

INSTITUTO SUPERIOR DE CULTURA FÍSICA
“MANUEL FAJARDO”
FACULTAD DE HOLGUÍN

**El trabajo independiente de los estudiantes de Cultura
Física en la universalización de la Educación Superior.**

Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física

AUTOR: M.Sc. Lázaro Clodoaldo Enríquez Caro

**Holguín
2009**

INSTITUTO SUPERIOR DE CULTURA FÍSICA
MANUEL FAJARDO
FACULTAD DE HOLGUÍN

TÍTULO: El trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física
en la universalización de la Educación Superior.

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física

AUTOR: M.Sc. Lázaro Clodoaldo Enríquez Caro

TUTORES: Dra. C Rita Concepción García. Profesora Titular
Dr. C José Rafael Proenza Pupo. Profesor Titular
Dr. C. Félix Rodríguez Expósito. Profesor Titular

CONSULTANTE: Dr.C Elsa Sivila Jiménez. Profesora Titular

Holguín
2009

Agradecimientos.

Muchos amigos y compañeros han apoyado la realización de esta obra, a todos les estoy profundamente agradecido.

Gratitudes especiales

A mi adorada esposa, Ide por el amor infinito con que ayudas a construir nuestra vida.

A mi madre sustituta "Niña" siempre atenta a mi desarrollo personal.

A mis hijitos queridos y admirados, por ser fuente de mi inspiración

A mis hermanos del alma. Chela, Chago y Nolbert que disfrutan y sufren junto a mí.

A la familia Castelo – Villalón por su apoyo, en especial a su más tierna florecita que tanto stress saco de mi mente.

A los Dr.C Rita Concepción García y Félix Rodríguez Expósito por compartir conmigo su amistad, sus pensamientos y su sabiduría.

Al Dr. C José Proenza Pupo. Amigo y tutor por demostrarme cómo hacer mucho en poco tiempo.

A la Dr. C Elsa Sivila Jiménez por su revisión minuciosa y su apoyo amistoso

A la MSc Maritza Ulloa Román por su sensibilidad para apoyarme en los momentos más necesarios.

A la profesora Digna Suárez por su colaboración amistosa

A Tamhara Fernández, máxima responsable de que recomenzara el sendero de la formación doctoral.

A la Dr. Elsie Pérez que fue, como siempre, incondicional y profunda.

A:

Mis padres adorables, siempre junto mí

“El valor de un maestro se mide no por lo que hace, sino por lo que hace realizar a sus alumnos”

Alfredo Aguayo 1959

SÍNTESIS

La universalización como modelo pedagógico, demanda una formación profesional de calidad y exige profundas transformaciones académicas y educativas. Este trabajo se enmarca en ese contexto y es parte del Proyecto Territorial del CITMA “Universalización de la Educación Superior en Cultura Física del municipio Holguín”. La investigación se sustenta en la necesidad de favorecer la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes en la modalidad de estudio semipresencial.

Se partió del siguiente **Problema Científico** ¿Cómo favorecer la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización? Para abordarlo a nivel teórico y práctico se estableció el **objetivo**: Elaborar una alternativa metodológica sustentada en un modelo para la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización.

Se aporta un modelo para la dirección del trabajo independiente que favorece la implicación del estudiante en la ejecución de las tareas y una alternativa metodológica que integra, la perspectiva sociológica, didáctica y psicológica del mismo, se incluye además, un procedimiento para la solución de tareas en la especialidad.

Los expertos consultados manifiestan consenso sobre la pertinencia de la investigación, el pre – experimento demostró cambios positivos en la regulación del comportamiento de alumnos y profesores, expresados en la modificación del sentido personal de las tareas en función de las particularidades de las actividades físicas y deportivas en el municipio, ello elevó la disposición de los estudiantes para la ejecución de las tareas de trabajo independiente.

ÍNDICE

| CONTENIDO | Págs. |
|--|-------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPITULO 1. LA DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE CULTURA FÍSICA | 1 |
| 1.1 Fundamentos didácticos del trabajo independiente | 11 |
| 1.2 Perspectiva filosófica, sociológica y psicológica de la dirección del trabajo independiente del estudiante en la universalización .. | 29 |
| 1.3 Antecedentes de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física | 40 |
| 1.3.1 Caracterización del estado actual de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización en Holguín..... | 47 |
| CAPITULO 2. MODELO PARA LA DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ESTUDIANTES DE CULTURA FÍSICA EN LA UNIVERSALIZACIÓN..... | 55 |
| 2.1 Concepción teórica del modelo | 55 |
| 2.2 Concepción metodológica del modelo. Relaciones funcionales entre sus componentes | 60 |
| 2.3 Alternativa metodológica para favorecer la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización | 77 |

| | |
|---|-----|
| CAPITULO 3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PARCIAL DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA FAVORECER LA DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LOS ESTUDIANTES DE CULTURA FÍSICA EN LA UNIVERSALIZACIÓN | 91 |
| 3.1 Análisis de la aplicación del método Criterio de Expertos al modelo y la alternativa metodológica para favorecer la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización | 91 |
| 3.2 Resultados de la aplicación parcial de la alternativa metodológica propuesta | 97 |
| CONCLUSIONES GENERALES..... | 117 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 119 |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

Las condiciones socioeconómicas y políticas del mundo de hoy demandan de las instituciones de Educación Superior el perfeccionamiento de sus sistemas educativos, en aras de lograr egresados competentes, capaces de insertarse en las complejidades de los procesos productivos y de los servicios de estos tiempos. La universidad cubana no es una excepción, en este caso, se impone también la necesidad de formar graduados con un compromiso ético que garanticen la continuidad del proyecto político-social que la sustenta.

La Educación Superior cubana ha dado, en los últimos años, un paso significativo en el logro de una sociedad de mayor equidad y justicia social. Hoy puede hablarse de una universidad que por primera vez se hace realmente para toda la sociedad por su proyección masiva e inclusiva. Vecino, F. (2005)

El desafío que impone el acceso masivo al conocimiento lleva implícito también el aseguramiento de la calidad, por eso en el Sexto Congreso Internacional Universidad 2008 el Ministro de Educación Superior indicó: ... “defendemos la idea de que ningún estudiante merece ser excluido de cursar estudios superiores, ni es merecedor de una educación universitaria de segunda” Vela, J. (2008:3)

El programa de universalizar los estudios superiores obliga a promover estrategias formativas, donde la potenciación del autoaprendizaje del estudiante es una prioridad. Este trabajo pretende poner al servicio del proceso formativo del Licenciado en Cultura Física en la universalización, los fundamentos teóricos y metodológicos que las nuevas condiciones exigen a la dirección del trabajo independiente.

La idea de que el valor de un maestro se mide, no por lo que hace, si no por lo que hace realizar a sus alumnos (Aguayo 1959), es extremadamente antigua y parece renovarse porque la necesidad de orientarse en el flujo creciente de información aumenta en cada época histórica. Sin embargo, aún persisten insatisfacciones con el nivel de independencia de los estudiantes para realizar el trabajo independiente.

Los investigadores de este tema reconocen que “a pesar de la numerosa literatura psicológica, didáctica y metodológica que se posee, en las cuales se alerta al profesor sobre la necesidad de elevar de modo

significativo el nivel de preparación de los alumnos para resolver independientemente las tareas, el efecto práctico del trabajo en la escuela en esta dirección es insignificante y en muchos casos imperfecto”. Pidkasisti, P. (1986:12)

En el contexto cubano también se reflejan limitaciones en este sentido; “no podemos sentirnos satisfechos con las habilidades para el trabajo independiente (...) que logramos desarrollar en los estudiantes. (Fernández. J. R. 1981. Citado por Rojas, C. y col. 1982: 627). Por su parte, Quiñónez, D (2002) refleja un grupo de dificultades similares a las descritas por investigadores anteriores y posteriores a él. Torres, E. (2007) plantea que se ha podido constatar la existencia de estudiantes que no resuelven correctamente los problemas lógicos en situaciones que exigen la aplicación de procedimientos racionales y el control consciente de su actividad.

Varios autores coinciden en reconocer que el trabajo independiente tiene como finalidad el desarrollo de la independencia para aprender, pero ello exige la estimulación de componentes de la personalidad que no son sólo de naturaleza cognitiva. Por ejemplo, Ganelin, S. (1978) explica que en la asimilación consciente de los contenidos académicos es importante **educar una actitud** independiente respecto a los conocimientos. Concepción, R. (1989) reconoce la importancia de favorecer el desarrollo de **intereses cognoscitivos** para desarrollar la autonomía, uno de los autores clásicos del tema, Pidkasisti, P. (1986:14) advierte que “es necesario organizar la investigación de la actividad independiente en el contexto de **su esencia psicológica**”

Las referencias anteriores permiten asumir que el trabajo independiente debe estimular sistemáticamente los componentes cognitivos, afectivos y volitivos. Sin embargo, la revisión de la literatura demuestra que las investigaciones se orientaron más al componente metodológico - didáctico descuidando el sentido personal que las tareas adquieren para el estudiante.

Las consecuencias de esa limitación se acentúan en el contexto de universalización porque esta exige una disposición positiva hacia la realización del trabajo independiente. Los aportes teóricos y metodológicos de los

clásicos y de varios autores cubanos, no siempre se corresponden con las condiciones en que transcurre este nuevo modelo educativo, porque fueron realizados en los marcos de la enseñanza presencial.

Los profesores en la universalización manifiestan la tendencia a aplicar lo establecido por los estudios precedentes, a pesar de que el contexto socio educativo ha cambiado radicalmente. Al tratar de aplicar las concepciones, elaboradas en etapas anteriores, a las condiciones de semi presencialidad se detectan incongruencias que limitan la calidad del proceso formativo.

En el XXIV Seminario a dirigentes nacionales de Educación Superior, al referirse a la universalización, se planteó: “No hay dudas que este que acometemos es un proyecto altamente ambicioso. se alcanzarán resultados positivos en la medida (...) en que logremos perfeccionar los métodos y medios de enseñanza a fin de que favorezcan de manera significativa la auto educación y el autoaprendizaje” Vecino, F. (2005: 11)

Desarrollar un autoaprendizaje de calidad en la masividad, demanda perfeccionar los fundamentos teóricos y metodológicos del trabajo independiente en condiciones tan especiales, estos argumentos justifican plenamente la realización de esta investigación.

El diagnóstico recurrente realizado por el autor en varias Sedes Universitarias de Cultura Física en Holguín, para caracterizar la dirección del trabajo independiente, reveló un conjunto de insuficiencias en las fases fundamentales de este proceso, entre las que se señalan:

✓ **Limitaciones en la concepción sistémica de planificación y organización del trabajo independiente** que se expresa en:

- Insuficiente determinación de los contenidos esenciales en la planificación de tareas necesarias y suficientes que exijan mayor autonomía en la actividad de estudio y en su práctica profesional .
- Inadecuado balance en la complejidad de las tareas.

✓ **Limitaciones en la orientación de las tareas:**

- Insuficiente delimitación de las acciones a realizar por el estudiante

- Insuficiente coherencia en la orientación de los objetivos de las tareas por parte del colectivo pedagógico. (Profesor - tutor)

✓ **Limitaciones en la regulación del proceso:**

- Insuficiente nivel de comprensión y disposición del estudiante para acometer las tareas orientadas.
- Los estudiantes manifiestan una tendencia a la ejecución sin haber comprendido la esencia de la tarea y la necesidad de darle un sentido.

✓ **Limitaciones en el control:**

- El control está centrado en la calificación del dominio del contenido por el estudiante en detrimento de los aspectos procesales y actitudinales que mediatizan la realización de las tareas.

Estas limitaciones, presentes también en otros tipos de cursos, adquieren una relevancia particular en la universalización por su carácter masivo y semi presencial. La matrícula de la Licenciatura en Cultura Física en el curso 2007- 2008, demuestra que el 77,5 % del total de alumnos en la carrera estudian en condiciones de universalización, cifra que triplica la suma de las restantes modalidades de estudio. El reto es desarrollar, en esa enorme masa de estudiantes, el auto aprendizaje y la auto educación, en menor plazo de tiempo que en los cursos diurnos.

El resultado del trabajo científico - metodológico emprendido por la Facultad de Holguín para enfrentar esta situación ha sido, hasta el presente, limitado, pues aunque se logró sensibilizar al claustro con la necesidad de la utilización del trabajo independiente y se alcanzó mayor precisión de los objetivos en las tareas, los estudiantes mantienen insuficiente nivel de disposición e independencia para asumir la auto preparación, que se evidencia en:

- Bajos por cientos de realización de las actividades orientadas.
- Bajos promedios de tiempo empleado para resolver las tareas asignadas.
- Desinterés de un grupo importante de estudiantes para asumir el trabajo independiente.

- Realización reactiva, estereotipada y mecánica de las tareas a través de copias indiscriminadas de los textos.

El diagnóstico, realizado en distintos momentos y en varias sedes, demostró que esas insuficiencias se deben, no solo a incompetencias académicas, sino a una pobre implicación de los alumnos para asumir el trabajo independiente, la intención formativa de la tarea orienta por el profesor, generalmente no coincide con el sentido personal de la misma para el estudiante. Lo cual expresa una contradicción de carácter externo entre las insuficiencias en la dirección del trabajo independiente y el nivel de predisposición de los estudiantes hacia la ejecución de las tareas. Esta contradicción contiene la **situación problemática** de la cual se parte en el proceso investigativo y está asociada no sólo a insuficiencias de carácter práctico metodológico, sino a limitaciones en la teoría precedente para ser aplicada en la universalización en correspondencia con las particularidades de la carrera, especialmente las que emanan de la diversidad curricular de las cuatro esferas de actuación que comprende el modelo del profesional. Dentro de esas limitaciones en la teoría se pueden señalar las siguientes:

- Predominio de la orientación didáctico metodológica, con tareas orientadas a favorecer aspectos cognoscitivos en detrimento de la orientación psicodidáctica que favorezca la formación de sentidos y la estimulación de aspectos afectivos y volitivos.
- Insuficiente estimulación directa de formaciones psicológicas complejas que mediatizan, a nivel superior, la ejecución de las tareas.

Esas limitaciones teóricas impiden que la dirección del trabajo independiente en la Licenciatura en Cultura Física sea suficientemente coherente con las particularidades de la carrera en un nuevo contexto educativo, que se caracteriza por la existencia de un nuevo tipo de estudiantes y profesores, entornos e infraestructuras diferentes y condiciones de semi presencialidad que imponen menor tiempo de interacción didáctica.

Por todo lo anterior se considera oportuno partir de siguiente **PROBLEMA CIENTÍFICO**

¿Cómo favorecer el trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización?

Los principios sobre los que descansa el proceso de universalización de la Educación Superior en Cuba son similares para todas las especialidades universitarias, pero la Licenciatura en Cultura Física tiene particularidades relacionadas con el objeto de la profesión, que son necesarias considerar para realizar intervenciones en ese sentido. Ello sustenta la especificidad del problema y permite definir como **OBJETO DE LA INVESTIGACION:**

El trabajo independiente de los estudiantes en la universalización de la Educación Superior.

Este objeto particulariza una faceta dentro del proceso de formación profesional, relacionado con el trabajo independiente como vía para alcanzar niveles superiores de independencia en su actividad de estudio en el proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial.

Se precisa como **OBJETIVO:** Elaborar una alternativa metodológica sustentada en un modelo para la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización.

El **CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN** es la **dirección del trabajo independiente** de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización.

La investigación se condujo a partir de las siguientes **PREGUNTAS CIENTÍFICAS**

1. ¿Qué fundamentos filosóficos, sociológicos, didácticos y psicológicos sustentan la dirección del trabajo independiente de los estudiantes en la universalización?
2. ¿Cuál es el estado actual de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización?
3. ¿Qué aspectos deben considerarse para elaborar un modelo y una alternativa metodológica de dirección del trabajo independiente que favorezca la implicación de los estudiantes de Cultura Física en la ejecución de las tareas en las sedes universitarias?

4. ¿Cuál es el nivel de pertinencia teórico - práctico del modelo y la alternativa metodológica propuestos para favorecer la dirección del trabajo independiente?

La respuesta científica a las preguntas anteriores determinó el cumplimiento de las siguientes **TAREAS**:

1. Analizar los fundamentos teóricos de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización.
2. Determinar el estado actual de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización.
3. Elaborar los fundamentos esenciales del modelo y la alternativa metodológica para favorecer la dirección del trabajo independiente de los estudiantes en de Licenciatura en Cultura Física en la universalización.
4. Valorar la pertinencia teórico - práctico del modelo y la alternativa metodológica propuesta.

En la materialización de las tareas se utilizaron los **MÉTODOS** siguientes:

La investigación está sustentada filosóficamente en la *Dialéctica Materialista* a partir de la cual fueron concebidos, aplicados e interpretados los métodos y técnicas de investigación.

Del nivel teórico:

El método sistémico estructural funcional. Fue utilizado para concebir el modelo y la alternativa metodológica para la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización.

El Análisis y la Síntesis, se utilizaron en el procesamiento de información, la interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones sobre los fundamentos que permiten comprender el rol del trabajo independiente en la universalización.

La modelación: para representar teóricamente los nexos entre las dimensiones y componentes que particularizan el proceso de implicación de los estudiantes de Cultura Física en la realización de trabajo independiente. *El método histórico – lógico:* para estudiar la evolución teórico - metodológica que ha tenido la investigación sobre la dirección del trabajo independiente en el ámbito escolar.

Del nivel empírico: se utilizó *el método Criterio de Expertos*, para someter a crítica científica y buscar consenso sobre la pertinencia del modelo, sus presupuestos teóricos y la alternativa metodológica para favorecer la dirección de trabajo independiente. *El pre-experimento pedagógico*, para comprobar, a este nivel, la pertinencia de la alternativa metodológica para favorecer la dirección del trabajo independiente de los estudiantes. *La observación externa y participante*, para el diagnóstico de los niveles de implicación antes y después de aplicadas las acciones que comprende la alternativa. *El método de análisis del producto de la actividad* para realizar inferencias sobre el nivel de implicación de los estudiantes al realizar sus informes y trabajos escritos. Las *encuestas y entrevistas*, para la recopilación de los estados de opinión de los participantes directos e indirectos en la investigación. *El cuadrado lógico de Yadov*, para evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes con la alternativa

Métodos estadísticos, aunque el enfoque de la investigación está orientado a lo cualitativo, se utilizaron diferentes procedimientos de la estadística *descriptiva e inferencial* en el procesamiento de los datos primarios. El diseño estadístico tuvo en cuenta el objetivo de la investigación, la naturaleza de los datos y el diseño muestral utilizado, Se consideraron los requisitos de los estadígrafos en correspondencia con el nivel de medición de las variables (tipo de escala) y las característica de las muestras.

El Coeficiente de Correlación de Spearman, para evaluar el nivel de coherencia entre los resultados de las técnicas aplicadas en la caracterización del nivel de implicación de los estudiantes. Este coeficiente es apropiado porque las variables a correlacionar, están medidas en escala ordinal. La *Prueba de Wilcoxon* para determinar el nivel de significación estadística de los cambios antes y después de aplicada la alternativa metodológica, *El método Delphi* para procesar el criterio de los expertos.

Como principal **CONTRIBUCIÓN A LA TEORÍA** se propone un modelo para la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Licenciatura en Cultura Física en la universalización, que aporta una solución teórico - práctica a las insuficiencias en el tratamiento del tema, porque revela la contradicción interna, que subyace en el problema de investigación, a partir de una concepción teórica del trabajo

independiente, que integra las demandas sociales y psicodidácticas de la formación del profesional en ese contexto y favorece la implicación del alumno en la ejecución de las tareas en función de las particularidades de la Educación Física, el Deporte, la Recreación Física y la Cultura Física Terapéutica en el municipio.

El aporte teórico posibilita la aplicación de recursos metodológicos para perfeccionar la planificación, orientación, regulación y control del trabajo independiente, lo que se concreta en una **CONTRIBUCIÓN PRÁCTICA** expresada en:

- Una alternativa metodológica que perfecciona la dirección del trabajo independiente porque delimita las responsabilidades y acciones de los gestores, los profesores principales y a tiempo parcial, los tutores y los estudiantes de la Sede Universitaria de Cultura Física.
- Un Procedimiento Autoeducativo para solucionar tareas en la carrera que permite organizar la actividad cognoscitiva independiente del estudiante a partir de la estimulación de sus recursos metacognitivos, afectivos y volitivos que mediatizan este proceso, además le ayuda a identificar los nexos entre los servicios de la Cultura Física y el deporte en su entorno con las formaciones psicológicas complejas de su personalidad

LA NOVEDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Está dada, en una concepción que integra dos campos de investigación: el trabajo independiente de los estudiantes y la universalización de la Educación Superior en Cultura Física, la concepción se sustenta en la contradicción entre **el sentido personal** de la Cultura Física y el nivel de **implicación del estudiante** en la ejecución de la tarea y profundiza, por primera vez en la investigación del tema en el ámbito de la especialidad, en los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos del trabajo independiente como tipo especial de **práctica social**, que orientan modificaciones necesarias a la dirección del mismo, y posibilitan integrar, con mayor coherencia, los aspectos cognitivos y afectivos de la planificación, organización, orientación, ejecución, regulación y el control. La dirección del trabajo independiente desde esta concepción permite cumplir la exigencia

de organizar lógica y psicológicamente la actividad del alumno y potenciar su implicación en la realización de la tarea como instancia organizativa del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La tesis está estructurada en tres capítulos: en el primero se aborda la evolución de las concepciones sobre el trabajo independiente, se revela el vacío epistemológico dejado por la investigación precedente, relacionado con el desequilibrio en el tratamiento de los aspectos didácticos en relación con los psicológicos. Se explica cómo esa insuficiencia en la teoría, está determinada por la concepción de que lo esencial para la dirección del trabajo independiente, es la calidad de la tarea para organizar los procesos cognoscitivos, sin considerar lo suficiente la necesidad de promover su dirección desde lo psicológico. Se caracterizan los antecedentes del tema en la Licenciatura en Cultura Física y se demuestra la necesidad de implementar cambios en la dirección del mismo para adecuarlo a las nuevas condiciones de la universalización.

En el capítulo dos, se propone un modelo de dirección del trabajo independiente para la Licenciatura en Cultura Física en la universalización, que ofrece una solución teórica al problema científico, pues describe las dimensiones sociológica, didáctica y psicológica y sus exigencias para dinamizar la contradicción entre el **sentido personal** de las actividades de la Cultura Física y los deportes y la **implicación del estudiante** en la ejecución de la tarea. Se presenta también una alternativa metodológica sustentada en el modelo que permite avanzar en el perfeccionamiento de la dirección del trabajo independiente.

En el capítulo tres se analizan criterios de los expertos sobre el modelo y alternativa y se evalúa la efectividad de su aplicación parcial a través de un pre - experimento pedagógico realizado con estudiantes del primer año.

CAPÍTULO 1. LA DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE CULTURA FÍSICA

El concepto “trabajo independiente” ha recibido un tratamiento amplio y diverso en las investigaciones pedagógicas. El presente capítulo comienza con una aproximación teórica al mismo para establecer un marco de referencia coherente en la búsqueda de los fundamentos de su **dirección** en el ámbito de la Licenciatura en Cultura Física. Se revelan las principales limitaciones de las investigaciones sobre el tema en otros escenarios didácticos que dificultan alcanzar resultados óptimos en las nuevas condiciones de la universalización.

Este análisis demostró la necesidad de ampliar la cosmovisión de la dirección del trabajo independiente a la luz de una aproximación filosófica, sociológica y psicológica que complemente la tradición didáctica que ha tenido la investigación. El capítulo culmina con el estudio histórico de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en los diferentes planes de estudios, y las exigencias que impone el contexto de la universalización.

1.1 Fundamentos didácticos del trabajo independiente de los estudiantes.

El trabajo independiente en el ámbito pedagógico se ha conceptualizado de manera muy diversa: como **método** por algunos, como **procedimiento** por otros o como una **forma de organización** de la clase. (Rojas, C. 1978) En consecuencia ha devenido en uno de los aspectos más polémicos en el campo de la Pedagogía.

Para referirse a un mismo fenómeno se han utilizado a través de la historia los términos: “Directing Learning” o “Estudio dirigido. (Aguayo, A. 1959) “Trabajo individual” (Ganelin, S. 1978) “Estudio independiente” (Glasman, N. 1996, Turrent, A. 2003) “Actividad independiente (Addine, F. 2001) y “Trabajo independiente (Pidkasisti, P. 1986, Rojas, C. 1978, Concepción, R. 1989, Quiñónez, D. 2003) entre otros muchos autores.

Es evidente que en la investigación sobre el tema ha prevalecido un uso indiscriminado de definiciones que dificultan su comprensión. En general todos estos términos son utilizados para describir un mismo fenómeno pedagógico: los docentes orientan determinados tipos de actividades para que los alumnos aprendan de forma cada vez más autónoma.

A continuación se presenta un resumen del concepto de trabajo independiente como categoría didáctica, en él se señalan los trabajos, que a juicio del autor, son referentes importantes en la investigación y las principales orientaciones teóricas del tema que permiten la elaboración de una síntesis de los aportes aceptados por la comunidad científica.

Desarrollo de las concepciones sobre la dirección del trabajo independiente en los marcos de la Didáctica

El trabajo independiente de los estudiantes es uno de los aspectos más abordados por didactas de todas partes del mundo y “tiene una rica tradición en la teoría y la práctica del trabajo en la escuela” Pidkasisti, P. (1986: 16) El autor citado asegura que los sabios de la antigüedad: Arquímedes (230 a.n.e.), Aristóteles (300 a.n.e.) y Platón (300 a.n.e.) llegaron a fundamentar la importancia de la asimilación de los conocimientos en forma activa e independiente.

Otros pedagogos realizan contribuciones importantes al tema en diferentes épocas históricas: en la Edad Media Montaigne M. (1580); en la época moderna Comenio J. A (1645), Rousseau J. J. (1770), Pestalozzi J. E (1800), Ushinski (1890); en la contemporánea Krupskaja N. K (1926). La obra de estos autores se caracteriza por la importancia que atribuyeron a la actividad del alumno como sujeto del proceso de enseñanza. (Citados por Quiñonez, D 2002)

En Cuba se destacan los nombres de Caballero J. A (1790), Varela, F (1829), Caballero, J. L. (1850), Varona, E. J. (1896), Martí, J. (1880), en cuyas concepciones pedagógicas se expresó con fuerza la

necesidad de promover la autonomía de los alumnos no sólo en el ámbito académico, sino también en la vida social.

En la actualidad autores como López, I. (1978); Rojas, C. (1982); Álvarez, C. (1999); Fernández, U. y col. (2003) García, G. y col. (2005) entre otros, realizan trabajos relacionados con el tema. Estos investigadores apoyados en la obra Klimber, L (1978), Talízina, N. (1988) Davidov, V. (1986), Pidkasisti, P (1986) Galperin, P (1985) asumieron las concepciones de la escuela Histórico Cultural de Vigotski, L. S¹. y elaboraron concepciones teóricas - metodológicas con plena vigencia. Su legado fundamental está centrado en las precisiones sobre el concepto de trabajo independiente, su lugar en el proceso formativo en diferentes niveles y las exigencias que deben cumplirse en la dirección del mismo.

En nuestro contexto se destacan los trabajos de Concepción, R. 1989, Zaldivar, M. (2001) Garcés, W. (2003) Ortiz, E. y Meriño, M. (2004); que presentan sistemas de tareas para el trabajo independiente en diferentes áreas curriculares. Concepción, R. y Rodríguez, F. (2006) desarrollan contribuciones teóricas y metodológicas valiosas relacionadas con el rol del trabajo independiente en la formación del estudiante.

Una concepción sobre el trabajo independiente reconocida como válida por múltiples investigadores nacionales y extranjeros fue desarrollada por Pidkasisti, P. quien considera que. “El trabajo independiente actúa en el proceso de enseñanza como un **medio pedagógico específico de organización y dirección de la actividad independiente** de los alumnos, que debe incluir también el objeto y el método del conocimiento científico” (Pidkasisti, P 1986:122)

¹ Vigotski L, S (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editora Científico técnica. La Habana. Tomada de la obra publicado en Ruso por la Academia de Ciencias Pedagógicas de la U.R.S.S. (1960)

Al citar este autor, Rojas C. plantea que “el trabajo independiente **es el medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente**, el medio de su organización **lógica y psicológica**” Rojas, C. (1978:17)

En la consideración del autor de este trabajo, ambas definiciones no reflejan de la misma manera el concepto, el trabajo independiente como recurso pedagógico puede ser un medio de organización de la actividad independiente que no logre incluir, comprometer o implicar al estudiante en su propio accionar intelectual, por lo que las dos expresiones (“*medio* de organización y dirección” y “medio de inclusión”) no significan lo mismo: la primera se refiere a los aspectos organizativos externos y la segunda al efecto que debe producir esa organización en el alumno.

El análisis anterior revela la existencia de dos planos de análisis:

- 1- El aspecto externo, representado por las acciones didácticas que se derivan de las orientaciones del profesor.
- 2.- El aspecto interno o mental que se manifiesta en la capacidad de concebir mentalmente la zona de búsqueda, anticipar los resultados, asimilar el volumen y el carácter de las acciones que deberán emprenderse de acuerdo con las condiciones de la tarea.

El primero de los planos estimula el grado de organización del segundo, o sea las orientaciones y tareas que el docente asigna movilizan la actividad del estudiante, esta tiene una expresión predominantemente cognoscitiva, pero es inducida por procesos y estados afectivos y volitivos que dan el sentido a la tarea orientada.

La actividad cognitiva puede desplegarse con diferentes grados de independencia, lo cual depende no sólo del nivel de desarrollo de los procesos propiamente cognitivos, sino de la manera en que estos se integran al sistema personalidad, por eso los componentes afectivos y volitivos son esenciales para comprender la esencia del término **trabajo independiente** en el ámbito didáctico.

De acuerdo con Pidkasisti, P. la característica principal del trabajo independiente, como categoría didáctica se manifiesta en que el objetivo de la actividad del alumno tiene al mismo tiempo una función de dirección. Esta función de dirección depende, según él, del grado de coincidencia entre la **suposición** del objetivo (auto planteamiento) y la **realización** del mismo, cuando la *realización* de la tarea predomina sobre la *suposición* de su objetivo no se crean estímulos para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas independientes, “precisamente el rango de esta discordancia es lo que hace que el alumno sea estimulado a realizar acciones independientes de creación o acciones de colaboración con el maestro” Pidkasisti (1986: 103)

La contradicción **suposición – realización** que describe este autor es interesante por cuanto explica lo que sucede en el interior del estudiante, y puede ser considerada como expresión interna de la que se produce entre la dirección del trabajo independiente y la pobre predisposición de los estudiantes para realizarlo; sin embargo, no queda claro cómo se llega a la suposición, ni qué procesos deben activarse para que el alumno llegue a plantearse un objetivo que supere la realización reactiva de la tarea. El autor que se reseña prestó atención también a los contenidos psicológicos que regulan la realización de una tarea, para él, la investigación del tema debe asumirse desde su esencia psicológica porque la creatividad, la independencia y demás indicadores del trabajo independiente, son rasgos personológicos. En este sentido manifiesta: “se sobreentiende que estos indicadores y otros similares caracterizan no sólo la actividad del alumno, si no también la personalidad que se forma en esa actividad” Pidkasisti (1986: 8)

Esta valiosa posición fue continuada de manera incompleta en la mayoría de las investigaciones posteriores, pues los aspectos personológicos fueron insuficientemente estudiados, dejando una fisura teórica en el estudio de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes.

A partir de las consideraciones anteriores, el autor asume que el trabajo independiente presupone la movilización del estudiante para ejecutar tareas que conduzcan no sólo a la asimilación de conocimientos y al dominio de hábitos y habilidades, sino al desarrollo integral del mismo como personalidad.

La conclusión anterior exige estudiar con profundidad los fundamentos de la dirección científica que subyacen en el proceso de orientación y control del trabajo independiente. Para lo cual se considera valiosa la definición aportada por Afanasiev, V. (1981) quien concibe la *dirección como sistema de influencias conscientes que orienta y coordina las acciones de grupos humanos para la consecución de objetivos racionales*

En la literatura consultada se identifican con frecuencia los términos “trabajo independiente”, “actividad independiente” y “estudio independiente” y aunque en sus definiciones se reflejan los momentos principales de la actividad (orientación, ejecución y control) estas no enfocan directamente el concepto de ***dirección del trabajo independiente*** que permita comprender la exigencias actuales de este proceso en condiciones de universalización.

En consecuencia, el autor considera que es pertinente proponer una definición que integre la teoría de Leontiev, A. (1982) sobre los momentos de la actividad y la concepción sobre las funciones de la dirección científica compartida por numerosos autores como Carnota, O. (1985). García, S. y Dolan, S (1998) Reyes, A. (1996) y (2003), Fernández, J. A. (1991) entre otros.

En la presente investigación se asume que **la dirección del trabajo independiente** es un proceso que presupone, un **diagnóstico** del nivel actual de cada estudiante, precisar **objetivos racionales** en correspondencia con las condiciones del entorno, definir las **políticas** que guíen del pensamiento de los factores educativos en la **coordinación** de las acciones individuales y colectivas para comprometer la **estructura organizativa** en la **planificación, organización, regulación y control** de la ejecución autónoma de las tareas por el estudiante.

A partir de lo anterior, se considera oportuno realizar una resignificación de la definición aportada por Pidkasisti, P. (1986) y asumir que el trabajo independiente es un medio pedagógico específico de **dirigir lógica y psicológicamente** la actividad del estudiante que permite que este se **implique** como

personalidad en su propio accionar cognitivo. El término **implicación** sustituye a **inclusión** para destacar el papel de los aspectos personológicos en este complejo proceso.

Según Pidkasisti, P. (1986: 13) la identificación de los conceptos trabajo independiente y actividad independiente hizo que las investigaciones se concentraran “en el aspecto de la asignatura, o sea, en el contenido del trabajo independiente sin una suficiente comprensión del aspecto procesal de la actividad del alumno.”

Esta advertencia esencial no fue considerada lo suficiente en la investigación de autores posteriores, que se orientó a modelar la actividad cognoscitiva del alumno, sin profundizar en los procesos afectivos y volitivos que la mediatizan.

La insuficiencia teórica anterior predomina en la extensa bibliografía desarrollada sobre este tema. Por ejemplo, Ganelin, S. (1978: 169) propone el concepto de “**trabajo individual**” para describir el trabajo autónomo del alumno de acuerdo con las tareas que el maestro le propone. “El trabajo individual –explica – debe conducir a la asimilación consciente.”

Aquí se resalta el aspecto fenoménico del trabajo independiente, relacionado con la designación de una actividad, orientada por el profesor, que debe ser desarrollada por el alumno, de forma tal que el resultado no sea la simple asimilación del contenido académico, si no el desarrollo de la capacidad para realizarlo de forma cada vez más autónoma.

Otros autores utilizan el término **estudio independiente** Turrent, A. (2003), Glasman, N y Figueroa, M (1996) y lo definen como aquel que es orientado por las guías o las actividades sugeridas por el asesor, y es realizado por el estudiante por sí mismo, el cual dosifica su estudio, profundiza, participa, confronta, ejerce, analiza los conocimientos y va construyendo su aprendizaje.

El **estudio independiente** “es una forma de actividad (...) en la que el estudiante analiza, observa, integra, resuelve, aplica ejercicios, desarrolla tareas, resuelve problemas, elabora trabajos escritos de

forma individual; y el profesor revisa, corrige los resultados con los alumnos.” Glasman, N y Figueroa, M. (1996: 5)

En estas concepciones se utiliza el término **estudio independiente** para referirse al mismo fenómeno pedagógico descrito por Ganelin, S (1978) **Trabajo individual** en el cual los profesores asignan tareas para que los alumnos las realicen de manera independiente.

Algunos autores (Rojas, C. y col 1982) establecen diferencias entre los conceptos **trabajo independiente** y **estudio individual** a partir de determinar quién planifica y decide la acción: el docente o el estudiante. Esta es una apreciación útil, por cuanto reserva el término **estudio individual** para las acciones de estudio que el alumno decide de acuerdo con sus necesidades.

Las concepciones anteriores se basan en la descripción del fenómeno desde el punto de vista externo, sin revelar sus aspectos internos. Su rasgo principal es describir las posibles acciones a realizar por los alumnos, además de expresar la necesidad de que el alumno trabaje con independencia.

Hacia el final de la década del 70 y los años 80 se reportan numerosas investigaciones sobre el tema, entre ellas, merece una distinción la formulada por López, I. (1978: 26) quien afirma que “El trabajo independiente es el sistema, dentro de proceso docente, compuesto por los elementos: dirección docente, contenido de enseñanza, intereses y sujeto del conocimiento, manifestado por etapas ascendentes las cuales se caracterizan por iniciarse en la máxima dirección del docente(...) hasta llegar hasta las etapas superiores donde se hace mínima dicha dirección.”

En esta definición se aprecia una tendencia a disminuir la descripción de los tipos de tareas para poner énfasis en el logro gradual de la independencia cognoscitiva sobre la base de disminuir el papel directivo del profesor. Se hace alusión a los intereses como componentes inductores del “sujeto del conocimiento”, ello es un paso significativo en la superación de la limitación que representa subvalorar el verdadero papel de los procesos afectivos y volitivos.

