formación integral del estudiante universitario. En Revista Cubana de Educación Superior, volumen 12, número 2.

- 40.-Castillo Dávila, Maria de los A (2003). Potenciación de valores morales del Proyecto histórico de la Revolución Cubana en niños escolares de sexto grado en la comunidad Santa Clareña de Osvaldo Herrera. Tesis de maestría. Universidad de Camaguey.
41. Castro Ruz, Fidel ``Ideología, conciencia y trabajo político-ideológico``. Discursos del 59-86. Editora Política, La Habana, 1986.
- 42.-CEPES (1999). Documento: Corrientes pedagógicas contemporáneas. (en soporte magnético).
- 43.-Colectivo de autores (1997). El Proyecto Social Cubano: Desafíos actuales. Ediciones internas, UCLV.
- 44.-Colectivo de autores (1997). Acerca de la educación en el patriotismo. Folleto II. Institutos Superiores Pedagógicos. MINED.
- 45.-Colectivo de autores (1996). La formación de valores en las nuevas generaciones. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- 46.-Colectivo de autores (1981). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 47.-Colegio de Bachilleres de México (1998). Aprendizaje y enseñanza. Modelos educativos del Colegio de Bachilleres. México. (en soporte magnético).
- 48.------ (1996). Tipos de conocimientos, orientación para el aprendizaje. México. (en soporte magnético).
- 49.-Coll, César y Sollé (1989), I. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía. España.
- 50.-Coll, César (1995). Psicología y currículo. Editorial Paidós, México.
- 51.- Cortina, Adela (1997). El mundo de los valores. Ética y Educación. Editorial El Búho, Santa Fe de Bogotá.
- 52.- -----(1996) La ética de la sociedad civil. Editorial Anaya, Madrid.
- 53.-Corral, Roberto y Núñez, Miguel (1993). Validación del currículo en la Educación Superior. Precisiones, complejidades y dificultades. En Revista Cubana de Educación Superior. Volumen 13, número 3.
- 54.-Cristóbal, Dessiré y Domínguez, Maria Isabel (2004). La participación social desde la perspectiva de la juventud cubana. La participación: Diálogo y debate en el contexto cubano. Centro Juan Marinello, La Habana.

- 55.-Chacón Arteaga, Nancy (1999). Formación de valores morales. Editorial Academia, La Habana.
- 56.-------(2002). Dimensión ética de la educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- 57.-Chávez, Justo (2000). Didáctica. Material para el mínimo de Pedagogía. (en soporte magnético).
- 58.- -----(1996) Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países Iberoamericanos. Ediciones INAES, México.
- 59.- -----(1996) Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 60.- -----(2003). Filosofía de la educación en Cuba. (en soporte magnético).
- 61.-Chomsky, Noam y otros (1997). La sociedad global. Educación, mercado y democracia. Casa Editora Abril, La Habana.
- 62.-Crespo, M (1997). Las transformaciones en la Universidad en cara al siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Editorial CRESAL-UNESCO.
- 63.-D'Angelo Hernández, Ovidio (2004). Participación y construcción de la personalidad social para una proyección emancipatoria. La participación: Diálogo y debate en el contexto cubano. Colectivo de autores. Centro de estudios Juan Marinillo, La Habana.
- 64.-Davidov, V (1998). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, Moscú.
- 65.-Darós, W. R. (1995) ¿La negación de los fines puede ser el fin de la educación?. En Revista de Filosofía, año XXVIII, número 83, mayo-agosto. Departamento de Filosofía, Universidad Iberoamericana, Plantel, México.
- 66.-De Armas, Nerelys y otros (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. CECIP del ISP Félix Varela, V.C. (en soporte magnético).
- 67.-De la Torre Gamboa, Miguel (1996). La axiología educativa en el contexto de la postmodernidad. Ponencia presentada al V Simposio de Pensamiento Filosófico Latinoamericano. Santa Clara.

- 68.-Del Valle, Maribel y González, Rolando (2001). Los objetivos de la unidad afectivo-cognitiva: Una propuesta. En Revista Cubana de Educación Superior, volumen XXI, número 1.
- 69.-De Zubiria Samper, Miguel (1995). Formación de valores y actitudes. Tratado de Pedagogía conceptual. Fundación Alberto Mirani. Vega Impresores. Colombia.
- 70.-Díaz Barriga, Frida (1993). Diseño de estrategias de instrucción cognoscitiva. Facultad de Psicología UNAM, México. (en soporte magnético).
- 71.------ y Hernández Rojas, Gerardo (2003). Estrategias docentes. Mc Graw Hill. México. (en soporte magnético).
- 72.-Domenech Almarales, Dania (2002). El protagonismo estudiantil una vía de formación integral. Compendio de Pedagogía, compilador Gilberto García Batista, ISP Enrique José Varona. Editorial Pueblo y Educación.
- 73.-Domínguez García, Lourdes (2001). Caracterización de diferentes etapas del desarrollo de la personalidad. En Curso de formación de trabajadores sociales. Introducción a la Psicología, compiladoras Lourdes Ibarra y Norma Vasallo.
- 74.-Domínguez, María Isabel (1996). La formación de valores en Cuba en los años 90. En Documentos de Audiencias públicas de valores, La Habana.
- 75.-Domínguez, María Isabel y Ferrer, María Elena (2003). La integración social: Reflexión teórica y aproximación empírica.(en soporte magnético).
- 76.-Duharte Díaz, Emilio (2002). El sistema político Cubano: Particularidades de su formación y desarrollo. En libro de texto de Teoría Socio-Política, tomo 2. Editorial Félix Varela.
- 77.-Eagleton, Ferry (1997). Ideología, una introducción. Editorial Boitempo. Universidad Estatal Paulista, Brasil.(en portugués).
- 78.-Enciclopedia General de Educación, Océano (2000). Grupo Editorial S.A.
- 79.- Engels, Federico (1976). Anti-Durhing. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 80.-Escámez Sánchez, Juan (1994). El profesor y los valores. En Revista Vela Mayor, año 1, número 2, España.
- 81.-Espina Prieto, Mayra (2004). Humanismo, totalidad y complejidad, el giro epistemológico en el pensamiento social y la concepción del desarrollo. La

participación: Diálogo y debate en el contexto cubano. Colectivo de autores, Centro de estudios Juan Marinello, La Habana.

- 82.-Fabelo, José Ramón (2003). Los valores y sus desafíos actuales. Editorial José Martí.
- 83.- -----(1999). Valores y juventud en la Cuba de los 90. Retos al pensamiento de una época en transición. Editorial Academia, La Habana.
- 84.- -----(1998). Práctica, conocimiento y valoración. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- 85.-Fariñas, Gloria (2001). Psicología educativa. Selección de lecturas. Editorial Félix Varela, La Habana.
- 86.-Fernández de Chacón, Nancy (1997). La psicología frente al hombre de fin de milenio. En Revista UNAM, septiembre-octubre, número 560.
- 87.-Fernández Rius, Lourdes (2001). La personalidad como organización sistémica compleja, su sentido integrador. En Curso de formación de trabajadores sociales. Selección de lecturas sobre Psicología. Colectivo de autores, La Habana.
- 88.- -----(2001). Determinantes en el origen y formación de la personalidad. Curso de formación de trabajadores sociales, Selección de lecturas sobre Psicología. Colectivo de autores, La Habana.
- 89.- -----(2001). La personalidad, algunos presupuestos para su comprensión. Curso de formación de trabajadores sociales. Introducción a la Psicología. La Habana.
- 90.-Figueroa Albelo, Víctor (1995). Carácter y alcance de la reforma. El milagro económico, reportaje después de la hecatombe, de Camilo González Passo. Colombia.
- 91.-Francia, Alfonso (1996). Educar en valores. Anécdotas de la Historia. San Pablo.
- 92.-Franco Saenz, Héctor (1996). El pensamiento filosófico social y la filosofía de la educación en México. Ponencia presentada al V Simposio de Pensamiento Filosófico Latinoamericano. Santa Clara.
- 93.-Freire, Paulo (1972). La educación como práctica de la libertad. Editorial S.A, siglo XXI, México.
- 94.-Frolov, I.T. (1984). Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso, Moscú.
- 95.-Frondizi, Risieri y García, Jorge (1997). El hombre y los valores en la filosofía Latinoamericana del siglo XX. Fondo de cultura económica de México.

- 96.-Galdona, Javier (2002). Educación en valores en la institución educativa en la Escuela Secundaria: Un camino al desarrollo humano. UNESCO- OREALC. Santiago de Chile.
- 97.-Galindo Delgado, Sheila (1999). Aproximación a un enfoque socio-político en la formación de valores en los jóvenes Universitarios. Tesis de maestría, UCLV.
- 98.------(2003). Educación y Autodesarrollo Comunitario. En Revista Electrónica Comunidades, número V. Centro de Estudio y Desarrollo Comunitario, UCLV.
- 99.-.....(2004). Educación y Autodesarrollo: Una reflexión axiológica. En Revista Tukaari, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango, México.
- 100.------(2004). La educación en valores: Aspectos teóricos y prácticos. En Revista Tukaari, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango, México.
- 101.------(2004). Introducción de la asignatura optativa Astroquímica en el currículo de Licenciatura en Química: Consideraciones sobre su diseño curricular. En Revista Cubana de Química, volumen 16, número 3.
- 102.-Gallardo López, Teresita de Jesús (2004). La educación en valores en el Contexto empresarial a partir del vínculo Universidad-Empresa: Hacia un modelo de superación a directivos. UCLV.
- 103.-Gárate Rivera, Alberto y Razo Pérez, Ana E (1995). Los estudiantes Universitarios y los valores, CETYS.(en soporte magnético).
- 104.-García Batista, Gilberto (1996). ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico?. En Documentos de Audiencias públicas de valores. La Habana.
- 105.-García Jiménez, Eduardo (1991). Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico. Sevilla: MIDO.
- 106.-González Maura, Viviana (1999). La educación en valores en el currículo Universitario, un enfoque psicopedagógico para su estudio. En Revista Educación Superior Cubana, número 2, volumen XIX.
- 107.-González Mastrapa, Ernel y De Gamboa, Jordi (2004). Desarrollo humano, cultura y participación, notas para el debate. La participación: Diálogo y debate en el contexto Cubano. Colectivo de autores. Centro de estudios Juan Marinello, La Habana.

- 108.-González Rey, Fernando(1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. Editorial Pueblo y Educación.
- 109.- -----(1998). La comunicación educativa, su manejo en la institución escolar. Curso 8. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 110.- -----(1998). Los valores y su significación en el desarrollo de la personalidad. En Revista Temas, número 15.
- 111.-González Rey, Fernando y Mitjans, Albertina (2001). Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Selección de lecturas de Introducción a la Psicología. Curso de formación de trabajadores sociales.
- 112.-González Serra, Diego y González Rey, Fernando (1982). Algunas cuestiones teóricas y metodologías sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 113.-González Pacheco, Otmara (1990). Desarrollo de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 114.-Giralt, Pau (1995). ¿ Cómo volver a dar sentido a la palabra humanismo?. En Revista de Filosofía, año XXVIII, número 82, enero-abril.
- 115.-Gómez, Miguel. A (1998). La dimensión moral, cognitiva, estética en el concepto de educación en la modernidad. En Revista Opciones Pedagógicas, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Departamento de Pedagogía, semestre 2, número 14.
- 116.-Gutiérrez, Francisco (1985). Educación como praxis política. Siglo XXI, México.
- 117.-Hart Dávalos, Armando (1996). Hacia el siglo XXI. Fuentes necesarias: Materialismo histórico y vida espiritual. En Revista Cuba Socialista, número 3.
- 118.-Hernández Hernández, Pedro (1999). Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. Editorial Trillas, México.
- 119.-Herrera, W. Francisco (1995). Ideas para una aproximación a un paradigma del profesor-educador frente a los requerimientos del trabajo hacia el siglo XXI. En Revista Educación Superior Cubana.
- 120.-Ibarra Martín, Francisco y otros (2001). Metodología de la investigación social. Editorial Félix Varela, La Habana.