No obstante, incluir los intereses del alumno en el sistema no explica cómo estos se estimulan, ni qué otras formaciones psicológicas complejas regulan la realización del trabajo independiente. Además el tratamiento de los aspectos de la dirección es insuficiente pues asume la disminución gradual del protagonismo del profesor como disminución de su rol directivo. Para el autor la concepción anterior revela una limitada comprensión de este complejo proceso pues la dirección no disminuye con el logro de la independencia del alumno, sino que se adecua al nuevo nivel de desarrollo alcanzado.

Otra orientación importante de la investigación es seguida por autores como Aristova, L. Nilson, O Staquin, M² que toman rasgos o cualidades de la personalidad (voluntad, creatividad, motivación) como condición indispensable y excluyente, sin la cual no se manifiesta trabajo independiente. En este caso se establece la conexión entre la actividad del alumno y sus condiciones internas, pero aún no se comprende adecuadamente la dialéctica entre ambos aspectos. La vinculación exclusiva del trabajo independiente con la presencia de un rasgo o cualidad psicológica desconoce la riqueza de la relación entre el trabajo independiente y la personalidad del estudiante.

La significación de esta última orientación radica en considerar esenciales, no sólo aspectos de naturaleza cognitiva, sino también afectiva y volitiva, mientras su limitación fundamental es tomar rasgos aislados (unidades primarias de la psiquis) como esenciales y excluyentes, sin comprender el papel de unidades psicológicas más complejas de la personalidad. Naturalmente esas insuficiencias están asociadas a las propias limitaciones de la ciencia psicológica de la época en que se desarrollaron.

Varios autores cubanos contemporáneos presentan interesantes reflexiones sobre el tema, algunas revelan una tendencia a superar las limitaciones teóricas señaladas con anterioridad. Por ejemplo, Álvarez C. (1996) considera que el trabajo independiente es vía, método que puede utilizarse en cualquier forma de organizar el proceso, lo define el **modo de organización** del proceso docente dirigido a la formación de

² Estos autores son citados por Pidkasisti, P. (1986). en “La actividad cognoscitiva de los alumnos en la enseñanza”. p 10

la independencia como característica de la personalidad del estudiante y asegura que es un sistema de métodos de trabajo reproductivo, aplicativo y creativo en los cuales trabaja el estudiante por sí mismo.

En este caso, se introduce un elemento de juicio que supera las concepciones que hacen depender la presencia o no de trabajo independiente de la manifestación de creatividad u otro rasgo de la personalidad, y esclarece que se puede realizar trabajo independiente en actividades de diferentes niveles de asimilación, esa posición es acertada, pues es congruente con lo que la práctica demuestra; no obstante, la expresión “modo de organización” no encierra otras funciones de dirección importantes como la planificación, regulación y control.

El análisis del trabajo independiente desde la didáctica permite apreciar varias orientaciones teóricas que han caracterizado la investigación del trabajo independiente en este ámbito. Para su determinación el autor asume tres indicadores fundamentales que se han derivado del estudio teórico - práctico realizado y de la consulta con especialistas en el tema en diferentes talleres de reflexión; en primer lugar se consideraron los fundamentos de la dirección científica presentes en las concepciones estudiadas, en segundo lugar la manera en que se aborda en ellas la dialéctica de lo interno y lo externo, y en tercer lugar la interpretación del rol de los aspectos de naturaleza psicológica que están en la base del trabajo independiente.

En correspondencia con esos indicadores se pueden distinguir tres orientaciones teórico - metodológicas en la investigación del trabajo independiente:

1- Estudios que describen los aspectos externos (organizativos) de trabajo independiente, en los que las definiciones relacionan tipos de tareas a realizar y dan importancia a la disminución de la dirección docente (Glasman, N. y Figueroa M. 1996) como si este proceso directivo disminuyera en la medida que los alumnos se hacen más autónomos en su aprendizaje.

2 - Estudios que toman rasgos o cualidades de la personalidad como condición indispensable y excluyente, sin la presencia de la cual no puede hablarse de trabajo independiente (Aristova, L.) (Staquin, M) En ese

caso los aspectos de dirección quedan implícitos y puede inferirse que la responsabilidad del proceso recae casi exclusivamente en el profesor.

3 - Estudios que asumen la tarea como célula básica del trabajo independiente, la cual expresa la dialéctica entre lo externo y lo interno, aquí desaparece la identificación entre los conceptos trabajo y actividad independiente: Pidkasisti, (1986), Concepción (1989 y 2006) Álvarez. C (1999) Este modelo tiene un nivel de profundidad que permite comprender mejor la esencia del trabajo independiente y su dirección pues las tareas funcionan como elemento procesal que conduce el proceso de desarrollo del estudiante.

A partir de este último modelo se han desarrollado variadas investigaciones para perfeccionar las tareas docentes. A continuación se presenta una síntesis de algunas orientaciones teórico - metodológicas con respecto a su esencia y funciones en el proceso formativo.

Las tareas docentes, su importancia en la dirección de trabajo independiente

La importancia de la tarea como unidad funcional del trabajo independiente fue explicada por Pidkasisti, P (1972)³ quien reconoce que la misma se expresa en el plano externo como actividad dirigida a determinados objetivos fijados por el profesor y en el plano interno como condición que estimula la actividad cognoscitiva del estudiante.

Por su parte. Davidov, V. (1986) considera que el dominio por el estudiante del procedimiento teórico generalizado de solución constituye la característica sustancial de la tarea docente. Esta apreciación demuestra la tendencia a colocar en primer plano el **dominio cognitivo – instrumental** en ejecución de la tarea, lo cual es válido, pero limita considerablemente la influencia de la misma sobre otras esferas de la personalidad del estudiante.

³ Este es el año de edición de “La Actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza”.
En idioma Ruso

Esa tendencia se aprecia en las definiciones que aseguran que "Las tareas. son núcleos de actividades, secuenciadas y estructuradas que permiten organizar la acción. Las tareas organizan la experiencia y estimulan el aprendizaje del alumno." (Medina, A. 1995: 468)

Los criterios anteriores revelan una concepción cognitivo - instrumental de las tareas que prevaleció durante mucho tiempo en las investigaciones sobre el trabajo independiente. Garcés, W. (2003) señala que autores como Concepción, R. (1989); Majmutov, M. I (1983); (1997); Zaldivar, M. (2001), proponen tareas para privilegiar un aspecto específico de la actividad docente y ese hecho ha provocado que éstas no se conviertan en una guía metodológica para la actividad del profesor. Por eso afirma que para revertir esa limitación es necesario que el estudiante se vea implicado, no solo en la adquisición de conocimientos de una disciplina específica, sino además que las tareas le sirvan como medio para adquirir métodos de trabajo para la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Este punto de vista coincide con el criterio de Rojas, C y col. (1982) quienes consideran que el problema del trabajo independiente no puede ser resuelto en los límites de un tema o grupo de materiales de un programa. La atención deberá estar dirigida a la elaboración de sistemas de tareas entrelazadas por el objetivo general del desarrollo sistemático de habilidades y hábitos. En la obra de los autores citados (Garcés, W 2001 y Rojas, C y col. 1982) la intención de la tarea sigue orientada al desarrollo de aspectos cognitivos, aunque su contenido se amplíe al dominio de métodos de trabajo.

Aunque limitado a formaciones predominantemente cognitivas (hábitos y habilidades) el criterio anterior, relacionado con la unificación de los procedimientos para solucionar las tareas en las diferentes asignaturas, es asumido como valioso, pues señala la necesaria coherencia que deben tener los sistemas de tareas.

En la consideración del autor los procedimientos para dirigir las acciones del estudiante al ejecutar las tareas se han elaborado sobre la base de organizar su actividad cognitiva y son valiosos, pero insuficientes para dirigir la motivación, la voluntad y el sentido psicológico de la tarea para el estudiante.

La tendencia a superar la orientación cognitivo - instrumental en la concepción de las tareas se aprecia en la obra de Silvestre, M. (2002: 35), la autora afirma que las tareas son "aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de esta, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de la personalidad."

Esa orientación teórica, constituye una aproximación más exacta a la función de las tareas, pues declara explícitamente que su finalidad no es sólo de carácter cognitivo. Este criterio se comparte, sin embargo en la expresión "desarrollo integral de la personalidad", que utiliza la autora citada, se pierde la precisión de la influencia concreta que han de tener las tareas sobre formaciones subjetivas inductoras.

En los años noventa del siglo pasado aparecieron trabajos relacionados con la diversificación del carácter de las tareas, González P. Lacasa P. y Albuquerque M. (1999: 34) afirman: "algunos estudios se han orientado a esta línea apareciendo un nuevo concepto de tareas escolares en el hogar En estos casos aparecen como actividades asociadas al contexto familiar (...) los deberes⁴ aparecen asociados a determinados patrones de socialización y en ultimo extremo a los valores." Las autoras se refieren al nivel elemental de enseñanza, pero esa tendencia se manifiesta también en otros niveles educativos en los que, a juicio del autor, debe profundizarse.

⁴ En Iberoamérica se utiliza el término **deberes** como equivalente a la **tarea** para la casa que se usa en Cuba especialmente en la Educación Primaria y que es diferente semánticamente al concepto de **tarea cognoscitivas** que se utiliza en este trabajo

Otra interesante posición se aprecia en los criterios de Concepción, R. y Rodríguez, F. (2006) Los autores proponen que la tarea, como *núcleo del trabajo independiente* es una situación de aprendizaje para:

- Aplicar interdisciplinariamente los contenidos precedentes para aprender, aplicar y perfeccionarlos (*lo instructivo*)
- Educar cualidades volitivas de la personalidad como la firmeza, la perseverancia, el autocontrol, la independencia y la consideración de la aplicación de los contenidos para la vida (*lo educativo*)
- La influencia en el desarrollo intelectual y físico, la valoración de los resultados y su proceder en la formación del pensamiento (*lo desarrollador*)

Señalar que las tareas también deben influir sobre los aspectos volitivos de la personalidad constituye uno de los presupuestos teóricos más importantes en la investigación teórica sobre el tema. Este criterio es asumido en el presente trabajo, aunque se reconoce la necesidad de estructurar el contenido de la tarea en función de estimular directamente formaciones psicológicas más complejas.

Los autores citados anteriormente coinciden con Álvarez, C (1996) en que la tarea es una de las instancias organizativas del proceso de enseñanza, como la carrera, el año, la disciplina y la asignatura y en consecuencia en ella se expresan todas las categorías didácticas (problema, objetivo, contenido, método, medios y evaluación) Este razonamiento abre una perspectiva interesante en la concepción teórica de las tareas docentes, pues a partir del mismo se pueden diseñar procedimientos de solución con utilización de esas categorías. “En la tarea el estudiante hace suyo el objetivo, lo personaliza en su método o estilo de aprendizaje, su contenido, sus medios su forma de autocontrol para resolverlo” Concepción R y Rodríguez, F (2006: 73)

En opinión del autor, falta precisar cómo el estudiante “hace suyo el objetivo,” cómo dirigir ese proceso que determina el sentido, la intensidad y la constancia del comportamiento. Sin estos componentes es difícil que se complete la ejecución de la tarea.

Autores como (Álvarez C. 1996, Garcés, W. 1998; Silvestre, M.,2002; Fuentes, H. 2000; Zilberstein, J. y Silvestre, M., 2000; Zaldívar, M. 2001) identifican la tarea como medio para dirigir y propiciar el aprendizaje de los estudiantes y coinciden en que las mismas debe garantizar el protagonismo del alumno, ser variadas y sistémicas en su concepción y fomentar la motivación. Al mismo tiempo pueden orientarse en direcciones diversas: valorar la importancia de lo aprendido, exponer los resultados e intercambiar observaciones e indagaciones, asimilar métodos o técnicas de aprendizaje, trazar estrategias de solución, detectar problemas, vincular nuevos y viejos contenidos.

La limitación fundamental de las investigaciones citadas es, que al proponer un cuerpo teórico sobre los principios, exigencias y clasificaciones de los sistemas de tareas, han considerado que la calidad intrínseca de la tarea determina la efectividad del trabajo independiente, lo cual es válido, pero insuficiente porque no se insiste en la necesidad de encauzar la dirección lógica y psicológica de la actividad del estudiante.

Es necesario reconocer en que la tarea es una instancia organizativa más del proceso formativo que el profesor orienta con determinada intencionalidad instructiva y educativa para desarrollar las potencialidades del estudiante, pero ese proceso adquiere **un carácter relativo al ser personalizado** de acuerdo con las posibilidades y necesidades de cada alumno en un contexto cambiante. No siempre la intencionalidad de la tarea planificada por el profesor coincide con el sentido atribuido a la misma por el estudiante, lo que limita las posibilidades de implicación en la ejecución.

La dirección del trabajo independiente requiere la integración de las categorías didácticas implícitas en la tarea con las funciones de dirección, para que estas puedan movilizar, desde su gestión didáctica el sentido de la misma para el estudiante. Esta realidad no se ha considerado hasta el presente y es importante para la enseñanza semipresencial porque ella exige del estudiante un alto nivel de autogestión del conocimiento.

Del mismo modo los procedimientos para solucionar las tareas adquieren significación particular en las condiciones de la universalización. Estos han sido estudiados por varios investigadores. Galperin, P. (1985), desarrolla una interesante teoría sobre la formación por etapas de acciones mentales. Talizina N (1988) clasifica los procedimientos generalizados cuyas acciones no tienen un sentido concreto y son aplicables en muchas situaciones y los procedimientos específicos encaminados a realizar tareas muy concretas. Estas concepciones se generaron a la luz del “principio del determinismo,”⁵ a partir de cual se hiperbolizó el papel de la actividad en el desarrollo psíquico y se subvalora el rol de la comunicación y de la formación de sentidos psicológicos en el proceso de aprendizaje.

Esta etapa fue superada con los trabajos de González, F. (1994) Áreas, H. (1994) que profundizaron en la importancia de la subjetividad humana en el aprendizaje y establecieron las diferencias entre el sujeto psicológico y la personalidad; sin embargo, esta nueva orientación de la Psicología no tuvo una repercusión inmediata en la elaboración de procedimientos para la solución de tareas. Las propuestas siguieron insistiendo en los recursos intelectuales y metacognitivos que deben ser aprendidos por el estudiante para transferirlos a nuevas situaciones de aprendizaje.

Por ejemplo, De Bono, E (1999) propone un conjunto de “herramientas” para desarrollar la inteligencia que ayudan a potenciar los procesos de análisis (PN I) “Positivo Negativo e Interesante”, o (C.T.F) “Considere Todos los Factores”, así como los procesos de síntesis (P. B.) “Prioridades Básicas” que una vez aprendidas pueden aplicarse a situaciones de aprendizaje independiente.

Otros autores clasifican los procedimientos de acuerdo con el grado libertad de las acciones a realizar y el tipo de meta que se persigue. En este sentido Montero, C. y col (1996) proponen la siguiente clasificación: *Procedimientos disciplinares*: vinculados a un área curricular específica; *Procedimientos Interdisciplinares*: son útiles para diferentes disciplinas (mapas conceptuales, resúmenes); *Procedimientos Algorítmicos*: formados por una sucesión de operaciones prefijadas cuya correcta ejecución lleva a una solución segura

⁵ Rubistein, S. (1968) Principios de Psicología General Edit Pueblo y educación La Habana.

del problema; *Procedimientos heurísticos*: cuando las acciones comportan cierto grado de variabilidad y su ejecución no garantiza un resultado óptimo de manera segura, sino probabilística.

Los procedimientos anteriores permiten organizar la actividad cognitiva del estudiante y son valiosos, pero insuficientes en condiciones de semi presencialidad, pues no incluyen acciones para organizar los estados afectivos y volitivos que lo inducen a operar. Esta insuficiencia es muy nociva para el estudiante que no tiene una buena disposición ante el estudio e incluso para los que realizan responsablemente las tareas movidos por presiones externas o impulsores internos no relacionados con su auto educación.

El análisis de la dirección del trabajo independiente desde la perspectiva didáctica permite sistematizar los principales aportes que hasta el presente se han realizado por los diferentes investigadores que directa o indirectamente han abordado este tema. Este resumen permitirá tener una precisión de lo aportado hasta el momento. Las numerosas orientaciones teóricas coinciden en reconocer que:

- 1 El trabajo independiente, como recurso pedagógico, es un proceso con diferentes etapas: orientación, ejecución y control, cada una de las cuales exige acciones específicas para el profesor y los estudiantes.
- 2 La tarea es la “célula genética” del trabajo independiente, deben elaborarse en forma de sistema y variarse en dependencia de los objetivos que se persiguen.
- 3 El trabajo independiente de los estudiantes debe ser un medio para combinar la responsabilidad individual con el trabajo en grupos.
- 4 El trabajo independiente no se debe confundir con el de estudio individual: este último depende de la planificación del alumno según sus necesidades, el primero se planifica por los profesores no sólo para que ellos aprendan, sino para que lo hagan de forma cada vez más independiente.

- 5 La esencia del trabajo independiente no radica en aspectos externos de carácter organizativo, sino en la función de dirección que cumplen las tareas orientadas que permiten establecer el vínculo entre lo externo y el mundo interior de los alumnos.
- 6 Las tareas deben considerar las posibilidades individuales de cada alumno de manera que se dirijan a la zona de desarrollo próximo.
- 7 Los colectivos pedagógicos deben lograr unidad de criterios e influencias en lo relacionado con el trabajo independiente, cuando sea posible deben orientarse tareas que integren materias de diferentes asignaturas o disciplinas.
- 8 Las tareas para el trabajo independiente deben orientarse no solo a la asimilación de nuevos conocimientos o su consolidación, es importante además orientarlas a dominar métodos de estudios, y estrategias de aprendizaje.
- 9 El trabajo independiente requiere, desde el punto de vista organizativo, una gradación de los niveles de ayuda, desde una mayor dirección por parte del profesor hasta la disminución de la misma para que los estudiantes sean los protagonistas de las acciones de aprendizaje.
- 10 El trabajo independiente es también un medio para la educación en valores.
- 11 El trabajo independiente debe cumplir como cualquier otro recurso educativo con los principios didácticos de sistematicidad, vinculación teoría – práctica, asequibilidad, etc.
- 12 El trabajo independiente es un medio de organización de la actividad cognoscitiva independiente que permite que el alumno se **“incluya”** en su propia actividad cognoscitiva.
- 13 En la Educación Superior el trabajo independiente encuentra espacio no sólo en el componente académico, sino también en los componentes laborales e investigativo, así como en la actividad extensionista.

Estas precisiones teóricas son el resultado de investigaciones rigurosamente fundamentadas, su aplicación consecuente debe contribuir al desarrollo de la actividad cognoscitiva independiente; sin embargo, se

desarrollaron en contextos educativos predominantemente presenciales. Se considera que los aportes citados se pueden aplicar en modelos semipresenciales, pero adecuar esas generalizaciones a las demandas de la Educación Superior en el contexto sociocultural de la Sede Universitaria de Cultura Física es una prioridad, para alcanzar ese propósito este autor considera necesario ampliar la cosmovisión de término dirección del trabajo independiente con la finalidad de adecuarlo a las nuevas circunstancias.

1.2 Perspectiva filosófica, sociológica y psicológica de la dirección del trabajo independiente del estudiante de Cultura Física en la universalización

La necesidad de resolver el problema de la investigación a nivel teórico presupone desentrañar los aspectos fundamentales que encierra el concepto de dirección del trabajo independiente en su evolución ontológica, así como explorar su significación desde perspectivas diferentes. En este epígrafe se aporta una aproximación filosófica a este concepto que sirve de pauta lógica y gnoseológica para abordar su perspectiva sociológica y psicológica.

La dirección del trabajo independiente de los estudiantes es, sin dudas, una forma de actividad y por tanto su abordaje desde una perspectiva filosófica debe partir de la comprensión de la categoría **práctica social**. Fabelo, J (1989) considera que “La práctica, tomada en su sentido más amplio, representa todo el conjunto de formas objetales de actividad humana que garantiza la existencia y desarrollo de la sociedad y como resultado de la cual es creada la cultura material y espiritual.”⁶

Esta concepción de la práctica tiene una marcada orientación marxista y se asume como válida en la investigación porque incluye todas las formas de actividad social que conducen a la transformación del mundo, además supone una contraposición entre el sujeto y el objeto de la actividad como expresión de la relación - hombre mundo.

La consideración de la actividad como relación sujeto - objeto no es un descubrimiento del marxismo; pero es en los marcos de este donde se produce una verdadera revolución en su comprensión, la Dialéctica

⁶ Fabelo J.R (1989) Práctica Conocimiento y Valoración. Editorial ciencias sociales p 117

Materialista reconoce que la práctica, no conduce sólo a la creación de objetos necesarios para la vida, también deviene acto de objetivación de fines e ideas en la realidad.

La dirección del trabajo independiente es una forma específica de actividad que contribuye fundamentalmente a la transformación del propio estudiante, en tanto la ejecución de las tareas promueve el desarrollo físico y mental. No toda actividad que el alumno realiza tiene el mismo potencial transformador sobre sí mismo, entre más autónomo es su despliegue, más posibilidades de desarrollo.

En la actividad humana se expresan las dimensiones de la forma existencial de la realidad social: la actividad práctica, la actividad cognoscitiva y la actividad valorativa. Cardentey y col (2005) afirman que la categoría actividad práctica deviene punto de partida para la explicación de la relación sujeto –objeto y la actividad cognoscitiva y valorativa constituyen un desprendimiento de ella.

Este presupuesto es de gran valor pues permite asumir que el trabajo independiente es al mismo tiempo práctica, actividad cognitiva y actividad valorativa, lo cual advierte la necesidad de estudiarlo no sólo en su dimensión cognoscitiva (que permite al alumno apropiarse de la experiencia social dada en contenidos curriculares), sino también como actividad valorativa.

La actividad del estudiante al realizar una tarea académica es esencialmente **actividad cognoscitiva** con una expresión **práctica** y también **valorativa** que se manifiesta en una relación dialéctica sujeto – objeto, transformadora de uno y otro polo.

Para fundamentar la dialéctica entre la práctica social y la actividad valorativa Fabelo, J. R. (1989) afirma que la valoración es el reflejo subjetivo en la conciencia del hombre del significado que para él poseen los objetos y fenómenos de la realidad, mientras que el valor puede ser entendido como la significación socialmente positiva de esos mismos objetos.

La significación socialmente positiva (valor) de una actividad es relativamente independiente de la valoración de los sujetos que la ejecutan, esta última expresa el **sentido psicológico** de ese tipo de actividad. Así el sentido personal de las tareas del trabajo independiente no siempre coincide con el

significado socialmente positivo de las mismas. Este argumento no se ha considerado suficientemente en los sistemas de trabajo independiente implementados en investigaciones precedentes.

La comprensión marxista, enfoca la práctica social como actividad material adecuada a fines, ella está determinada objetiva y materialmente por la realidad natural y social en que transcurre. La práctica es inconcebible sin la necesidad social. Este presupuesto filosófico, que se asume como válido y el principio leninista de análisis concreto de los fenómenos sociales⁷ alertan sobre la necesidad de considerar qué condiciones históricas favorecen o entorpecen el desarrollo de los diferentes tipos de la práctica social.

Las funciones sociales de la actividad humana no dependen sólo de sus condiciones naturales, sino del nivel de desarrollo de la práctica social. Un mismo objeto o forma de actividad que, permanecen invariables en sus condiciones naturales, pueden cambiar de significado social de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado por la práctica social. Esto es aplicable a las actividades educativas, en tal sentido, el significado social (valor) del trabajo independiente en el ámbito docente debe adecuarse al contexto histórico y sociocultural porque con la implementación de la universalización se modifican las condiciones socioeducativas en relación con las existentes en los centros universitarios. El argumento anterior tampoco ha sido suficientemente considerado en la dirección del trabajo independiente en las sedes universitarias de Cultura Física.

Por eso se considera pertinente presentar a continuación un **análisis sociológico** del trabajo independiente para revelar cuáles son las nuevas exigencias, a su planificación, orientación, regulación y control, que impone el contexto sociocultural en la universalización.

Perspectiva sociológica de la dirección del trabajo independiente.

El trabajo independiente es un concepto que tiene su origen en el campo de la Pedagogía, donde ha recibido diversas interpretaciones. Las investigaciones sobre el tema han privilegiado su esencia didáctica, pues es

⁷ Citado por Sdramovislov. S. (1989) Metodología y procedimientos de las investigaciones sociológicas. La Habana Ed. Pueblo y Educación. p 11

comprendido como un medio para desarrollar la capacidad del alumno de gestionar sus conocimientos de manera autónoma. Esta tendencia histórica ha estado dictada por la lógica del propio proceso formativo que se organiza, esencialmente, desde lo pedagógico.

Al asumir que las formas de actividad cambian su significación en dependencia de las condiciones concretas, se hace necesario profundizar en la perspectiva sociológica del trabajo independiente porque las condiciones de la universalización imponen exigencias nuevas, esta apreciación permite comprender el mismo desde una cosmovisión más amplia.

La dirección del trabajo independiente, didácticamente hablando, tiene como finalidad desarrollar la independencia cognitiva de los alumnos, pero la educación en el siglo XXI presupone el desarrollo no sólo del plano cognitivo, sino del funcionamiento integral del sujeto en el contexto social. El egresado de Cultura Física debe poseer “una visión crítico reflexiva y transformadora de los procesos y actividades de la cultura física en sus ámbitos de actuación”. MES (2007:1)

Esta concepción de modelo del especialista del plan de estudios “D” parte de comprender que los servicios de la Cultura Física en cada municipio tienen particularidades que dependen, entre otros factores, del contexto sociocultural donde se encuentra la sede universitaria, desde esta perspectiva el trabajo independiente debe orientarse a la identificación, análisis y solución de los problemas del ejercicio de la profesión en ese contexto, las tareas académicas se realizan en circunstancias sociales diversas y cambiantes, por eso las que se orientan en la sede central deben distinguirse de las que se proponen en una SUM cuyo micro - sistema social es diferente. Esto no siempre se tiene en consideración y limita las potencialidades del trabajo independiente para comprometer al estudiante con su realización.

Las tareas de todas las asignaturas deben vincular el alumno con demandas de la actividad física - deportiva en el territorio. Esa exigencia no es exclusiva de la universalización, pero en ella adquiere una

mayor connotación. Algunos autores han presentado *tareas socializadoras*⁸, que permiten el vínculo de los contenidos teóricos con los prácticos, la utilización de las vivencias del estudiante, y la ejemplificación en las asignaturas básicas con problemas de las esferas del ejercicio de la profesión, pero esas regularidades no son suficientes en las nuevas condiciones, es necesario avanzar hacia una socialización más coherente del estudiante desde los contenidos curriculares.

En el logro de ese propósito es importante comprender las concepciones de Horrutinier, P (2006) sobre los factores que determinan la calidad de los procesos formativos, según el autor citado, en la Educación Superior cubana, el concepto de **calidad** se asume como la conjunción de **la excelencia académica** y la **pertinencia integral**. Lo anterior significa que la calidad no puede entenderse sólo en términos de pertinencia académica del proceso. Ella tiene, además, una **dimensión social** de respuesta a determinadas necesidades actuales o futuras, que hacen que la excelencia académica brinde un resultado útil a la sociedad

De acuerdo con esa concepción puede afirmarse entonces que la calidad del proceso docente educativo en una sede universitaria de Cultura Física no se logra sólo con un proceso de enseñanza aprendizaje que garantice elevados resultados académicos, sino alcanzando **la pertinencia social** que significa identificar lo que la sociedad espera de ella y darle respuesta, o sea convertir la sede y cada uno de sus estudiantes en agentes transformadores las actividades físicas, deportivas, recreativas y de rehabilitación en su entorno.

Esta ambiciosa meta no se alcanza si la dirección del trabajo independiente en la sede tiene el objetivo estrecho de desarrollar la independencia cognitiva, es necesario que el estudiante sea un agente de transformación de los problemas de cultura física y el deporte en cada territorio. Por eso se coincide con Horrutinier (2006) en que la función social de la universidad va mucho más allá de ser una entidad de servicios

⁸ Suárez C, y col (2005) Revista Cubana de Educación Superior Vol. XXV No. 2. p.104

Este criterio es aplicable a las sedes de Cultura Física, sin embargo el desarrollo de la teoría y la metodología del trabajo independiente precedente, no facilita su dirección con una proyección socializadora suficiente que ayude al estudiante, a integrar todos los contenidos curriculares en la solución a los problemas en las cuatro esferas de actuación. Esta limitación dificulta su implicación en la ejecución de las tareas que se le asignan.

La aproximación filosófica y sociológica al concepto de trabajo independiente en el contexto educativo de la universalización tiene importantes repercusiones metodológicas para la Didáctica, pero lo filosófico no siempre puede aplicarse de manera directa a las ciencias particulares, pues su función es de orientación metodológica general. Por eso se considera pertinente presentar a continuación un abordaje del concepto desde la perspectiva psicológica, que particularice la aplicación de los presupuestos filosóficos y sociológicos generales en la formación personalizada de cada estudiante.

Perspectiva psicológica de la dirección del trabajo independiente.

Estudiar la perspectiva psicológica del trabajo independiente no es una necesidad generada especialmente por la universalización; no obstante, la heterogeneidad del estudiantado y la necesidad de desarrollar, desde el primer año, su disposición y capacidad para autogestionar los conocimientos en condiciones de semipresencialidad, exige una consideración profunda de la misma. En este epígrafe se realiza un análisis de las concepciones más significativas sobre los fundamentos psicológicos del trabajo independiente, que permite revelar las insuficiencias teóricas de la investigación precedente sobre el tema para ser aplicada, sin adecuación, a la Licenciatura en Cultura Física en la universalización.

El trabajo independiente es un tipo de actividad que se realiza en los marcos de la actividad educativa, su investigación se apoya en el desarrollo de la Psicología en cada época histórica. La ciencia psicológica pre marxista se caracterizó por la existencia de varias escuelas cuyos postulados filosóficos idealistas o metafísicos condujeron a numerosos errores en la comprensión del hombre, ello determinó la elaboración

de orientaciones didácticas parcializadas. Esta situación se redujo considerablemente con el desarrollo de la Psicología de orientación marxista.

La aplicación del pensamiento dialéctico materialista al conocimiento psicológico permitió a los psicólogos educacionales, del desaparecido campo socialista, elaborar valiosos aportes a la dirección del trabajo independiente. Vygotsky, L. S. fue el precursor principal del nuevo pensamiento psicológico, sus tesis sobre la naturaleza socio - histórica de las funciones psíquicas superiores, el papel de la enseñanza y la educación como fuerzas motrices del desarrollo, así como la noción de Zona de Desarrollo Próximo significaron una nueva comprensión del proceso pedagógico. Las ideas de Vigotsky, L. S. fueron continuadas por varios investigadores; por ejemplo, Leontiev, A. N revolucionó la teoría de la actividad, su teoría tuvo gran repercusión accionar pedagógico de su época. A través del estudio de la estructura de la actividad y la conciencia, estableció la distinción entre las categorías **sentido personal y significado**, concepción que marcó un hito en la comprensión posterior del principio del reflejo en la Psicología. Para Leontiev, A. N. (1982) el sentido psicológico y el significado no son por naturaleza coincidentes, aunque tampoco necesariamente contrapuestos, según su opinión, el sentido que tiene para un sujeto una actividad determinada depende de la jerarquía motivacional. Dicha configuración jerárquica apuntará hacia la contraposición o no del significado y el sentido atribuido por el sujeto a esa actividad.

La significación de esta tesis no tuvo un tratamiento profundo en los trabajos de otros seguidores de Vygotsky cuyos trabajos se centraron más en las acciones de orientación externas que en la formación de sentidos. Por ejemplo, Galperin, P. Y, P desarrolló la teoría de la formación por etapas de acciones mentales y Talízina, N. (1988) trabajó los momentos fundamentales de la actividad de aprendizaje (orientación, ejecución, control) y profundizó en los diferentes tipos de Bases Orientadoras de la Acción. (BOA) Pero esas investigaciones priorizaron la influencia sobre la esfera intelectual desde la organización de acciones externas, los estados disposicionales internos fueron insuficientemente estudiados, ello no

permitió un seguimiento pleno de uno de los postulados básicos de la Psicología de orientación marxista: el principio de unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Se considera oportuno acotar que la aplicación de la dialéctica materialista a las investigaciones psicológicas, aunque significó un paso importante en el desarrollo de esta ciencia, produjo también, en una determinada época, imprecisiones teórico –metodológicas.

Según González, F. (1995) esas imprecisiones se debieron a una derivación inadecuada del concepto de práctica social en su sentido filosófico a la Psicología. La práctica como relación sujeto – objeto fue el fundamento a partir del cual se desarrolló la teoría de la actividad en la Psicología que prácticamente hizo coincidir los conceptos de actividad y personalidad, ya que todos los contenidos psíquicos se explicaron a partir de formas objetales de actividad externa, subvalorándose los mecanismos psicológicos que implican al hombre en esa actividad. Estos errores de interpretación condujeron a imprecisiones en la práctica pedagógica debido a una subestimación de las condiciones subjetivas que mediatizan la realización de cualquier tipo de actividad.

Esta situación condujo las investigaciones sobre el trabajo independiente a abordar con más profundidad los aspectos didácticos que los psicológicos; o sea, la popularidad que alcanzó la teoría de la actividad en la Psicología de orientación marxista generó numerosos estudios en los que se priorizaban los aspectos cognitivos en detrimento de los afectivo – volitivos, lo que provocó que el sujeto psicológico de la actividad no se comprendiera en toda su complejidad al diseñar las tareas para el trabajo independiente. Es necesario superar esta limitación epistemológica que impide avanzar en la comprensión de los aspectos teóricos y metodológicos de este tema.

Otro momento importante de la perspectiva psicológica del trabajo independiente fue el estudio de la metacognición. Este término apareció en la literatura psicológica a principios de la década del 70 del siglo pasado (Flavell 1976) y comprende dos aspectos complementarios entre sí:

1. El conocimiento sobre los procesos cognitivos, que según Flavell, incluye tres categorías: conocimiento sobre las personas, conocimiento sobre las tareas y conocimiento sobre las estrategias.

2. La regulación de los procesos cognitivos. En este segundo aspecto incluye la planificación, el control monitoring , verificación, rectificación de lo que se aprende.

Estos estudios impactaron las investigaciones pedagógicas, apareció la preocupación por hacer reflexionar los estudiantes sobre su propio accionar cognoscitivo. Sin embargo, los estudios metacognitivos limitaron la autorreflexión a los procesos intelectuales y subvaloraron la reflexión sobre los mecanismos afectivos que inducen el aprendizaje.

Como se aprecia, algunos aspectos de la subjetividad humana no han sido considerados con la misma profundidad que otros, los componentes cognitivos, las habilidades, las capacidades y en general los contenidos de la llamada esfera ejecutora tienen un seguimiento bastante consecuente en las investigaciones del tema, así como algunos contenidos de la regulación inductora (la motivación, los intereses cognoscitivos), pero las formaciones psicológicas más complejas (los Ideales, la Autovaloración, el Proyecto de vida y la Concepción del mundo) que mediatizan la realización del trabajo independiente a un nivel personológico superior, fueron insuficientemente estudiadas.

En sentido general la investigación sobre trabajo independiente ha tenido una orientación cognitivista cuya deficiencia fundamental es, que aunque se reconocen las bases inductoras del proceso de su realización, estas no se han estimulado directa e intencionalmente. La mayoría de las propuestas didácticas se orientan al desarrollo de la independencia cognoscitiva a través de tareas que estimulan el pensamiento, que si bien conducen a desarrollar recursos intelectuales (resumir, realizar esquemas o mapas conceptuales, extraer informaciones de textos, exponer las ideas), descuidan la estimulación directa y conscientemente dirigida de las formaciones subjetivas complejas que regulan la realización del trabajo independiente.

La idea de lograr efectividad en el trabajo independiente sobre la base de estimular procesos de la esfera afectivo - volitiva tiene antecedentes valiosos en la literatura pedagógica. Autores clásicos del tema insistieron en la necesidad de evitar el carácter "neutral" de la tarea con respecto al mundo interno del alumno, así como la importancia de que la misma fuera capaz de producir un "esfuerzo mental" (Yesipov V. citado por Rojas C. 1978); (Ganelin S. 1978:9) aseguró que "para realizar el principio de la asimilación consciente es preciso (...) educar la actitud activa, independiente".

Este último considera que el "trabajo individual" está en relación con las actitudes y en ellas se pueden distinguir dos tipos: Actitud hacia el trabajo escolar como cumplimiento del deber. ("Ideológica") y Actitud hacia el propio material docente que expresa la disposición del alumno a analizar, criticar, cuestionar reflexivamente el contenido académico. Aunque el autor citado se refiere a las actitudes hacia el trabajo escolar, en general, sus ideas pueden ser aplicadas al tema del trabajo independiente.

Las referencias anteriores apuntan hacia la necesidad de estimular componentes afectivos del proceso de asimilación o de desarrollo intelectual. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre el trabajo independiente siguieron el modelo de desarrollo tradicional o academicista, a partir del cual se supone que la tarea que se orienta al desarrollo del intelecto contribuye a desarrollar también una predisposición hacia su realización. Lo que no siempre sucede en la práctica educativa. Asumir que la estimulación cognoscitiva es suficiente para potenciar los procesos que la inducen y sostienen la conducta es una generalización inadecuada pues se cumple sólo en determinados alumnos.

De acuerdo con el análisis anterior puede asumirse que la limitación teórica relacionada con el desequilibrio de la investigación del tema a favor de lo didáctico en relación con lo psicológico condujo a otra insuficiencia más específica que se expresa en el enfoque cognitivista de la dirección del trabajo independiente que restringió el tratamiento a la formación de sentidos. El alumno no realiza con efectividad una tarea si no lo desea, ni se siente responsable, una u otra condición demandan estimular

formaciones subjetivas de la personalidad. El tratamiento de estos aspectos ha sido, hasta el presente, insuficiente en la dirección pedagógica del trabajo independiente.

En la superación de esa limitación es necesario incorporar los avances de la Psicología relacionados con **la diferenciación entre el sujeto psicológico y la personalidad**. González F. (1989) Áreas H. (1997) Fernández, L (2003) coinciden en señalar que la regulación del comportamiento está determinada en múltiples ocasiones por constituyentes del sujeto como “la situación presente”, “impulsores internos no conscientes”, “características cognitivas”, “historia anterior” que no son contenidos de la personalidad.

El análisis del comportamiento de los estudiantes demuestra que en muchas ocasiones la realización del trabajo independiente está mediatizada por otros constituyentes del sujeto y no por la personalidad como nivel superior de organización e integración de la subjetividad. La dirección del trabajo independiente, al estar enfocada en el desarrollo de la independencia cognoscitiva, ha priorizado insuficientemente la implicación del estudiante en su realización, o sea encauzar el nivel de participación de los rasgos propiamente psicológicos en la auto regulación de la conducta.

Esta limitación teórica en la dirección del trabajo independiente se debe a la insuficiente comprensión de la misma como un tipo de **la práctica social** que generó una subestimación de su **dimensión valorativa** (axiológica) así como de la necesidad de **revelar sus funciones** en los cambiantes ámbitos socio educativos. Este hecho restringe la dirección del trabajo independiente al desarrollo de la independencia cognoscitiva, sin promover una disposición favorable del estudiante hacia la ejecución de tareas relacionadas con los problemas de la actividad física y el deporte que se exprese en altos niveles de implicación personal.

El análisis de las perspectivas didáctica, filosófica, sociológica y psicológica de la dirección del trabajo independiente presentado, permite estudiar cómo afectan las limitaciones teóricas reveladas este proceso en la carrera de Cultura Física, lo que su vez presupone estudiar los antecedentes del problema.

1.3 Antecedentes de la dirección del trabajo independiente en la formación del profesional de Cultura Física

La Licenciatura en Cultura Física tuvo, desde su fundación, un marcado perfil pedagógico, por eso se nutrió de los aportes de la Didáctica General en materia de estimulación de la actividad cognoscitiva independiente. A continuación se presenta un resumen de las regularidades en la formación de profesionales de esta especialidad en Cuba a partir de los criterios de (Almiral, J.1989) (Sivila, E. 2004) (Castillejo, R. 2004)

El estudio de estos antecedentes permite revelar las orientaciones teóricas y metodológicas fundamentales que tuvo la dirección del trabajo independiente en la Licenciatura en Cultura Física durante las diferentes versiones de planes de estudio y las exigencias que impone la universalización a la planificación, orientación, regulación y control del mismo para favorecer la pertinencia formativa de este nuevo modelo pedagógico.

En 1964 se funda la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) que dio inicio a los Cursos Regulares Diurnos. La fuerza profesional graduada en esta escuela y el apoyo de especialistas extranjeros propiciaron los éxitos deportivos cubanos como la primacía a nivel centroamericano alcanzada en los Juegos de San Juan, Puerto Rico (1966) y las cuatro medallas de plata logradas en los Juegos Olímpicos de México (1968)

La Escuela Superior Educación Física se convirtió en Instituto Superior de Cultura Física (ISCF) el 20 de diciembre de 1973 y en 1977 se establecen las filiales del ISCF en varias provincias del país, al conformarse la red de instituciones con subordinación al centro rector. Así se crea la Filial de Holguín que en 1980 se convierte en Facultad de Cultura Física, estatus que mantiene en la actualidad.

El primer Plan de Estudio “A” en la Licenciatura en Cultura Física se caracterizó por la centralización en los aspectos del contenido, las formas de enseñanza y la bibliografía a emplearse. A pesar de sus limitaciones su implementación jugó un importante papel histórico.

En el contexto de los planes “A” el predominio de la actividad presencial no favoreció la elaboración de estrategias integradoras de trabajo independiente, este se dirige fundamentalmente desde las clases prácticas y seminarios. El predominio de la conferencia como forma de organización docente limitaba el desarrollo de la independencia como premisa esencial de la enseñanza universitaria.

La dirección del proceso docente educativo se organizó a través de resoluciones del Ministerio de Educación Superior que estableció la estructura metodológica de cada forma de organización docente. Uno de los componentes de las conferencias fue, precisamente la orientación del trabajo independiente, para lo cual se designó un determinado tiempo en la conclusión de la clase, este hecho condicionó que el mismo fuera concebido para un momento específico de las actividades docentes lo que impedía implementarlo como un medio de **organización lógica y psicológica** de la actividad cognoscitiva del estudiante.

En la materialización del primer plan de estudio las tareas del trabajo independiente se orientaron generalmente a profundizar en contenidos no abordados en las conferencias. Los programas académicos se organizaron por asignaturas y las exigencias se centraban en cumplir el objetivo en las actividades frontales, situación que limitaba el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Otra limitación al desarrollo de la actividad independiente estuvo generada por el reducido número de horas de práctica pre - profesional, además el componente investigativo estaba insuficientemente estructurado por años académicos, a pesar de que la carrera tuvo desde el comienzo el Trabajo de Diploma como forma de culminación de estudios, que significó una fortaleza en la estimulación del trabajo independiente.

En 1980 se produce un nuevo proceso de perfeccionamiento de los planes y programas de estudio en la Educación Superior que se caracteriza por complementar en el orden cualitativo, la relativa estabilidad alcanzada en la docencia universitaria. El Plan "B", en Cultura Física fue un paso de avance en la dirección del trabajo independiente por cuanto la duración de la carrera se extendió a cinco años en los cursos diurnos y seis años en los cursos para trabajadores, ello significó más tiempo dedicado al componente laboral e investigativo que exigen mayor independencia en el despliegue de la actividad de los estudiantes.

La introducción de los programas directores de Idiomas, Formación Científica Técnica y Computación permitió dar mayor coherencia al proceso de formación del profesional porque constituyeron ejes transversales que se trabajan desde las distintas áreas curriculares, esta potencialidad no fue aprovechada en toda su magnitud para desarrollar estrategias de dirección de trabajo independiente.

El número de horas dedicadas a la práctica docente se elevó lo que implicó mayor despliegue de la actividad del alumno y además se trabajó con mayor sistematicidad la investigación estudiantil, por su parte la introducción masiva de la computación, y su incidencia en los métodos de enseñanza, constituyó otra fortaleza implementada en la carrera para favorecer el desarrollo del trabajo independiente.

La aplicación del plan "B" produjo también un balance más adecuado entre las formas de organización docente, pero el excesivo número de asignaturas y de horas clase por semanas, así como deficiencias en la derivación de los objetivos del modelo del profesional a las disciplinas y de estas a las asignaturas y temas impidieron que se alcanzaran óptimos niveles de independencia en la gestión de los conocimientos, la orientación del trabajo independiente siguió generalmente circunscrita a momentos específicos de las clases.

El plan C implementado en 1990, se concibe para que el profesional resuelva los problemas de su especialidad, por ello se aplica un proceso de enseñanza - aprendizaje de carácter productivo. Bajo esta lógica los estudiantes reciben los conceptos fundamentales y se entrenan para solucionar problemas en

sus aspectos generales. Esto fue un aporte muy importante al desarrollo del trabajo independiente de los estudiantes de esta especialidad. Los objetivos del modelo del profesional eran complementados con una dirección del proceso formativo cada vez más orientado al desarrollo de la independencia cognoscitiva.

El principio de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, característico en los planes C, constituyó uno de los principales avances en la dirección del trabajo independiente, por cuanto se ampliaba su planificación y control a los tres componentes al dejar de estar circunscrito a lo académico. La práctica laboral se constituye en disciplina integradora que aumentó considerablemente, no sólo las horas de trabajo del alumno, sino sus posibilidades de desplegar independencia cognoscitiva.

Con la ampliación del perfil del profesional, la práctica docente se concibió para las cuatro esferas de actuación: Educación Física, Deportes, Recreación Física y Cultura Física Terapéutica, con ello se garantizó una mayor movilidad laboral de los egresados. La incorporación al sistema de evaluación de exámenes integradores y los trabajos de disciplinas fue otra evidencia importante que demostró la preocupación por desarrollar el trabajo independiente.

En Cultura Física el plan C perfeccionado entra en vigor a partir de septiembre del 2001. En él se declara que el objeto de trabajo del profesional está fundamentado en el conjunto de interrelaciones que se establecen entre las personas y la cultura física en los diferentes eslabones de base, mediadas por una actividad pedagógica.

Una importante contribución al desarrollo de dirección del trabajo independiente establecida en esta nueva versión de plan de estudio fue la individualización de los ejercicios de culminación de estudios, el Trabajo de Diploma se desarrolló en lo adelante por un sólo autor, esto es una demanda a la individualidad del estudiante e influyó en la elevación de la calidad del graduado.

El análisis anterior demuestra que cada generación de planes de estudio en la Licenciatura en Cultura Física se gestó a partir de las necesidades de perfeccionamiento del sistema nacional de enseñanza

donde desarrollar la autonomía en el aprendizaje era una prioridad; sin embargo, el nivel de desarrollo alcanzado en este sentido aún es insatisfactorio. La Licenciatura en Cultura Física como carrera pedagógica ha asumido con creatividad los aportes de la Didáctica en este tema, como tendencias que corroboran este criterio se pueden resumir las siguientes:

1. Descentralización del currículo, 2. Reducción del número de horas de trabajo frontal, 3. Incremento sostenido de las horas de práctica laboral, 4. Utilización cada vez más sistemática de métodos activos, 5. Introducción de los exámenes integradores, 6. Individualización de los Trabajos de Diplomas, 7. Estimulación del trabajo científico estudiantil, 8. Integración de los competentes académico, laboral e investigativo.

Estas regularidades permitieron enfocar el proceso formativo desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía, pero aún son insuficientes las estrategias para dirigir el trabajo independiente en correspondencia con las particularidades de la especialidad derivadas del objeto de trabajo del profesional cuyo perfil de actuación exige preparación en cuatro esferas de actuación diferentes.

La Educación Física, la Cultura Física Terapéutica, el Entrenamiento Deportivo y la Recreación Física tienen perfiles de exigencias diversos, por eso sus objetivos, contenidos y métodos son también muy diferentes, cada una de esas especialidades tiene un impacto social particular. Esta diversidad en las esferas de actuación ha sido destacada por varios investigadores en el ámbito de la Cultura Física: Ruiz, A, López, A y col. (1989)

El trabajo independiente como medio pedagógico para dirigir la actividad del alumno en la carrera exige adecuaciones que respondan a su perfil, especialmente en las particularidades de los nuevos planes de estudio puestos en vigor desde el año 2000.

El Plan "D" responde como su antecesor, al Modelo Pedagógico de perfil amplio y prioriza *los aspectos de carácter educativo* en el proceso de formación, en estrecha e indisoluble unidad con los instructivos y en el

vínculo entre el estudio y el trabajo, en sus diferentes modalidades posibles, también se mantiene el carácter eminentemente pedagógico de la carrera.

Este plan de estudio significó un cambio trascendental en la Educación Superior cubana, pero es también la continuidad lógica de un proceso que comenzó mucho antes relacionado con la democratización de los servicios educacionales en el país.

Un activo participante de las nuevas transformaciones, Horrutinier P, (2006) considera que “la universalización de la Educación Superior cubana debe entenderse como un proceso iniciado con el triunfo de la Revolución. Tiene como premisa la campaña nacional de alfabetización (. . .) y avanza y se fortalece gradualmente desde la reforma universitaria de 1962 hasta nuestros días” (2006: 14). Esa lógica, que se comparte por el autor, permite comprender la etapa actual como parte de un proceso más amplio: la universalización de los conocimientos.

A diferencia de las etapas anteriores, el proceso de universalización traspasó las instalaciones universitarias tradicionales incorporando nuevas sedes en todos los municipios del país, lo que posibilitó un acceso masivo e indiscriminado a todos los ciudadanos. El nuevo modelo pedagógico aprovecha toda la infraestructura ya creada en los diferentes territorios y los recursos humanos formados como resultado de la obra educativa precedente. Sus principios fundamentales son:

Flexible: para poder adaptarse a la heterogeneidad de los territorios y de los nuevos estudiantes.

Estructurado: implica la organización de un currículo concebido en un plazo de tiempo para que los alumnos avancen y culminen sus estudios. **Centrado en el estudiante:** implica el concepto de matrícula responsable y el desarrollo de la independencia.

El modelo concibe el aprendizaje sobre la base de tres componentes principales: sistema de actividades presenciales, el trabajo independiente, y los servicios de información científico – técnico y docente. Se trata de un modelo pedagógico caracterizado por ofrecer amplias oportunidades a los estudiantes, concebido para apoyar y canalizar los esfuerzos personales y dirigirlos al logro de la capacidad de vencer los estudios.

El proceso de universalización de la Educación Superior en la carrera de Licenciatura en Cultura Física comenzó en el curso 2003- 2004, fecha en que se fundan en la provincia de Holguín -14 Sedes Universitarias Municipales. (SUM) En esta carrera la universalización tiene características que lo tipifican, relacionadas con las fuentes de ingreso (Curso para Habilitados del INDER, Cursos de Superación Integral para Jóvenes. Cursos para cuadros) y la concentración de los estudiantes de primer año.

La universalización demanda un elevado nivel de independencia cognoscitiva para asumir los retos que impone la semipresencialidad. Horrutinier, P (2006: 111)) afirma que “se requiere desarrollar en el estudiante el autoaprendizaje y la auto educación, en un grado mayor y el más corto plazo que en el curso regular diurno, donde son más frecuentes las actividades presenciales y por tanto el estudiante es más conducido y guiado,” es asumido como válido en este trabajo.

Para enfrentar esta situación en la Facultad de Cultura Física de Holguín se instrumentó un sistema de trabajo científico metodológico en el cual se capacitó, a profesores principales y a tiempo parcial en las concepciones teóricas y metodologías más actuales sobre el trabajo independiente en la Educación Superior. Se produjeron avances significativos, pero los alumnos siguen realizando copias indiscriminadas de los textos y ofreciendo respuestas estereotipadas, aprendidas de memoria, sin suficiente independencia para asumir sus deberes académicos, investigativos y laborales. La lógica de la investigación impone realizar a continuación una evaluación objetiva y actualizada del objeto de estudio.

1. 3.1 Caracterización del estado actual de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización en Holguín

En este epígrafe, se presenta el resultado de la exploración realizada al proceso de dirección del trabajo independiente en tres Sedes Universitaria de Cultura Física en la provincia (Frank País, Mayarí y Holguín). El estudio incluye la evaluación de los aspectos organizativos del proceso (planificación, orientación y control de las tareas) por parte de los profesores y el nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas.

Las funciones de asesor metodológico de la sede, permitieron al autor adentrarse en las interioridades del proceso docente educativo y caracterizar la dirección del trabajo independiente mediante la observación de clases, actividades metodológicas, entrevistas a los directivos, encuestas, observación y análisis del producto de la actividad de los estudiantes.

El estudio se realiza de manera recurrente en los cursos 2006 – 2007 y 2007 -- 2008. La población estuvo integrada por 6 grupos de primer año en tres sedes universitarias, con una matrícula total de ciento seis estudiantes, veinticinco tutores y cuatro directivos de sedes. Fueron controladas 46 clases. **(Anexo 1)**

Los resultados en cada sede no revelan diferencias estadísticamente significativas, por lo que se presentan datos integrados que pueden ser considerados regularidades, a pesar de las distintas condiciones socio - culturales de los municipios.

- ✓ El 100% de los directivos manifiesta satisfacción por la calidad del proceso educativo y señalan como aspectos a mejorar, el perfeccionamiento de la clase encuentro y “la necesidad de mayor estudio por parte de los estudiantes”.

- ✓ Los profesores, expresan que existen dificultades en la calidad del trabajo independiente que realizan los estudiantes. El 91% de los entrevistados manifestó sentirse insatisfechos con el mismo.
- ✓ En el 100 % de las clases controladas se orientan tareas para el trabajo independiente.
- ✓ En el 87.3% de las clases controladas, se evidenció insuficiente calidad de las respuestas de los estudiantes a las tareas del trabajo independiente.
- ✓ El 98% de los controles revelan desnivel entre las dos partes de la clase - encuentro a favor de la orientación y el control del trabajo independiente en detrimento la calidad de la participación de los alumnos, debido a las insuficiencias en la ejecución de las tareas.
- ✓ El 100 % del control del trabajo independiente se concentra en aspectos de contenido.
- ✓ Las tareas concebidas están orientadas en un 93% a extraer información de los textos.
- ✓ La orientación del trabajo independiente incluye la bibliografía y los medios a utilizar, pero es insuficiente la regulación sobre el nivel de disposición y comprensión del estudiante de lo que debe realizar.
- ✓ El 96,7% de las tareas se orienta de manera frontal, sin una diferenciación que considere las particularidades del estudiante.
- ✓ Se aprecia falta de coherencia la orientación de las tareas, las exigencias y formas de controlar el resultado del trabajo.

El diagnóstico fue complementado con el estudio del impacto de las regularidades anteriores en la fase de ejecución.

- ✓ El 89% de los estudiantes se muestran más expectantes por la calificación que por mejorar la calidad de su aprendizaje.

- ✓ Sólo un 47,3 % de los estudiantes ejecutan entre el 80 y el 100 % de las actividades que se orientan, otros afirman que “no disponen de tiempo para realizarlas”.
- ✓ Los estudiantes manifiestan un 86,4 % de satisfacción con la orientación que reciben de los profesores para realizar el trabajo independiente.
- ✓ El 87% de los estudiantes se reconocen con bajo nivel de independencia al ejecutar y presentar los resultados de las tareas.

Para evaluar el nivel de implicación, se consideró que el trabajo independiente puede ser ejecutado con mayor o menor participación de rasgos propiamente personológicos, entre más comprometida está la personalidad del alumno en la realización de una tarea, menos elementos de carácter externos o situacionales determinan la regulación de su actividad

La realización del trabajo independiente es un **proceso** que permite la **implicación** del alumno en la ejecución de las tareas, por eso es apropiado evaluar su nivel a través de técnicas que permitan explorar el **sentido psicológico** que puede inducirlo a participar consciente y voluntariamente en este proceso.

En el diagnóstico facto perceptual se puede constatar, desde una actitud apática y desinteresada hasta una actuación comprometida hacia el propio contenido de la tarea, ello depende de cuán relevante es para el alumno lo que debe realizar.

¿Cómo evaluar el nivel de implicación del estudiante en la realización del trabajo independiente?

La respuesta a esta interrogante, presupone la determinación de los indicadores que permitan diferenciar los diferentes grados de **implicación**. De acuerdo con los presupuestos de la Psicología de orientación marxista, la comprensión del perfil histórico social de la personalidad no niega el carácter activo del sujeto en la regulación de su comportamiento. (González, F. 1995) Desde la operación más sencilla, hasta el sistema de acciones más complejo pueden estar autorreguladas a nivel personológico, ello significa que

los parámetros para medir el nivel de implicación en una actividad académica están relacionados con indicadores de funcionamiento complejo de la personalidad, es científicamente congruente derivar de ellos el nivel de implicación del estudiante en la ejecución del trabajo independiente.

La Psicología de orientación marxista ha establecido entre otros los siguientes indicadores de funcionamiento complejo de la personalidad: **Flexibilidad-rigidez, Dimensión temporal, Tendencia activa a concienciar, Seguridad-inseguridad, Dependencia-independencia.** (Fernández, L. 2003) (Ver anexo 2) La expresión de los indicadores señalados se ha resignificado por el autor en el campo del trabajo independiente y se concreta en la ejecución de las tareas en las siguientes manifestaciones empíricas:

1. **Carácter mediato:** la regulación del comportamiento en la ejecución de la tarea no es espontánea ni reactiva, si no mediatizada por el potencial personal y por sus propias necesidades. En este caso el alumno generalmente dispone tiempo y condiciones para realizar la actividad orientada, planifica a mediano plazo y se libra de la inmediatez.
2. **Carácter propositivo:** el alumno establece sus propias metas que puede sobrepasar la intención o el objetivo de la tarea orientada, el nivel de conscientización del objetivo, el método y la forma de organización es alto, por eso el estudiante tiene plena conciencia de lo que va a realizar y cómo lo hará
3. **Carácter crítico – transformador:** en este caso, la búsqueda de la información no es estereotipada, el estudiante es capaz de encontrar alternativas y tiende a revisar lo que hace, se le observa reflexionando sobre la forma de presentar el resultado de su trabajo, aquí se rompe con la memorización y con la copia indiscriminada del texto.
4. **Carácter activo:** se refiere, no sólo a las acciones externas observables, si no a la concentración mental en la ejecución, el estudiante utiliza frases que indican compromiso, (“para mí,” “yo creo,” no estoy de acuerdo,” lo que yo he visto”), así como la elaboración de juicios propios, los ejemplos que utiliza se

vinculan a su situación vital concreta, por el contrario la repetición de experiencias ajenas es evidencia de pasividad.

5. Manifestación de rasgos volitivos: (perseverancia, independencia decisión, autodominio) Estos rasgos son perfectamente observables, cuando no se desiste fácilmente, se mantiene con firmeza puntos de vista, “háganlo ustedes así yo lo haré a mi forma” se manifiesta independencia, el estudiante generalmente se dispone a buscar soluciones sin esperar la ayuda. Otros alumnos son muy dependientes, tienden a molestarse y a abandonar la búsqueda cuando afrontan dificultades, tienden a buscar y aceptar las ideas de otros.

En resumen el tiempo y condiciones que dispone el alumno, su nivel de conscientización de lo que realiza, los tipos de ejemplos que utiliza, carácter empírico o teórico de sus análisis, la intencionalidad que manifiesta, su expectativa por la calificación y reacción ante el fracaso, así como la manifestación de rasgos volitivos, pueden ser considerados manifestaciones empíricas del nivel de implicación de un estudiante en la ejecución de una tarea.

Para evaluar el estado actual del nivel de implicación del estudiante en la realización del trabajo independiente se aplicaron las técnicas siguientes: Encuesta a los estudiantes. (Anexo 3) Escala valorativa a estudiantes y sus profesores. (Anexo 4) Escala de auto evaluación. (Anexo 5) Observación directa y participante. (Anexo 6) Entrevista metacognitiva. (Anexo 7) Análisis del producto de la actividad. (Anexo 8)

La información de cada técnica se triangula para determinar las manifestaciones empíricas que evidencian el nivel de implicación del estudiante. En el (**Anexo 9**) se presenta un instrumento que permite integrar los datos que se obtienen en las diferentes técnicas. Se demostró que cada estudiante manifiesta de manera estable un nivel de predisposición que tipifica la forma en que asume la realización del trabajo independiente en diferentes momentos y asignaturas. En el (**Anexo 10**) se describen las evidencias empíricas para cada uno de los niveles.

Un análisis detallado de los resultados de las seis técnicas anteriores, demuestra que todas arrojan datos valiosos para evaluar el nivel de implicación del alumno, pero no todas esas técnicas revelan datos congruentes entre sí, por tanto se hizo necesario establecer el nivel de correlación entre ellas para seleccionar aquellas más confiables.

En el **Anexo 11** se reflejan los resultados del “Coeficiente de Correlación Spearman” para correlacionar variables discretas en escalas ordinales. En él se aprecia que las técnicas uno y dos (Encuesta y Escala Valorativa) tienen dependencia significativa entre ellas; sin embargo, no se evidencia correlación significativa con el resto, por lo que no miden el nivel de implicación con confiabilidad estadística, por eso los resultados de la técnica No. 1 (encuesta) se integran a la escala de auto evaluación (técnica No. 3) y la escala valorativa (técnica No. 2) a la entrevista metacognitiva. (Técnica 5) En la tabla, se observa correlación positiva entre los resultados de las cuatro técnicas restantes.

Este análisis estadístico se complementa con los resultados del trabajo de campo realizado, cuya valoración cualitativa demuestra que las técnicas indirectas son más efectivas para medir la subjetividad: el intercambio con los profesores y alumnos, la observación sistemática y la valoración de sus informes escritos permiten estudiar los niveles de implicación con más confiabilidad que sus respuestas directas sobre el tema del trabajo independiente. Finalmente, se consideran para determinar el nivel de implicación las siguientes: Técnica No.3 Escala de auto evaluación, Técnica No 4. Observación, Técnica No. 5 Entrevista metacognitiva, Técnica No. 6 Análisis del producto de la actividad

Independientemente del razonamiento anterior, el resultado de las técnicas uno y dos fue valioso para comprobar las incongruencias entre la intención de los profesores al orientar las tareas y el sentido personal que ellas tienen para los estudiantes. El análisis e interpretación de las mismas permitió corroborar que la mayoría de los alumnos no tienen una conciencia plena del rol del trabajo independiente en las condiciones de universalización.

Con la información recopilada en las dos primeras técnicas se contó con un fundamento empírico suficiente para comenzar a evaluar el nivel de implicación del estudiante. En el **Anexo 12** se presenta el resultado del nivel de implicación de los estudiantes en cada una de las sedes estudiadas, es llamativo la consistencia de los mismos, las diferencias de porcentajes entre las sedes no difieren de manera notable. Como se observa, al explorar en profundidad la implicación de los estudiantes en la realización del trabajo independiente se constató un bajo nivel en más de la mitad de los estudiantes (53 % en la sede de Mayarí, 56 % en Frank País y 58% en la sede de Holguín).

A pesar del resultado anterior, las entrevistas demuestran que los estudiantes tienen aspiraciones de graduarse como Licenciados en Cultura Física, lo que evidencia una incongruencia entre sus propósitos y el pobre nivel de compromiso personal con que asumen las tareas. Se pudo revelar que los estudiantes que están en este nivel de implicación dejan de realizar un considerable número de actividades y otras son ejecutadas desde constituyentes no personológicos del sujeto. Ello confirma que la dirección del trabajo independiente no es suficientemente coherente para predisponer favorablemente a todos los estudiantes hacia la realización de las tareas. Es llamativo también el bajo por ciento de estudiantes con alto nivel de implicación que en ninguna de las sedes sobrepasa el 10%.

Estos resultados evidencian insuficiencias en la dirección del trabajo independiente en tres sedes con un entorno sociocultural diferente, lo que permite concluir que las regularidades que se aprecian en ellas se manifiestan con relativa independencia del nivel profesional de los claustros y de las condiciones estructurales que son más ventajosas en el municipio cabecera. Esto demuestra a su vez el grado de generalidad de las insuficiencias descritas y su dependencia de limitaciones teóricas más que de problemas propiamente metodológicos relacionados con el cumplimiento de las exigencias didácticas de la orientación y control de las tareas.

La caracterización del estado actual del objeto de investigación demuestra que este proceso no está suficientemente sustentando en fundamentos de la dirección científica. Esta situación exige concebir una

concepción del trabajo independiente que integre, desde los presupuestos dialéctico - materialistas de la práctica social, los fundamentos sociológicos, psicológicos y didácticos de este proceso en las condiciones de la carrera en la universalización.

Conclusiones parciales

1. La universalización de los estudios superiores en Cultura Física demanda del estudiante no sólo un elevado nivel de independencia cognoscitiva, sino también una disposición favorable hacia su auto preparación que le permita asumir los retos que impone la semipresencialidad. El trabajo independiente en esas condiciones exige adecuaciones en ese sentido.
2. La dirección del trabajo independiente de los estudiantes en ámbitos escolares desarrollada por la tradición didáctica precedente, ha generado definiciones, principios, clasificaciones y procedimientos de solución de tareas basados en la organización de los procesos intelectuales; no obstante, ha quedado un vacío teórico relacionado con la subestimación del rol de otras formaciones psicológicas complejas en este proceso.
3. Superar las insuficiencias a nivel teórico requiere una resignificación de la dirección científica del trabajo independiente desde la integración de lo filosófico, lo sociológico, lo didáctico y lo psicológico que permita proponer un modelo para favorecer la dirección del mismo en la elevación del nivel de implicación del estudiante en su realización.
4. Los servicios de la Cultura Física y el deporte en cada municipio tienen particularidades que dependen del contexto sociocultural, el trabajo independiente debe adecuarse a esa realidad, de lo contrario se limita su potencialidad para predisponer favorablemente el alumno para su realización.

CAPÍTULO 2. MODELO PARA LA DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ESTUDIANTES DE CULTURA FÍSICA EN LA UNIVERSALIZACIÓN

En este capítulo se presenta un modelo de dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física, que permite integrar la acción de los factores educativos de la sede en torno la estimulación, no sólo de componentes cognitivos, sino también del sentido personal de las tareas en correspondencia con las particularidades de la actividad física y el deporte en el municipio. Se partió de la caracterización actual del objeto de investigación a la luz de los fundamentos de la dirección científica y de los más recientes aportes de la Sociología de la Educación, la Sociología el Deporte, la Didáctica y la Psicología de la Personalidad. Se propone una alternativa metodológica sustentada en el modelo que integra, desde el enfoque sistémico estructural, las exigencias que favorecen la implicación del estudiante en la ejecución de las tareas.

2. 1 Fundamentos teóricos del Modelo

El modelo se fundamenta en los postulados de la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky S. L. relacionados con el carácter socio histórico del desarrollo psíquico, se reconoce el rol de la enseñanza y la educación cuando se orientan a la Zona de Desarrollo Próximo. La necesidad de dirigir el trabajo independiente en correspondencia con la situación social del estudiante de Cultura Física en la universalización, exigió organizar las influencias formativas del plano ínter psicológico al desarrollo intra psicológico. A partir de esta concepción general, se sintetizan las premisas teóricas sobre los que se sustenta el modelo desde el punto de vista psicopedagógico:

Concepción de Pidkasisti, P. (1986) sobre el trabajo independiente de los estudiantes.

Plantea que la tarea es la célula genética del trabajo independiente y la necesidad de la dirección **lógica y psicológica** del comportamiento del estudiante hacia la ejecución.

Concepción de Ganelin, S. (1978) sobre las actitudes hacia el trabajo escolar

Demostró que existe una doble determinación de la actitud hacia el trabajo escolar: como deber a cumplir y como actitud crítica hacia el propio contenido. Esta concepción permite revelar la diversidad de actitudes que pueden predisponer al estudiante ante las tareas de trabajo independiente. La confirmación empírica de esta teoría conlleva a determinar en qué situación concreta está cada estudiante en relación con el trabajo independiente y en consecuencia, particularizar el tipo de influencia que requiere.

Concepción de Álvarez, C. (1996) sobre la tarea como una instancia organizativa del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Demuestra que la tarea es portadora de las categorías didácticas fundamentales y cumple con las funciones de dirección de un proceso. Esta concepción orienta la necesidad de planificar, organizar, regular y controlar la tarea teniendo en cuenta que en ella se expresa el objetivo, el contenido, los métodos, medios y la evaluación como instancia organizativa del proceso de enseñanza aprendizaje que involucra al estudiante.

La teoría de Leontiev, A. N. (1982) sobre la formación de sentidos personales

Según este autor, la conciencia humana tiene tres componentes esenciales: la trama sensitiva, los significados y el sentido personal; la **trama sensitiva** forma el contenido perceptual procesado por los analizadores que se “almacena” en forma de experiencia sensorial; **los significados** constituyen el sistema conceptual de cada hombre asimilado a partir de la experiencia cultural que le precede; cuando los significados (concepto de las cosas) afectan los intereses y las necesidades del individuo, adquieren un **sentido personal**, que hace que el sujeto vivencie como importante para sí un significado, independientemente si es o no valioso para los demás.

Esta concepción revela la necesidad de comprender **el nivel de compromiso personal del sujeto con lo que hace**. El vínculo afectivo del estudiante con el objeto de la tarea se puede producir espontáneamente en determinadas esferas de la vida o puede ser dirigido conscientemente por los educadores. Lo que se propone en el modelo que se explicará más adelante, es una vía para gestionar esa última alternativa.

La concepción de González, F. (1995) sobre las unidades subjetivas de desarrollo de personalidad.

Según este autor *“Las unidades subjetivas de desarrollo son aquellas **actividades o relaciones** de la persona que comprometen sus recursos potenciales en un momento dado y se configuran de forma estable a nivel subjetivo, formando un verdadero sistema dinámico de relaciones esenciales entre sus diferentes elementos. Por tanto estas unidades representan situaciones externas relevantes que tienen un sentido para el sujeto.”* (González, F 1995: 56)

El concepto de **unidad subjetiva de desarrollo** abre una interesante perspectiva a la comprensión de cómo el trabajo independiente puede convertirse en una herramienta educativa efectiva, porque demuestra que no todas las actividades que el estudiante realiza tienen el mismo nivel para potenciar el desarrollo, y señala aquellas que alcanzan la condición de *“situaciones externas relevantes.”*

Las cinco concepciones anteriores sintetizan los presupuestos didácticos y psicológicos del modelo que se presenta, a ellos se integran los fundamentos filosóficos y sociológicos relacionados con la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización. En ese contexto las insuficiencias teóricas reveladas en cada una de esas aproximaciones pueden tener repercusiones prácticas más negativas que en ámbitos pedagógicos donde predomina la presencialidad.

La universalización en Cultura Física, no sólo se caracteriza por la heterogeneidad de las fuentes de ingreso, sino también por la amplitud curricular del perfil profesional. El resto de las carreras pedagógicas, tienen esferas de actuación menos diversas que esta especialidad, **se hace necesaria una dirección pedagógica coherente que integre, en una intención educativa esencial, la diversidad de contenidos de la carrera.**

En esta especialidad el trabajo independiente debe estimular no sólo la independencia cognoscitiva, sino también otros aspectos de la personalidad de naturaleza afectivo – volitiva relacionados con el sentido personal de los contenidos de la profesión y las tareas de trabajo independiente a ellos asociados. Se precisa implementar acciones que, sobre la base de diversificar el carácter de las tareas y los

procedimientos de ejecución, contribuyan a elevar el nivel de **implicación personal** de los alumnos para realizar el trabajo independiente.

La dirección del trabajo independiente debe basarse en una idea directriz, un punto de partida, una posición inicial que ofrezca una guía teórica general, por eso a continuación se formulan los **principios** que orientan gnoseológicamente el proceso. Hasta el presente las investigaciones sobre el trabajo independiente se desarrollan a partir de los siguientes:

- ✓ Principio del incremento sistemático de la complejidad de las tareas.
- ✓ Principio del incremento sistemático de la actividad y la independencia. (Rojas C y col. 1982)

Ambos son válidos, pero su nivel de generalidad es insuficiente para comprender la esencia de la dirección del trabajo independiente en las nuevas condiciones de la universalización. El autor considera que la dirección del trabajo independiente desde los principios mencionados limita la estimulación de componentes personológicos de naturaleza inductora como el sentido personal que el alumno atribuye a la tarea, se hace necesario considerar nuevos principios que permitan perfeccionar la dirección del trabajo independiente en la sede universitaria.

Los principios que se proponen resultaron de numerosos talleres de debate entre el autor y los tutores sometidos a la reflexión de otros especialistas en el tema, en los que emergieron las ideas fundamentales que fueron avaladas posteriormente por el criterio de expertos. Varios años de trabajo reflexivo y práctico permiten asumirlos como válidos para organizar desde el punto de vista lógico y psicológico la dirección del trabajo independiente en una sede de Cultura Física.

El primero de estos principios no es un aporte de esta investigación; sin embargo, se ha resignificado para adecuarlo a las características de la carrera en la universalización.

- ✓ **Principio de unidad de lo cognitivo y lo afectivo del trabajo independiente en la universalización.**

De acuerdo con González, F (1989), los fenómenos psíquicos deben ser comprendidos como experiencias “vivenciales”, no como cognoscitivos o afectivos simplemente. Esto significa estudiar la

dinámica compleja que se produce entre ellos en la configuración de la personalidad, lo cognitivo y lo afectivo existen en unidad dialéctica, impensable su separación en los mecanismos integradores que permiten diferentes niveles de regulación.

Este principio significa que el desarrollo intelectual del estudiante de Cultura Física en la sede se alcanza cuando se transforman en “vivencias significativas” las tareas para abordar los contenidos académicos, lo que exige dirigir el trabajo independiente a la identificación de las tradiciones, gustos y preferencias físico - deportivos de los segmentos demográficos del municipio, así como de los problemas objetivos y subjetivos que determinan los resultados históricos del deporte en cada categoría.

En la investigación se proponen dos nuevos principios:

- ✓ **Principio del carácter relativo entre la *intencionalidad educativa de la tarea* y el *sentido personal de la misma para el estudiante*.**

Este principio se fundamenta en la concepción de que la tarea como una instancia organizativa del proceso de enseñanza - aprendizaje es portadora de las categorías didácticas, lo que favorece que el estudiante personalice la ejecución, dándole su propia significación. Esta naturaleza subjetiva hace que intencionalidad de la tarea planificada por el docente, sea relativamente independiente del sentido que le atribuye cada estudiante. Para alcanzar niveles ideales de coincidencia, es decisiva la dirección metodológica del trabajo independiente.