- 121.-Ilienkov, E.V (2003). La escuela debe enseñar a pensar. Ensayo publicado en la Revista Educación popular, número 6. Traducido del ruso al español y revisado por Rafael Pla. (en soporte magnético).
- 122.- Jara, Oscar (1984). Los desafíos de la educación popular. Editorial Alforja.
- 123.-Kaplan, Marcos (1997). Esencia y misión de la Universidad de México. En Revista Universidad de México, agosto, número 559.
- 124.- -----(1987). El aporte de la comunicación a una educación democratizada. CELADEC, Venezuela.
- 125.-Kilmova, K (1973). Organización de la actividad pensante del estudiante en las clases. En Revista Educación, número 11, octubre-diciembre.
- 126.-Klinberg, Lothar (1972). Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 127.-Lamata, Rafael (1996). Aprendizaje de valores con jóvenes. En Revista Educación, número 89, septiembre-diciembre, Época II.
- 128.-Lomov, B.F (2001). Comunicación y regulación social de la conducta del individuo. En Curso de formación de trabajadores sociales. Colectivo de autores. Introducción a la Psicología.
- 129.-Lara, Lidia (1995). Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la MEF. Tesis presentada en opción al grado científico de Dr., En Ciencias Pedagógicas.
- 130.-Labarrere Sarduy, Alberto (1994). Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Ángeles editores. México.
- 131.-Limia David, Miguel (2000). Sociedad civil y participación en Cuba. En libro de texto de Teoría Socio-política. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela, tomo 2. La Habana.
- 132.-López Bombino, Luis. R (1998). El diálogo y la cultura del error en la formación de valores. En Revista Temas, número 15.
- 133.-.....(2004). El saber ético de ayer a hoy. Editorial Félix Varela, tomo 1. La Habana.
- 134.-Lorence González, Josefa (2003). Reflexiones a torno al término de sistema. Material inédito. ISP Félix Varela.

- 135.-Magallón Anaya, Mario (1993). Filosofía política de la educación. Fondo de cultura económica, México.
- 136.-Mannheim, Kart (1994). Diagnóstico de nuestro tiempo. Fondo de cultura económica, México.
- 137.-Marimón Carrazana, José .A. (2003). Aproximación al estudio del modelo como resultado científico. CECIP, ISP Félix Varela.(en soporte magnético).
- 138.-Markvordt, K. G.(1984). Objetos y métodos del sistema de desarrollo profesionalmente dirigido de la preparación de especialistas en los CES Tecnológicos. En Revista Educación Superior Cubana, número 46, La Habana.
- 139.-Mc Donald, B. y Walker, R. (1977). Case study and the social philosophy of educational research. En D, Hamilton y otros, Beyond the numbers game, Berkeley, C.A.
- 140.-Martí Pérez, José (1961). O.C, tomo 8. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana.
- 141.-Martínez Martín, Miguel y otros (2004). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. Universidad de Barcelona. (en soporte magnético).
- 142.-Martínez Martín, Miguel y Bujons, C. (2004). Un lugar llamado escuela; en la sociedad de la información y la diversidad. Ariel. Barcelona.
- 143.-Marx, Carlos (1973). Tesis Sobre Feuerbach. O.E. Tomo 1, Editorial Progreso.
- 144.-MES (1996). Documento, Plan de Superación Político-ideológica para profesores. Consejo de dirección del MES.
- 145.-Mijangos Cortés, María Hortensia (1999). La interacción social en la aprehensión de valores. Secretaria de Educación del estado de Tabasco. México. (en soporte magnético).
- 146.-Minujin, A. y Mirabert, G. (1989). ¿Cómo estudiar las experiencias pedagógicas de avanzada?. Editorial Pueblo y educación, La Habana.
- 147.-Monereo, C. y Castillo. M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa. Edebe, Barcelona.
- 148.-Moras Puig, Pedro Emilio (2004). Participación, subjetividad e investigación cualitativa. La participación: Diálogo y debate en el contexto Cubano. Colectivo de autores. Centro de estudios Juan Marinello, La Habana.

- 149.-Morenza Padilla, Liliana (1997). Psicología cognitiva contemporánea y representaciones mentales, algunas aplicaciones al aprendizaje. Ponencia presentada al Evento Internacional de Pedagogía.
- 150.-Morín, Edgar (1997). Por una reforma del pensamiento. En Revista Correo de la UNESCO, febrero.
- 151.- -----(2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. IESALC- UNESCO, Caracas.
- 152.-Montovani, J. (1980). Educación y vida. Losada, Buenos Aires.
- 153.-Nieves Achón, Zaida (1999). Programa para la autoeducación del desarrollo volitivo de los jóvenes en la formación profesional pedagógica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP Félix Varela, Santa Clara.
- 154.-Núñez Jover, Jorge (1996). Universidad, investigación y postgrado. En Revista Educación Superior Cubana, número 1.
- 155.-Núñez Hurtado, Carlos (1996). Educar para transformar, transformar para educar. Editorial IMDEC, A.C. Guadalajara.
- 156.-Ojalvo Mitraný, Victoria (2002). La educación como proceso de interacción y comunicación. Capítulo 3, en La Comunicación Educativa, CEPES. (en soporte magnético).
- 157.-Ortega y Gasset, J (1997). Quinta Conferencia: El peligro de nuestro tiempo. En revista, La Gaceta, Fondo de cultura económica. Nueva Época, número 320, agosto. México.
- 158.-Patton, M.Q. (1980). Qualitative evaluation methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- 159.-Pla, Rafael (1999). La filosofía y los valores. En Revista UMBRAL, abril-junio, Santa Clara.
- 160.- -----(2002). Cultura y nación. Editorial Feijoo, UCLV.
- 161.-Planas Ruiz, Emilio (1961). Historia General de la Pedagogía. Volumen II, UCLV.
- 162.-Puga, Cristina y otros (1999). Hacia la Sociología. UNAM, México. (fotocopia).
- 163.-Puga, Cristina (1997). Rescate y futuro de las Ciencias Sociales. En Revista Universidad de México, agosto 559.
- 164.-Pérez Pérez, Ramón (1992). Diseño curricular. Barcelona. (fotocopia).

- 165.-Petrovsky, A. V. (2001) **Psicología General**. En Curso de formación de trabajadores sociales, **Introducción a la Psicología**. La Habana.
- 166.-Ramos, José Manuel (1997). **La internacionalización de la Universidad Distrital**. En **Opciones Pedagógicas**. Universidad de Bogotá, Departamento de Pedagogía, semestre 2, número 14.
- 167.- Reyes Bravo, Rosa María (2005). **La autonomía como recurso para el protagonismo individual y colectivo: Un análisis con enfoque de género**. En Ponencia presentada al **Taller Internacional Comunidades: Historia y Desarrollo**. Santa Clara.
- 168.-Rico Montero, Pilar (1996). **Reflexión y aprendizaje en el aula**. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 169.-Rivera Palomino, Juan (1998). **Educación, dominación y tecnología educativa**. ATEI, Editores Jirón, Lima.
- 170.-Rivero Báxter, Bisel (2004). **Participación docente: Acercamiento desde la investigación**. **La Participación: Diálogo y debate en el contexto Cubano**. Colectivo de autores. Centro de Estudios Juan Marinello, La Habana.
- 171.-Romero Fernández, Edgar (1998). **Los valores morales del proyecto histórico de la Revolución en estudiantes Universitarios Cubanos en los años 90**. Tesis doctoral, CDICT, UCLV, 1998.
- 172.-Rodríguez Becerra, Farah (1999). **Un modelo de capacitación del profesor para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario**. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP Félix Varela.
- 173.-Rodríguez Rebustillo, Marisela y Bermúdez, Rogelio (1996). **Teoría y Metodología del aprendizaje**. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 174.-Rodríguez, Ileana (2002). **La formación de valores con un enfoque profesional pedagógico en los estudiantes de la carrera de Marxismo e Historia**. Tesis de maestría, CDICT, ISP Félix Varela.
- 175.-Rodríguez Gómez, Gregorio y otros (2002). **Metodología de la investigación cualitativa**. Impreso en Santiago de Cuba.
- 176.-Ruiz Iglesias, Magalys (2000). **El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes**. I.P.N. México, D.F.