Este principio revela la importancia de la fase **de regulación** como función de dirección del trabajo independiente, pues permite poner atención a las vivencias afectivas y los estados volitivos del estudiante que mediatizan la ejecución de la tarea.

- ✓ **Principio de la fundamentalización del trabajo independiente en la universalización.**

Este principio sugiere que la gestión del TI en la universalización de la Educación Superior inicia en el establecimiento preciso del objetivo del programa de la disciplina, la asignatura y unidades en correspondencia con el Modelo de Profesional, incluyendo sólo aquellos contenidos que son

esenciales para la formación básica del estudiante, Sobre esa base de planifica y organiza el trabajo independiente que se realiza fuera del aula.

La determinación de qué conocimientos y habilidades deben dominar los estudiantes para lograr el objetivo y la intencionalidad educativa de la tarea, deberán favorecer la estructuración de un mínimo de tareas que privilegia la integración de contenidos, métodos, medios, estrategias curriculares, evaluación. A mayor esencialidad del contenido se requiere un menor número de tareas para dominar lo básico, lo fundamental.

Este principio presupone un proceso de gestión que comienza con la **planificación, organización, regulación y control de las tareas de trabajo independiente** en correspondencia con los objetivos del modelo del profesional para cada año, los programas de disciplina, de asignatura y los temas. De manera que exista coherencia entre las categorías didácticas (**problema, objetivo, contenido, métodos, medios y evaluación**) implícitas en cada una de esas instancias organizativas.

2.2 Concepción metodológica del modelo. Relaciones funcionales entre sus componentes

En los últimos tiempos, la modelación es muy utilizada en las investigaciones pedagógicas, Bermúdez, R. (1996) asegura que varios autores profundizan en los fundamentos epistémicos de la modelación. Este método es concebido como un procedimiento gnoseológico que delimita, precisa y organiza la información que llega al sujeto cognoscente y permite una representación de un objeto, fenómeno o proceso determinado.

El modelo que se propone parte del reconocimiento de los aportes de las concepciones teóricas que le preceden, su utilización en este trabajo tuvo en cuenta que:

1. En el contexto pedagógico la modelación siempre incluye seres humanos, lo que presupone consideraciones éticas y científicas especiales.
2. Un modelo no es siempre un aporte teórico, en ocasiones adquiere más una intencionalidad didáctica

que propiamente científica.

3. Para que la modelación sea la expresión sintética del conocimiento científico y posibilite la elaboración de procedimientos metodológicos únicos, la sistematización de la teoría precedente debe revelar las fisuras epistemológicas existentes en esas construcciones teóricas, y mostrar la necesidad de nuevas interpretaciones de objeto.

El estudio realizado en el capítulo anterior demostró las limitaciones teóricas de los modelos de dirección del trabajo independiente que se basan en la orientación, ejecución y control de tareas a partir de una concepción cognitivista que no favorece la implicación de los estudiantes. Ello genera la necesidad de la nueva interpretación de este proceso que se propone en este trabajo, la misma se concreta en la resignificación de algunos componentes que lo constituyen y la explicación de los nexos funcionales entre ellos que tipifican la dirección del trabajo independiente en la universalización en Cultura Física.

La construcción del modelo parte del **método sistémico estructural funcional**, específicamente de la concepción de Concepción, R. y Rodríguez, F.¹ que establecen una secuencia para modelar investigaciones pedagógicas desde esta orientación metodológica.

Estos autores refieren la necesidad de definir con claridad el **proceso u objeto de transformación**, determinar en términos de categorías, los **componentes o dimensiones** del mismo, revelar los nexos entre ellos que hacen emerger los pares dialécticos de la **contradicción interna** que está en el núcleo del sistema, así como descubrir **un tercer elemento** de carácter procesal que media la contradicción y permite alcanzar un estado cualitativamente superior del proceso modelado. Esa contradicción interna es expresión de otra de carácter externo descrita como la diferencia entre **“lo que es y lo que debe ser,”** esta contiene la situación problemática de la que parte el proceso investigativo.

¹ Concepción R. Rodríguez, F 2005. Consideraciones sobre el aporte teórico desde el método sistémico estructural funcional. UHO Soporte digital. P3

El diagnóstico preliminar realizado, reveló la **contradicción externa** entre las insuficiencias de la dirección del trabajo independiente y el pobre nivel de predisposición de los estudiantes para ejecutar las tareas. Con el propósito de evaluar el nivel de generalidad de dicha contradicción, esta se socializó con especialistas en la red de centros de Cultura Física, la consulta demostró que ella se manifiesta en varias facultades del país y no sólo en el contexto de la universalización, aunque las características de esta nueva modalidad de estudio la agudizan considerablemente.

Las causas de esa contradicción están asociadas, según demostró la consulta, a insuficiencias metodológicas y a limitaciones de la teoría del trabajo independiente para ser aplicada en la Licenciatura en Cultura Física sin considerar sus particularidades en la universalización.

Después de esta etapa facto - perceptual que reveló la contradicción externa y sus posibles causas, se realizó un estudio sobre las concepciones más importantes sobre el trabajo independiente en el ámbito pedagógico, que puso en evidencia el vacío epistemológico dejado por la investigación precedente, relacionado con el desbalance en el tratamiento de los aspectos didácticos en relación con los psicológicos, lo que a su vez condujo a una insuficiente estimulación de los componentes afectivo - volitivos y las formaciones psicológicas complejas que mediatizan la ejecución de las tareas por parte del estudiante.

Todo este análisis permitió precisar el **objeto a modelar**, que en este caso es: **La dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización,**

Considerado en esta investigación como un tipo especial de **práctica social** que presupone la **preparación y coordinación** de los **factores educativos** de la sede universitaria para la **planificación, organización, regulación y control** de las tareas del trabajo independiente de las asignaturas en función de las **particularidades de la actividad física y el deporte** en el entorno.

Se define como práctica social para indicar su dependencia de las condiciones socio - histórica concretas de cada sede y se incluye entre los factores educativos el propio estudiante que es un agente activo en su formación.

El análisis teórico práctico de este proceso permitió concretar las dimensiones del mismo, (**componentes**) conceptualizadas de la siguiente forma:

A.- Dimensión Didáctica de la dirección del trabajo independiente en la sede de Cultura Física, integra los recursos metodológicos relacionados con la estimulación de la actividad cognoscitiva independiente del estudiante de Cultura Física a partir de la planificación, organización, regulación y control de las tareas por parte de los factores educativos de la sede universitaria.

Esta dimensión contiene una triada de elementos que interactúan de manera dialéctica:

A.1 Los aspectos organizativos externos, este componente del sistema lo integran las categorías didácticas (problema, objetivo, contenido, métodos, medios y evaluación) implícitas en las diferentes instancias organizativas del proceso de formación del profesional.

A.2 Los aspectos subjetivos internos definidos como los procesos psíquicos que son estimulados y a su vez mediatizan la ejecución del trabajo independiente.

A.3 Las tareas de trabajo independiente, estas constituyen la célula funcional del proceso y la conforman el sistema de acciones teórico prácticas que el estudiante debe ejecutar para alcanzar los objetivos instructivos y educativos previstos en las instancias organizativas (la carrera, el año, la disciplina, la asignatura y el tema)

RELACIONES FUNCIONALES ENTRE LOS COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA (Fig. 1)

La dirección coherente de **los aspectos organizativos externos** determina el nivel de despliegue y desarrollo de los **aspectos subjetivos internos**, por lo que entre ellos se establece una **relación funcional de orientación**. El impacto subjetivo de este nexo, es a su vez expresión del estado potencial actual que permite reorganizar la influencia de los aspectos externos de la dirección del trabajo

independiente al desarrollarse una **relación de retroalimentación** inversa, que da un carácter cíclico al proceso.

Así se establece un proceso continuo de interacción dialéctica que está mediatizado por **las tareas de trabajo independiente** como elemento de síntesis de carácter procesal que impulsa la dinámica interna de la Dimensión Didáctica. Es decir, las **tareas de trabajo independiente** se convierten en el mediador dialéctico entre los **aspectos organizativos externos** y los **aspectos subjetivos internos** y por tanto establece **relaciones de coordinación y subordinación** con los dos elementos restantes de esta dimensión.

Las relaciones dialécticas en esta dimensión generan las siguientes exigencias a la dirección del trabajo independiente en la sede de Cultura Física:

- ✓ Promover la unidad de criterios, objetivos, e influencias de los factores educativos en torno a la planificación, organización, regulación y control de las tareas de trabajo independiente.
- ✓ Considerar las posibilidades individuales de cada estudiante de manera que las tareas se orienten a la “zona de desarrollo próximo.”
- ✓ Dirigirse no sólo a la asimilación de nuevos conocimientos o su consolidación, sino también al dominio de métodos de estudios y estrategias de aprendizaje.

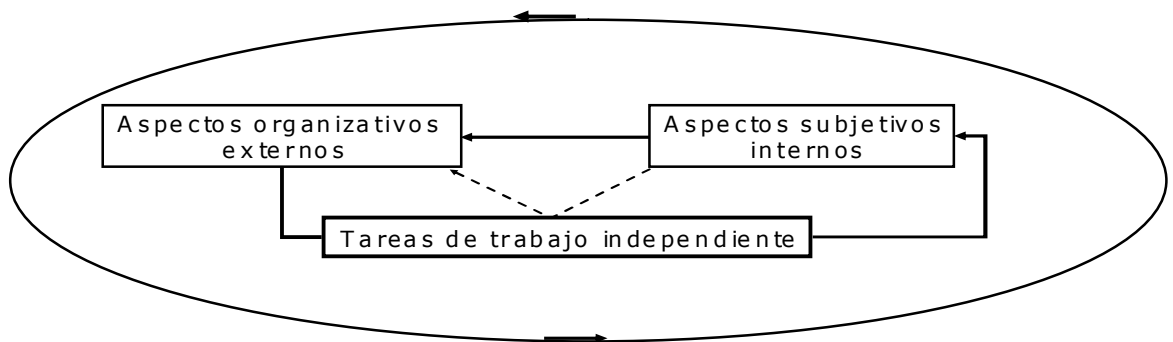


Fig. 1 Relaciones funcionales entre los componentes de la Dimensión Didáctica

La dirección del trabajo independiente en la sede de Cultura Física contiene además un segundo componente:

B.- La Dimensión Psicológica, se define como el impacto sobre la subjetividad que tiene este proceso a partir del nivel de desarrollo inicial de cada estudiante e incluye no sólo la expresión intelectual que se alcanza, sino también el estado afectivo- volitivo que se genera antes, durante y después de ejecutada una tarea. La tríada de elementos que conforman esta dimensión son:

B.1 Los contenidos de naturaleza ejecutora, definidos como la integración de los conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades relacionadas con los contenidos de la profesión que se sustentan en el desarrollo de los procesos cognitivos y físico - motores y tipifican el aprendizaje del estudiante de Cultura Física en la universalización.

B.2 El vínculo afectivo - volitivo con las esferas de la Cultura Física, se define como los estados psicológicos que inducen, direccionan y sostienen el comportamiento del estudiante hacia las áreas de actuación del profesional de la Cultura Física. Lo conforman no sólo unidades primarias de la psiquis como

necesidades, motivos y estados afectivos de satisfacción o insatisfacción, sino fundamentalmente formaciones psicológicas complejas como el **Proyecto de Vida y la Concepción del mundo, la Autovaloración y las Intenciones profesionales.**

B.3 La mediatización reflexiva, se define como una tendencia activa a conscientizar los contenidos de la profesión en función de la situación vital concreta, es un elemento de carácter procesal que presupone la asignación de tiempo para identificar el vínculo real entre las particularidades de la Cultura Física en el municipio y los principales contenidos de la personalidad, lo que permite al estudiante asumir como propios el objetivo, el contenido, los métodos, los medios y formas de evaluación de cada tarea de trabajo independiente.

RELACIONES FUNCIONALES ENTRE LOS COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA (Ver Fig. 2)

La activación de los **contenidos de naturaleza ejecutora** se realiza desde un determinado **vínculo afectivo - volitivo** hacia los contenidos de las esferas de la Cultura Física que genera un estado de gratificación manifiesto, este mediatiza la ejecución de próximas tareas. (**Relación funcional de orientación retroalimentación**) Los nexos inversos entre esos dos componentes permiten las adecuaciones al proceso de activación de los componentes ejecutores. En un primer nivel, esas relaciones pueden estar regulados por constituyentes del sujeto no necesariamente psicológicos. Para comprometer la participación de niveles más complejos de la personalidad, es necesario activar un proceso de **Mediatización reflexiva** que permita un ascenso gradual del rol de las formaciones psicológicas complejas en la ejecución de las tareas, ello genera niveles más profundos de análisis intelectual que producirán gratificación no sólo a nivel de unidades primarias, sino de formaciones psicológicas como el proyecto de vida o la autovaloración. De este modo, la **Mediatización reflexiva** produce un ascenso constante de la participación de los contenidos de la personalidad como constituyente del sujeto, en la ejecución de las tareas y genera un comportamiento cada vez más autónomo y comprometido del estudiante en su preparación profesional. Este proceso contribuye a independizar al estudiante del

““

profesor, del programa y de las propias exigencias del currículo. De esta forma la **Mediatización reflexiva** se convierte en el eslabón **dialéctico** entre los **contenidos de naturaleza ejecutora** y el **vínculo afectivo volitivo con las esferas de la Cultura Física** que son los restantes componentes de la **Dimensión Psicológica**

El perfil de exigencias de esta dimensión queda expresado de la siguiente forma:

- ✓ Dirigir el trabajo independiente no sólo al desarrollo de la independencia cognoscitiva, sino también a la formación de sentidos psicológicos de las tareas en el ámbito de la Cultura Física.
- ✓ Estimular directamente no sólo unidades primarias de la psiquis, sino formaciones psicológicas complejas que mediatiza la realización de las tareas
- ✓ Propiciar la reflexión sobre los propios procesos psíquicos cognitivos, afectivos y volitivos que el estudiante despliega para realizar las tareas y establecer control consciente sobre ellos.

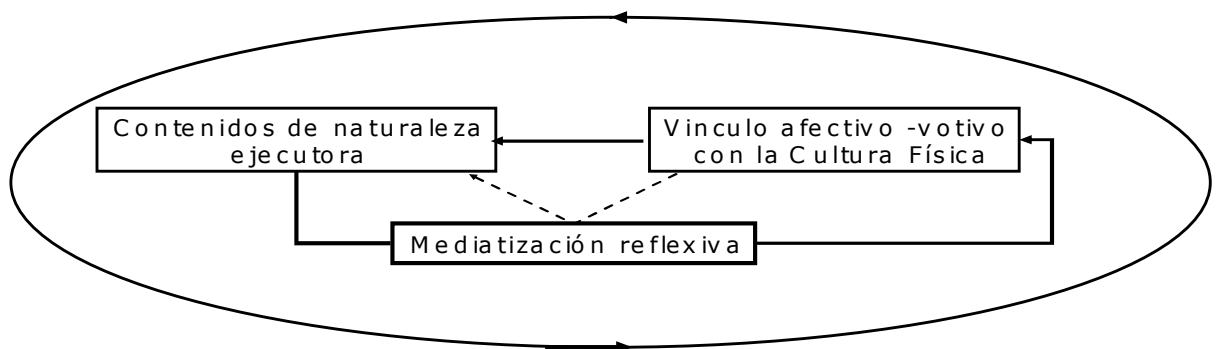


Fig. 2 Relaciones funcionales entre los componentes de la Dimensión Psicológica

El cumplimiento de exigencias de las dimensiones Didáctica y Psicológica se logra si se considera una tercera dimensión que otorga singularidad al modelo para la Cultura Física y que emerge como síntesis de ellas.

C. Dimensión Sociológica de la dirección del trabajo independiente en la sede de Cultura Física. Esta es la dimensión procesal y rectora en el sistema. Se define como la integración de las exigencias sociales al proceso de formación del Licenciado en Cultura Física en la universalización e incluye la síntesis de los fundamentos de la Sociología de la Educación, y del Deporte aplicados a la formación de este profesional. La misma emerge al enfocar la dirección del trabajo independiente como forma de práctica social, lo que presupone revelar las condiciones en que transcurre y las demandas que impone el entorno a la misma. Esta dimensión esta compuesta por una tríada de elementos entre los que se producen relaciones dialécticas de interdependencia y subordinación:

C.1 Impacto social de los servicios de la Cultura Física. Se define como las funciones económicas, políticas, educativas, recreativas y terapéuticas que particularizan la actividad física y el deporte en el ámbito local, regional y global, las cuales deben guiar el proceso de formación del profesional de esta especialidad.

C.2 Pertinencia social de la formación profesional. Se define como el nivel de competencia profesional del egresado para convertirse en un ente **transformador** de los servicios de la Cultura Física y el deporte en su entorno.

C.3 Estudio de las particularidades de la Cultura Física en el municipio. Es el elemento de carácter procesal que se define como el análisis las particulares que tipifican los servicios de la Cultura Física y el deporte en el entorno e incluye los resultados históricos de las actividades deportivas en el alto rendimiento y el deporte masivo, las tradiciones y preferencias físico - recreativas identitarias, así como los problemas objetivos y subjetivos de estas esferas en el contexto donde radica la sede universitaria.

RELACIONES FUNCIONALES EN LA DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA. (Fig. 3)

El impacto de los servicios de la Cultura Física actúa como sustento del proceso formativo porque particulariza esta carrera dentro de las ciencias pedagógicas, su consideración conduce a lograr la **Pertinencia social de la formación profesional**. Entre esos dos elementos existe una relación de

interdependencia, pues los niveles de pertinencia social logrados perfeccionan el impacto de los servicios.

La dialéctica entre estos dos polos está mediada por **estudio de las particularidades de la Cultura Física en el municipio** que proporcionan una orientación local al impacto de los servicios en la formación del estudiante y lo identifican con el objeto de la profesión, desde su entorno inmediato, para movilizar el desarrollo de las competencias que le permiten transformar o diseñar la transformación de los problemas. **El estudio de las particularidades de la Cultura Física en el municipio** deviene así en el mediador dialéctico entre **el impacto de los servicios de la Cultura Física** y la **pertinencia social de la formación profesional**.

Estas relaciones funcionales entre los elementos de la **Dimensión Sociológica** permiten identificar el perfil de exigencias que la misma impone a la dirección del trabajo independiente en la sede de Cultura Física.

- ✓ Estar dirigido a identificar las demandas socioeducativas de los grupos sociales donde se inserta el alumno.
- ✓ Abordar los problemas concretos de la Cultura Física y el deporte en el entorno desde una visión crítica, reflexiva y transformadora.
- ✓ Adecuarse al contexto sociocultural partiendo de las funciones sociales de la Cultura Física, el impacto socio económico del deporte en el mundo contemporáneo y los tipos especiales de interrelaciones a través de las cuales tienen lugar las prácticas físico - deportivas, recreativas y terapéuticas que son el contenido de la profesión.

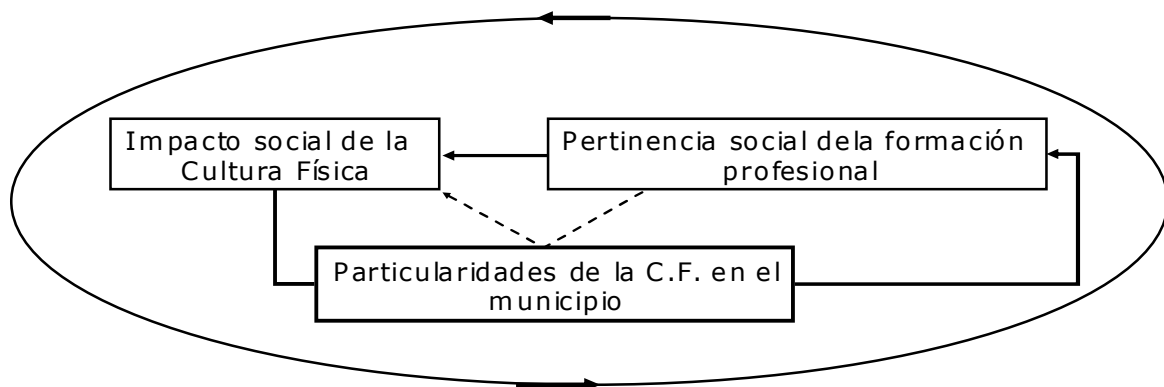


Fig. 3 Relaciones funcionales entre los componentes de la Dimensión Sociológica

Los nexos entre las **Dimensiones Didáctica, Psicológica y Sociológica** reproducen el tipo de relación que se manifiesta en el interior de cada una de ellas, lo que confirma el carácter sistémico del modelo. **(Fig. 4)** Las relaciones funcionales entre las dimensiones están en un segundo nivel de jerarquía y se explican en los siguientes términos: la estructuración y la calidad de la **Dimensión Didáctica**, que se expresa en el grado de coherencia entre sus componentes internos y el cumplimiento de las exigencias que emanan de su relación, influyen directamente sobre la **Dimensión Psicológica**, condicionando la calidad de los elementos cognitivos y afectivos que la integran, a su vez el desarrollo de esta última genera las premisas para el aumento de la complejidad y exigencias de la **Dimensión Didáctica**, pues prepara al estudiante para nuevos aprendizajes. El proceso anterior puede dinamizarse a través de la **Dimensión Sociológica** que es la cualidad procesal y rectora del sistema. La expresión práctica de este automovimiento se expresa en el hecho de que el docente planifica y orienta al estudiante una tarea de trabajo independiente, si esta contiene las exigencias de la

Dimensión Didáctica entonces se estimulan los componentes de la Dimensión Psicológica y estos preparan las condiciones para ejecutar nuevas y más complejas tareas.

Cada estudiante ejecuta la tarea desde un nivel de desarrollo psicológico particular que presupone la participación protagónica de cualquiera de los constituyentes del sujeto. Para alcanzar niveles superiores de independencia y compromiso, es necesario que los aspectos organizativos de **La Dimensión Didáctica** estimulen formaciones más complejas de la **Dimensión Psicológica** y eso es posible si se realiza a través de los componentes de la **Dimensión Sociológica**, especialmente de su cualidad resultante y dinamizadora que es el estudio de las particularidades de la Cultura Física en el municipio.

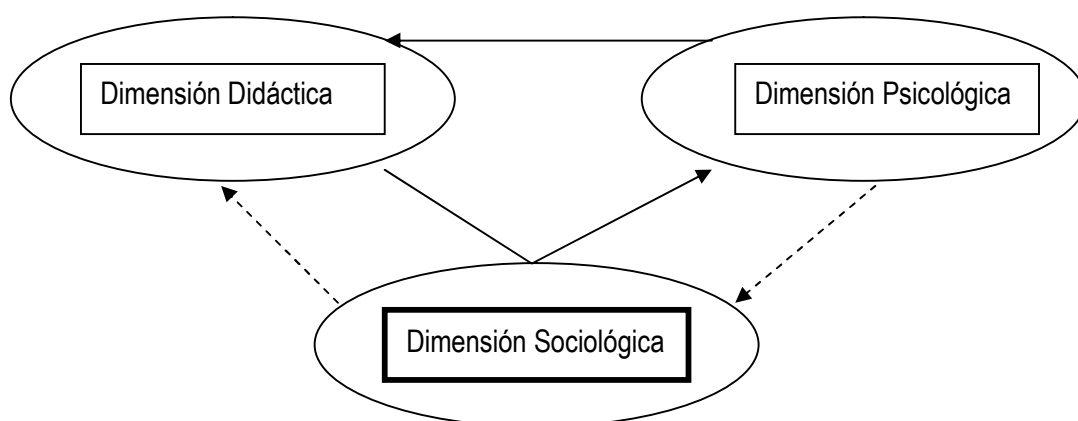


Fig. 4 Relaciones funcionales entre las dimensiones del sistema

Es decir, en la Licenciatura en Cultura Física en condiciones de universalización lo didáctico determina la calidad de lo psicológico siempre que tenga en cuenta lo sociológico. Este proceso continuo de desarrollo intelectual y afectivo volitivo, resultado de la relación funcional entre las dimensiones hace emerger los pares dialécticos de la **contradicción interna** entre **el sentido personal de la Cultura Física y el deporte vs. la implicación en la ejecución de la tarea**. El primero de estos pares dialécticos se comprende como la expresión particular que el significado (Cultura Física) adquiere

para cada estudiante y presupone la individualización del valor social de los servicios en las cuatro esferas de actuación en dependencia de cómo afectan las necesidades que están en la base de sus formaciones psicológicas complejas. (Proyecto de vida, Autovaloración)

La ejecución de la tarea por el estudiante depende del **sentido personal** que atribuye a la misma y expresa no solamente su preferencia, gusto o satisfacción, sino también cómo esa tarea es “vivenciada” por él.

El otro polo de la contradicción, (**implicación en la ejecución de la tarea**) se define como el proceso de participación gradual de los contenidos más complejos de la personalidad en la ejecución de una tarea. Ello presupone que las formaciones psicológicas más estables e integradores regulen el comportamiento del estudiante (en la realización) en mayor grado que otros constituyentes del sujeto como “la situación presente”, los “impulsores internos no conscientes” o el “estado funcional actual”. Un mayor nivel de implicación hace que el estudiante se comprometa con todo su potencial psicológico en la ejecución y evita una realización reactiva, estereotipada y formal del trabajo independiente.

La interacción entre estos dos pares contradictorios es expresión de la contradicción sujeto - objeto del conocimiento y es dialéctica porque **el sentido** que adquiere la tarea relacionada con los servicios de la Cultura Física para cada alumno determina el nivel de **implicación** en su ejecución. Si la tarea es percibida como un medio de presión externa para cumplir una exigencia universitaria, su nivel de implicación reflejará ese sentido y no será alto; si por el contrario, la tarea es vivenciada como un recurso de desarrollo personal para resolver un problema de territorio, su nivel de implicación será diferente. También se cumple una interdependencia inversa: el nivel de implicación alcanzado se expresa como desarrollo actual y reestructura el **sentido personal** atribuido por el estudiante a la actividad física y el deporte en su entorno.

El nivel óptimo de implicación se alcanza cuando el trabajo independiente funciona como una **“unidad subjetiva de desarrollo,”** lo que significa que la tarea se convierte en una de *situación externa relevante* que comprometen la participación de la **personalidad** del estudiante en su ejecución.

Para ser consecuente con la orientación metodológica asumida, a continuación se describe el tercer elemento que dinamiza la contradicción entre el **sentido personal de la Cultura Física** y el **nivel de implicación del estudiante** en la ejecución de la tarea.

En este caso, ese tercer elemento es un **Recurso Metodológico de Implicación** formado por las **Tareas para favorecer la implicación del estudiante** y el **Procedimiento Auto educativo para la solución de las tareas en Cultura Física**, que se identifican como elementos de carácter procesal que median la contradicción e integran en sí las relaciones entre los componentes del sistema. Su explicación detallada se presentará en el próximo epígrafe.

El modelo descrito tiene tres momentos fundamentales. (**Fig. 5**) El primero contiene la sistematización de los **FUNDAMENTOS TEÓRICOS** que explican la necesidad de su implementación, a partir de los **principios** que lo sustentan.

Un segundo momento, contiene las **DIMENSIONES** como componentes esenciales del sistema de cuyos nexos emergen los **PARES DIALÉCTICOS DE LA CONTRADICCIÓN INTERNA**, además incluye el elemento de carácter procesal que dinamiza la misma (**RECURSO METODOLÓGICO DE IMPLICACIÓN**).

El tercer momento, constituye el elemento de salida del sistema y se expresa en el grado de implicación que permite, en su nivel óptimo, convertir el trabajo independiente en una **UNIDAD SUBJETIVA DE DESARROLLO**.

El método **sistémico estructural funcional** utilizado, permitió representar el modelo como expresión de una realidad que refleja teóricamente cómo los directivos de la Sede Universitaria de Cultura Física, los profesores principales y a tiempo parcial pueden contribuir a elevar el nivel de implicación del estudiante en la ejecución de trabajo independiente, para que pueda transitar desde bajos niveles

(expresados en apatía o desinterés para realizar las tareas) a niveles medios (realización responsable, pero estereotipada y formal) hasta los niveles altos de implicación que permitan, no sólo asumir las tareas como un deber, sino como una condición que exige una postura crítica hacia el propio material docente lo que equivaldría a transformar el trabajo independiente en una **unidad subjetiva de desarrollo**.

Las **Dimensiones Didáctica, Psicológica y Sociológica**, se revelan como atributos del proceso de **dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización**, los elementos que las conforman y las relaciones funcionales entre ellas, dan sentido al sistema en su totalidad. Como todo sistema, el modelo presentado se caracteriza por su **propósito u objetivo**, en este caso es **perfeccionar la dirección del trabajo independiente en las sedes universitarias de Cultura Física para alcanzar niveles superiores de implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas**, además en él se expresan otras propiedades de los sistemas como la **Totalidad**, manifiesta en la unidad dialéctica de las dimensiones que componen **la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización**. Las dimensiones, en su integración funcional, producen propiedades cualitativamente superiores a las emanadas del interior de ellas en particular; A su vez, los cambios que se producen en cualquiera de sus elementos constitutivos afectará a las demás y al sistema de forma general.

La recursividad como característica de los sistemas, hace referencia a *la estructura, la frontera, el contexto y el medio ambiente*. Esta característica se manifiesta en el modelo propuesto porque **la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización** puede ser considerada un subsistema de **la dirección didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje** de estos estudiantes, que a su vez pudiera ser considerado un subsistema de otro superior como **el proceso formativo** y así sucesivamente. Del mismo modo cada una de las

dimensiones (**Didáctica, Psicológica y Sociológica**) puede ser considerada, en otro nivel de análisis, como sistemas, entonces sus componentes serían considerados subsistemas de ellas.

La Entropía que es la *tendencia al desorden* en el sistema, se expresa en el modelo por los factores humanos (el nivel de preparación y compromiso de los factores educativos respecto a la dirección del trabajo independiente) y por las condiciones organizativas e infraestructurales de la sede universitaria que pueden afectar la sostenibilidad del modelo. **La Homeostasis** se expresa en el equilibrio dinámico entre los pares dialécticos de la contradicción interna entre sentido psicólogo e implicación. La modificación del sentido altera este equilibrio que el sistema puede alcanzar nuevamente con un nivel superior de implicación.

La Sinergia como *propiedad de alcanzar cualidades que son resultado de la integración de componentes y no presentes en los mismos por separados*, está dada en este caso, por que convertir el trabajo independiente en un unidad subjetiva de desarrollo no depende sólo de funcionamiento óptimo de una u otra dimensión por separado, sino de la integración sistémica de las tres que conforman el modelo.

A continuación se presenta gráficamente el modelo de dirección del trabajo independiente que permite perfeccionar este proceso en la sede de Cultura Física.

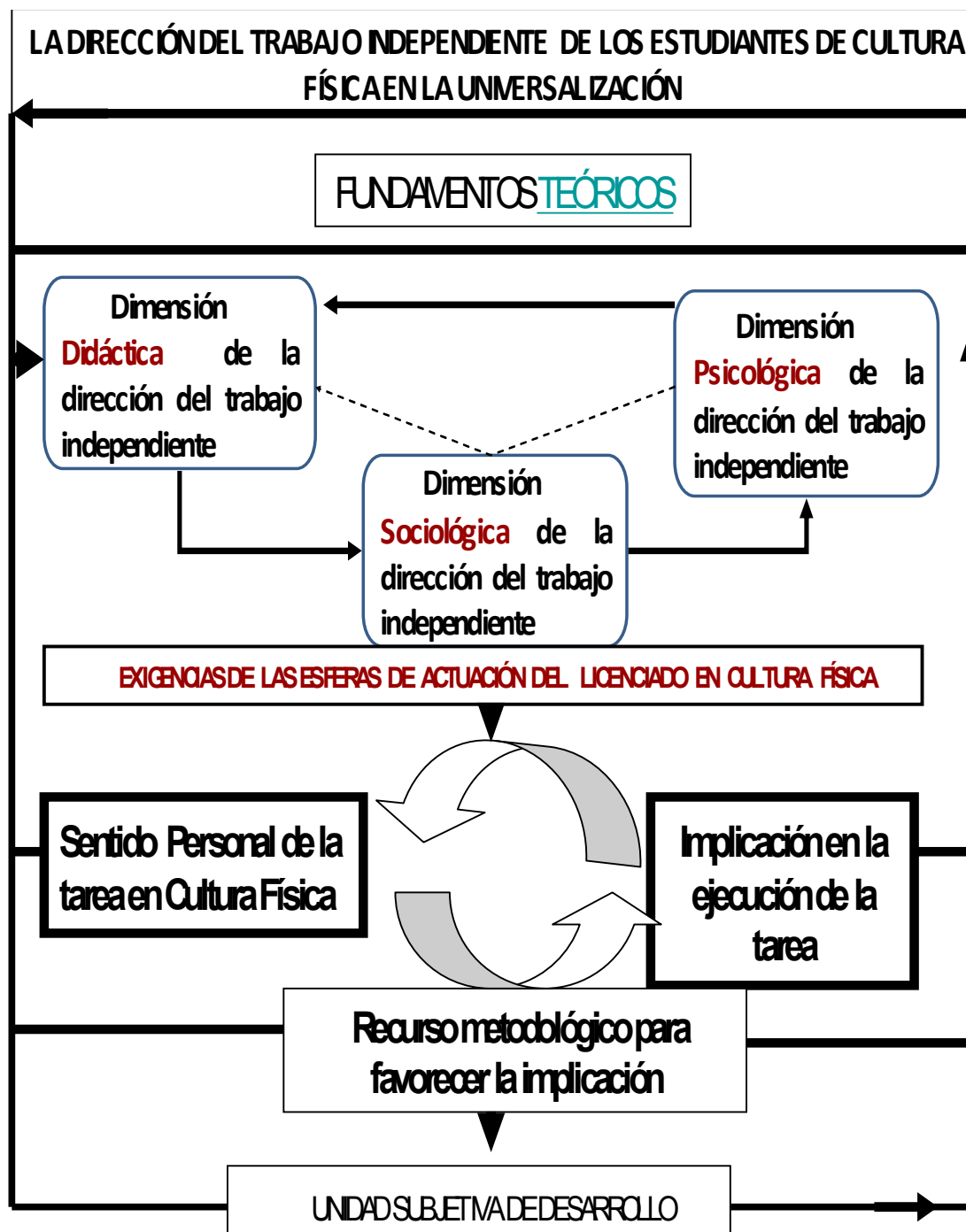


Fig. 5 Representación gráfica del modelo de dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización

Para introducir en la práctica educativa el modelo de dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización se diseñó una intervención educativa que se describe a continuación.

2.3 Alternativa metodológica para favorecer la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización

Las **alternativas pedagógicas** se ha utilizado con cierta frecuencia en las investigaciones, algunos autores las nombran indistintamente, como Alternativa Didáctica, Metodológica, Pedagógica. González, Y. (2005)

En este trabajo se comparte el criterio de que el término alternativa sugiere “opción entre dos o más cosas” que se seleccionan de acuerdo con los objetivos que se persiguen. Como punto de partida el autor asume la definición presentada por Daudinot, I. (2003) en la que se afirma que una alternativa metodológica es el resultado de un proceso intelectual derivado del diagnóstico de situaciones educativas. Se concreta mediante la diversidad de actividades, ejercicios o tareas seleccionadas en dependencia de la conveniencia de su efecto transformador en los sujetos una vez determinadas sus necesidades educativas.

La concepción anterior satisface plenamente expectativas del autor para implementar la intervención metodológica que se propone, pues parte del diagnóstico y expresa diversidad en los recursos que pueden utilizarse en función de transformar una realidad formativa concreta.

En este caso, la alternativa metodológica está concebida para aplicarse en el primer curso académico² que constituye un periodo sensitivo para trabajar los aspectos afectivos que comprometan la

² En la carrera de Licenciatura en Cultura Física en la universalización, a diferencia de otras carreras, los estudiantes de primer año se mantienen concentrados y funcionan como un curso regular diurno.

disposición de los estudiantes en la realización de las tareas, que los prepara para enfrentar el resto de los años de estudio. Su diseño contiene:

- ❑ **Objetivo general y específicos**
- ❑ **Caracterización de los recursos educativos de la alternativa**
- ❑ **Etapas y acciones a realizar**

A continuación se procede a la explicación de los aspectos anteriores en correspondencia con las exigencias que emanan de las relaciones funcionales entre las dimensiones (Didáctica, Psicológica y Sociológica) explicadas en el modelo.

- ❑ **Objetivo general:** Perfeccionar la dirección del trabajo independiente en la SUM de Cultura Física para elevar el nivel de implicación de los estudiantes en su realización.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el nivel de implicación de los estudiantes de Cultura Física de la universalización en la ejecución de las tareas del trabajo independiente.
2. Ejercer influencia educativa coherente sobre el sentido atribuido por el estudiante a los servicios de la Cultura Física para favorecer su implicación en la ejecución de las tareas.

Estos objetivos se concretan en el movimiento interno del modelo, que contiene como núcleo la contradicción entre **sentido personal implicación**. La finalidad de la alternativa es que los factores educativos de la sede universitaria ejerzan una influencia coherente en la dirección del trabajo independiente para convertirlo en una **situación externa relevante** que se integre a nivel subjetivo en la personalidad del estudiante y se constituya en uno de los factores claves de su desarrollo profesional.

❑ **Caracterización de los recursos educativos de la alternativa**

Es este caso se propone un Recurso Metodológico de Implicación que está integrado por dos componentes dialécticamente relacionados:

- ✓ **Las tareas que favorecen la implicación de los estudiantes. (Ver anexo 13)**
- ✓ **El Procedimiento Auto educativo de Solución de Tareas.**

Ambos se elaboran considerando que las dimensiones (Sociológica, Didáctica y Psicológica) que integran el modelo y contienen un perfil de exigencias para la dirección del trabajo independiente en una SUM de Cultura Física. La experiencia investigativa permite al autor proponer algunas modificaciones a la planificación, la orientación, regulación y control de las tareas para que adquieran un carácter más desarrollador.

Las tareas para favorecer la implicación, se fundamentan en la concepción de que la enseñanza es un sistema de ayudas pedagógicas que, desde una didáctica de la inter. - subjetividad, estimula el desarrollo de la intra - subjetividad, al considerar la zona de desarrollo potencial de cada sujeto (ZDP) Vigotski (1997)³

Se reconoce que la tarea docente debe adecuarse a las posibilidades del estudiante, orientarse a promover la autorreflexión e integrarse desde la interdisciplinariedad, pero se propone también que la misma debe estimular de manera directa el sentido personal que el estudiante atribuye a los contenidos de la Cultura Física, lo que favorece su implicación en la ejecución.

Para este autor, **tareas que favorecen la implicación del estudiante**, son aquellas dirigidas a desarrollar componentes inductores que impulsan la actividad, a partir de estimular el sentido psicológico de su realización. Ellas inciden en los rasgos volitivos del carácter (decisión, perseverancia autodominio, independencia) generan la acción premeditada, esforzada y consciente.

³ El año de referencia es el de la 2da edición de “Obras Escogidas” Ed Visor Madrid España

Estas tareas tienen componentes académicos naturalmente, pero su esencia es que junto a la asimilación o profundización de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, se logre la influencia sobre el **sentido psicológico** de las esferas de actuación del profesional de Cultura Física. Por tanto la planificación, orientación, regulación, el control del trabajo independiente debe responder a esa intencionalidad, que debe ser plenamente compartida por todos los que participan directa e indirectamente en el proceso (los directivos de la SUM, el profesor a tiempo parcial, el profesor tutor y el propio estudiante). Estas tareas no sustituyen, sino complementan la utilización de otras acciones educativas o tareas docentes.

Las tareas para favorecer la implicación de estudiante de Cultura Física en su ejecución se fundamentan en la concepción de Fuentes, H. (2006) quien reconoce que la función desarrolladora del proceso educativo tiene que ver con el desarrollo de capacidades para aprender a transformar. Lo que demanda entre otras exigencias:

- ✓ Conocimientos y habilidades para la investigación y la innovación.
- ✓ Competencias transferibles y estrategias de aprendizaje que favorezcan la asimilación crítica de la información y que le permitan acceder y **dar sentido** a la información.
- ✓ Capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, más que en el desarrollo de modos de actuación y habilidades profesionales específicas.
- ✓ Capacidad para la búsqueda creativa de vías de **solución de problemas**.

Esta formulación en la docencia universitaria de la Cultura Física, tiene que comenzar por la identificación de **las particularidades de la educación física, deportiva, recreativa y físico - terapéutica** en su entorno de actuación, porque difícilmente pueda lograrse implicación del alumno en la ejecución de una tarea, si ella no se relaciona directamente con la realidad inmediata y futura de las esferas de actuación profesional.

La tarea que favorece la implicación, en su concepción **académica**, que preparar al estudiante para su incorporación activa a los procesos de transformación de los problemas de la Cultura Física y el deporte en su municipio a partir de proponer soluciones y crear innovaciones. **(Pertinencia social)** En ella se expresa la cualidad rectora del sistema **(Dimensión Sociológica)**

La concreción de esas exigencias en tareas tangibles en cada asignatura, exige un trabajo metodológico donde los profesores principales y sus colectivos propongan tareas tipos que integren las exigencias anteriores.

Para que una tarea favorezca la implicación debe:

1. Estar dirigida a detectar, explicar o solucionar un problema del entorno en cualquiera de las áreas de actuación del graduado de Cultura Física.
2. Tener un componente investigativo que comprometa la búsqueda de información en el entorno
3. Su planificación, organización, regulación y control incluye:
 - ✓ **El objetivo** de la tarea en términos formativos, que además de la diversidad de metas de aprendizaje, puede incluir intenciones relacionadas con la necesidad de estimular esfuerzo intelectual y físico para el estudiante apático; gratificar la autoestima y reducir el temor al fracaso para el inseguro; impulsar la consecución gratificante de metas para el desinteresado; atenuar la tentación de abandonar la ejecución o pedir ayuda inmediata para el dependiente; reducir la importancia del azar a favor de ponderar el esfuerzo y la perseverancia, así como mantener las expectativas de éxito para el indeciso; reducir la reactividad en la realización de las tareas para promover la planificación consciente de las acciones intelectuales para el desorganizado; disminuir la significación subjetiva de la calificación y reconocer los fracasos como éxitos parciales para el de pobre desarrollo intelectual.

- ✓ **El contenido** que incluye los aspectos académicos de las diferentes disciplinas y asignaturas necesarios y suficientes para realizar exitosamente la tarea. (Principio de la fundamentalización del contenido del trabajo independiente)
- ✓ **Las fuentes de información** teóricas y empíricas, su localización y características fundamentales.
- ✓ **EL método**, que asumirá cada a estudiante en función de su estilo de aprendizaje, puede ser sugerido por el profesor, pero debe ser “encontrado” por el alumno en la autorreflexión sobre su accionar intelectual.
- ✓ **Los medios** de que dispone para acceder al contenido.
- ✓ **La forma de organización** que utilizará para acceder y presentar el resultado de su trabajo.
- ✓ **Los recursos de autocontrol** de su propio accionar, que incluye la valoración de lo aprendido, la utilidad de los métodos y medios que emplea, y los estados afectivos y volitivos que puso en función de la solución de la tarea, así como las características de las vivencias que experimenta en la búsqueda y presentación del resultado.

Como se aprecia, la tarea al ser considerada una instancia más del proceso docente, incluye las categorías didácticas fundamentales. En esta propuesta se prioriza la dirección del estado afectivo y volitivo para que el estudiante controle los **procesos inductores** que lo movilizan o no a realizar las tareas.

4. Su orientación debe acompañarse de un procedimiento de solución coherente con la intencionalidad de la tarea, que permita organizar tanto la actividad cognitiva, como los estados afectivo – volitivos que mediatizan su aprendizaje.

Para superar limitaciones de los procedimientos de solución de tareas explicadas en el capítulo uno, se propone un recurso metodológico que se ha denominado **Procedimiento Auto educativo de Solución de Tareas**. Este se define como una secuencia de acciones y reflexiones que ayudan al

estudiante a organizar su actividad afectivo – cognitiva en la solución de las tareas y coadyuva a estimular el sentido de la tarea en función de la significación personal que se atribuye a los servicios de la Cultura Física y el deporte en el entorno.

El procedimiento que se propone tiene sus fundamentos en el Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza Aprendizaje (P.R.O.M.E.T.E - A) Montero, C y col (1994), así como el presentado por Concepción, R. y F Rodríguez. (2006) para la resolución de problemas en la disciplina de Química Física.

El Procedimiento Auto educativo de Solución de Tareas en Cultura Física tiene como objetivo entrenar al estudiante para planificar, controlar y evaluar su actuación durante la ejecución del trabajo independiente, a través de la utilización reflexiva de recursos afectivos, cognitivos y volitivos. El procedimiento que se propone funciona a través de la **Mediatización reflexiva**, que es la cualidad de síntesis que dinamiza la **Dimensión Psicológica** del modelo.

Por su naturaleza es un procedimiento **interdisciplinario**, pues es útil para varias áreas curriculares y **heurístico** por cuanto sus acciones admiten cierto grado de variabilidad y su ejecución garantiza la consecución probabilística de un resultado óptimo.

El procedimiento tiene tres **fases fundamentales**:

Fase I Identificación y análisis del problema de la Cultura Física implícito en la tarea

- I.1 Relacionar la tarea con las características de la Cultura Física y el deporte en el entorno inmediato.
- I.2 Evaluar la relación de esa área con sus necesidades actuales, sus aspiraciones e ideales. (Aunque la tarea puede estar enmarcada en un área de actuación el estudiante puede relacionarla con otra de las esferas con la que se sienta más identificado)
- I.3 Determinar el objetivo de la ejecución. A partir de las reflexiones anteriores el estudiante evalúa el alcance de su ejecución.

En esta fase el estudiante se puede preguntar: ¿De qué trata esta tarea? , ¿Con cuál de las esferas de actuación del profesional de Cultura Física se relaciona? ¿Qué características de los servicios de la Cultura Física en mi municipio, consejo popular, escuela comunitaria, se relacionan con esta tarea? ¿Qué tiene que ver esa tarea con mis necesidades presentes y futuras? ¿Puedo reformular la tarea para un área de actuación más relacionada con mis aspiraciones e ideales? ¿En qué medida esta tarea puede contribuir a potenciar mi autoestima como profesional de la Cultura Física?

Fase II Determinación de contenido, método, medios formas de acceder a la información necesaria para cumplir el objetivo propuesto.

I.1 Identificar qué condiciones tiene para realizar la tarea. (Materiales, tiempo, conocimientos, métodos, técnicas de estudio habilidades previas y especialmente el nivel real de disposición para enfrentarla.)

II.2. Tomar decisiones en relación con la ejecución. A partir de analizar lo que tiene y lo que le falta, decide la secuencia de pasos a realizar y cómo afrontará cada uno de ellos.

II.3. Identificar los estados afectivos y volitivos que se manifiestan en ese momento y su relación con el resultado parcial que va obteniendo.

Las preguntas para esta fase pueden ser: ¿Por qué voy a realizar esto ahora? ¿Qué necesidades me mueven a realizarla? ¿De qué tiempo dispongo? ¿Qué conozco sobre lo que debo realizar y qué me falta por conocer? ¿Qué métodos o técnicas de estudio puedo utilizar, cómo puedo encontrar otras? ¿Qué puedo hacer primero y qué después? ¿Cómo y dónde voy a buscar la información que necesito? ¿Cómo voy a organizar la información y cómo la voy a presentar en el próximo encuentro? ¿Cómo me siento realizando la tarea?

Fase III Evaluación del resultado y el proceso de realización

III.1 Evaluar el resultado académico. Comparar el resultado del trabajo con el objetivo propuesto.

III.2 Evaluar el proceso y el estado. Evaluar la pertinencia de las fuentes de información, las técnicas de estudio, los métodos y los medios utilizados. Además identificar el estado de satisfacción experimentado durante la realización.

III.3 Evaluar la utilidad social y personal de lo realizado en proyección presente y futura.

Cuestionamientos posibles: ¿Es correcta la respuesta que elaboré? ¿Cómo puedo saber cuán acertado estuve? ¿Qué relación tiene este resultado con el objetivo que me planteé? ¿Qué logré y qué me faltó? ¿Son adecuadas las vías que utilicé? ¿Para qué me sirve lo que acabo de realizar? ¿Qué fortalezas y debilidades se evidencian en mí al realizar la tarea? ¿Cómo puedo superar mis debilidades y utilizar mis fortalezas?

El procedimiento pretende enseñar al estudiante a tomar decisiones sobre la base de la evaluar su accionar integral a partir de su nivel de identificación con los servicios del sistema de Cultura Física, lo que le ayuda a personalizar (hacer suyo) el objetivo, el contenido y demás categorías didácticas contenidas en la tarea orientada.

□ **Etapas y acciones para implementar la alternativa metodológica**

La alternativa tiene cuatro **etapas** que se interrelacionan dialécticamente. Estas se diseñaron a partir de los postulados de la dirección científica que emanan directamente del modelo. Dado que la finalidad del mismo es perfeccionar la dirección del trabajo independiente para alcanzar niveles superiores de implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas, se impone una caracterización del estado actual de ese nivel, por eso la primera etapa es:

I Etapa de Diagnóstico: comprende la evaluación del nivel inicial de implicación de los estudiantes y la preparación de los agentes educativos (tutores) responsabilizados con su realización

Acciones generales

- Determinar los indicadores para evaluar el nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas.
- Capacitar los tutores para la aplicación y utilización de las técnicas de diagnóstico.
- Aplicar e interpretar las técnicas para determinar los niveles de implicación.
- Acciones complementarias de sensibilización

Métodos: Escalas de auto evaluación (**Anexos 5**). Observación directa y participante (**Anexos 6**).

Entrevista metacognitiva (**Anexos 7**) Análisis del producto de a actividad. (**Anexos 8**)

Orientaciones metodológicas:

- Los tutores son responsables directos del diagnóstico, deben capacitarse en la utilización de las técnicas en las sesiones de trabajo metodológico de inicio de curso.
- Para evaluar la implicación se utilizan como referencia los niveles de funcionamiento complejo de la personalidad, expresados en la ejecución de las tareas de trabajo independiente. (**Ver epígrafe 1.3.1 y Anexo 9**)
- Las técnicas se aplicarán en el siguiente orden: Escalas de auto evaluación, Observación, Entrevista metacognitiva. Análisis del producto de la actividad.
- La interpretación de cada técnica se complementa con el resultado de la anterior y los datos se triangulan en forma cualitativa.
- El estudiante participa en su propio diagnóstico como condición para poder reflexionar sobre su nivel de implicación inicial y final.
- El resultado del diagnóstico se discute con los profesores principales y a tiempo parcial después de haber sido consensuado con cada estudiante.

II Etapa de Programación: Comprende las funciones general de planificación y organización, se realiza la concepción y elaboración de las tareas para favorecer la implicación, a partir de las exigencias de las dimensiones Didáctica, Sociológica y Psicológica que integran el modelo.

Acciones generales

- Determinar las características particularidades de servicios de la Cultura Física y el deporte en el municipio.
- Capacitar los profesores principales para elaboración y utilización de tareas para favorecer la implicación y en el Procedimiento Auto educativo de Solución de Tareas en Cultura Física.
- Aplicar acciones complementarias de sensibilización
- Presentar y discutir los resultados del diagnóstico y los sistemas de tareas por asignaturas.

Métodos: Análisis de documentos, Entrevistas, Talleres metodológicos (**ver Anexo 14**)

Orientaciones metodológicas

- La presentación de las particularidades de servicios de la Cultura Física y el deporte en el municipio es responsabilidad de los directivos de la sede y se incluyen en la caracterización sociocultural y organizativa de la sede.
- La programación de las tareas es responsabilidad fundamental de los profesores principales a partir de las orientaciones compartidas por los factores educativos y los estudiantes de la sede.
- El principio la determinación de lo esencial debe guiar esta etapa, de manera que se pueda planificar el contenido, el objetivo, el método, los medios y la evaluación de la tarea en correspondencia con las exigencias de las restantes instancias organizativas (la carrera, el año, la disciplina, la asignatura y el tema)
- Las tareas para favorecer la implicación deben elaborarse siempre a partir de las características particularidades de servicios de la Cultura Física y el deporte en el municipio (**Ver anexo 15**).
- Las categorías didácticas implícitas en cada tarea deben tener una derivación de las instancias organizativas del proceso formativo: la carrera, el año, la disciplina y la asignatura.

- En la planificación de las tareas puede utilizarse un patrón que incluya su contenido, su forma de organización, su intención implicativa, los métodos, medios y la forma de evaluación (**Ver anexo.16**)

III Etapa de Instrumentación. Comprende las funciones generales de organización y regulación, en ella se logra la concreción de la alternativa, se aplican las tareas en la práctica educativa de todas las asignaturas del año y se entrena al estudiante en el Procedimiento Auto educativo de Solución de tareas en Cultura Física

Acciones generales

- Aplicar los sistemas de tareas para favorecer la implicación en cada asignatura.
- Entrenar los estudiantes en el Procedimiento Auto educativo de Solución de Tareas en Cultura Física.
- Aplicar acciones complementarias de sensibilización.

Métodos: talleres metodológicos de sensibilización y capacitación.

Orientaciones metodológicas

- La responsabilidad fundamental en esta etapa es del profesor a tiempo parcial que deben ser consecuente con la intención educativa de las tareas que favorecen la implicación.
- El entrenamiento en el Procedimiento Auto educativo de Solución de Tareas en Cultura Física se realiza paralelamente con la aplicación de las tareas para favorecer la implicación porque son recursos metodológicos complementarios.
- Los profesores a tiempo parcial deben considerar la diversidad como divisa fundamental del proceso para que las tareas tengan niveles de diferenciación.
- Los controles al proceso docente deben evaluar también los objetivos de la alternativa metodológica para que la influencia sea coherente en los diferentes niveles de dirección.

- La regulación comprende el proceso de dominio del procedimiento y los niveles de satisfacción de los estudiantes y profesores.

IV Etapa de Evaluación. Comprende la función general de control, aunque el mismo está presente en todas las etapas.

Acciones generales

- Evaluar las modificaciones en los niveles de implicación.
- Establecer la correlación implicación - resultados académicos
- Discutir en colectivo los resultados y elaborar nuevas sugerencias.

Métodos: Pruebas pedagógicas, Coeficiente de Correlación Pearson. Talleres metodológicos.

Orientaciones metodológicas

- Los tutores son los encargados de evaluar los progresos en el nivel de implicación de los estudiantes que atiende y compartirlos con ellos durante todo el curso.
- Los tutores guías establecen la correlación resultado académico - nivel de implicación con los datos disponibles al final del semestre y presentan los resultados en las sesiones de trabajo metodológico.
- El informe de fin de semestre debe incluir la correlación entre el progreso en la implicación y los resultados académicos, que serán discutidos en las reuniones metodológicas.

Conclusiones parciales

- La dirección del trabajo independiente en una sede de Cultura Física es un medio fundamental para lograr que el estudiante sea un agente transformador de su entorno. En este contexto la unidad de objetivos y de acción de los factores educativos para elevar el nivel de implicación de los estudiantes en su ejecución, es una necesidad de primer orden.
- La dirección del trabajo independiente se puede perfeccionar a través de un modelo y una alternativa metodológica que integren las exigencias filosóficas, didácticas, sociológicas y

on

psicológicas que imponen las condiciones de la universalización a la Licenciatura en Cultura Física.

- EL componente sociológico es la dimensión que singulariza la dirección del trabajo independiente en la especialidad de Cultura Física, por eso el análisis de las particularidades de los servicios en las cuatro esferas de actuación en el municipio donde está ubicada la sede debe ser el punto de partida para la planificación, orientación, regulación de las tareas en todas las áreas curriculares.

CAPITULO 3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PARCIAL DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA FAVORECER LA DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ESTUDIANTES DE CULTURA FÍSICA EN LA UNIVERSALIZACIÓN

En este capítulo se presenta la evaluación de la pertinencia del modelo y la alternativa metodológica, el criterio emitido por los expertos permitió perfeccionar los mismos para avalar su introducción en la práctica educativa. Se resumen también los resultados de un pre - experimento realizado en la sede de Cultura Física de Holguín que demuestran la factibilidad de la propuesta.

3.1 Análisis de la aplicación del método de Criterio de Expertos al Modelo y la Alternativa Metodológica para la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización

El objetivo de este método fue la búsqueda de consenso en torno a la pertinencia del modelo y la alternativa, se utilizó el Delphi para el procesamiento de los datos obtenidos en dos rondas de consultas. Los especialistas fueron seleccionados en diferentes centros de la red de Cultura Física y otros Centros de Educación Superior de la provincia de Holguín, a su consideración se sometieron los siguientes aspectos:

- 1. Los fundamentos teóricos del modelo y su funcionamiento.**
- 2. Los indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas de trabajo independiente.**
- 3. La caracterización de las tareas para favorecer la implicación y el Procedimiento Auto educativo de Solución de Tareas en Licenciatura en Cultura Física.**
- 4. Las etapas y acciones de la alternativa metodológica.**

Estos componentes fueron determinados por su trascendencia dentro de la estructura general de la investigación. Los expertos tuvieron a su disposición un resumen general del modelo y las acciones, que

les proporcionó una visión integral del trabajo, además se incluyeron otros materiales que complementan la información que debieron juzgar, como por ejemplo la comparación entre las tareas tradicionales y las que favorecen la implicación y las guías de los talleres de capacitación. Las opiniones sobre cada uno de los aspectos seleccionados se expresó en cinco categorías valorativas:

- 🚩 **Muy Pertinente. (MP)**
- 🚩 **Bastante Pertinente. (BP)**
- 🚩 **Pertinente. (P)**
- 🚩 **Poco Pertinente. (PP)**
- 🚩 **No Pertinente. (NP)**

Inicialmente se preseleccionó un grupo de treinta y cinco posibles expertos, entre ellos profesores con más de diez años en la Educación Superior reconocidos por sus resultados investigativos y prestigio profesional, así como directivos de sedes universitarias de Cultura Física y profesores a tiempo parcial con experiencia en la formación de estos especialistas.

A este grupo inicial se le aplicó un cuestionario (**Anexo 17**) con el propósito de evaluar su coeficiente de competencia (K), procedimiento que asumió como criterio de medición la autovaloración. La suma del coeficiente de conocimiento (Kc) más el coeficiente de argumentación (Ka) y su división por dos [$K = (Kc + Ka)/2$] permitió determinar el coeficiente de competencia (K). Finalmente quedaron treinta expertos en los que el valor de K, pertenece al intervalo ($0,8 \leq K \leq 1,0$) distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1. Caracterización de los expertos (ver anexo 18)

| RED DE CENTROS DE CULTURA FÍSICA | | | | | |
|---|----------|----------|------------|-----------------------------------|----------|
| Especialistas en el Ejercicio de la Profesión | | | | Especialistas en Formación Básica | |
| Dr. Titular | Dr. Aux. | MSc Aux. | Lic. Asist | Dr. Titular | MSc Aux. |
| 5 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| OTROS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR | | | | | |
| Doctores y Profesores Titulares | | | | Máster y Profesores Auxiliares | |
| 3 | | | | 4 | |

El conjunto de especialistas considerados expertos, estaba en condiciones de emitir juicios de valor sobre el modelo y la alternativa Metodológica propuestos por estar vinculados al proceso de formación de profesionales de esta especialidad o haber desarrollado investigaciones afines al tema. A los seleccionados se les solicitó que evaluaran los componentes estructurales y dinámicos que determinan la funcionalidad formativa del modelo, así como las acciones que permiten su aplicación en la práctica.

El procesamiento estadístico de los datos correspondiente al Método Delphi y el análisis de las sugerencias realizadas por los expertos, permitieron apreciar consenso en relación con los componentes del modelo y la alternativa metodológica.

Los puntos de corte para las diferentes categorías (desde No Pertinente, NP; hasta Muy Pertinente, MP) en la valoración realizada por los expertos se resumen en el **anexo 20**. Las frecuencias absolutas de cada aspecto del modelo y la alternativa metodológica evaluados en la primera ronda, se ubicó por categorías como se expone en la tabla siguiente.

Tabla 2. Resultados de la primera ronda de expertos

| Categorías | Frecuencias absolutas de las la valoraciones de los expertos | | | |
|------------|--|---|---|--|
| | Fundamentos teóricos del modelo y su funcionamiento | Los indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación | La caracterización de las tareas que favorecen la implicación y el procedimiento auto educativo de solución | Las etapas y acciones de la alternativa metodológica |
| MP | 5 | | | |
| BP | 20 | 8 | 8 | 20 |
| P | 5 | 19 | 20 | 10 |
| PP | | 3 | 2 | |
| NP | | | | |

Fuente: Resultado de la presente investigación

En general, los expertos coinciden al señalar que el modelo refleja con bastante certeza la realidad y las acciones son pertinentes para su aplicación práctica; no obstante, esgrimieron algunas críticas y recomendaciones que permitieron enriquecer la propuesta.

El procesamiento estadístico de los resultados de la ronda inicial demuestra que **dos** de los aspectos sometidos a evaluación alcanzaron la categoría **Bastante Pertinente**: *los fundamentos de modelo y las etapas de la alternativa metodológica*. En este sentido, los expertos reconocen la coherencia de los argumentos que justifican la elaboración del modelo para favorecer la dirección del trabajo independiente en las sedes de Cultura Física. Además en su opinión, la concepción integradora, que se propone en la tesis, es necesaria porque parte de insuficiencias teóricas y prácticas evidentes.

En relación con *las etapas y las acciones* de cada una de ellas, los expertos avalan su carácter lógico y coherencia con los argumentos teóricos del modelo, pero señalaron la necesidad de precisar más las responsabilidades de los factores educativos.

Por otra parte, *los indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación de los estudiantes*, así como *las tareas para favorecer la implicación y el procedimiento auto educativo de solución de tareas*, alcanzan la categoría **Pertinente**. En este caso, es llamativo que se registraran criterios de **Poco Pertinentes**. Las críticas fundamentales a los indicadores señalaron que las técnicas propuestas (“Test de Rotter”, “Conflicto de Diálogos”) exigían un nivel de especialización que no siempre está al alcance de los tutores (máximos responsables del diagnóstico). En cuanto a las tareas se criticó que estaban circunscritas sólo a asignaturas del ejercicio de la profesión.

En virtud de las oportunidades de retroalimentación que ofrece el método, se realizaron dos rondas de consultas, en la segunda se evaluaron el modelo y la alternativa metodológica con las correcciones hechas a partir de las dudas y críticas realizadas. Como resultado se logró un producto mucho más coherente y racional, que responde con mayor exactitud a las exigencias didácticas, sociológicas y

psicológicas que el contexto de la universalización demanda de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física.

Las modificaciones fundamentales a la propuesta original se centraron en la ampliación de las influencias educativas con tareas en todas las asignaturas, así como en la delimitación de las responsabilidades de los factores educativos expresadas con claridad en las orientaciones metodológicas de cada etapa de la alternativa.

Otro de los aspectos perfeccionados fueron *las técnicas para evaluar la implicación de los estudiantes en la realización de las tareas*. En este caso, se elaboraron instrumentos más operativos y al alcance de los tutores, pero con un nivel de confiabilidad estadística similar a los más especializados que aparecían en la propuesta inicial.

Tabla 3 Resultados de la segunda ronda de expertos (Frecuencias Absolutas)

| Categorías | Ubicación de los componentes sometidos a la valoración de expertos | | | |
|------------|--|---|--|--|
| | Fundamentos teóricos del modelo y su funcionamiento | Los indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación | La caracterización de las tareas y el procedimiento auto educativo de la solución que favorecen la implicación | Las etapas y acciones de la alternativa metodológica |
| MP | 5 | | 2 | |
| BP | 25 | 28 | 20 | 22 |
| P | | 2 | 8 | 8 |
| PP | | | | |
| NP | | | | |

Fuente: Resultado de la presente investigación

En esta nueva ronda se producen cambios todos los aspectos evaluados, cinco expertos utilizaron la categoría **Muy Pertinente** para los *fundamentos teóricos del modelo y su funcionamiento*, mientras dos opiniones aparecen en esa categoría a favor de *las tareas que favorecen la implicación y el procedimiento auto educativo*, no se registran aspectos **Poco Pertinente** y el criterio predominante para

los cuatro aspectos sometidos a evaluación es **Bastante Pertinente**. Los argumentos que avalan estas modificaciones, en opinión de los consultados, se relacionan con la mayor integración de las influencias educativas de la propuesta al contar con tareas para todas las asignaturas del primer año y no sólo para aquellas del ejercicio de la profesión.

El treinta y tres por ciento de los expertos (10) cambiaron su opinión sobre *los fundamentos de modelo* hacia la categoría inmediata superior, lo que demuestra un mayor consenso en la aceptación de los mismos. Al responder sobre los motivos del cambio de opinión, los especialistas afirmaron que la segunda lectura de los fundamentos teóricos, a la luz de las modificaciones realizadas a la concepción general de la alternativa, les permitió comprender mejor la lógica de estos. La diferencia de cambios positivos y negativos revela una tendencia favorable a los primeros con significación estadística.

En esta segunda ronda no se registraron opiniones en la categoría **Poco Pertinente** y todos los aspectos evaluados fueron considerados al menos como **Bastante Pertinente** en el criterio mayoritario y coincidente de los consultados

El **Anexo 21** refleja la comparación entre los resultados de la primera y segunda ronda de consulta, se puede apreciar que todos los aspectos evaluados experimentaron cambios de tendencia positiva, que son más evidentes en los *“indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación”* y la caracterización de *“las tareas que favorecen la implicación y el procedimiento auto educativo de la solución”* que pasaron de **Pertinente** a la categoría **Bastante pertinente**.

El consenso logrado hasta la segunda ronda fue suficiente para aplicar, de forma pre - experimental, modelo y la alternativa metodológica en el proceso docente – educativo de la sede de Cultura Física de Holguín con la finalidad de evaluar su efectividad en la práctica. En el siguiente epígrafe se resumen los resultados de esa experiencia.

3.2 Resultados de la aplicación parcial de la Alternativa Metodológica

Los resultados que se describen a continuación reflejan un pre - experimento desarrollado en la Sede Universitaria Municipal de Cultura Física de Holguín en curso 2007 2008. La unidad de análisis investigada fue el efecto de la alternativa metodológica sobre el nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente. La población estuvo constituida por 112 estudiantes del primer año matriculados en 4 grupos. La muestra se seleccionó de manera aleatoria simple y la constituyeron veinticinco (25) que integran el grupo 3 que representan el 22,3% de los estudiantes de ese año en la sede universitaria, se incluyeron los profesores a tiempo parcial en ambos semestres y los cinco tutores que los atienden.

Se utilizó la variante de grupo único, con medición de los resultados antes y después de aplicada la alternativa metodológica. El sistema de influencias se extendió a los cuatro grupos, pero los resultados que se presentan corresponden al grupo seleccionado para la experiencia.

El objetivo de la experiencia fue demostrar la posibilidad de modificar los niveles de implicación de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente a partir del control de las siguientes variables:

Variable independiente. Esta compuesta por la **alternativa metodológica** para favorecer la dirección del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización. Esta se aplica en el periodo de tiempo que comprende un curso académico y sus características se explican en el **epígrafe 2.3**

Variable dependiente. Esta constituida por el nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas, definido como el grado de participación de los componentes personológicos (Autovaloración, Proyecto de vida Concepción del mundo, Ideales) en la realización del trabajo independiente.

La operacionalización de esta variable incluye la determinación de los indicadores (**Epígrafe 1.3.1 y ver anexo 9**). Cada indicador contiene los **parámetros** que se emanan de las manifestaciones

empíricas evaluables en las técnicas aplicadas. La coherencia en la interpretación de los datos se logra porque estos pueden ser aplicados en la calificación cada una de ellas.

La variable dependiente **Nivel de implicación** del estudiante en la ejecución las tareas del trabajo independiente queda operacioanalizada de la siguiente forma:

INDICADORES

PARÁMETROS

Carácter mediato

- Realización reactiva y formal
- Realización mediatizada por formaciones psicológicas complejas
- Dispone tiempo y condiciones

Carácter propositivo

- Plena conciencia de objetivo de la tarea
- Plena conciencia de método de la tarea
- Plena conciencia de medios y forma de organización
- Plena conciencia de recursos para autoevaluarse

Carácter critico – transformador

- Búsqueda no estereotipada de la información
- Búsqueda de alternativas diversas
- Tendencia a revisar el resultado
- Tendencia a reflexión
- Tendencia a la copia indiscriminada del texto

Carácter activo

- Alta concentración mental en la ejecución
- Utiliza frases que indican compromiso personal
- Presencia de de juicios propios
- Utiliza ejemplo de su situación vital concreta

Manifestación de rasgos volitivos

- Perseverancia en la ejecución.
- Independencia en la ejecución
- Firmeza en las decisiones
- Autodominio para no desistir

Las variables ajenas controladas son la **experiencia profesional de claustro** de profesores a tiempo parcial y las **fuentes de ingreso de los estudiantes**. En el primer caso se consideró como una variable con mucha influencia en el posible resultado, por lo que se estudió la experiencia en la Educación Superior de los profesores y tutores que trabajaron con el grupo de control en relación con los restantes grupos de primer año, de manera que no existieran diferencias significativas entre ambos grupos de educadores. En el caso de la segunda variable ajena se tuvo especial cuidado en contrabalancear la cantidad de estudiantes provenientes de las diferentes fuentes de ingreso.

El pre - experimento se desarrolló en tres etapas.

1. Evaluación Inicial de la dirección del trabajo independiente y el nivel de implicación de los estudiantes del grupo muestral.
2. Registro de la experiencia en la aplicación la alternativa metodológica para favorecer la dirección del trabajo independiente.
3. Evaluación Final del proceso de dirección y del nivel de implicación de los estudiantes.

Para la **evaluación Inicial de la dirección del trabajo independiente y el nivel de implicación de los estudiantes del grupo** se aplicaron diferentes técnicas que demostraron que la dirección del trabajo independiente de los estudiantes en la sede de Cultura Física de Holguín se apoya en las exigencias que la tradición didáctica ha elaborado y en ese sentido, los profesores a tiempo parcial logran un buen nivel de satisfacción de los estudiantes; sin embargo, manifiestan insatisfacción con la calidad de las respuestas a las tareas de trabajo independiente.

El diagnóstico inicial corroboró divergencias entre la percepción de alumnos y profesores sobre el trabajo independiente, en este sentido la dirección del mismo no logra movilizar el compromiso de todos los alumnos para ejecutar las tareas orientadas.

Al interrogar los estudiantes sobre la utilidad del trabajo independiente que se orienta en la sede, se reflejan respuestas que demuestran inmadurez como; por ejemplo, “para descargar el trabajo de los profes” “para hacemos trabajar más”, y otras más responsables que refieren “conocer cosas nuevas” “para profundizar”, “para que los profesores puedan evaluar como vamos.” El primer tipo de respuesta fue minoritario, pero refleja un estado de opinión preocupante, el segundo demuestra una concepción academicista del trabajo independiente.

Los profesores manifiestan también una orientación hacia lo académico, afirman que el trabajo independiente contribuye a “desarrollar su independencia” o a “orientarse en la bibliografía”. Pero se evidencia una clara comprensión del rol del trabajo independiente en el desarrollo integral de los futuros profesionales, para la gran mayoría “es la vía esencial de desarrollo profesional y personal,” en este sentido se manifestó una divergencia entre la percepción de alumnos y profesores sobre este tema.

La escala valorativa, (**ver anexo 22**) permitió evaluar la frecuencia con que los profesores orientan diferentes tipos de tareas según su intención didáctico – educativa y su percepción sobre cuán agradables son para los alumnos, mientras los estudiantes valoran cuán frecuentemente los profesores asignan esos tipos de tareas y si son o no realmente agradables.

Los ítems que expresan contradicción entre las opiniones de estudiantes y profesores son predominantes, no sólo en la frecuencia, sino en la satisfacción o no que un tipo determinado de tarea puede provocar en los estudiantes. Esto es un aspecto que limita las potencialidades formativas de las tareas y no estimula la implicación de los estudiantes en su ejecución.

Como se explicó anteriormente el diagnóstico inicial incluyó el estudio del nivel de implicación de cada estudiante al ejecutar las tareas que se orientan por los profesores a tiempo parcial. Este se realiza en los meses de septiembre y octubre de 2007, una vez capacitados los tutores en las técnicas, su aplicación e interpretación.

El contenido de la tabla siguiente refleja el cómputo el nivel de implicación de los veinticinco estudiantes del grupo en cada una de las cuatro técnicas que se utilizaron.

Tabla 4. Resultado de la evaluación inicial del nivel de implicación en el pre experimento

| Niveles Técnicas | Bajo Nivel de implicación | Medio Nivel de implicación | Alto Nivel de implicación |
|--|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| No.3 Escala de auto evaluación | 17(68%) | 7(28%) | 1(4%) |
| No 4. Observación | 12 (48%) | 12(48%) | 1(4%) |
| No. 5 Entrevista meta cognitiva | 12(48%) | 12(48%) | 1(4%) |
| No. 6 Análisis del producto de la actividad | 11(44%) | 11(44%) | 3(12%) |
| Resultado cualitativo integral | 15(60%) | 9(24%) | 1 (4%) |

Fuente. Resultado de la presente investigación

Como se aprecia, la dispersión entre los resultados de las técnicas es poca, lo cual es una evidencia del nivel de concordancia de las mismas. Entre el cuarenta y cuatro y el sesenta y ocho por ciento de los veinticinco estudiantes evaluados presentan bajos niveles de implicación en todas las técnicas, esto se evidencia en los pobres porcentajes de ejecución de tareas y en la realización dependiente de las actividades orientadas. En sentido general, estos estudiantes manifiestan insuficiente nivel de conscientización sobre la utilidad de los ejercicios a resolver y de sus propios recursos personales que mediatizan la ejecución.

Un grupo importante de estudiantes fue evaluado en el nivel medio con recorrido de los datos entre veintiocho y cuarenta y ocho por ciento. Estos muestran mayores porcentajes de ejecución de las tareas, pero son estimulados por presiones externas y componentes no psicológicos del sujeto. El

estudiante de este nivel de implicación tiene dificultades para identificarse con los servicios de la Cultura Física y no evidencia cómo estos se incluyen sus proyectos de vida y otras formaciones psicológicas complejas, lo que genera una realización formal, inducida fundamentalmente por la necesidad de aprobar las evaluaciones.