- 177.- ----- (1999). La arquitectura del conocimiento en la educación superior. Instituto Politécnico Nacional, México.
- 178.------(2003). ¿Qué es un currículo flexible y como se aplica a la práctica?. Editorial Enterpe, México.
- 179.-Salazar, J. M.(1976). Valores y motivaciones sociales. Psicología Social. Imprenta Universitaria, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- 180.-Sánchez Caballero, Ildefonso (1995). La modernidad y la problemática educativa. En Revista Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital de Bogotá, Departamento de Pedagogía, semestre 2, número 14.
- 181.-Santiago, R. (1985). En torno al concepto de interacción. En Revista Perfiles Educativos, número 27-28, enero-junio.
- 182.-Santoyo, P.(2002). Citado por Victoria Ojalvo (ver).
- 183.-Savin, N. V.(1979). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 184.-Schmelker, Silvia (1996). La formación de valores en la educación. En Revista Estudios, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 45-46.
- 185.-Sierra Bravo, Restituto (2004). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. En Curso de formación de trabajadores sociales, Módulo 3, Metodología para el trabajo social 3. Habana.
- 186.-Sierra, Alberto (1973). Una educación para la libertad: La concepción de Paulo Freyre. En Revista Perspectivas, Trimestral de Educación, volumen 3, número 1,
- 187.-Socarrás, Elena (2004). Participación, cultura y comunidad. La Participación: Diálogo y debate en el contexto Cubano. Colectivo de Autores. Centro de estudios Juan Marinello, La Habana.
- 188.-Sotelo, Ignacio (1996). Educación y Democracia. En Revista Estudios, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 45-46.
- 189.-Sotolongo, Pedro Luis (2004). Complejidad, Globalización y Estrategias de transición. La Participación: Diálogo y debate en el contexto Cubano. Colectivo de autores. Centro de estudios Juan Marinello, La Habana.

- 190.- Stenhouse, L (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J.B. Martínez Rodríguez, Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada, Universidad de Granada, págs 68-85.
- 191.-Talizina, Nina (1984). Conferencias sobre fundamentos de la enseñanza en la E. superior. Departamento de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.
- 192.-Tamayo, Alfonso y Martínez, Alberto (1998). Ética y educación, aporte a la polémica sobre los valores. Mesa redonda, Magisterio, Colombia, S.A.
- 193.-Torroella, Gustavo (1998). La formación de valores: Tarea fundamental de la educación actual. En Revista Bimestre Cubana, SEAP. Volumen XXXIV, julio-diciembre, Época III, número 9.
194. -----(2001). Mi credo humanista. En Revista Bimestre Cubana. Volumen XC, julio-diciembre, Época III, número 15.
- 195.-Thuiller, P.(1995). Papel del contexto ideológico en la ciencia. En Revista Opciones Pedagógicas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Departamento de Pedagogía, segundo semestre, número 14.
- 196.-Tunmerman Bemheim, Carlos (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Colección UDUAL, 13. México.
- 197.-Urbay Rodríguez, Marilyn (2004).
- 198.-Valdés Castro, Pablo (1983). Activación del proceso cognoscitivo de los escolares durante el estudio de la Física. En Revista Ciencias Pedagógicas, número 7, julio-diciembre.
- 199.-Valera, Orlando (2001). El debate teórico en torno a la Pedagogía. (en soporte magnético).
- 200.-Vecino Alegret, Fernando (1999). La Universidad a las puertas del nuevo siglo: Una visión desde Cuba. En Revista Bimestre Cubana, volumen LXXXV, enero-junio, Época III, número 10
- 201.-Vegas, Elsa y Hernández, Roberto (1995). Historia de la Educación Latinoamericana. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- 202.-Vergasov, V. M (1979). La dinamización de la actividad pensante del estudiante en la Escuela Superior. Vishaya Schkola, Editorial Principal, Kiev.
- 203.-Viciado, Consuelo (1998). ¿Una didáctica para la formación de valores?. En Revista Bimestre Cubana, volumen LXXXIV, julio-diciembre, número 9.
- 204.-Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, Barcelona.
- 205.-Villalpando, José. M (1992). Filosofía de la educación. Editorial Porrúa, S.A. México.
- 206.-Villanueva Valverde, Ricardo (1995). La educación en la encrucijada del desarrollo. CETYS. (en soporte magnético).
- 207.-Vitier, Cintio (1996). Una campaña de espiritualidad y conciencia en la formación de valores en las nuevas generaciones. Ciencias Sociales, La Habana.
- 208.-Weber, Max (1994). La ética protestante y el espíritu del Capitalismo. Ediciones Península, Barcelona.
- 209.-Wilcox, K (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión. En H.M, Velazco, F.J. García y A. Díaz. Lecturas de antropología para educadores, Madrid: Trotta.
- 210.-Yepes Ruiz, Isabel (2002). Concepción teórico-metodológica para la superación de profesores desde el puesto de trabajo con vistas a la formación de valores en la Secundaria Básica. Tesis de maestría, ISP Félix Varela, Santa Clara.
- 211.-Zilberstein, J. M. y otros (1999). Didáctica integradora de las Ciencias. Editorial Academia, La Habana.