En coincidencia con el diagnóstico realizado en otras sedes, muy pocos pudieron ser ubicados en un alto nivel de implicación (4%). Este resultado es congruente con la evaluación realizada al proceso de dirección del trabajo independiente en sus aspectos organizativos externos, en el cual se demostró que el perfeccionamiento de la calidad de las tareas y la preocupación de los profesores para orientarlas y controlarlas, no es suficiente para movilizar la reflexión comprometida en la respuesta de los estudiantes que revele altos niveles de implicación personal en su ejecución.

Un aspecto a destacar es la inadecuación de la imagen autovalorativa expresada en un por ciento de estudiantes, lo cual es llamativo en el orden cualitativo. Como se aprecia en la tabla anterior los datos en la categoría **Alto Nivel** en la escala de autoevaluación, son superiores a los obtenidos en las restantes técnicas, esto significa que algunos estudiantes tienden a sobrevalorar su nivel de implicación en la ejecución de las tareas, esto dificulta el proceso de intervención, que debe partir entonces de adecuar su imagen valorativa.

El diagnóstico inicial creó las condiciones para avanzar en la aplicación de las restantes etapas de la alternativa metodológica. Por eso, el segundo momento del pre – experimento fue el **registro de la experiencia en la aplicación de la alternativa metodológica para favorecer la dirección del trabajo independiente.**

La primera etapa de la alternativa (**ver epígrafe 2.3**) se correspondió con el diagnóstico presentado anteriormente. Su aplicación corrió a cargo de los tutores que fueron capacitados en la interpretación de las técnicas y los indicadores para evaluar la implicación de sus estudiantes. La preparación de los tutores y profesores se realizó a través acciones que por su naturaleza se dividen en:

Acciones de sensibilización. Tienen como objetivo reorientar la percepción de los profesores, tutores y estudiantes sobre las tareas de trabajo independiente asociadas a las particularidades de la Cultura Física en su entorno.

Acciones de capacitación. Dirigidas al dominio progresivo de la planificación, orientación, regulación y control de tareas y el procedimiento para favorecer la implicación en todas las asignaturas que recibe el estudiante durante el primer año.

En el mes de septiembre comenzó la capacitación de los tutores responsables de complementar la caracterización de sus alumnos con la evaluación del nivel de implicación en la realización del trabajo independiente. En esta primera experiencia, se realizó una intensa labor de asesoramiento dada la novedad que se deriva de dicha evaluación. El dominio de las técnicas y su interpretación se fue desarrollando progresivamente en la medida que los propios tutores se identificaban con la experiencia. Ellos comprendieron con rapidez el carácter tentativo de diagnóstico lo que contribuyó a reducir la resistencia típica que generan las nuevas intervenciones educativas.

Las etapas de **programación e instrumentación** de la alternativa se concretan en el sistema de preparación metodológica de la sede (**Ver anexo 29**). La capacitación de los profesores a tiempo parcial en las características que tendría la dirección del trabajo independiente en ese curso académico se realiza paralelamente a la preparación de los tutores para el diagnóstico.

El trabajo metodológico previo en el centro rector permitió diseñar las tareas para cada asignatura del primer año en correspondencia con las particularidades de servicios de la Cultura Física y el deporte en el municipio de Holguín y especialmente de la comunidad “La Quinta” donde se encuentra la sede universitaria.

En el mes de noviembre se realizó la discusión colectiva de los resultados del diagnóstico y de las primeras experiencias en la orientación de las tareas y del procedimiento para favorecer la implicación.

Socializar con los alumnos los niveles de implicación en que se encontraban permitió incidir sobre el **sentido personal** de los servicios de la Cultura Física y el deporte.

La decisión anterior tuvo resultados favorables para los estudiantes que, a partir de ese momento, comenzaron a subjetivar de forma diferente sus deberes universitarios. En general, los profesores y estudiantes se mostraron cooperativos, asimilando el sistema de trabajo con buena aceptación de las tareas y sin necesidad de niveles de ayuda especiales.

El registro de la experiencia durante la etapa de **instrumentación** permitió la regulación del proceso, las dificultades iniciales fueron cediendo y los factores educativos identificados con la propuesta ejercían una influencia cada vez más coherente. Las responsabilidades de los factores educativos en la implementación de la experiencia se resumen a continuación:

Los directivos gestionaron todo el proceso de implementación de la experiencia a través del cumplimiento de las funciones generales de dirección, en este sentido **planificaron, organizaron, regularon y controlaron** la aplicación de la alternativa a través del cumplimiento del plan de trabajo metodológico. Además **realizaron el inventario** de las particularidades de deporte y la Cultura Física en el municipio que se incluye en la caracterización sociocultural y organizativo – docente de la sede universitaria.

Los tutores una vez capacitados y comprometidos con la experiencia, **diagnosticaron** el nivel de implicación al inicio y al final del semestre y **socializaron el resultado** con cada estudiante. **Los profesores principales, elaboraron el sistema de tareas** que favorecen la implicación de sus asignaturas y **prepararon** a los profesores a tiempo parcial en las sesiones de trabajo metodológico. Estos últimos **aplicaron las tareas**, regularon su ejecución en las clases – encuentro y **entrenaron** los estudiantes en el Procedimiento Auto educativo de Solución de tareas en Cultura Física.

Los estudiantes son los principales agentes de la experiencia, **realizaron** desde su nivel de implicación característico, las tareas a través de la actividad no presencial y **expresaron los**

resultados, así como el proceso mediante el cual ejecutaron las tareas, exponiendo sus vivencias en cada encuentro.

La regulación al proceso de intervención educativa previsto en la alternativa metodológica se complementó con el tercer momento de la experiencia que coincide con la última etapa de la misma:

Evaluación Final del proceso de dirección y del nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución del trabajo independiente.

El pre - experimento culmina con la evaluación final (**Cuarta etapa**) de la dirección del trabajo independiente, el nivel de implicación de cada estudiante y su comparación con los resultados de la evaluación inicial.

Las modificaciones en la dirección del trabajo independiente, en sus aspectos organizativos externos, fueron evidentes: la planificación, organización, regulación y el control de las tareas del trabajo independiente, se realiza en un 100% con el objetivo de favorecer la implicación en el grupo de control y en un 75% en los restantes grupos. En este proceso se pudo evaluar el cumplimiento de las exigencias de las dimensiones Didáctica, Sociológica y Psicológica explicadas en el modelo. Los profesores manifiestan satisfacción con la alternativa, pues “los estudiantes han mejorado considerablemente su rendimiento académico y su responsabilidad para asumir las tareas.”

El estudio de sostenibilidad aplicado al final del curso 2007- 2008 y al principio del presente, demuestra el nivel de conscientización de los profesores con la necesidad de un trabajo independiente desarrollador. Los estudiantes manifiestan satisfacción con el procedimiento de solución, pues los “ayuda a enfrentar el estudio, aunque al principio resulta un poco incómodo.” La identificación de estudiantes y profesores con los problemas de las actividades físicas y deportivas en el municipio constituye uno de los principales cambios cualitativos logrados, la calidad de las respuestas y la reflexión sobre sus posibilidades intelectuales y afectivo - volitivas permitió respuestas más conscientes y

profundas. Consecuente con los resultados anteriores se potenció la implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas, los datos que se presentan a continuación lo demuestran

Niveles de implicación en la medición final

La tabla que se presenta refleja el resultado que se obtiene en la medición final en cada técnica y de manera integral

Tabla 5 Resultado de la evaluación final del nivel de implicación en el pre- experimento

| Niveles Técnicas | Bajo Nivel de implicación | Medio Nivel de Implicación | Alto Nivel de implicación |
|--|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| No.3 Escala de auto evaluación | 6 (24%) | 15 (60%) | 4 (16%) |
| No 4. Observación | 5 (2%) | 14 (56%) | 6(24%) |
| No. 5 Entrevista meta cognitiva | 7(18%) | 13(52%) | 5(20%) |
| No. 6 Análisis del producto de la actividad | 5 (20%) | 13 (52%) | 7(18%) |
| Resultado cualitativo integral | 7 (28%) | 13(52%) | 5 (20%) |

Fuente: Resultado de la presente investigación

Los datos anteriores demuestran un predominio del **Nivel Medio** de implicación, caracterizado por ejecuciones que oscilan entre el cincuenta y el setenta y nueve por ciento de las tareas orientadas. En este caso, los estudiantes valoran de forma positiva el trabajo independiente y la ejecución se moviliza por compromisos externos o presiones internas no vinculadas al desarrollo intelectual, los estudiantes vivencian las tareas como una obligación y tienen poca conciencia del objetivo y el contenido de la tarea.

Este nivel garantiza resultados académicos favorables, aunque no óptimos, pues la ejecución de las tareas inducida por presiones externas no genera solidez en los conocimientos (varias contenidos

evaluados de excelente se olvidaron en poco tiempo, lo que demuestra la pobre sostenibilidad del aprendizaje que se alcanza desde este nivel de implicación.)

Los resultados de la medición final demuestran también un aumento discreto del **Alto Nivel** de implicación (de un 4% al 20 %) En los estudiantes de este nivel no se produce el olvido tan rápidamente, el sentido de los servicios de la Cultura Física, que se establece desde la implicación personal, genera no sólo elevados por cientos de ejecución, sino más calidad y consistencia en los conocimientos.

Es llamativa la reducción del desinterés (propio del **Bajo Nivel**) que se constata al final de la experiencia (28%) Estos alumnos no superaron el nivel bajo de implicación de la primera medición, pero experimentaron modificaciones en su ejecución expresadas en un discreto aumento de la reflexión sobre su propia actividad cognitiva y afectiva que regula el comportamiento en la ejecución de las tareas. A continuación se analizan los resultados que se obtienen en cada técnica antes y después de aplicada la experiencia

Tabla 6 Resultados de la Escala auto - evaluativa en las mediciones inicial y final

| | M. INICIAL FRECUENCIA ABSOLUTA | FRECUENCIAS REATIVAS | M. FINAL FRECUENCIA ABSOLUTA | FRECUENCIAS RELATIVAS |
|----------|--------------------------------------|----------------------|------------------------------------|-----------------------|
| N Bajo | 17 | 68 % | 6 | 24. % |
| N. Medio | 7 | 28% | 15 | 60% |
| N. Alto | 1 | 4% | 4 | 16% |
| TOTAL | 25 | 100% | 25 | 100% |

Es importante recordar, que en esta técnica el estudiante realiza una autoevaluación de evidencias empíricas que reflejan su nivel de implicación en correspondencia con: el por ciento de ejecución, la utilidad que la tarea a realizar le reporta, el tiempo promedio que utiliza, entre otras manifestaciones. Por eso, aunque la interpretación integral la realiza cada tutor, este instrumento es susceptible de ser

permeado por la subjetividad del estudiante que puede, voluntariamente o no, falsear sus respuestas; no obstante, su calificación arroja una aproximación inicial al nivel de implicación que resulta útil.

Los cambios que obtienen en este instrumento alcanzan significación estadística. **(Ver anexo 23)** El **Nivel Bajo** de implicación se reduce de diecisiete estudiantes a seis en la evaluación final, lo que representa una disminución de cuarenta y cuatro puntos porcentuales, También son significativos los cambios en el **Nivel Medio**, se aumenta de un 28% a un 60 % al final de la experiencia. Los datos más discretos se obtienen en el **Nivel Alto** y estos son también importantes si se tiene en cuenta que a este nivel el estudiante no solo ejecuta entre el ochenta y el ciento por ciento las tareas, sino que las realiza desde un compromiso afectivo - intelectual elevado, con niveles óptimos de reflexión sobre la tarea, su contenido e importancia.

Tabla 7 Resultados de la observación con la entrevista meta cognitiva antes y después

| NIVELES | M. Inicial | | M. Final | |
|----------|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Frecuencias Absoluta | Frecuencias Relativas | Frecuencias Absolutas | Frecuencias Relativas |
| N Bajo | 12 | 48% | 5 | 2% |
| N. Medio | 12 | 48% | 14 | 56% |
| N. Alto | 1 | 4% | 6 | 24% |
| TOTAL | 25 | 100% | 25 | 100% |

En la **observación y la entrevista metacognitiva** se obtienen datos de igual valor numérico, lo cual es lógico dada la simultaneidad con que se aplican ambas técnicas. Resultan interesantes los cambios que se aprecian en el nivel de implicación: una reducción de cuarenta y seis puntos porcentuales en el **Nivel Bajo**, así como el aumento del **Nivel Alto** en cinco estudiantes que representan veinte puntos porcentuales, sin embargo los cambios positivos no alcanzan significación estadística. **(Anexos 24 y 25)** Esta aparente contradicción se explica porque la “Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon” mide la significación de los cambios positivos en relación con los negativos y los empates, como se

aprecia, en el **Nivel Medio** los cambios fueron insignificantes (sólo dos estudiantes) y en consecuencia el número de empates resta significación estadística a las modificaciones experimentadas en el nivel de implicación de los estudiantes sometidos a la experiencia.

En estas técnicas se pretendía constatar, a través de la observación directa y participante, las manifestaciones conductuales que revelan implicación y compromiso con lo que hacen, Se pudo constatar el valor educativo de la auto - observación que se produce como resultado de la incidencia directa sobre los aspectos afectivos y volitivos que mediatizan el trabajo intelectual. En un principio, los alumnos sienten la presión externa de los observadores (tutores y profesores), pero en la medida que transcurren los meses se acostumbran a reflexionar sobre su actividad afectivo - intelectual, lo que indudablemente produce resultados favorables en su comportamiento integral al realizar las tareas.

Es necesario destacar que estas transformaciones son graduales, con ritmos y estilos diferentes en cada estudiante. En los primeros momentos la reflexión sobre sí mismos se produce con dificultades y poca fluidez, pero paulatinamente se acostumbran, pues las tareas que favorecen la implicación los obligan a tener plena conciencia de las vías para auto - gestionar su propio aprendizaje, así como de sus estados afectivos y volitivos que participan en la regulación del comportamiento durante la ejecución.

Estas modificaciones en el plano cualitativo se expresaron también en la técnica que mide en un resultado tangible del nivel de implicación que el estudiante demuestra al realizar una tarea: el **análisis de producto de la actividad**, en ella se evalúa la calidad de los informes, trabajos prácticos y libretas de notas, se trata de interpretar en estos materiales que elabora el estudiante los rasgos de implicación manifiestos en su ejecución (el cuidado, la organización, los tipos de ejemplos, el carácter teórico o empírico del análisis que realiza)

Tabla 8 Resultados del análisis del producto de la actividad antes y después de aplicada la experiencia

| NIVELES | M. Inicial Frecuencias Absoluta | Frecuencias Relativas | M. Final Frecuencias Absolutas | Frecuencias Relativas |
|----------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| N Bajo | 11 | 44% | 5 | 20% |
| N. Medio | 11 | 44% | 13 | 52 |
| N. Alto | 3 | 12% | 7 | 28% |
| TOTAL | 25 | 100% | 25 | 100% |

Además de un resultado cualitativo favorable, (estadísticamente significativo. **Anexo 26**) el saldo positivo en esta técnica se observa en la calidad formal y de contenido de los informes escritos, las ponencias presentadas, la elaboración de materiales auxiliares. El control a sus libretas de notas, la discusión colectiva sobre los procesos psicológicos que se activan al realizar una tarea individual o en grupos ejerce una influencia favorable que explica el desplazamiento de los niveles bajos de implicación a niveles superiores.

La comparación del nivel de implicación de los estudiantes del grupo de control antes y después de la aplicación parcial de la experiencia, demuestra logros importantes en este sentido. La tabla que sigue resume los datos en cada medición.

Tabla 9 Resultado integral del nivel de implicación antes y después de aplicada la alternativa metodológica

| Niveles de Implicación Antes y Después | Bajo Nivel de implicación | Medio Nivel de Implicación | Alto Nivel de Implicación |
|---|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Resultado cualitativo integral (Medición Inicial) | 15(60%) | 9(36%) | 1(4%) |
| Resultado cualitativo integral (Medición Final) | 7 (28%) | 13(52%) | 5 (20%) |

El nivel de significación de estos cambios se determinó con la Prueba de Wilcoxon (**ver Anexo 27**). Se confirma la diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de implicación de los estudiantes antes y después. Este resultado tiene su expresión en el aumento del nivel de madurez de las respuestas y en la tendencia favorable a dedicar más tiempo a la realización de las tareas, así como en la disminución de las presiones externas como incentivos para realizar las actividades orientadas.

Las discusiones con el grupo de estudiante sobre los problemas (objetivos y subjetivos) del deporte y la Educación Física en el municipio, o sobre los gustos y preferencias de la población, analizados desde los contenidos curriculares de Español Comunicativo, Matemática Básica, Gimnasia, Morfología, Computación, Psicología, Atletismo les ayudó reflexionar sobre qué los induce a trabajar, las vías intelectuales que utilizan y la necesidad de desplegar rasgos volitivos como la independencia y la perseverancia en la solución de problemas profesionales. Todo ello tuvo una influencia favorable en la conscientización de las responsabilidades académicas y universitarias, así como en la calidad y consistencia del aprendizaje.

Como se puede apreciar en la tabla de los resultados integrales, aunque los cambios positivos se producen con significación estadística, sólo cinco alumnos (20%) terminan la experiencia con un alto nivel de implicación al producirse un incremento de cinco sujetos en comparación con la evaluación inicial. El desplazamiento al nivel medio es considerablemente superior pues diez estudiantes más

acceden al mismo. Por último la reducción de la actitud apática (correspondiente al bajo nivel de implicación) de trece de los estudiantes es un resultado loable, aunque lejos de lo que necesita la especialidad en condiciones de universalización.

Es importante señalar que no todos los alumnos progresaron en sus niveles de implicación. El contacto con los contenidos y los problemas de la Cultura Física y el deporte, si bien generó niveles superiores en unos, también propició que dos estudiantes reconocieran su falta de vocación por la especialidad, los cuales comenzaron a evaluar la posibilidad de un cambio de carrera.

Como se ha explicado, los resultados cuantitativos que se obtienen de manera general tienen una expresión mucho más favorable en la descripción de la experiencia vivida, las manifestaciones de los estudiantes, sus reflexiones en torno a lo que realizan y cómo lo realizan demuestran que en la práctica el sistema de acciones que integra la alternativa aplicada es una necesidad, tanto por lo que reporta en el plano personal, como en los resultados académicos.

Como insatisfacción se señala el exiguo por ciento de alumnos que alcanzan un nivel de implicación alto, y que no se logró tener suficientes evidencias empíricas para determinar si ese hecho se debe a limitaciones de la alternativa o insuficiencias en su aplicación, ya que son los profesores a tiempo parcial los encargados de concretar la orientación y el control de las tareas que favorecen la implicación, y es difícil tener control sobre todo su accionar.

A continuación se presentan algunas sugerencias que realizan los propios estudiantes después de revelar en el grupo los resultados de la escala valorativa que demostró divergencias entre su percepción de las tareas en relación con la de los educadores.

“Los profesores deben conocer que:

1. Las tareas aplicativas nos resultan mucho más agradables de lo que ellos suponen.”
2. “Las tareas dirigidas a que dominemos técnicas de aprendizaje no son tan frecuentes como ellos afirman.”

3. “Que contrario a lo que suponen las tareas que nos obligan a pensar son agradables para la mayoría de nosotros.”
4. “Que efectivamente las tareas que enseñan a trazar estrategias son muy agradables por lo que no comprendemos por qué nos las orientan tan infrecuentemente.”
5. “Que las tareas que nos obligan a trabajar en grupos son para la mayoría desagradables y no agradables como suponen, pues no todos trabajamos por igual en el equipo y eso no siempre se refleja en las evaluaciones”
6. “Que es cierto que son pocas las tareas que exigen un juicio propio, pero que esas nos resultan agradables”
7. “Que las tareas que nos hacen exponer, contrario a lo que suponen, nos agradan mucho, aunque nos sean difíciles pues nos gustaría expresarnos bien y con soltura como lo hacen ustedes”
8. “Que las tareas dirigidas a analizar los problemas de la Cultura Física en el municipio no son tan frecuentes como ellos afirman, pero que tienen razón cuando suponen que nos son agradables”
9. “Que las tareas que nos exigen autoevaluarnos son muy infrecuentes por lo que no sabemos cuán agradables o no pueden ser”.
10. “Que las tareas que nos enseñan a detectar problemas pudieran ser más frecuentes porque nos resultan muy agradables.”
11. “Que no en todas las asignaturas se orientan esa variedad de tareas”

Este conjunto de sugerencias refleja la madurez que los alumnos pueden llegar a alcanzar en torno al tema del trabajo independiente si se les convoca a reflexionar sobre ello. En la práctica educativa el alumnado es excluido de actividades metodológicas donde se discute cómo debe orientarse y controlarse cada tarea, esa insuficiencia se ha tratado de solventar en esta propuesta ya que el punto de vista del estudiante constituye uno de los argumentos de más peso en la misma.

Las sugerencias presentadas por el grupo científico estudiantil que trabaja el tema asesorados por el autor, se discutieron con las sesiones de preparación metodológica y el resultado del intercambio fue positivo, porque por primera vez los estudiantes y profesores discutieron sobre las responsabilidades de ambos grupos en la dirección del trabajo independiente.

Por último, se consideró pertinente realizar un estudio del nivel de satisfacción de los estudiantes y profesores que participaron en la experiencia, pues el punto de vista de los implicados fue siempre una premisa del trabajo realizado. Para ello se utilizó el “Cuadrado lógico de Yadov (ver Anexo 28)

Los datos que se obtienen con esta técnica se expresan en las categorías:

1. **Muy satisfecho**
2. **Más satisfecho que e insatisfecho**
3. **Contradictorio**
4. **Más insatisfecho que satisfecho**
5. **Insatisfecho**

El resultado de esta técnica demuestra que estudiantes que representan el 80% de total de la matrícula del grupo, manifestaron estar **muy satisfechos** con el tipo de tareas y con el procedimiento auto educativo de solución comprendidos en la alternativa metodológica. En este nivel se ubica el estudiante que está de acuerdo con la alternativa empleada, (pregunta uno) no cambiaría esta forma de proceder, (pregunta dos) y además selecciona una de las dos primeras opciones de la pregunta tres.

Se pudo constatar que tres de los veinticinco estudiantes (12 %) expresaron **un nivel de satisfacción contradictorio**, aquí se ubica el alumno que está de acuerdo con las tareas y el procedimiento, pero cambiaría la manera de realizar el trabajo independiente si pudiera decidir sobre ello.

Dos miembros del grupo expresaron estar **más insatisfechos que satisfechos**. Estos estudiantes reflejan no estar de acuerdo con los tipos de tareas ni con el procedimiento y expresan sentirse regular

o mal con la experiencia. Para explicar este estado de insatisfacción los estudiantes expresaron frases como las siguientes: “este método me hace trabajar más” “es mejor que los profesores nos dicten lo más importante, porque uno tiene otras cosas que hacer”

Como se aprecia, el por ciento de estudiantes en la categoría de satisfechos es mayoritario, lo que evidencia que a pesar de la resistencia inicial, ellos valoran positivamente el método de trabajo empleado. Por otra parte, aunque la insatisfacción de algunos estudiantes es un dato de interés, sus argumentos no tienen suficiente peso para establecer modificaciones sustanciales a la alternativa, especialmente porque en ese caso están dos estudiantes que aprobaron, aunque con dos asignaturas suspensas en ambos semestres.

Por otra parte todos los tutores y profesores principales manifestaron sentirse muy satisfechos con la alternativa, por lo que ayudaba en términos de organización y efectividad en la dirección del trabajo independiente.

El autor comparte el criterio de los investigadores que no asumen el resultado docente como evidencia de la factibilidad de nuevas propuestas pedagógicas, porque los mismos dependen de numerosos factores muy difíciles de controlar con precisión; sin embargo, estos resultados evidencian de alguna manera efectividad en el proceso formativo, por eso a continuación se presenta la relación entre los resultados académicos y el nivel de implicación de los estudiantes del grupo para ilustrar (no como dato concluyente) que los alumnos más implicados en ejecución de las tareas por lo general obtienen mejores resultados docentes.

Tabla 10 Resultados académicos al final del curso y su relación con el nivel de implicación

| Resultados No. Estudiantes | Estudiantes con todas las asignaturas aprobadas | Estudiantes aprobados con una asignatura suspensa | Estudiantes aprobados con dos asignaturas suspensas | Estudiantes aprobados con tres asignaturas suspensas | Total |
|-----------------------------------|--|---|---|---|-----------|
| Alto Nivel | 6 | 2 | 0 | 0 | 8 |
| Nivel Medio | 4 | 4 | 3 | 0 | 11 |
| Bajo Nivel | 0 | 0 | 2 | 4 | 6 |
| Totales | 10 | 6 | 5 | 4 | 25 |

Los datos demuestran que entre mayor es la implicación del estudiante, más posibilidad de alcanzar mejores resultados académicos, de manera que existe relación entre el nivel de implicación y el resultado obtenido por el grupo en el curso, las evidencias en la calidad del aprendizaje y el compromiso con los problemas de la Cultura Física en el municipio demuestran la pertinencia práctica de la alternativa metodológica aplicada.

Conclusiones parciales

La aplicación parcial de la alternativa metodológica permite perfeccionar la dirección del trabajo independiente, tanto en sus aspectos organizativos externos, como en el impacto que tiene sobre el accionar afectivo - intelectual del estudiante.

La experiencia investigativa demuestra que se puede avanzar en procedimientos metodológicos que aseguren la calidad de la formación del estudiante en Cultura Física en la universalización, si se parte de sensibilizarlo con los problemas y particularidades de sus esferas de actuación en su entorno.

El punto de vista del estudiante es un factor importante a considerar para aplicar intervenciones educativas, pues son ellos los sujetos de la acción formativa, su activación se convierte en una premisa básica para lograr la efectividad de tales intervenciones.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La universalización de la Educación Superior en Cuba es un programa de un elevado impacto social, en este contexto, los fundamentos didácticos de la dirección del trabajo independiente deben perfeccionarse desde una perspectiva filosófica, sociológica y psicológica para solventar la insuficiencia teórica de las concepciones precedentes relacionada con el limitado tratamiento a los aspectos psicológicos de naturaleza predominantemente inductora.
2. El estado actual de la dirección del trabajo independiente en las sedes de Cultura Física estudiadas evidencia el cumplimiento de exigencias didácticas; sin embargo, es insuficiente el tratamiento a las formaciones psicológicas complejas del estudiante en función particularidades la especialidad en cada territorio.
3. El trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización exige implementar una intervención educativa sustentada en los fundamentos de la dirección científica de este proceso, que movilice la estructura organizativa de la sede en la aplicación de acciones coherentes para promover la independencia del alumno en el estudio de la especialidad.
4. La dirección del trabajo independiente de los estudiantes de esta carrera, exige colocar la dimensión sociológica de este proceso como síntesis de los nexos entre las dimensión didáctica y psicológica para garantizar, niveles superiores de implicación en la ejecución de las tareas a partir de modificar el sentido personal de los servicios de la Cultura Física en el entorno.
5. El modelo y la alternativa metodológica propuestos demostraron pertinencia en el consenso de los expertos y en su aplicación parcial, los resultados evidencian que es posible elevar el nivel de implicación del estudiante en la ejecución del trabajo independiente si los factores educativos de la sede planifican, organizan, regula y controlan tareas y procedimientos de solución que favorezcan esa intención educativa.

RECOMENDACIONES

El trabajo realizado permite proponer las siguientes recomendaciones:

1. Generalizar la aplicación de la alternativa en otras sedes universitarias de Cultura Física y años académicos para ampliar el universo de la investigación.
2. La aplicación de la alternativa metodología propuesta debe basarse en el futuro en la actualización constante de las singularidades de los servicios de la Cultura Física en cada territorio.

Producción científica del autor sobre el tema de la tesis

1. "Sistema de medios para la asignatura Sociología del Deporte: una propuesta didáctica para activar la autogestión del conocimiento": en V Conferencia Científico Metodológica provincial de los CES y III Jornada científica provincial de la Asociación de Pedagogos de Cuba (junio 2001)
2. "Hacia una nueva concepción de los medios de enseñanza en la universidad de Hoy. Una experiencia de autogestión de conocimientos en Cultura Física": en Resúmenes de la II Conferencia Pedagógica Internacional de Educación Física y Deportes (2002) FCF Pinar del Río
- 3 "Los Medios de Enseñanza al Servicio del Autoaprendizaje": en EXPO ANIR (2004) Evento provincial
4. "Planificación estratégica del trabajo independiente en la universidad de hoy. Una experiencia práctica con estudiantes de Cultura Física": en CD del Evento provincial UNIVERSIDAD 2004 (Destacado)
- 5 "Folleto interactivo para la aplicación estratégica del trabajo independiente": en Evento técnico de las ediciones XV del FORUM de la Facultad de Cultura Física Relevante y Destacado Municipal (2005)
6. "Diagnóstico de la dirección del trabajo independiente en condiciones de universalización": en 1ra Conferencia Internacional de Ciencias Aplicadas de la Actividad Física y Deportes. (AFIDE) ISCF 21- 10 2005 y Simposio Internacional Actividad Física en el siglo XXI FCF Gamma 10- 11- 2006 Revista Olimpia Digital e Impresa.
7. "Modelo para potenciar la realización del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización": en Taller Provincial la universalización de la Universidad Holguín 2006, Evento de generalización del INDER provincial 6-6-06 ("Resultados Sobresaliente"), Simposio calidad de vida en el Siglo XXI FCF Granma, (2006)

XIII Conferencia INTER _CES Holguín 20-11 2007 (Premio de la APC por su aporte al programa de la universalización) III Taller Nacional “Músculos del cuerpo. Músculos del alma” FCF Holguín (2007): en Revista DEPORVIDA Digital junio 2007

8. “El trabajo independiente desde la visión de los estudiantes”: en Revista Olimpia Edición Especial del X Forum Nacional de estudiantes Granma (2006)

9 “Universalización de la Educación Superior: el rescate del sentido de mi vida” : en CD del XI Forum Nacional de Estudiantes de Cultura Física Villa Clara (2007)

10. “Modelo para favorecer los niveles de implicación independiente de los estudiantes de Cultura Física en la Universalización en la realización del trabajo independiente” : en CD Primera Cumbre Iberoamericana de Educación Física y Deportes C. Habana 2008.

11. La Educación Física contemporánea y las tareas de trabajo independiente en la universalización” : en Primer Coloquio Nacional de Deportes. Revista Olimpia 2008

BIBLIOGRAFIA

1. Achón, N. Z. (1999) Programa para la auto educación del desarrollo volitivo de los jóvenes en formación profesional pedagógica. Tesis de Grado Científico (Doctor en Ciencias Pedagógicas) Villa Clara, UCLV.
2. _____ y otros (2007) La formación profesional en la Universidad de hoy. De la educación a la auto educación. *En Revista Pedagógica Universitaria* (La Habana) Vol. XII No.2: p 35 – 40
3. Addine, F. (2000) Diseño curricular. La Habana, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
4. Addine F y col. (2001) Didáctica, teoría y práctica. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación
5. Addine, F. y col. (2002) Principios para la dirección del proceso pedagógico, *En Compendio de Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
6. Afanasiev, V. (1981).La dirección científica de la sociedad. Experimento de investigación en sistemas. La Habana. Editora Política.
7. Aguayo, A. (1959) Pedagogía científica. La Habana, Ediciones culturales S. A.
8. Águila, J. (1994) Algunas contribuciones de la teoría cognitiva a la educación. *En Revista Tecnología y Comunicación Educativa*. (México) No.24. Julio-Septiembre. p 123 -131
9. Aguilera, L (2005) Epistemología de la Educación Superior. Una concepción para la universidad contemporánea ante la sociedad del conocimiento. Ecuador. U Autónoma del Caribe
10. Albuérne, F. (1994) Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectivas educativas. *En Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid. No. 19 67-68,

11. Almiral, J. (1989) Estrategia para el perfeccionamiento de la práctica laboral investigativa de los estudiantes de la Facultad de Cultura Física de Holguín. Tesis de Maestría. (Maestría en Didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente.
12. Álvarez, C (1999) La Escuela en la vida. Didáctica. Ciudad de La Habana, Ed. Pueblo y Educación,
13. _____ (1996) Hacia una escuela de excelencia. La Habana, Ed. Academia.
14. Álvarez, L. (2000) La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas. México. Universidad Iberoamericana Santa Fe No. 36:p. 26-33.
15. Álvarez, Z. y G. Torres (1993) Acerca de los principios para la dirección del proceso pedagógico. La Habana. Instituto Superior Pedagógico para la Enseñanza Técnica y Profesional.
16. Arias, H. (1997): Propuesta para la estructuración de una teoría de sujeto psicológico. Sus implicaciones para la Psicología. *En: Revista Cubana de Psicología*. Vol. 14, No. 2: p 24 29.
17. Argudín, Y. (2000) La Educación Superior para el siglo XXI. México. Universidad Iberoamericana Santa Fe.
18. Bello Z. y J. Casales (2003) Psicología Social. La Habana, Ed. Félix Varela.
19. Bermúdez, R y M Lorenzo. (2005) Método integral para el crecimiento personal (MEICREP) en la universalización de la Educación Superior. La Habana. Ed. Academia.
20. Bermúdez, R y M Lorenzo. (2004) Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
21. Bermúdez, R. (1996) y col. Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.

22. Blanco, L. y Céspedes P (2000) Metodología para el trabajo intelectual. Disponible en <http://monografía.com>. Consultado 2 de mayo del 2003.
23. Brito, H. y col. (1987) Psicología para los Institutos Superiores Pedagógicos. Ciudad de La Habana, Ed. Pueblo y educación. Tomo II.
24. Campistrous, L. (1998) Indicadores e Investigación educativa La Habana ISCF "Manuel Fajardo" (Soporte magnético)
25. Cardentey y col (2005) Lecciones de Filosofía Marxista Leninista. La Habana. Editora Félix Varela. Tomo II
26. Carnota O. (1985).Curso de Administración para dirigentes. La Habana. Editorial Ciencias Sociales
27. Castañeda, M (1993) Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: Una aproximación cognoscitiva. Primera parte. En tecnología y Comunicación Educativa. (México) No. 21: p. 42 – 49. Oct. – Dic.
28. _____. (1993)Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: una aproximación cognoscitiva. Segunda parte *En tecnología y Comunicación Educativa* (México) No. 23: p. 54 – 62. Abril – junio.
29. _____. (1994) Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: una aproximación cognoscitiva. Tercera parte. En Tecnología y Comunicación Educativa (México) No. 22: p. 27 – 34. Abril – junio.
30. Castellanos D. y col. (2005) Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

31. Castillejo, R. (2004) La dirección de la superación del profesor de Educación Física escolar durante el adiestramiento laboral. Tesis de grado (Doctor en Ciencias de la Cultura Física) Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo." Ciudad de La Habana.
32. Castro-Kekuchi, L. (2000) Diccionario de Ciencias de la Educación Superior. Lima editores Ceguro
33. Castro F. (2004) Discurso en la clausura del Cuarto Congreso de Educación Superior. La Habana 6 de feb 2004.
34. Cesar, A y Barreto, B. (1989). El trabajo independiente y la actividad cognoscitiva del estudiante. *En Recopilación de artículo sobre el trabajo independiente*. Cienfuegos. Tomo II. p. 170 – 176.
35. Chirino R y M. Victoria. (2005) El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza – aprendizaje. *En El trabajo independiente y sus formas de realización*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
36. Colectivo de autores (2003) Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y Polémicas actuales La Habana Editorial Félix Varela.
37. Comisión Nacional de Carrera de Cultura Física (1991) Fundamentación del trabajo de perfeccionamiento docente en la formación de profesores de Cultura Física. Monografía. La Habana.
38. Comité Olímpico Internacional (2001) Manual de administración deportiva. Suiza. Ed. Universidad de Calgary
39. Concepción, R. (1989) Sistema de tareas para la formación de los conceptos químicos. Tesis de grado (Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP José de la Luz y Caballero. Holguín.
40. Concepción, R. y F, Rodríguez (2006) El rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. (CD-ROM).Holguín.