INTERNET

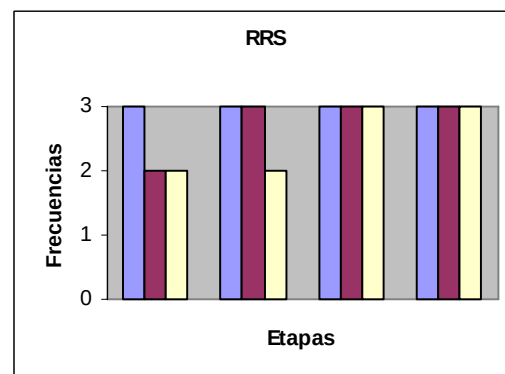
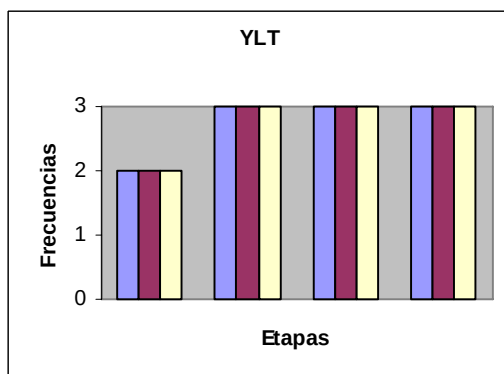
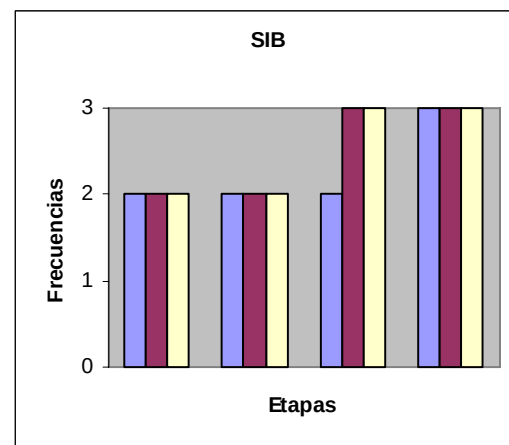
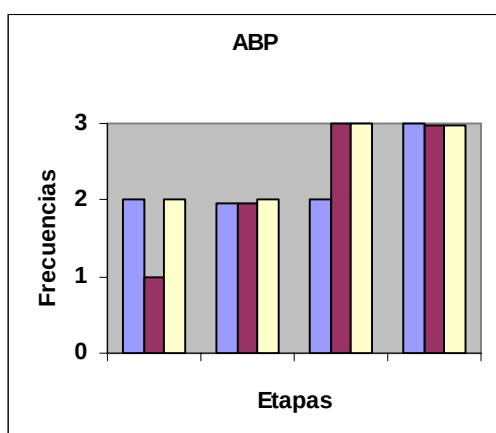
- 212.-Foro Iberoamericano sobre Educación en valores (2002). Montevideo, Uruguay, Sitio: http://www.oei.es/foro_valores.htm. Educación en valores
- 213.-Cisnero Sapere, Isa (2001). Los valores y la Educación. Editorial Escuela Española. S.A. Sitio: http://www.oei.es/foro_valores.htm. Educación en valores

- 214.-Carrasco, Salvador (1997). La educación en valores. La Factoría, número 3, junio, Barcelona. Sitio: <http://www.laactoriaweb.com/articulo/carras3.htm>
- 215.-Busquets, María Dolores (1993). Los temas transversales: Claves de la formación integral. Editorial Aula XXI, Santillana. Sitio: <http://www.edualter.org/bd/doc.php3?R,11798>
- 216.-Lucini, Fernando(2001). Temas Transversales y educación en valores.
Sitio: <http://www.edualter.org/bd/doc.php3?R,11798>
- 217.-Berkowitz, Marvin. W(2003). Educar la persona moral en su totalidad. Sitio:
[http://www.campus-oei.org/valores.sala de lectura.htm](http://www.campus-oei.org/valores.sala%20de%20lectura.htm)
- 218.- Galdona, Javier (2003). La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la personalidad. Idem.
- 219.-Martínez Martín, Miguel (2004). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. Idem.
- 220.-García Colina, Fernando y León López, Luis Ángel (2004). Los valores humanos en los estudiantes universitarios desde una perspectiva pedagógica.
Sitio: <C:/WINDOWS/monografias-om.htm>
- 221.- Junquera,V y otros (2002). Bioética: Reflexiones acerca de la autonomía en la realidad Argentina. Sitio: www.psiquiatria.com/congreso

Anexos

GRÁFICO 1.

ESTUDIANTES QUE CRECEN Y MANTIENEN LOS NIVELES CUANTITATIVOS ALCANZADOS EN LA FRECUENCIA DE LAS PRÁCTICAS DE LA CRÍTICA, LA AUTOCRÍTICA Y EL TRABAJO COOPERATIVO.



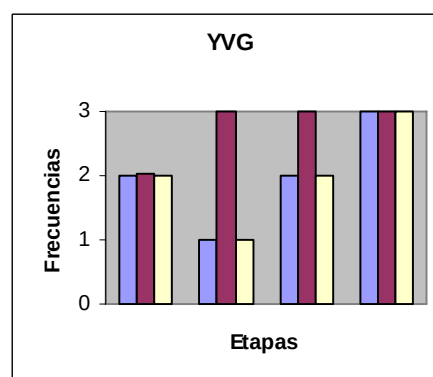
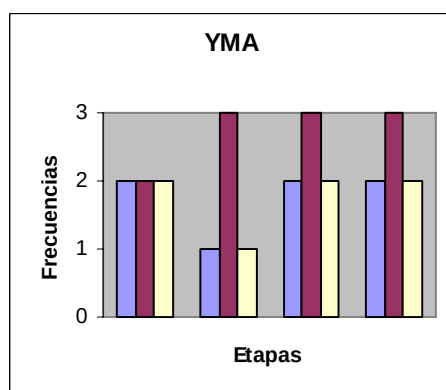
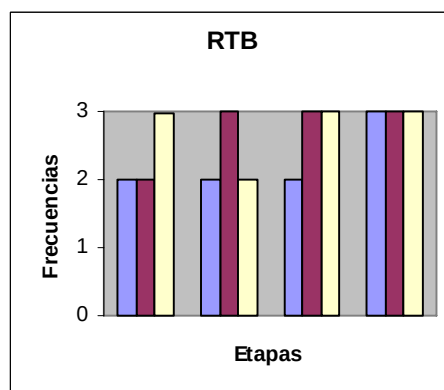
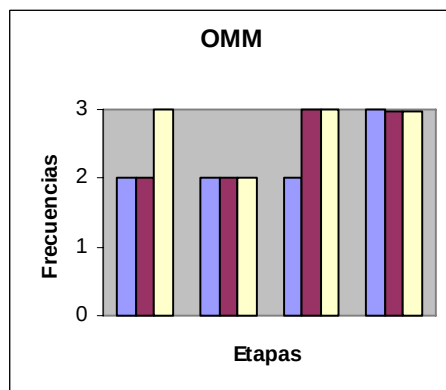
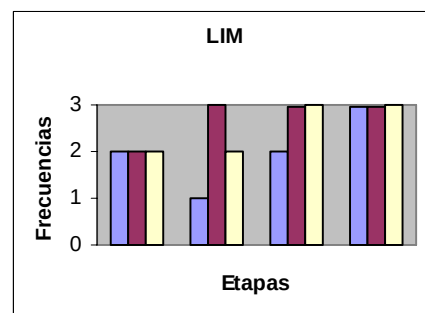
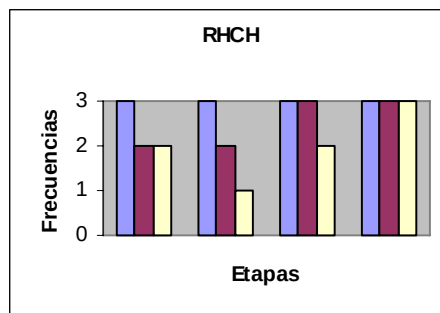
■ Práctica de la crítica