41. Contreras, I. (1995) ¿Qué aportes ofrece la investigación más reciente sobre aprendizaje para fundamentar nuevas estrategias didácticas?, *Revista Educación*. Costa Rica No.1: p.7-16.
42. Cooper, H (1989) Homework. New York.
43. Cuba. Ministerio de Educación (1983) Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las direcciones provinciales y municipales de Educación. Documento normativo y metodológico. Ciudad de La Habana 1ra. Parte.
44. _____. Ministerio de Educación (2003) Seminario Nacional para el personal docente. La Habana MINED.
45. _____ Ministerio de Educación (1982) Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las direcciones provinciales y municipales de Educación. Documento normativo y metodológico. Ciudad de La Habana 2da. Parte. MINED.
46. Davidov, V. (1986) Los principios de la enseñanza en la universidad del futuro, *En Antología de la Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación p. 340-346
47. Duaudinot, I. (2003) Perspectivas psico - pedagógicas acerca de la inteligencia, la creatividad y los valores. Lima. Perú. Ed. Chong.
48. De Bono, E. (1991) ¿Cómo desencadenar la imaginación creativa? Ciudad de La Habana Editorial Pueblo Educación.
49. _____ ((999) Aprende a pensar por ti mismo. Barcelona. España. Editorial Paidós.
50. De la Paz P. L, C. Andux y O. Paulas (198) Educación Física 8vo grado. Ciudad de La Habana Ed. Pueblo y Educación.
51. Del Toro, L. (2004) Dirección de la Cultura Física Ciudad de La Habana. Ed. José Martí

52. _____ (2004) Gestión de Recursos humanos. Ciudad de La Habana Ed. Deportes
53. Del Toro, M. (2002) La concepción didáctica de las estrategias de aprendizaje de orientación psicológica en la disciplina integradora Práctica Laboral Integral de la carrera de Psicología. Tesis de doctorado (Doctor en Ciencias Pedagógicas) Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
54. Enríquez, L. R. Concepción y F Rodríguez, (2007) Modelo para la dirección del trabajo independiente en la universalización. *En Revista Deporvida*. FCF. Holguín
55. Estévez, M, A. Margarita y C. González (2004) La investigación científica en la actividad física: su metodología. Ciudad de La Habana Ed. Deportes.
56. Fabelo, J (1989) Práctica Conocimiento y Valoración. La Habana. Ed. Ciencias Sociales.
57. Fabelo, J. y col. (2005) Lecciones de Filosofía Marxista Leninista La Habana Editora Félix Varela Tomo II
58. Fernández, L. (2003): Pensando en la personalidad. Selección de lecturas La Habana Editorial Félix Varela. Tomo I y II
59. Fernández, J. A (1991). El proceso administrativo. México Editorial Diana.
60. Fernández U. y col. (2003) Auto preparación en la Universalización. Disponible en <http://www.monografias.com> consultado 4 abril 2004.
61. Forteza, A. 1999 Las Direcciones del entrenamiento deportivo La Habana. Ed. INDER
62. Flavell (1976) Metacognitive aspects of problem solving. *En The nature of intelligence*. Ed Aljibe. P 124. 156
63. Fuentes, H (2000) El proceso de investigación científica. Santiago de Cuba, CEES." Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
64. _____. (2004) La teoría holístico – configuracional. Su consideración en los procesos sociales. Santiago de Cuba, CEES "M. F. Gran". Universidad de Oriente.

65. _____. (1997) La universidad y sus procesos vista desde un modelo holístico. Conferencia. CEES "M. F. Gran". Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
66. _____. (2000) Didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba, CEES. "Manuel F. Gran." Universidad de Oriente.
67. _____. (2003) Teoría holística configuracional. Santiago de Cuba, CEES "M F. Gran". Universidad de Oriente.
68. Fuentes, H. y E. Matos (2005) La universidad cubana ante los retos del siglo XXI. Consideraciones teóricas en la construcción de un modelo pedagógico de la universalización de la universidad. Santiago de Cuba, CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
69. Fuentes, H. (2006) La Teoría Holístico Configuracional: una alternativa epistemológica en la construcción del conocimiento científico. Santiago de Cuba, CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
70. Galperin, P (1985) Sobre el método de formación por etapas de acciones intelectuales. *En antología de Psicología pedagógica y de las edades*. Ed. Pueblo y educación. C. de La Habana. 234 - 246
71. Ganelin, S. I. (1978) La Asimilación consciente en la escuela. La Habana, Libros para la Educación.
72. Garcés. W (1998) El sistema de tareas como modelo de actuación didáctica en la formación del profesor de Matemática. Tesis de Maestría. (Maestría en investigación educativa) ISPH. Holguín.
73. _____ (2003) Desarrollo de modos de actuación para el trabajo con sistema de tareas en la formación del profesor de Matemática. Tesis de grado. (Doctor en Ciencia pedagógicas) ISPH. Holguín.

74. García G. y col. (2005) El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
75. García, M. (1989) Metodología para el logro de un aprendizaje significativo. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*. México. No.13: p.33-46. Julio.
76. García S. y Dolan, S (1998). La Dirección por Valores. La Habana Felix Varela”.
77. Glasman. N y Figueroa, M (1996) Modalidades del trabajo docente en la educación Superior. Disponible en monografias.com consultado mayo 2006
78. González A, Garcés W. y col. (1985) Métodos y habilidades de trabajo independiente en la enseñanza de la Matemática en el nivel medio. Resumen de investigación. ISP Holguín.
79. González P, P Lacasa. y M Albuquerque. (1999) Los deberes escolares ¿qué hay y qué buscamos? *Revista Cultura y Educación* No.13: 31_40.
80. González F. y Valdés H. (1995) Psicología humanista. Actualidad y desarrollo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
81. González F (1985) Psicología de la personalidad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
82. _____. (1989) Psicología. Principios y categorías. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
83. _____. (1995) Comunicación, desarrollo y personalidad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
84. González, F. y A Mitjans (1989) La personalidad. Su educación y desarrollo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
85. González, Y. (2005) Una vía no convencional para la formación de valores en estudiantes de ciencias pedagógicas. Tesis de grado. (Dr. en Ciencias pedagógicas) ISP. Holguín

86. Hernández J (1994) Fundamentos del deporte Análisis de la estructura del juego deportivo, Barcelona, Ediciones INDE.
87. _____ y F. Jiménez (2000) Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II) Disponible en: http://www.efdeportes.com/revista_digital/ Buenos Aires / Año 5- No 20. Consultado el 8 de enero de 2006.
88. _____ (1990) La actividad física y el deporte en el ámbito de la ciencia. *Apunt: Educación Física y Deportes* 22:10-12.
89. Horrutinier, P. (1994) Los fundamentos del diseño curricular en la educación cubana. Santiago de Cuba, CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
90. _____. (2000) El modelo curricular en la Educación Superior Cubana. *En Revista Pedagogía Universitaria*. La Habana No. 3: p.5-9.
91. _____. (2006) La universidad cubana: El modelo de formación. La Habana, Editorial Félix Varela.
92. _____ (1999) La formación de profesionales en la Educación Superior Cubana. Situación actual y perspectivas. *Revista Educación Universitaria* (La Habana) No.2:p 1-8.
93. Leontiev, A. N. (1982) Actividad, Conciencia, Personalidad. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
94. López, A. (2003) El proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Física: Hacia un enfoque integrador físico educativo. La Habana, Editorial Deportes.
95. López, A. (2002) Aprendizaje de hechos y conceptos en Educación Física. Una propuesta metodológica. *En Apunts. Educación. Física y. Deportes* España. No 69: p. 18-26
96. López I. (1978) El trabajo independiente de los estudiantes. *En Revista Educación*. Ciudad de la Habana. Año VIII. Diciembre. No 3: 25- 31.
97. Majmutov, M. I (1983).La enseñanza problémica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

98. Marco, R. (2001) La universidad en el contexto internacional: algunos aspectos comparativos, *En Encuentros Multidisciplinares*, España. Volumen 3, No. 8: p. 32-43
99. Mariño, M. (1999) Sistema de tareas pedagógico-profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad. Tesis de Maestría. (Maestría Investigación Educativa) ISP. Holguín.
100. Martí E (1995) Metacognición entre la fascinación e y el desencanto: *En Infancia y Aprendizaje*. Barcelona. España. No 6: p 57- 65.
101. Medina, A. (1995) La calidad de los procesos educativos. *En Revista Tecnología y comunicación educativa* Méjico No.27: p.121 135.
102. Méndez, J. C (2006) La administración, la calidad personal y la calidad del servicio al cliente. Disponible en www.monografias.com . Consultado en enero 2007
103. Mendoza, E (2005) La universalización en la Cultura Física. Estrategia didáctica para la formación de una cultura general integral de sus estudiantes. Libro digital de las memorias de la V Conferencia Internacional Científico Pedagógica de Educación Física y Deportes.
104. _____(2005) La formación pedagógica del Licenciado en Cultura Física. Su proyección hacia la comunidad. Libro digital de las memorias de la V Conferencia Internacional Científico Pedagógica de Educación Física y Deportes.
105. _____. (1999) Perfeccionamiento del sistema de objetivos y contenidos de la disciplina Teoría y Metodología de la Cultura Física. Tesis de Maestría (Master en Ciencias de la Educación) Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
106. Mesa, Magda. (2006) Asesoría estadística en la investigación aplicada al deporte. Villa Clara. Ed. José Martí

107. MES (1987) Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C". Dirección Metodológica. La Habana.
108. _____ (1985) Plan de Estudio "B" para la carrera en Cultura Física. Ciudad de La Habana.
109. _____ (1991) Plan de Estudio "C". Disciplina Didáctica de la Educación Física. Ciudad de La Habana, Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo".
110. _____ (1991) Plan de Estudio "C". Disciplina Didáctica de los Deportes. Ciudad de La Habana, Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo".
111. _____ (1991). Plan de Estudio "C". Disciplina Teoría y Metodología de la Cultura Física. Ciudad de La Habana, Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo".
112. _____ (1996) Documento sobre el perfeccionamiento del Plan de Estudio "C". La Habana.
113. _____ (1997) Plan de Estudio "A" para la carrera en Cultura Física. Ciudad de La Habana.
114. _____ (1999) La concepción curricular en el proyecto educativo nacional. Proyecto constituyente educativo. Venezuela.
115. _____ (2006) El tutor en la nueva universidad, Editorial Félix Varela. La Habana.
116. _____ (2007) Plan De Estudio "D" Licenciatura En Cultura Física
117. MINED (1989) Enseñar a los alumnos a trabajar independientemente. Tarea de los educadores.
118. May L. y col. (1990) Vigotsky and Educations Internacional implicatios of Socio Historical Psychology. Cambrige University Press.
119. Montero, C. y col (1994) Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. España. Ed. Praxis

120. Montero, C y col (1996) Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje en manual de orientación y tutoría Barcelona. España Ed. Praxis.
121. Montero, R. (1998) Dirección del sistema organizativo de la cultura física y el deporte. La Habana.
122. Morales, L. (1989) Enseñar a los alumnos a trabajar independiente: tarea de los Educadores. Sancti-Spiritus Conferencia mimeografiada EDITORIAL: ISCF
123. _____ (1989) Planificación orientación y control del estudio independiente Sancti-Spiritus Conferencia mimeografiada EDITORIAL: ISCF.
124. Oliva Vladimir (2005) Diagnóstico de las potencialidades de los alumnos de la Sede Universitaria de Frank País para realizar el Trabajo Independiente. Trabajo de Diploma. Facultad de Cultura Física Holguín.
125. Ortiz. E y Meriño, M (2004) El trabajo independiente en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario. *En Revista Pedagogía Universitaria* La Habana Vol. 9 No. 5: 36-44
126. Ortiz, E. (2001) Competencias y valores profesionales. *En Revista Pedagogía Universitaria*, (La Habana) Vol. VI No. 2: p. 56 - 67
127. Páez, V. (2001) El curriculum de aprendizaje. Indicadores para su diseño. (La Habana) Instituto Pedagógico "Enrique José Varona.
128. Paz, B. (1987) El Problema de la cultura física: una reflexión necesaria. *En Revista Científico - metodológica de Cultura Física*. Ciudad Habana 73-84.
129. Pérez M. (2004) "Propuesta de instrumentos de medición de la calidad del proceso docente educativo para el programa de universalización. *En Revista Cubana de Educación Superior* (La Habana). Vol. XXIV No. 3 p 115 -120

130. _____. (2005) "Propuesta para realizar el análisis sistemático de las asignaturas en los programas de la universalización *En Revista Cubana de Educación Superior* (La Habana) Vol. XXV No. 1: p 25 - 35
131. Pérez R. (2003) Sistema de tareas para el perfeccionamiento del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física de Holguín en la asignatura Pesas Aplicadas: ISCF.
132. Rodríguez F y S Alemañy. (1996) Experiencia en la aplicación de la administración por objetivos en la universidad cubana. *En Revista Cubana de Educación Superior* (La Habana) No. 2 -3 : p 89 -107.
- 133.
134. Pidkasisti, P (1986) La Actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Ciudad de La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
135. Prieto, D. (1994) La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria. *En Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, México. No. 25: p. 34 - 46 octubre-diciembre.
136. Quiñones, D. (2002) Antecedentes y perspectivas del trabajo independiente en las Universidades pedagógicas. Una propuesta para su mejora. Disponible en www.monografias.com. Consultado 6 de mayo 2004.
137. Reyes, A (1996) Administración Moderna, Méjico Ed. Limusa.
138. Reyes, A (2006) Conceptos de administración moderna de los recursos humanos. Disponible en www.monografias.com. Consultado 6 de mayo 2004.
139. Rodríguez, M. (1999) Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado. *En Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, No. 34:p. 305-317. abril
140. Rojas, C. (1986) El trabajo independiente de los alumnos en la enseñanza de la Química. La Habana Curso pre reunión presentado en Evento Pedagogía 2000.

141. _____ y col (1982) En Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las direcciones provinciales y municipales de Educación. Documento normativo y metodológico Ciudad de La Habana 2da. Parte. MINED.
142. _____ (1978) El Trabajo independiente de los alumnos. Su esencia y clasificación. *En Revista Varona*. Ciudad de La Habana. No 1. p 11- 18
143. _____ (1982) Bases para un sistema de trabajo independiente de los alumnos. *En Revista Educación*. La Habana Año. XII No. 44 64 -76.
144. Ruiz, A. (2003) Teoría y práctica curricular. La Habana. Ed. Pueblo y Educación
145. Ruiz, A. A López, y A Dorta (1989) Metodología de la enseñanza de la Educación Física. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
146. Sánchez, A (1998) Sistema de tareas docentes para el trabajo independiente en la disciplina histología para la especialidad de Medicina. Tesis de Maestría (Maestría en Investigación educativa) Holguín, ISP “José de la Luz y Caballero”. Holguín.
147. Sánchez, E. (2005) Diagnóstico de las potencialidades de los alumnos de la Sede Universitaria de Holguín para realizar el Trabajo Independiente. Trabajo de Diploma. Facultad de Cultura Física. Holguín.
148. Silvestre, M. (2002) Hacia una Didáctica desarrolladora. . La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
149. Sivila E. (2005) Estrategia para el desarrollo de la comunicación oral de los entrenadores deportivos. Tesis de grado. (Dr. Ciencias de la Cultura Física ISCF “Manuel Fajardo”. C. Habana.
150. Shorojova, E. V. (1980): *Aspecto psicológico del problema de la personalidad*. *En Problemas teóricos de la Psicología de la personalidad*. La Habana Ed. ORBE.

151. Stolik, D. y M. Ortiz, (1982) Algunas consideraciones sobre la Educación de Postgrado en Cuba, *En Educación Superior Contemporánea*. La Habana. No.1: p. 113-118.
152. Suárez, C y col. La universidad en los municipios. Estrategia para la formación cultural de los estudiantes universitarios. *En Revista cubana de educación Superior*. (La Habana). Vol. XXV. No. P 101- 113.
153. Talízina, N. (1988) Psicología de la enseñanza. Moscú. Ed. Progreso,
154. Tanonic. C. (2000) Epistemología y Didáctica. Edición Digital
155. Torres, E (2007) Modelo Didáctico Para La Dirección Del Trabajo Independiente En La Formación De Profesores De Ciencias Naturales en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis de Grado (Dr. Ciencias Pedagógicas) ISP "Blas Roca". Mzlllo.
156. Turrent, A. (2003) El Asesor, promotor del aprendizaje independiente. Disponible en <http://www.monografias.com>. Consultado el 5 de febrero del 2003.
157. Universidad 2004 (CD-ROOM) Febrero 2004. Resúmenes. La Habana Palacio de Convenciones.
158. Vecino, F. (2002) La Educación Superior Cubana, tesis para tratar el cambio en las universidades. *En Revista Cubana de Educación Superior*. Universidad de la Habana Vol. XXII. No. 3: Pág. 3-14.CEPES.
159. _____ (2005) Intervención en el XXIV Seminario para dirigentes nacionales de Educación Superior. XXIV Seminario del Perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. Ciudad de la Habana.
160. Vigotski L, S (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana Ed. Científico Técnica. Tomada de la obra publicado en Ruso por la academia de ciencias pedagógicas de la U.R.S.S. (1960)

161. Villalón, G. (2004) Perspectivas actuales de la formación de docentes en Cuba. Santiago de Cuba, Ediciones Cátedras.
162. Vela J. (2008) La nueva universidad: necesidad histórica y responsabilidad social. Conferencia inaugural VI congreso Internacional de educación superior "Universidad 2008"
163. Yesipov V. P (1965) El trabajo independiente de los alumnos en la clase. Moscú. Utschepiedquis
164. Zaldivar, M. (2001) La estimulación del desarrollo de la Flexibilidad y la Fluidez a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la Física en el nivel Medio Superior. Tesis de grado. (Dr. Ciencias Pedagógicas). ISP "José de la Luz y Caballero"
165. Zilberstein, J y Portela, R. (2002) Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias. La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
166. Zilberstein, J y Toruncha. (1997) Procedimientos didácticos que proporcionan el aprendizaje en las asignaturas de ciencias naturales. La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
167. _____ y Silvestre M. (2005) Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador. Ciudad de La Habana. Memorias de cursos pre eventos "Pedagogía 2005".
168. _____ (2005) Calidad educativa y diagnóstico del aprendizaje escolar. Ciudad de La Habana Memorias de cursos pre eventos Pedagogía 2005.
165. _____. (2000) Procedimientos para actuar en interacción y comunicación con otros. La Habana, Editorial Pueblo y Educación

ANEXO 1

POBLACIÓN MUESTRA ESTUDIADA EN EL DIAGNÓSTICO PRELIMINAR

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ESTUDIADA POR SEDE UNIVERSITARIA

| Cursos Académicos ► | Curso 2006 - 2007 | | | Curso 2007 - 2008 | | |
|--|-------------------|---------|-----------|-------------------|---------|-----------|
| Sede Universitaria Municipal ▼ | Estudiantes | Tutores | Controles | Estudiantes | Tutores | Controles |
| Sede Universitaria Municipal de Mayarí | 17 | 4 | 7 | 15 | 3 | 7 |
| Sede Universitaria Municipal de Frank País | 14 | 4 | 6 | 16 | 4 | 5 |
| Sede Universitaria Municipal de Holguín | 19 | 5 | 10 | 25 | 5 | 11 |
| Totales Parciales | 50 | 13 | 23 | 53 | 13 | 23 |

TOTALES POR SEDE UNIVERSITARIA MUNICIPAL

| Población | Sede de Mayarí | Sede de Frank País | Sede de Holguín | Total |
|--------------------|----------------|--------------------|-----------------|-------|
| Estudiantes | 32 | 30 | 44 | 106 |
| Tutores | 7 | 8 | 10 | 25 |
| Directivos | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Controles a clases | 14 | 11 | 21 | 46 |

ANEXO 2

INDICADORES DE FUNCIONAMIENTO COMPLEJO DE LA PERSONALIDAD (González F. y Fernández L)

Tanto la configuración de los contenidos personológicos como la organización del comportamiento desde estos contenidos están dinamizados por el estilo que va conformado el sujeto a lo largo de su historia vital.

Entre los más importantes indicadores se encuentran:

- a. **Flexibilidad-rigidez:** se expresa en la posibilidad que tiene el sujeto de reorganizar los contenidos psicológicos, de enriquecerlos, reconceptualizarlos, cambiar decisiones, proyectos. También incluye la valoración de alternativas y estrategias de comportamientos múltiples, así como la capacidad del sujeto de cambiar rutinas de vida, establecer nuevas rutinas.
- b. **Tendencia activa a concienciar:** el sujeto establece hábitos de autorreflexión, asignando tiempo a concienciar los principales contenidos de la personalidad, lo que permite una fundamentación conscientemente activa de estos contenidos.
- c. **Dimensión temporal:** se refiere a la organización que hace el sujeto de sus contenidos en dinámicas pasado-presente-futuro. Hay que observar la dimensión temporal desde la cual el sujeto regula su comportamiento: pasado-presente, futuro-presente o presente.
- d. **Seguridad-inseguridad:** qué confianza expresa el sujeto en sus potencialidades, en sus capacidades, en sus cualidades. Atiende la satisfacción que experimenta el sujeto a partir del conocimientos de estas y de la ejecución que realiza (comportamiento).
- e. **Dependencia-independencia:** se trata de una dinámica que le permite al sujeto realizar elecciones y elaboraciones psicológicas con mayor o menor libertad, con independencia o no de los criterios de los demás.

Estos indicadores existen en dinámicas bipolares. Los sujetos no necesariamente se ubican en un extremo de dichos polos, sino que siempre tendremos la posibilidad de observar movimientos en ellos. Lo que sí es importante apuntar que el análisis de la historia de vida de un sujeto permite establecer tendencias de ese sujeto: se tiende a ser rígido o flexible.

ANEXO 3

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES (TEC No. 1)

Estimado compañero para perfeccionar el trabajo en nuestra SUM se realiza una investigación sobre el trabajo independiente, por eso necesitamos tu colaboración completando el siguiente cuestionario. No es necesario que escribas tu nombre pues este es un instrumento anónimo y confidencial
Gracias.

Elige para cada proposición la opción que consideres más apropiada según tu experiencia

1. En los encuentros presenciales los profesores orientan trabajo independiente
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
2. La orientación se realiza con tareas concretas
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
3. La orientación es suficientemente clara
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
4. Los profesores se aseguran de que todos comprendieron bien las tareas
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
5. Los profesores controlan las tareas del encuentro anterior
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
6. Los profesores evalúan y califican los resultados del estudio realizado
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
7. La evaluación que se realiza del trabajo independiente es justa
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----

Los profesores explican las razones de la evaluación otorgada
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
8. Los profesores orientan que aspectos no fueron bien expuestos para ayudarnos a profundizar en ellos
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----
9. Los profesores de diferentes asignatura se ponen de acuerdo para la orientación del trabajo de cada encuentro
Casi siempre----- solo a veces ----- Raras veces ----

Ahora debes evaluar en una escala de 0 a 5 la utilidad con que percibes las opciones que se proponen a continuación (5 es la máxima utilidad y 0 equivale a un valor muy limitado).

El trabajo independiente que orientan los profesores en la sede es útil para:

- ----- Aprobar los exámenes
- ----- Asimilar, consolidar, profundizar en los conocimientos
- ----- Evaluar nuestros conocimientos

- ----- Descargar el trabajo de los profesores
- ----- Hacernos trabajar más
- ----- Desarrollar habilidades de estudio
- ----- Completar contenidos iniciados en los encuentros
- ----- Dominar métodos y técnicas de estudio
- ----- Saber cuándo y cómo aplicar los conocimientos
- ----- Provocar la reflexión sobre un tema
- ----- Desarrollar la expresión oral o escrita
- ----- Aprender a trabajar en grupos
- ----- Fomentar determinados sentimientos
- ----- Desarrollar nuestra capacidad para auto evaluarnos
- ----- Desarrollar el autodomínio
- ----- Desarrollar nuestra independencia firmeza y perseverancia
- ----- Fomentar el amor por la carrera
- ----- Trazar estrategias de solución
- ----- Detectar y formular problemas
- otros -----

ANEXO 4

ESCALA VALORATIVA PARA ALUMNOS Y PROFESORES (TÉCNICA No. 2)

Estimado compañero para perfeccionar el trabajo en nuestra SUM se realiza una investigación sobre el trabajo independiente, por eso necesitamos tu colaboración completando la siguiente escala. No es necesario que escribas tu nombre pues este es un instrumento anónimo y confidencial

Gracias.

A continuación se presentan un grupo de afirmaciones sobre el trabajo independiente, necesitamos que evalúes **la frecuencia** con que son utilizadas y el **grado de satisfacción** que experimentas cuando las realizas, Fíjate que la escala está formada por adjetivos bipolares hacia la izquierda tienen un sentido positivo (+) y hacia la derecha negativa (-), eso dejará bien clara tu posición al respecto

1 Las tareas orientadas a asimilar, ampliar profundizar los conocimientos son:

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

2 Las tareas orientadas a dominar métodos y técnicas de aprendizaje son:

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

3 Las tareas que nos enseñan cómo y cuando aplicar los conocimientos son

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

4 Las tareas difíciles que nos obligan a pensar, o investigar son

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|--------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |

| | | | | | | |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------|
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------|

5 Las tareas que me exigen a exponer lo aprendido son:

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

6 Las tareas que me exigen una valoración propia son:

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

7 Las tareas que comprometen mis sentimientos y mi voluntad son:

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

8 Las tareas que me enseñan a trabajar en grupos (cooperar) son

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

9 Las tareas que me obligan a auto dominarme y a evaluarme a mí mismo son:

| | | | | | | |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

10. Las tareas que despiertan amor por la carrera son:

| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

11. Las tareas que me enseñan a trazar estrategias de solución son:

| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

12. Las tareas que me enseñan a detectar problemas son:

| (+) | Muy | Un poco | Neutro | Un poco | Muy | (-) |
|------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------------|
| Frecuentes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Infrecuentes |
| Agradables | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | Desagradables |

ANEXO 5

ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN (TÉCNICA No. 3)

Estimado estudiante el trabajo independiente que se te orienta en la Sede puede llegar a convertirse en un importante factor en tu desarrollo personal, por eso solicitamos tu cooperación Trata de responder con sinceridad las opciones siguientes. La objetividad de tu valoración no tendrá influencia alguna sobre las evaluaciones y sólo redundará un tu propio beneficio.

Con relación al trabajo independiente que los profesores me orientan estoy entre los estudiantes que:

- Realizan entre el 80 y el 100 % de las tareas que se orientan _____
- Realizan entre el 79 y el 60 % de las tareas que se orientan _____
- Realizan entre menos del 60 % de las tareas que se orientan _____
- Realizan las actividades sin apresurarse, dedicando tiempo suficiente. _____
- Analizan los objetivos que se orientan antes de comenzar a responder _____
- Procuran elaborar gráficos, tablas, esquemas que ayuden a presentar los resultados. _____
- Reflexionan en las vías que puedo utilizar. _____
- Se cansan rápido y desisten cuando no entienden o no encuentran la información que necesitan _____
- Tienden a responder inmediatamente. _____
- Les gustan las tareas fáciles. _____
- Prefieren las tareas complejas, aunque no puedan realizarla _____
- Les preocupa sobre todo lo que puedan pensar los profesores. _____
- Les gusta poner ejemplos propios. _____
- Le buscan utilidad a lo orientan. _____
- Hacen las actividades por un compromiso moral consigo mismo. _____
- Saben que es la única vía de aprobar. _____
- Les gusta quedar bien con los profesores. _____
- Quieren aprovechar esta segunda oportunidad para ser graduados universitarios. _____
- Lo que más les interesa es aprobar el año. _____
- Les interesa crear una imagen positiva de su persona. _____
- Les gusta realmente estudiar. _____
- Aunque no les gusta el estudio saben que es su deber. _____
- No me queda más remedio si quiero seguir en la universidad. _____

ANEXO 6

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (TÉCNICA No. 4)

Objetivo: Constatar las manifestaciones que revelan estabilidad conductual de los alumnos en los parámetros establecidos.

Unidades de observación: La realización de las tareas de trabajo independiente orientadas.

Lugar: estudio de campo que se adapta a las condiciones naturales que el alumno dispone

ASPECTOS A OBSERVAR

| | |
|---|--|
| 1. Condiciones de realización | <ul style="list-style-type: none">• Tiempo de realización• Condiciones del local• Reacciones ante el material• Manifestaciones de reflexión• Otros datos de interés |
| 2 Aproximación intelectual hacia el contenido | <ul style="list-style-type: none">• Copia indiscriminada del texto• Lectura del material con toma de notas• Elaboración de recursos gráficos para el análisis.• Criticidad• Otros datos de interés |
| 3. Rasgos volitivos | <ul style="list-style-type: none">• Independencia• firmeza.• autodominio• perseverancia• Vivencias afectivas expresadas |

ANEXO 7

ENTREVISTA METACOGNITIVA ASOCIADA A LA OBSERVACIÓN (TEC No. 5)

Objetivo: Revelar a través de las respuestas las manifestaciones empíricas el nivel de implicación del alumno en la tarea.

1. ¿Qué estas realizando?

2 ¿Para cuándo es?

3 ¿Cuál es el objetivo de la actividad?

4 ¿Qué te mueve a realizarla?

5 ¿Cómo te sientes durante su realización?

6 ¿Para qué te sirve lo que haces?

7 ¿Te sientes preparado para realizarlo solo?

8 ¿Qué sugieres para sentirte mejor en la realización de las tareas que te orientan?

Esta entrevista no está estandarizada y los resultados se presentan en forma de análisis de contenido para que permitan realizar la valoración general del nivel en que se encuentra en cada alumno.

ANEXO 8

ANÁLISIS DEL PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD (TÉCNICA No. 6)

(Revisión de informes y materiales elaborados por el estudiante)

Objetivo: Revelar los indicadores del nivel de implicación en los materiales elaborados.

Unidades de observación: libretas de notas, cuadernos de trabajo, informes escritos.

Aspectos para el análisis.

| | |
|------------------------------------|--|
| 1 Datos sobre la orientación | <ul style="list-style-type: none">• Presencia de objetivos• Orientación hacia los métodos o recursos a utilizar• Bibliografía• Carácter de la tarea. |
| 2 Material elaborado por el alumno | <ul style="list-style-type: none">• Copia indiscriminada• Presencia recursos gráficos• Simplificaciones o resúmenes• Acotaciones |
| 3 Tipos de ejemplos | <ul style="list-style-type: none">• Repetitivos• Originales• Ajenos al contenido• Del texto• Vinculados a las áreas de actuación profesional• Manifestaciones de elaboración personal |

ANEXO 9

INDICADORES Y PARÁMETROS DEL NIVEL DE IMPLICACIÓN

1. Carácter mediato:

| | |
|--|--------------------------------------|
| Realización reactiva y formal | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca. |
| Mediatizada por formaciones psicológicas complejas | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Dispone tiempo y condiciones | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |

2. Carácter propositivo:

| | |
|--|-------------------------------------|
| Plena conciencia de objetivo de la tarea | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Plena conciencia de método de la tarea | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Plena conciencia de medios y forma de organización | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Plena conciencia de recurso para autoevaluarse | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |

3. Carácter crítico – transformador:

| | |
|---|-------------------------------------|
| Búsqueda estereotipada de la información | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Búsqueda de alternativas diversas | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Tendencia a revisar el resultado | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Tendencia a reflexión | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Tendencia a la copia indiscriminada del texto | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |

4. Carácter activo:

| | |
|---|-------------------------------------|
| Alta concentración mental en la ejecución | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Utiliza frases que indican compromiso personal | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Presencia de juicios propios | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Utiliza ejemplo de su situación vital concreta | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Repetición de experiencias ajenas es evidencia de pasividad | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |

5. Manifestación de rasgos volitivos:

| | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| Perseverancia en la ejecución. | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Independencia en la ejecución | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Firmeza en las decisiones | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |
| Autodominio para no desistir | ___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca |

En este instrumento se integra la información triangulada de las técnicas anteriores y a través de la evaluación cualitativa los tutores pueden determinar el nivel tentativo de implicación de cada uno de los estudiantes que atiende.

ANEXO 10

EVIDENCIAS EMPÍRICAS DE LOS NIVELES DE IMPLICACIÓN

BAJO NIVEL DE IMPLICACIÓN

En este caso, el trabajo independiente es subjetivado como un componente necesario del estudio universitario sin significación personal de importancia, en estos alumnos se manifiestan bajos por cientos de realización de las tareas (menos del 60%), se emplean menos de dos horas semanales para todas las asignaturas, la búsqueda de la información es estereotipada, mecánica; en sus informes escritos predomina la copia indiscriminada de los textos o de las libretas de otros estudiantes. El estudiante tiende a buscar y aceptar las ideas de otros, sin pensar en la solución acude primeramente al tutor, se muestra inseguro de la respuesta a los problemas.

MEDIO NIVEL DE IMPLICACIÓN

Por lo general, son alumnos responsables que realizan más del 79 % de las tareas, comprenden la importancia del trabajo independiente como una vía para cumplir los objetivos del estudio universitario, pero los mueve a su realización compromisos externos o presiones interna no vinculadas al desarrollo intelectual y personal, la necesidad que satisfacen al realizar las tareas está más relacionada con el cumplimiento de una obligación que con el propio proceso de aprendizaje. Ello confirma “actitud ideológica” hacia el trabajo escolar descrita por Ganelin, S. (1978) El estudiante de este nivel ante la pregunta ¿qué estás haciendo? responde aludiendo la forma y no el contenido de la tarea, por ejemplo “una tarea”, “una actividad que el profe nos dejó” lo que demuestra pobre compromiso intelectual con la realización, se muestra expectante por la calificación y la cuestiona con frecuencia, Este tipo de estudiante tiende a molestarse y a abandonar la búsqueda cuando afronta dificultades en la solución o cuando no alcanza la máxima calificación.

ALTO NIVEL DE IMPLICACIÓN

El sentido de las tareas para este estudiante, evidencia no solo el valor del cumplimiento formal, sino una satisfacción expresada en el propio proceso de búsqueda, su realización tiene un **carácter mediato**, esto significa que la regulación del comportamiento no es espontánea ni reactiva, sino mediatizada por sus recursos intelectuales y aspiraciones. En este caso el alumno generalmente planifica tiempo y condiciones para realizar las tareas, tiene plena conciencia de lo que va a realizar y para qué lo hará, así como los recursos metodológicos que puede utilizar (**Carácter propositivo**) Ante la pregunta ¿qué estás haciendo? la respuesta tiende a explicar el contenido o método que emplea (“un resumen de..., un ejercicio para..., un esquema de tal contenido”)

Cuando el nivel de implicación es alto, el acercamiento intelectual a la tarea es reflexivo, valorativo, cuestionador, (**Carácter crítico – transformador**) el estudiante es capaz de buscar alternativas, tiende a revisar lo que hace, se le observa reflexionando en la forma que utilizará para exponer, la memorización y la copia indiscriminada se sustituyen por la reflexión sobre el contenido. El estudiante que funciona en este nivel se compromete con lo que hace, (**Carácter activo**), los tipos de ejemplos que utilizan caracterizan la activación, los ejemplos vinculados a la experiencia vital o la especialidad evidencian el carácter activo. El alumno tiende a orientar la respuesta a problemas de la profesión, aunque el ejercicio no lo exija.

Los rasgos volitivos del carácter. (Perseverancia, independencia decisión, autodominio), son fácilmente observables, generalmente el estudiante con alta implicación se dispone a buscar soluciones sin esperar la ayuda (que solicitan en casos absolutamente necesarios), este alumno mantienen con firmeza sus puntos de vista y defiende sus criterios con vehemencia y argumentos propios.

ANEXO 11

NIVEL DE CONCORDANCIA DE LOS RESULTADOS DE LAS 6 TÉCNICAS PARA EVALUAR EL NIVEL DE IMPLICACIÓN

| Técnicas | | TEC1 | TEC2 | TEC3 | TEC4 | TEC5 | TEC6 |
|----------|-------------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|----------------|
| TEC1 | Correlación de Spearman | 1 | <u>.405(*)</u> | -.326 | .298 | .298 | .071 |
| | Sig. (bilateral) | . | .044 | .112 | .147 | .147 | .735 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| TEC2 | Correlación de Spearman | <u>.405(*)</u> | 1 | -.090 | .000 | .000 | .000 |
| | Sig. (bilateral) | .044 | . | .670 | 1.000 | 1.000 | 1.000 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| TEC3 | Correlación de Spearman | -.326 | -.090 | 1 | <u>508(**)</u> | <u>508(**)</u> | <u>531 (*)</u> |
| | Sig. (bilateral) | .112 | .670 | . | .010 | .010 | .106 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| TEC4 | Correlación de Spearman | .298 | .000 | <u>508(**)</u> | 1 | <u>1.000(**)</u> | <u>774(**)</u> |
| | Sig. (bilateral) | .147 | 1.000 | .010 | . | . | .000 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| TEC5 | Correlación de Spearman | .298 | .000 | <u>508(**)</u> | <u>1.000(**)</u> | 1 | <u>774(**)</u> |
| | Sig. (bilateral) | .147 | 1.000 | .010 | . | . | .000 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| TEC6 | Correlación de Spearman | .071 | .000 | <u>531 (*)</u> | <u>774(**)</u> | <u>774(**)</u> | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .735 | 1.000 | .106 | .000 | .000 | . |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |

Leyenda

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Correlación positiva entre las técnicas uno y dos.

Correlación positiva entre las técnicas tres, cuatro, cinco y seis

ANEXO 12

DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CULTURA FÍSICA EN LA EJECUCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN TRES SEDES UNIVERSITARIAS DE LA PROVINCIA DE HOLGUÍN

| Niveles Sede ▼ ▶ | Bajo Nivel de implicación | Medio Nivel de implicación | Alto Nivel de implicación | Total |
|---------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-------|
| Mayarí | 17 (53%) | 12 (37%) | 3 (9%) | 32 |

| Niveles Sede ▼ ▶ | Bajo Nivel de implicación | Medio Nivel de implicación | Alto Nivel de implicación | Total |
|---------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-------|
| Frank País | 17 (56%) | 11 (36,6%) | 2 (6%) | 30 |

| Niveles Sede ▼ ▶ | Bajo Nivel de implicación | Medio Nivel de implicación | Alto Nivel de implicación | Total |
|---------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-------|
| Holguín | 24 (58%) | 13 (31%) | 4 (9%) | 41 |

ANEXO 13

EJEMPLOS PRÁCTICOS DE TAREAS QUE FAVORECEN LA IMPLICACIÓN

(Comparación con una tarea convencional)

ASIGNATURA Gimnasia Básica

TEMA1 Fundamentos de la Gimnasia Básica

CONTENIDO: Pruebas eficiencia

física

Tareas convencionales

Orientación

Elabore un informe donde incluya la interpretación de diferentes estadígrafos descriptivos sobre la Rapidez, Flexibilidad y Resistencia, Abdominales, Planchas, Resistencia y Salto largo sin impulso de un grupo de 10 alumnos de 6to grado.