■ Práctica de la autocrítica

■ Práctica del T. coop.

GRÁFICO 2

ESTUDIANTES QUE CRECEN, DECRECEN Y MANTIENEN LOS NIVELES CUANTITATIVOS ALCANZADOS EN LA FRECUENCIA DE LAS PRÁCTICAS DE LA CRÍTICA, LA AUTOCRÍTICA Y EL TRABAJO COOPERATIVO.

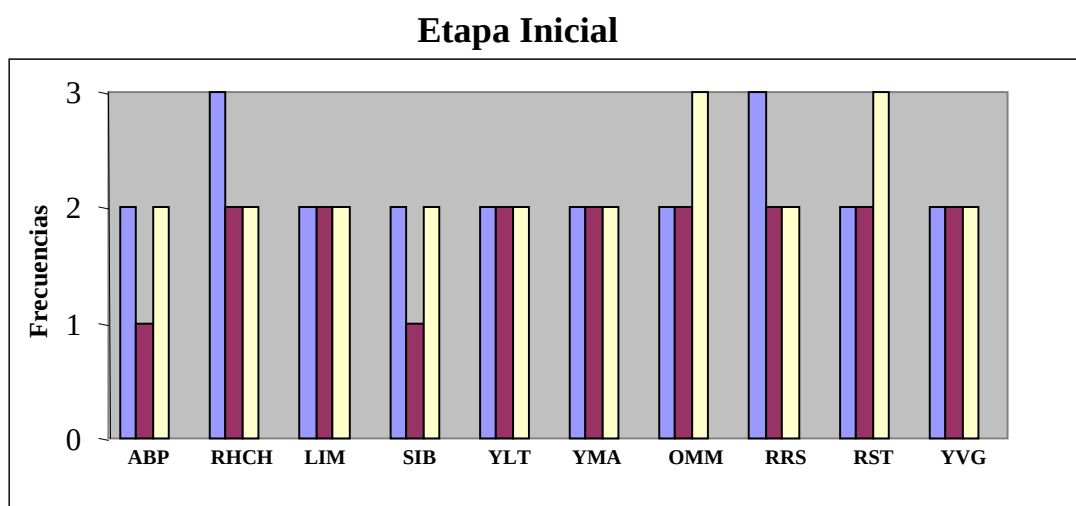


■ Práctica de la crítica ■ Práctica de la autocrítica

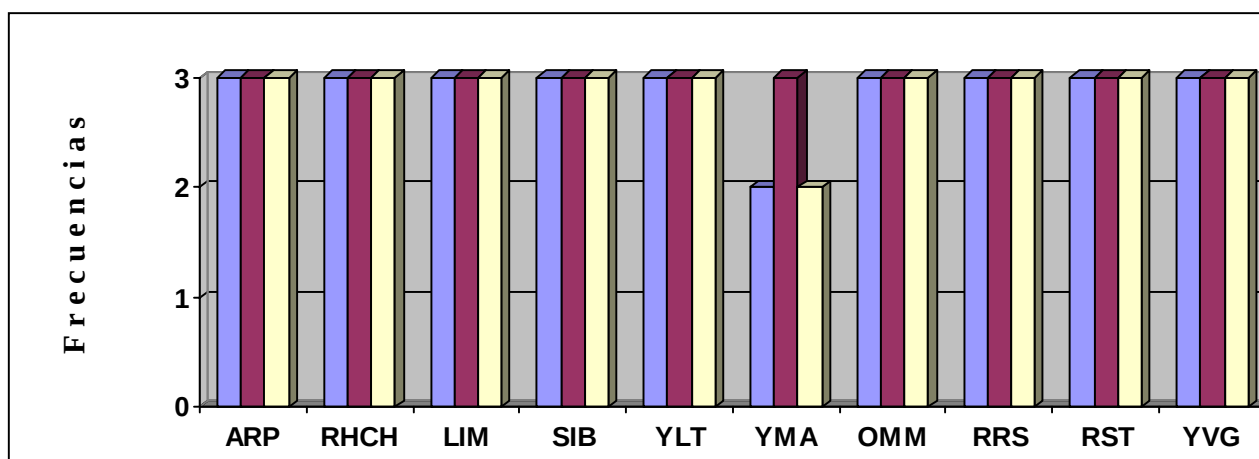
■ Práctica del T. coop.

GRÁFICO 3

RESULTADOS DE CONTRASTACIÓN POR ALUMNOS EN LOS NIVELES CUANTITATIVOS DE LAS FRECUENCIAS DE LAS PRÁCTICAS DE LA CRÍTICA, LA AUTOCRÍTICA Y EL TRABAJO COOPERATIVO.



Etapa Final- Tercera etapa del estudio de casos



- ☐ Práctica de la crítica ☐ Práctica de la autocrítica
- ☐ Práctica del T. coop

ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES.

1.- Sobre la participación de los estudiantes durante la clase:

- a-) si expresan con frecuencia sus experiencias, vivencias y conocimientos previos a partir de una elaboración crítica argumentada, pudiendo interactuar con el profesor y otros estudiantes.
- b-) si se limitan a tomar notas y escuchar y en ocasiones realizan alguna valoración crítica, no produciéndose intercambio.
- c-) predominio de respuestas reproductivas, ausencia de intercambio y no hay valoraciones críticas. Clase centrada en el docente.

2.- Sobre la conducción del proceso por el profesor:

- a-) si existe un predominio de intercambio, se utilizan métodos de participación real, si se tiene en cuenta el criterio del alumno, si propicia la reflexión crítica.
- b-) si sólo se preocupa por el desarrollo cognitivo, centra la clase en su exposición y no propicia la participación del alumno.

ANEXO 8

TRIANGULACIÓN PARA EL ESTADO INICIAL DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN A LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN EN CLASES

ABP.-

Participa algunas veces haciendo reflexiones críticas a partir de lo que piensa , siente y cree, siente la necesidad de cooperar con sus compañeros pero casi siempre se reduce en el aula a los diálogos por parejas a partir de lo que dice el profesor teniendo pocas posibilidades de interactuar con otros compañeros. Refiere que nunca hace reflexiones autocríticas a partir de lo que siente, piensa y cree, costándole trabajo tomar decisiones en el aula con frecuencia, aunque es militante de la juventud no ocupa cargos en esta organización ni tampoco en la FEU, es tímida y algo retraída, de ahí los niveles medios y bajos de participación. Si se le da confianza en sus propias posibilidades y se le abren espacios para que pueda participar de manera comprometida, entonces es posible revertir esta situación, aunque sea a niveles discretos, ya que prefiere las clases animadas, donde se le estimule a pensar, donde pueda escuchar lo que otros dicen, donde haya debate y pueda sacar sus propias conclusiones. Existe una contradicción en esta alumna pues por un lado le cuesta trabajo tomar decisiones y por otro prefiere las clases donde pueda sacar sus propias conclusiones, lo que nos lleva a pensar que existen pocas posibilidades en el proceso docente de facilitar la toma de decisiones, reduciéndose las alternativas de participar de forma comprometida.

RHCH.-

Siempre participa haciendo reflexiones críticas a partir de lo que siente, piensa y cree y algunas veces reflexiona autocríticamente a partir de lo que siente, piensa y cree, sintiendo la necesidad de cooperar pero lo manifiesta poco. Por su gran dinamismo y seriedad ocupa el cargo de secretario del comité de base, es algo hipercrítico, cuestión que hay que considerar en el transcurso del estudio y ciertos rasgos de autosuficiencia. Puede explorarse lo del hipercriticismo y la autosuficiencia, lo que explica en cierto modo el nivel medio de reflexión autocrítica y de cooperación. Un ambiente más democrático tal vez lo podría ayudar, si además se modulara la crítica y se utilizaran sus conocimientos en función del desarrollo de los demás.

LIM.-

Refiere niveles de desarrollo medio en la reflexión crítica a partir de lo que siente, piensa y cree, en la autocrítica y en la cooperación con sus compañeros, nunca toma decisiones en el aula, precisando que prefiere las clases donde haya participación y donde se le tome en cuenta, por eso pensamos que su nivel de inconformidad puede estar relacionado entre otras cosas por su insatisfacción respecto a las formas de impartición de las clases, a la formalización de las formas de participación, pues a pesar de tener un carácter difícil es cariñoso, aspecto que constituye sin dudas una fortaleza para nuestro estudio.

SIB.-

Comporta un nivel bajo de participación en la reflexión autocrítica a partir de lo que siente, piensa y cree y toma decisiones muy rara vez, por lo que podemos considerarla también baja, presentando un desarrollo medio de la reflexión crítica y la cooperación a partir de la que siente, piensa y cree; lo que pudiera estar vinculado a su comportamiento pasivo, reflejando un poco de indecisión y refiriendo demandas en las clases que se vinculan con la estimulación a pensar, a que le aporten algo y le motiven a indagar, entre otros aspectos, lo que pudiera estar relacionado con dificultades en las formas de participar.

YLT.-

Manifiesta niveles medios en todas las formas de participación, lo que refleja realmente que en las clases no hay muchas oportunidades de participar protagónicamente, ya que es una persona muy sincera, dispuesta y al mismo tiempo es una alumna integral.

YMA.-

Demanda en las clases mayor participación de los alumnos, que sean más animadas, que haya debate, que tengan nivel científico, entre otros, puesto que es una alumna muy inquieta y como comporta dificultades docentes precisa de clases más prácticas, donde pueda tener una participación implicativa y donde ella misma pueda evaluar su desarrollo, teniendo la posibilidad de ejercer la crítica y la autocrítica cuando entienda necesario y así regular sus inconformidades. Refiere niveles medio en la reflexión crítica y autocrítica a partir de lo que siente, piensa y cree, así como en la cooperación. Parte de un nivel bajo de en la toma de decisiones.

OMM.-

Alumno que considera importante la participación de los estudiantes en las clases y que se tengan en cuenta sus criterios, además de que le estimulen a pensar, entre otros aspectos, ya que es activo, muy comunicativo y afable, lo que explica su nivel elevado de cooperación, reflejando un nivel medio de participación en la reflexión crítica y la autocrítica a partir de lo que siente, piensa y cree y un nivel bajo en la toma de decisiones.

RRS.-

Alumno muy activo que considera necesario en las clases que le tengan en cuenta, que haya discusión, que le permitan expresarse, pues es muy crítico, aspecto que se considera de interés para el estudio de casos y manifiesta niveles medios de reflexión autocrítica a partir de lo que siente, piensa y cree, de cooperación y de toma de decisiones.

RTB.-

Es un estudiante muy callado, serio, que manifiesta niveles medios de reflexión crítica y autocrítica a partir de lo que siente, piensa y cree y de cooperación, le gusta las clases

animadas, que haya debate, que le estimulen a pensar y que tengan nivel científico, refiere un índice bajo de toma de decisiones. Es muy estable.

YVG.-

Alumna afable, que refiere un nivel medio de desarrollo en la reflexión crítica y autocrítica a partir de lo que siente, piensa y cree y en la cooperación y no sabe si toma decisiones, lo que puede indicar que no se quiere comprometer o que realmente no existen oportunidades para hacerlo si se tiene en cuenta los criterios de los demás y en este sentido pudiéramos considerar también esta posibilidad. Prefiere las clases animadas y donde haya debate y un elevado nivel científico que le ayuden a reflexionar, aspecto que es bueno porque revela disposición a aprender. Es importante darle seguimiento por sus dificultades docentes.