Objetivo Aplicar e interpretar pruebas de eficiencia física a través de la estadística descriptiva

Sugerencias para la realización

- Consulte la bibliografía y materiales docentes orientados y resuma la esencia de los parámetros de las pruebas de eficiencia física que se aplican en la actualidad
- Aplique a un grupo de 10 estudiantes de 6to grado las pruebas anteriores y procese los resultados a través de las medidas estadística que conoce (Media Moda, Mediana desviación estándar, Percentiles

Tareas que favorecen la implicación

- Elabore un informe donde incluya la interpretación de diferentes estadígrafos descriptivos sobre la Rapidez Flexibilidad y Resistencia, Abdominales, Planchas, Resistencia y Salto largo sin impulso de un grupo de 10 alumnos de 6to grado
- Reseñe en el informe las actitudes de los alumnos y profesores sobre las pruebas de eficiencia física, contrástela con su propia percepción de las mismas, determine qué factores influyen en los niveles de satisfacción de profesores padres y alumnos sobre estas
- Evalúe las condiciones medioambientales en que se aplican estas pruebas

Objetivo

Aplicar e interpretar pruebas de eficiencia física apoyados en estadígrafos de la estadística descriptiva

Evaluar el impacto socio - psicológico y medioambiental de las pruebas de eficiencia física contrastado los estados de opinión y satisfacción de sus protagonistas directos e indirectos en su realización

Sugerencias para la realización

- Consulte la bibliografía y materiales docentes orientada y resuma la esencia de los parámetros de las pruebas de eficiencia física que se aplican en la actualidad.
- Aplique a un grupo de 10 estudiantes de 6to grado las pruebas anteriores y procese los resultados a través de las medidas estadística que conoce (Media Moda, Mediana, Desviación Stándar, Percentiles)
- Evalúe a través de técnicas de investigación. Estado de opinión sobre la utilidad y la calidad y condiciones ambientales en que se aplican de estas pruebas de los alumnos, padres, profesores de Educación Física, directivos del centro, profesores de otras especialidades,
- Evalúe el nivel de tus propios recursos intelectuales y afectivos volitivos para cumplir estas tareas (conocimientos, habilidades nivel de satisfacción, disposición a realizarla, independencia, reacción ante las dificultades)

ANEXO 14

EJEMPLOS DE TALLERES METODOLÓGICOS

Taller No. 1 (Sensibilización)

Tema: Fundamentos psicológicos de la dirección del trabajo independiente

Responsable: Asesor metodológico de la SUM

Participan: Tutores y profesores a tiempo parcial.

Controla vicedirector docente de la SUM

Introducción.

1. Aplicar técnica de presentación grupal
2. Debatir el rol del trabajo independiente en la universalización
3. Someter a debate los fundamentos psicológicos de la realización de trabajo independiente

Desarrollo

1. Presentación de frase sobre los aspectos inductores del trabajo independiente
2. Ejercicios de entrenamiento

Conclusiones.

1. Valoración de los resultados de taller

Establecimiento de los compromisos para participar en la experiencia pre - experimental.

Materiales para el taller No.1 Frases para debatir

Achón, N (2007) "en el desempeño del alumno no destacamos solo los recursos cognitivos (...) sino de manera especial las metas que integran la planificación de su itinerario de aprendizaje y el esfuerzo que las sostiene (...) y que moviliza la energía necesaria para mediatizar los obstáculos y dificultades de la situación educativa y que sufren en última instancia la implicación del alumno como sujeto psicológico",

Quintiliano (siglo V a. n. e) aseguraba: "Acepto que unos tengan más inteligencia que otros, pero eso no demuestra que unos puedan hacer más que otros (...) no encontrará a nadie que **siendo aplicado** no pueda prosperar en un terreno"

Glasman R. Y M Figueroa (1996) "Es necesario movilizar la responsabilidad del estudiante en su formación

Blanco, L. y Céspedes P (2000) "Se requiere estimular una especie de "actitud intencional" hacia la actividad de estudio

Beltrán (1995), Los resultados serán superiores si se logra una "disposición para el aprendizaje" por eso hay que trabajar los aspectos actitudinales como condición indispensable para que los estudiantes realicen las tareas.

Vela (2008) "defendemos la idea de que ningún estudiante merece ser excluido de cursar estudios superiores, ni es merecedor de una educación universitaria de segunda"

(Aguayo 1959 "el valor de un maestro se mide, no por lo que hace, si no por lo que hace realizar a sus alumnos"

Pidkasisti P (1986). "a pesar de la numerosa literatura psicológica, didáctica y metodológica que se posee, en las cuales se alerta al profesor sobre la necesidad de elevar de modo significativo el nivel de preparación de los alumnos para resolver independientemente las tareas, el efecto práctico del trabajo en la escuela en esta dirección es insignificante y en muchos casos imperfecto".

Fernández J. R (1981) "no podemos sentirnos satisfechos con las habilidades para el trabajo independiente (...) que logramos desarrollar en los estudiantes.

Taller No. 2 (Sensibilización)

Tema: Sujeto Psicológico y Personalidad. Significados y Sentido Personal. Debate actual

Responsable: Asesor metodológico de la SUM

Participan: Tutores y profesores a tiempo parcial y Principales.

Controla vicedirector docente de la SUM

Introducción.

1. Aplicar técnica de presentación grupal
2. Debatir las diferencias entre los conceptos **personalidad y sujeto**. entre **sentido y significado**

Desarrollo

Ejercicios de entrenamiento

Conclusiones.

- Valoración de los resultados de taller
- Establecimiento de los compromisos para participar en la experiencia pre - experimental.

Materiales para taller 2

Diferencias entre sujeto y personalidad según Héctor Áreas

- Las cualidades de **sujeto**, tienen un carácter más situacional, menos estable, más funcional.
- Están menos relacionadas con la autorregulación, con la interacción del hombre con el mundo y con los demás hombres, con el diseño de estrategias y la toma de decisiones.
- Tienen que ver más con la función refleja que con la función reguladora.
- Tienen un carácter más ejecutivo que reflexivo y de interiorización.
- Las cualidades de la **personalidad** se ponen en función, fundamentalmente en situaciones ambiguas, novedosas, poco definidas, que no se relacionan con la experiencia anterior y para las cuales no se tienen respuestas pre-establecidas, ni recursos psicológicos, o se desconoce si se tienen o no, debido a que corresponden a un área inexplorada, desconocida (o poco explorada, poco conocida), en la cual no se ha probado, ejercitado, la persona; por lo cual constituyen un desafío
- No necesariamente se asocian a un carácter activo, transformador, creativo; como se ha considerado, y sí implican el desempeño de un rol que trae consecuencias para el sujeto; para su vida íntima, su salud, su desarrollo, sus relaciones con las demás personas y con la realidad en general; aún en el caso de que la posición que asuma sea la más pasiva, estática y regresiva posible.

Los componentes del sujeto son los siguientes:

Personalidad.

Estado funcional actual

Características cognitiva.

Historia personal.

Impulsores internos no conscientes

Características del sistema nervioso central.

Situación presente

.

Taller No. 3 (Capacitación)

Tema: Los niveles de implicación. Indicadores y técnicas para su evaluación

Responsable: Asesor metodológico de la SUM

Participan: Tutores.

Controla vicedirector docente de la SUM

Introducción.

4. Aplicar técnica de presentación grupal
5. Debatir el sentido psicológico del término **implicación**
6. Someter a debate los indicadores de los niveles de implicación en la realización de trabajo independiente

Desarrollo

3. Presentación de las técnicas para evaluar los niveles de implicación. (Observación participante, entrevista. Encuesta con escala valorativa y Análisis del producto de la actividad)
4. Ejercicios de entrenamiento

Conclusiones.

3. Valoración de los resultados de taller
4. Establecimiento de los compromisos para la presentación de los diagnósticos

Taller No. 4 (Capacitación)

Tema: Las tareas que favorecen la implicación, su lugar en el sistema de tareas de trabajo independiente.

Responsable: Asesor metodológico de la SUM

Participan: Profesores principales de primer año.

Controla: Vicedirector docente de la SUM

Introducción.

1. Aplicar técnica de presentación grupal
2. Debatir el sentido psicológico del término **tarea que favorecen la implicación**
3. Valorar la necesidad de este tipo de tareas en el contexto de la universalización

Desarrollo

1. Presentación de las características y los tipos de implicativas
2. Ejercicios de entrenamiento

Conclusiones.

3. Valoración de los resultados de taller
4. Establecimiento de los compromisos para la presentación de los sistemas de tareas implicativas por asignaturas.

Materiales para el Taller No. 4

Exigencias para diseñar una tarea implicativa:

- Estar dirigida a detectar, explicar o solucionar un problema real en cualquiera de las áreas de actuación del graduado de cultura física.
- Todos los contenidos que el alumno debe aprender tendrán una salida práctica, él tratará de determinar cómo la asignatura aporta a la explicación o solución de ese problema real concreto en la esfera de la cultura física o el deporte en el territorio
- Su orientación incluye, además de los objetivos académicos imprescindibles. (Contenido, método, fuente de información, e importancia para su formación), la reflexión sobre el proceso de búsqueda intelectual que el propio alumno utiliza.
- La orientación y el control de la tarea incluye la auto evaluación de los estados afectivos y volitivos antes, durante y después de su realización

Se requiere establecer dirección y control sobre los estados afectivos y volitivos del estudio para que los alumnos controlen los **procesos inductores** responsables de movilizarlos en una u otra dirección a realizar o no las tareas. Esto ayudará a atenuar la tentación de abandonar la ejecución o pedir ayuda inmediata, reducir la

importancia de azar a favor de ponderar el esfuerzo y la perseverancia en el logro de metas académicas, mantener las expectativas de éxito como resultado del desarrollo del nivel de competencias personales

Ejercicios para el entrenamiento de los profesores principales en la elaboración de tareas implicativas

1. A partir las sugerencias anteriores seleccione una tarea de la asignatura que impartes y diseñala de manera que adquiera un carácter implicativo. Puede apoyarse en el siguiente ejemplo

Otros ejemplos

Estructura social del deporte

- Fundamente en qué componente de la estructura social del deporte se encuentra cada miembro de tu familia.
¿Qué harías para modificar ese estado de cosas?
- Realiza un estudio en tu circunscripción para determinar los porcentos de población en los componentes de la estructura social del deporte
- ¿Qué sugerencias puedes ofrecer a las autoridades para elevar los bajos porcentos de participación de la población en el deporte masivo?

Tabla comparativa de las tareas tradicionales y su diferencia con las que favorecen la implicación

| Trabajo independiente | Tarea tradicional | Tarea implicativa |
|-----------------------|---|---|
| Orientación | <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo • Contenido • Fuentes de información • Vías o métodos a utilizar | <u>Además de lo anterior</u> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación a lo metacognitivo • Orientación hacia lo afectivo volitivo • Orientación a lo sociológico |
| Control | El Resultado académico Combinación de preguntas <ul style="list-style-type: none"> • Reproductivas • Apicativo • Creativas | El Resultado académico El proceso El estado Combinación de preguntas <ul style="list-style-type: none"> • Aplicativas • Creativas • ¿Cómo lo hiciste? • ¿Cómo te sentiste al tomar una decisión de ese tipo? • ¿Cómo enfrentaste las posiciones contrarias a las tuyas? ¿Las tuviste en cuenta para tu decisión? • ¿En qué nivel de implicación funcionaste? |

ANEXO 15

PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LOS SERVICIOS DE LA CULTURA FÍSICA EN EL MUNICIPIO HOLGUÍN.

Esfera de actuación: Educación física ¹

- 1- Carencia de conocimiento sobre las técnicas de participación activa, de modelos, paradigmas, corrientes dentro de las clases de Educación Física.
- 2- Las principales formas de superación no garantizan aún la organización metodológica y didáctica- pedagógica en la dirección de la clase de Educación Física.
- 3- En la concepción y ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje en la clase de Educación Física se aprecia insuficiente utilización de Técnicas de participación activas, existe un predominio de lo tradicional
- 4- El calentamiento está generalmente realizado con los mismos juegos, se aprecia pobre utilización de medios
- 5- El profesor tiene una conducta autoritaria, predomina el estilo de enseñanza mando directo o asignación de tareas.
- 6- Los cursos que se ofrecen. no satisfacen las expectativas de los profesores en la base.
- 7- Insuficientes acciones coordinadas entre la Facultad de Cultura Física de Holguín y las estructuras metodológicas de los municipios en el diseño y ejecución de acciones de superación coherentes

Esfera de actuación: Deportes ²

- 1 Serias dificultades con las instalaciones y los implementos deportivos para el desarrollo de las competencias en las diferentes categorías. No existe academia de béisbol, no se cuenta con pista de recortan, no se cuenta con una sala polivalente entre otras)
- 2 El nivel técnico metodológico de los especialistas es insuficiente en las escuelas deportivas comunitarias y centros deportivos del municipio.

¹ Tomado del informe de la conmovión expertos municipal noviembre (2008)

² Tomado de la encuesta a 45 técnicos de la Especialidad de Entrenamiento Deportivo (Facultad de Cultura Física de Holguín) y entrevistas a jefes de departamento y directores técnicos de los equipos de primera categoría de la provincia Fútbol, Baloncesto, Béisbol.

- 3 El entrenamiento deportivo se realiza con una perspectiva predominantemente empírica y sin una actualización adecuada de acuerdo con las tendencias de entrenamiento deportivo contemporáneo.
- 4 Inadecuada organización y planificación de las cargas de entrenamiento en la edad escolar en el baloncesto.
- 5 El trabajo en la pirámide de alto rendimiento en la base es muy inestable.
- 6 Los regímenes de competencia no favorecen la selección y el desarrollo de talento deportivo en todas las categorías excepto en el béisbol fútbol y baloncesto. Suspensión del campeonato provincia de taekwondo, cambios en el campeonato nacional de boxeo por equipos.
- 7 Dificultades en las divisiones pesadas en los deportes de combate

Esfera de actuación: Cultura Física Terapéutica³

1. Falta de equipamiento en las escuelas deportivas comunitarias, la Facultad de Cultura Física y en Centro de Estudios de Terapias físicas y naturales.
2. No existencia de los programas en las salas de rehabilitación recién creadas en los policlínicos.
3. Inestabilidad de los especialistas en las escuelas deportivas comunitarias.
4. Insuficiente coordinación de entre los técnicos de rehabilitación y los médicos de familia en la captación de la matrícula para los programas de diabéticos, hipertensos y cardiopatas
5. Inestabilidad manifiesta en los programas de atención al adulto mayor.
6. Insuficiente diferenciación de los programas de superación para los instructores, técnicos, diplomados y Licenciados en Cultura Física Terapéutica.

Esfera de actuación: Recreación Física⁴

1. Insuficiente explotación de la infraestructura deportiva de los consejos populares para implementar programas de recreación.
2. Insuficiente explotación de las tradiciones y los preferencias recreativas naturales de los diferentes segmentos poblacionales para implementar programas de recreación.
3. Pobre movimiento de activista de recreación en el municipio.
4. Insuficiente precisión en el diagnóstico sobre presupuesto de tiempo libre lo que impone programas recreativos rígidos tiempo libre.
5. Pobre trabajo en las actividades recreativas en la naturaleza e insuficiente aprovechamiento de las condiciones naturales.
6. Insuficiente preparación técnica metodológica de los promotores recreativos.

³ Entrevista a la jefa del departamento y especialistas de Cultura Física Terapéutica y Rehabilitación de la facultad de Cultura Física de Holguín.

⁴ Entrevista al jefe de departamento de recreación Física de la Facultad de Cultura Física de Holguín

ANEXO 16

PATRÓN PARA PLANIFICAR LAS TAREAS (Propuesto por la Dr.C. Rita Concepción García)

Asignatura Gimnasia Básica

TEMA1 Fundamentos de la Gimnasia Básica

Contenido: Pruebas eficiencia física

Objetivo del tema: Interpretar pruebas de eficiencia física apoyados en medidas de la estadística descriptiva, valorando las condiciones medioambientales en que se desarrollan y el estado de opinión de estudiantes, profesores y la familia para proponer recomendaciones de su perfeccionamiento

| TAREA | F. DE ORGANIZACIÓN | INTENCIÓN IMPLICATIVA | TIEMPO | RECURSOS | FORMA DE EVALUACIÓN |
|---|--------------------|--|---------|--|---------------------|
| Sobre las pruebas de eficiencia física aplicadas en tu escuela 1 Interprete los resultados en una muestra de 10 estudiantes a través medidas de estadística descriptiva. 2 Investigue los estados de opinión de los estudiantes profesores y padres sobre las mismas 3 Valore las condiciones medioambientales en que se aplican estas pruebas Elabore recomendaciones para su perfeccionamiento | Por dúos | Fomentar la responsabilidad y la sensibilidad hacia los problemas concretos del entorno Desarrollar el espíritu investigativo | 2 horas | Bibliografía Paquete SSPS Cronómetro | Informes escritos |

ANEXO 17

ENCUESTA PARA DETERMINAR EL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS POSIBLES EXPERTOS A PARTIR DE SU AUTOVALORACIÓN,.

Compañero(a): Usted ha sido seleccionado(a) como posible experto(a) para ser consultado respecto al grado de relevancia de un conjunto de aspectos, que forman parte de un Modelo y un conjunto de acciones que presumiblemente, deben favorecer el desarrollo del trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización Necesitamos, determinar su coeficiente de competencia en este tema, a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que le hacemos. Por esa razón, le rogamos responda la siguiente pregunta de la forma más objetiva que le sea posible.

1. Marque con una cruz(X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimientos que usted posee en torno a la formación de profesionales para la Cultura Física. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo de 0 a 10.

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | TOTAL |
|---|---|---|---|---|----|---|-----|-----|-----|----|-------|
| — | — | — | 4 | 6 | 12 | 8 | --- | --- | --- | — | 30 |

2. Marque con una cruz(X) según corresponda al grado de influencia que cada una de las fuentes que a continuación le presentamos, ha tenido en sus conocimientos y criterios sobre el tema que sometemos a consideración.

GRADO DE INFLUENCIA DE LAS FUENTES:

| FUENTES DE ARGUMENTACIÓN | ALTO(A) | MEDIO(M) | BAJO(B) | TOTAL |
|---|---------|----------|---------|-------|
| Análisis teóricos realizados por usted. | | | | |
| Su experiencia obtenida (PRÁCTICA) | | | | |
| Trabajos de autores nacionales | | | | |
| Trabajos de autores extranjeros | | | | |
| Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero | | | | |
| Su intuición | | | | |

ANEXO 18

COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS SELECCIONADOS

| Expertos | Centro de procedencia | Especialidad | Categoría Científica | Categoría docente | Kc | Ka | K |
|----------|-----------------------|--------------|----------------------|-------------------|-----|-----|------|
| 1 | FCF | CF | D | T | 0,7 | 0,9 | 0,80 |
| 2 | FCF | CF | D | T | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 3 | FCF | CF | D | T | 0,7 | 0,9 | 0,80 |
| 4 | FCF | CF | D | T | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 5 | FCF | CF | D | T | 0,9 | 1,0 | 0,95 |
| 6 | FCF | CF | D | AX | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 7 | FCF | CF | D | AX | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 8 | FCF | CF | M | AX | 0,7 | 0,9 | 0,80 |
| 9 | FCF | CF | M | AX | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 10 | FCF | CF | M | AX | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 11 | FCF | CF | M | AX | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 12 | FCF | CF | M | AX | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 13 | FCF | CF | L | AS | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 14 | FCF | CF | L | AS | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 15 | FCF | CF | L | AS | 0,9 | 1,0 | 0,95 |
| 16 | FCF | CF | L | AS | 0,7 | 0,9 | 0,80 |
| 17 | FCF | FB | D | T | 0,7 | 0,9 | 0,80 |
| 18 | FCF | FB | D | T | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 19 | FCF | FB | D | T | 0,8 | 1,0 | 0,90 |
| 20 | FCF | FB | M | AX | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 21 | FCF | FB | M | AX | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 22 | FCF | FB | M | AX | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 23 | FCF | FB | M | AX | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 24 | ISP | P | D | T | 0,9 | 1,0 | 0,95 |
| 25 | ISP | P | D | T | 0,9 | 1,0 | 0,95 |
| 26 | ISP | P | D | T | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 27 | UHO | P | M | AX | 0,8 | 0,9 | 0,85 |
| 28 | UHO | P | M | AX | 0,9 | 0,9 | 0,90 |
| 29 | UHO | P | M | AX | 0,9 | 1,0 | 0,95 |
| 30 | UHO | P | M | AX | 0,9 | 0,9 | 0,90 |

Legenda _D = Dr.C, M = M Sc., T = P. Titular, L = Lic. AX = P. Auxiliar AS = P Asistente

ANEXO 19

ENCUESTA A LOS EXPERTOS.

Como parte de la tesis doctoral “El trabajo independiente de los estudiantes de Cultura Física en la universalización”, se propone un modelo con salida en un conjunto de acciones para favorecer los niveles de implicación de los alumnos en su realización.

A continuación le presentamos los elementos fundamentales de la propuesta para conocer su opinión acerca de los mismos.

- A) Cree pertinente cambiar el nombre de alguno de los aspectos propuestos
- B) Le agradecería la posibilidad de emitir sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de la propuesta.
- C) Marque con una cruz(X) la categoría, que a su juicio, le corresponde a cada uno de los siguientes aspectos:

| ASPECTOS: | MP | BA | P | PP | NP |
|--|----|----|---|----|----|
| Los fundamentos teóricos del modelo y su funcionamiento | | | | | |
| Los indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación de los estudiantes en la realización de las tareas | | | | | |
| La caracterización de las tareas implicativas y los requisitos para su diseño y aplicación en cultura física | | | | | |
| El sistema de acciones para elevar el nivel de implicación | | | | | |

Leyenda: M P = Muy pertinente.

B. P = Bastante pertinente

P = Pertinente

P P = Poco pertinente.

N P = No pertinente

ANEXO 20

TABLA 1: PUNTOS DE CORTE PARA LAS DIFERENTES CATEGORÍAS (DESDE NP HASTA MP) EN LA VALORACIÓN REALIZADA POR LOS EXPERTOS

| Puntos de corte para los diferentes componentes sometidos a la valoración de expertos | | | | |
|---|---|---|---|--|
| No. | Los fundamentos teóricos del modelo y su funcionamiento | Los indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación | La caracterización de las tareas y el procedimiento autoeducativo de la solución que favorecen la implicación | Las etapas y acciones de la alternativa metodológica |
| PC # 1 | 0,39 | 0,33 | 0,47 | 0,39 |
| PC # 2 | 1,45 | 1,43 | 1,39 | 1,46 |
| PC # 3 | 2,66 | 2,39 | 3,05 | 3,21 |
| PC # 3 | 3,49 | 3,49 | 3,49 | 3,49 |

LEYENDA

| | | |
|--------|----------------------|---|
| PC # 1 | Punto de corte no. 1 | Define la diferencia estadística entre muy pertinente y bastante pertinente |
| PC # 2 | Punto de corte no. 2 | Define la diferencia estadística entre bastante pertinente y pertinente |
| PC # 3 | Punto de corte no. 3 | Define la diferencia estadística entre pertinente y poco pertinente |
| PC # 3 | Punto de corte no. 4 | Define la diferencia estadística entre poco pertinente y no pertinente |

ANEXO 21

COMPARACIÓN DEL CRITERIO DE LOS EXPERTOS EN LAS DOS RONDAS DE CONSULTA

| Rondas | Comparación de los resultados en la primera y segunda ronda de expertos | | | |
|----------------------|---|---|---|--|
| | Fundamentos teóricos del modelo y su funcionamiento | Los indicadores e instrumentos para evaluar el nivel de implicación | La caracterización de las tareas y el procedimiento autoeducativo de la solución que favorecen la implicación | Las etapas y acciones de la alternativa metodológica |
| Primera Ronda | Frecuencias absolutas | Frecuencias absolutas | Frecuencias absolutas | Frecuencias absolutas |
| MP | 5 | 0 | 0 | 0 |
| BP | 20 | 8 | 8 | 20 |
| P | 5 | 19 | 20 | 10 |
| PP | 0 | 3 | 2 | 0 |
| NP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | N – Prom. = 0.980 | N – Prom. = 1,763 | N – Prom. = 1,457 | N – Prom. = 1.353 |
| | BP | P | P | BP |

| Segunda ronda | Frecuencias absolutas | Frecuencias absolutas | Frecuencias absolutas | Frecuencias absolutas |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| MP | 5 | 0 | 2 | |
| BP | 25 | 28 | 20 | 22 |
| P | 0 | 2 | 8 | 8 |
| PP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | N – Prom. = 0.380 | N – Prom. = 0.46 | N – Prom. = 0.57 | N – Prom. = 0.64 |
| | BP | BP | BP | BP |

ANEXO 22

RESULTADOS DE LA ESCALA VALORATIVA A ESTUDIANTES Y PROFESORES SOBRE LA FRECUENCIA Y SATISFACCIÓN DE LOS TIPOS DE TAREAS

| No. | Tipo de tarea por la intención | Profesores | Estudiantes | Divergencia Coincidencia |
|-----|--------------------------------|------------|-------------|-----------------------------|
| 1 | Conocer | F* A | F* A | + + |
| 2 | Saber hacer | F A* | E A | — — |
| 3 | Aplicar | F MA | E A* | — — |
| 4 | Pensar | F* MA | F A* | + — * |
| 5 | Exponer | E D | F MA | — — |
| 6 | Valorar | F A | E D | — — |
| 7 | Implicarse | E A | E A | + + |
| 8 | Cooperar | F* A* | F D | + — * |
| 9 | Autoevaluarse | F MA | E A | — — |
| 10 | Amor por la carrera | F A | F A | + + |
| 11 | Trazar estrategias | E A | E A* | + + |

Leyenda

F* Muy Frecuentemente

F Frecuente

E Esporádicamente

+ Coincidencia

A* Muy agradable

A Moderadamente Agradable

D Desagradable

— Divergencia — * Mucha divergencia

ANEXO 23

SIGNIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------------|------------------|-------|----------------|----------------|
| DESPUÉS - ANTES | Rangos negativos | 2(a) | 8.50 | 17.00 |
| | Rangos positivos | 15(b) | 9.07 | 136.00 |
| | Empates | 8(c) | | |
| | Total | 25 | | |

a DESPUÉS < ANTES

b DESPUÉS > ANTES

c DESPUÉS = ANTES

Estadísticos de contraste (b)

| | DESPUÉS - ANTES |
|---------------------------|-----------------|
| Z | -3.130(a) |
| Sig. asintót. (bilateral) | .002 |

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Resultado estadísticamente significativo para alfa igual a 0,05

ANEXO 24

SIGNIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA TÉCNICA

NO 4. "OBSERVACIÓN"

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|------------------|------------------|-------|----------------|----------------|
| FINAL4 - INICIAL | Rangos negativos | 2(a) | 6.50 | 13.00 |
| | Rangos positivos | 12(b) | 7.67 | 92.00 |
| | Empates | 11(c) | | |
| | Total | 25 | | |

a FINAL4 < INICIAL

b FINAL4 > INICIAL

c FINAL4 = INICIAL

Estadísticos de contraste (b)

| | |
|---------------------------|------------------|
| | FINAL4 - INICIAL |
| Z | -2.676(a) |
| Sig. asintót. (bilateral) | .007 |

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Resultado no estadísticamente significativo para alfa igual a 0,05

ANEXO 25

SIGNIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA TÉCNICA NO 4. ENTREVISTA METACOGNITIVA”

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|------------------|------------------|-------|----------------|----------------|
| FINAL5 – INICIAL | Rangos negativos | 2(a) | 6.50 | 13.00 |
| | Rangos positivos | 12(b) | 7.67 | 92.00 |
| | Empates | 11(c) | | |
| | Total | 25 | | |

a FINAL < INICIAL

b FINAL > INICIAL

c FINAL = INICIAL

Estadísticos de contraste (b)

| | |
|---------------------------|-----------------|
| | FINAL - INICIAL |
| Z | -2.676(a) |
| Sig. asintót. (bilateral) | .007 |

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Resultado estadísticamente no significativo para alfa igual a 0,05

ANEXO 26

SIGNIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA TÉCNICA NO 4. ANÁLISIS DEL PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD"

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------------------|----------------|-------|-----------|--------------|
| DESPUÉS - ANTES | Negative Ranks | 3(a) | 8,50 | 25,50 |
| | Positive Ranks | 13(b) | 8,50 | 110,50 |
| | Ties | 9(c) | | |
| | Total | 25 | | |

a **DESPUÉS < ANTES**

b **DESPUÉS > ANTES**

c **DESPUÉS = ANTES**

Test Statistics(b)

| | DESPUÉS - ANTES |
|------------------------|------------------------|
| Z | -2,500(a) |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,012 |

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Resultado estadísticamente significativo para alfa igual a 0,05

ANEXO 27

NIVEL DE SIGNIFICACION ESTADISTICA DE LOS RESULTADOS ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN PARCIAL DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------------|------------------|-------|----------------|----------------|
| DESPUÉS - ANTES | Rangos negativos | 2(a) | 8.50 | 17.00 |
| | Rangos positivos | 15(b) | 9.07 | 136.00 |
| | Empates | 8(c) | | |
| | Total | 25 | | |

a DESPUÉS < ANTES H1 = La alternativa produce negativos significativos (inferiores) en el nivel de implicación de los estudiantes

b DESPUÉS > ANTES H2 = La alternativa produce positivos significativos (superiores) en el nivel de implicación de los estudiantes

c DESPUÉS = ANTES Ho = La alternativa no producen cambios significativos en el nivel de implicación de los estudiantes

Estadísticos de contraste(b)

| | FINAL3 - TEC3 |
|---------------------------|---------------|
| Z | -3.130(a) |
| Sig. asintót. (bilateral) | .002 |

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Resultado estadísticamente significativo para alfa igual a 0,05. Se confirma H2 = La alternativa produce cambios significativos (superiores) en el nivel de implicación de los estudiantes

ANEXO 28
CUADRADO LÓGICO DE YADOV

Estimado compañero para perfeccionar el proceso de puente educativo en nuestra SUM se realiza una investigación sobre el trabajo independiente, por eso necesitamos tu colaboración completando el siguiente cuestionario. No es necesario que escribas tu nombre pues este es un instrumento anónimo y confidencial

1 ¿Estás de acuerdo con los tipos tareas orientadas por los profesores y el procedimiento empleado para solucionarlas que fue utilizado durante el presente curso académico para que realizaras el trabajo independiente?

Si ----- No ----- No se -----

2. Si pudieras escoger ¿cambiarías los tipos de tareas que se orientan por otras?

Si ----- No ----- No se -----

3. ¿Cómo te sientes al realizar las tareas que te orientan a través del procedimiento utilizado?

- Me siento muy bien
- Me siento más bien que mal
- No me siento ni mal ni bien
- Me siento mal
- No se que decir

| Pregunta 1 | Si | | | No | | | No se | | |
|-----------------------------|----|----|-------|----|----|-------|-------|----|-------|
| Pregunta 2 | Si | No | No se | Si | No | No se | Si | No | No se |
| Me siento muy bien | | | | | | | | | |
| Me siento más bien que mal | | | | | | | | | |
| No me siento ni mal ni bien | | | | | | | | | |
| Me siento mal | | | | | | | | | |
| No se que decir | | | | | | | | | |

ANEXO 29

PLAN DE TRABAJO METODOLÓGICO DE LA SEDE DE HOLGUÍN CURSO 2007 – 2008 (I Semestre)

| No | Temas | Objetivos | Actividades | Ejecuta | Controla | Fecha | Participan | Hora |
|-----|---|---|---------------------------|---------------------------------------|---------------|--------------------------|--|-------------------|
| 1 | La dirección del trabajo independiente en la Clase - encuentro | Debatir sobre la estrategia de dirección del TI para lograr mayor implicación de los estudiantes y la identificación con los problemas de la cultura física en su entorno | Reunión Metodológica 1 | Lic .Fernando Llampay Miranda | Director sede | 6 de Septiembre del 2007 | Todo el claustro y representación de los estudiantes | 8;30 am - 9:30am |
| 1.2 | Fundamentos psicológicos de la dirección del trabajo independiente | Debatir sobre la necesidad de dirigir el trabajo independiente a partir de formaciones psicológicas complejas | Taller de sensibilización | MSc. Lázaro Enríquez Caro | Director sede | 6 de Septiembre del 2007 | Todo el claustro y representación de los estudiantes | 9 : 40 – 10 30 am |
| 1.3 | Sujeto Psicológico y Personalidad. Significados y Sentido Personal. Su importancia en la dirección del TI | Actualizar el claustro en las nuevas tendencias de la Psicología de la personalidad y su rol en la dirección del trabajo independiente | Taller de sensibilización | MSc. Lázaro Enríquez Caro | Director sede | 6 de Septiembre del 2007 | Todo el claustro y representación de los estudiantes | 11 am -12 m |
| 1.4 | Los niveles de implicación en el TI. Indicadores y técnicas para su evaluación | Preparar los tutores para la caracterización de los estudiantes que atiende | Taller de capacitación | MSc. Lázaro Enríquez Caro | Director sede | 6 de Septiembre del 2007 | Tutores claustro y representación de los estudiantes | 12: 10 – 1 pm. |
| 1.5 | Las tareas que favorecen la implicación, su lugar en el sistema de tareas de trabajo independiente. | Preparar los profesores a tiempo parcial para aplicar tareas y procedimientos para favorecer la implicación e del estudiante | Taller de capacitación | P. Auxiliar Antonio Morales Fernández | Director sede | 6 de Septiembre del 2007 | Profesores principales y a Tiempo parcial | 12: 10 – 1 pm. |

| | | | | | | | | |
|-----|--|---|----------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------|--|-------------------|
| 2 | Voces de mando y agrupamientos en Gimnasia Básica | Demostrar la metodología a seguir para aplicar las tareas que favorecen la implicación del estudiante en la realización del trabajo independiente | Clase Metodológica Demostrativa. | Lic Alexis Hernández Águila. | Sub Director de la SUM y MSc. Lázaro Enríquez Caro | 27 Septiembre del 2008. | Profesores a tiempo parcial de primer año | 10: 30 – 11 50 am |
| 3 | Las pruebas de eficiencia física en la Educación Física contemporánea | Comprobar la aplicación de las tareas y el procedimiento de solución de tareas de trabajo independiente | Clase Abierta | Lic Dania Bermúdez Garcell | Director y Subdirecto. | 11 de Oct. del 2008 | Profesores a tiempo parcial de primer año | 10: 30 – 11 50 am |
| 4 | Resultados del proceso docente educativo | Evaluar los resultados del primer corte evaluativo | Reunión Metodológica 2 | Lic.Fernando Llampay | Director sede | 10 Nov. 2007 | Todo el claustro | 1pm – 1- 50 pm |
| 4.1 | El nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución de las tareas de TI | Evaluar logros y dificultades en la aplicación de las tareas técnicas de diagnóstico de la implicación | Taller Metodológico | MSc. Lázaro Enríquez Caro | Sud director de la SUM | 10 noviembre 2007 | Tutores y alumnos seleccionados | 2 – 2: 50 p m |
| 4.2 | las tareas que favorecen la implicación y el procedimiento de solución de tareas | Evaluar logros y dificultades en la aplicación de las tareas y el procedimiento de solución | Taller Metodológico | P. Auxiliar Antonio Morales Fernández | Director sede | 10 noviembre 2007 | P. a tiempo parcial y P. principales seleccionados | 2 – 2: 50 p m |
| 4.3 | Los resultados académicos de los estudiantes y la implicación en la ejecución del TI | Debatir sobre la relación entre nivel de implicación y resultados docentes | Reunión Metodológica 2 | MSc. Lázaro Enríquez Caro | Director sede | 10 noviembre 2007 | Todo el claustro y representación de los estudiantes | 3 – 3: 50 |
| 5 | Las tareas que favorecen la implicación | Preparar los profesores a tiempo parcial para aplicar tareas de las asignaturas del II semestre y procedimientos para favorecer la implicación e del estudiante | Taller Metodológico | P. Auxiliar Antonio Morales Fernández | Director sede | 21 febrero 2008 | P. a tiempo parcial y P. principales seleccionados | 10 – 11 m |
| 5.1 | El nivel de implicación de los estudiantes en la ejecución Tareas | Evaluar los progresos en la implicación y presentar los resultados a profesores del II | Taller Metodológico | MSc. Lázaro Enríquez Caro | Sub - director de la SUM | 21 febrero 2008 | P. a tiempo parcial y alumnos seleccionados | 11 – 12 m |

Created with

 **nitro**^{PDF} professional

download the free trial online at nitropdf.com/professional