ANEXO 12

CUESTIONARIO AL GRUPO DE LENGUA INGLESA PARA EL DIAGNÓSTICO FINAL

Estimado alumno:

Como usted conoce durante el desarrollo de la asignatura de TSP se realizó un estudio de casos en el cual se validó la propuesta de una metodología para orientar la participación del estudiante en la clase. Necesitamos conocer sus opiniones con respecto a los procedimientos que se emplearon durante las clases. Le pedimos que reflexione en las preguntas que les formulamos y que responda con la mayor sinceridad.

Muchas gracias.

1.- A) ¿Cómo consideras tu participación en la clase de TSP en referencia a tu estado inicial?

INDICES	Reflexión crítica a partir de lo que pienso y siento. (1)	Reflexión autocrítica a partir de lo que pienso y siento. (2)	necesidad y práctica de la cooperación (3)
a-Se incrementó			
b-Se mantuvo			
c-Disminuyó			
d-No se			

B) Argumente:

2.- ¿Cómo ha evolucionado tu motivación por las ciencias sociales durante el desarrollo de la asignatura de TSP?

a) Se ha incrementado.....

b) Se ha mantenido igual.....

c) Ha disminuido.....

3.- ¿Consideras que las actividades desarrolladas en estas clases han contribuido a tu formación socio-profesional ?

a) si.....(1) no.....(2) no se.....(3)

b) Fundamenta tu respuesta.

ANEXO 13

HISTORIA DE OMM.

Estudiante que parte de un estado inicial de niveles medios de participación en la práctica de la crítica y la autocrítica porque según refiere es muy introvertido, de un nivel elevado en la práctica del trabajo cooperativo pues es una persona sociable, que ayuda a los demás, que respeta el criterio ajeno, que escucha con atención, que establece niveles de compromiso con sus compañeros.

En la primera evaluación la aplicación de los instrumentos arrojaron que la práctica de la crítica se mantuvo en términos cuantitativos en el mismo nivel de partida focalizada en el enjuiciamiento de hechos y sucesos sin acciones manifiestas para corregir o rectificar, en el caso de la autocrítica se mantuvo también en el mismo nivel de frecuencia respecto al estado inicial planteando que se cuida mucho de autocriticarse en público ya que en la mayoría de los casos lo que se dice se utiliza en su contra y reconvierte en estereotipo que marcan a la gente de por vida. En la observación de la actividad grupal este estudiante se comportó de manera retraída, lo que evidenció una contradicción con su estado inicial respecto al trabajo cooperativo. En la consulta nos planteó que tuvo un problema personal con una compañera del grupo ocasionándole un gran disgusto, aspecto que no pudo evitar que influyera en su estado de ánimo, lo que disminuyó su habitual comportamiento en relación a los demás afectando su participación en el grupo, refleja una gran inseguridad en lo que dice, aspecto que necesita de niveles de ayuda, demostrando dificultades en la toma de decisiones y en la autonomía, no observándose una determinación respecto a las formas de acceder al cambio, aunque hay un elemento positivo que es un reconocimiento a sus limitaciones y la necesidad de poder pronunciarse a favor del cambio. En la mayoría de los alumnos se observa esta tendencia, lo que llevó a instrumentar acciones dirigidas a facilitar la reflexión y la práctica en un plano valorativo-emocional, en el intento de unificar lo cognitivo y afectivo, llevando la participación a niveles de implicación. En las consultas

nos sugirió que se debía aprovechar el espacio de los talleres para que se pudieran expresar de forma más abierta y explícita lo que realmente se siente y se piensa, puesto que si el profesor no indagaba directamente sobre esto era muy difícil que los estudiantes de manera espontánea lo hicieran a pesar de que se sentían a gusto en las clases.

En la segunda evaluación los instrumentos aplicados arrojaron que la frecuencia de la práctica de la crítica se mantuvo igual respecto a los niveles alcanzados anteriormente, no obstante se observa la tendencia de manera discreta a explicitar las ideas a partir de elaboraciones personales sobre la base de experiencias. Al indagar sobre esto en las consultas nos planteó que había podido constatar que su criterio podía ser errado pero esto no significaba siempre un 2 en la evaluación, ya que lo más importante eran los argumentos y la capacidad de reflexionar por si mismo, esto le daba confianza y seguridad para poder decir lo que pensaba, considerando más interesante los talleres de esta forma. En la práctica de la autocrítica hubo un ligero incremento en la frecuencia de la misma ya que observamos que en varias ocasiones reconoció el haberse equivocado y no haber profundizado lo suficiente sobre el tema de discusión. Reconoció en las consultas que no siempre la autocrítica servía para marcar a las personas, sino que tanto ella como la crítica eran medios para determinar los problemas y disponerse a solucionarlos. En cuanto al trabajo cooperativo una vez que se recuperó del problema se incrementó la frecuencia del mismo, lo cual fue constatado en las observaciones de las actividades grupales, siendo un estudiante que en varias ocasiones coordinó las tareas del grupo defendiendo el criterio al que habían arribado e insistiendo en el hecho de haber aprendido de los demás. Se pudo observar que las decisiones las había tomado en relación a sus propias prácticas. Estas consideraciones llevaron a plantear que no siempre hay una correspondencia entre la frecuencia de estas prácticas y la forma en que éstas estaban contribuyendo al desarrollo de una participación implicativa, lo que indicaba la necesidad de llevar ambos aspectos e ir explicándolos.

En la tercera y última evaluación se recogió mediante los instrumentos aplicados un incremento tanto en frecuencia como en la calidad de la crítica, sobre todo no sólo en su realización sino en la concientización de sus propias limitaciones. En las consultas nos planteó que se había sentido muy motivado por el tema 4, pues sabía muy bien a que se estaba refiriendo el tema porque el había experimentado por si mismo los efectos de la

anomia social y aunque era una persona introvertida deseaba pronunciarse al respecto, sobre todo porque se había creado un clima en el aula muy favorable y él había comentado con otros estudiantes la importancia de la instrumentación de las acciones que se habían implementado por parte del profesor. En cuanto a las frecuencias de las prácticas del trabajo cooperativo y la autocrítica se mantuvieron los niveles anteriores alcanzados, sin embargo en buena medida estas prácticas estaban reflejando una participación implicativa de este estudiante por cuanto se había transitado hacia una comprensión de la crítica y autocrítica como instrumentos para el desarrollo personal, se había persuadido en la importancia de continuar ejercitando el trabajo cooperativo, manifestándose autonomía, responsabilidad y toma decisiones respecto a la reconducción de estas prácticas hacia lo vivencial. Estas razones permiten afirmar que aunque lento y no sin presentar dificultades en las prácticas pudo ir transitando de una participación baja y formalizada a una participación implicativa y por tanto protagónica.