

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**LA FORMACIÓN DEL DOCENTE PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS
DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE
ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

GEYCELL EMMA GUEVARA FERNÁNDEZ

Sancti Spíritus

2013

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**LA FORMACIÓN DEL DOCENTE PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS
DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE
ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

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

Autora: M. Sc. Geycell Emma Guevara Fernández

Tutor: Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez

Sancti Spíritus

2013

SÍNTESIS

El estudio que a continuación se presenta aborda la formación docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el marco de la orientación educativa, los referentes bibliográficos consultados sobre la labor del docente universitario y la relación escuela-familia fueron el sustento propicio para concebir el desarrollo de una sistematización de experiencia. Esta se inició con un diagnóstico del claustro de la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus sustentado desde una perspectiva vigotskiana que permitió el diseño de las acciones aplicadas durante la experiencia. El proceso vivido condujo a la elaboración de un programa con enfoque dialógico para integrar lo teórico-metodológico, la práctica profesional y la reflexión de sus participantes, se organiza a través de talleres para adiestrados, curso de postgrado, entrenamiento, proyectos de innovación y talleres vivenciales. El resultado científico a que se arriba fue valorado por los propios participantes, quienes destacan su valor formativo y lo consideran factible y pertinente para su aplicación en el contexto universitario.

AGRADECIMIENTOS:

A mi tutor y esposo Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez por su valiosa ayuda, las muestras de infinito amor y paciencia, su exigencia y sabias orientaciones.

A mi madre por su dedicación y apoyo en los momentos más difíciles.

A mis hijos por su comprensión durante mis largas horas de labor investigativa.

A mis amigos Yamilé, su familia y Servando por su incondicionalidad, así como Asneydi, Mislavys y Anna por ayudarme cuando más lo necesitaba.

A mis oponentes, en los talleres, al Dr. C. Reynaldo Cueto Marín y en la predefensa, las Dras. C. Fara Rodríguez Becerra y Aurelia Massip Acosta por sus oportunas valoraciones y acertadas críticas al proceso de la investigación.

A la rectora Dra. C. Caridad Cancio López y todos los profesores de la UCP. “Capitán Silverio Blanco Núñez” que contribuyeron en mi formación doctoral fundamentalmente a: Dr. C. David Santamaría Cuesta, Dra. C. Carmen Vidal Rojas, Dra. C. Mercedes Fernández Escanaverino, Dra. C. Tania Hernández Mayea y el Dr. C. Leandro Lima Álvarez; así como al Dr. C. Aldo Ruíz, Dr. C. Manuel Horta Sánchez y la M. Sc. Margarita Pérez Rodríguez por sus atinados consejos.

A mis compañeros del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación por el interés y la colaboración mostrada, que me permitieron contar con el tiempo necesario para concluir esta tarea.

Al rector Dr. C. Manuel G. Valle Fasco, a Leo Ignacio Torres Rodríguez y los directivos de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, así como a MSc. Marisol Navia Moreno, la dirección de Postgrado que me han brindado su apoyo y los recursos necesarios para llegar hasta el final.

A los directivos de la Facultad de Ingeniería Dr. C. Pedro Fuentes Chaviano, Dra. C. María del Carmen Echevarría Gómez y Dra. C. Zuleiky Gil Unday y en la

carrera de Ingeniería a la Dra. C. Lydia Ríos Rodríguez y demás profesores que gracias a su protagonismo se alcanzaron los resultados científicos que hoy se plasman en esta obra.

A todos aquellos, que sin ser nombrados, han contribuido de una u otra forma en la realización de esta tesis y me indicaron el camino a seguir.

DEDICATORIA:

A mis hijos Gabriel y Gael por ser mis principales fuentes de inspiración, con el deseo de dejar en ellos mi huella y legarles mi perseverancia para alcanzar sus sueños.

A mi mamá por darme la vida y alentarme a ser cada día mejor profesional y ser humano.

A mi esposo por ser mi ejemplo y guía.

ÍNDICE

Contenido

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 14 |
| 1.1- EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL | 14 |
| 1.2- LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA | 27 |
| 1.3- LA INTEGRACIÓN DE LAS INFLUENCIAS EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA | 45 |
| CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO: | 59 |
| CAPÍTULO II. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 61 |
| 2.1- CONCEPCIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA..... | 61 |
| 2.2- DESARROLLO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA | 63 |
| 2.2.1- EL PUNTO DE PARTIDA | 64 |
| 2.2.2- RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO..... | 72 |
| 2.2.3- REFLEXIÓN DE FONDO | 94 |
| 2.2.4- LOS PUNTOS DE LLEGADA..... | 96 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO III. PROGRAMA CON ENFOQUE DIALÓGICO DIRIGIDO A LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA | 98 |
| 3.1- PROPUESTA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CON ENFOQUE DIALÓGICO..... | 98 |
| 3.1.1- INTRODUCCIÓN..... | 98 |
| 3.1.2- OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA | 105 |
| 3.1.3- FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA CON ENFOQUE DIALÓGICO | 105 |
| 3.1.4- COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL PROGRAMA..... | 112 |
| 3.1.5- EVALUACIÓN DEL PROGRAMA..... | 141 |
| 3.2- VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y LA FACTIBILIDAD DEL PROGRAMA CON ENFOQUE DIALÓGICO DIRIGIDO A LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 142 |
| CONCLUSIONES..... | 147 |
| RECOMENDACIONES | 149 |
| BIBLIOGRAFÍA | |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

La universidad contemporánea tiene la misión de formar profesionales comprometidos con las demandas del momento histórico y para lograr este propósito interactúa con otras instituciones sociales que influyen en la formación de los jóvenes universitarios como la familia y la comunidad. En esta integración le corresponde a la casa de altos estudios desempeñar un papel rector porque trabaja con fines y objetivos científicamente fundamentados para tal fin.

Al respecto, Horruitiner (2006) plantea: “La formación no puede ser asumida solo por la universidad. La formación (...) es resultado de la influencia ejercida por la sociedad, la escuela y la familia”. (p.19). Este planteamiento corrobora la importancia que tiene la integración de estas instituciones sociales para el desarrollo psicológico, profesional y social de sus estudiantes, donde la universidad y la familia se consideran las que más influencias ejercen en estos jóvenes.

Para Giner, Lamo y Torres (2001) el término integrar presupone “la medida en la que las actividades o funciones de las diferentes instituciones se complementan unas a otras”. (p.386). En el presente estudio integrar las influencias educativas implica un proceso de cooperación y comunicación recíprocas entre la universidad y la familia, desde metas proyectadas hacia la mejora de la formación del estudiante.

Se hace indispensable establecer una estrecha integración entre la universidad y la familia como los principales agentes potenciadores de influencias educativas que tienen como características fundamentales las de estar abiertos a las interacciones recíprocas, la cooperación mutua, la comunicación empática y la orientación acertada para que repercuta de forma coherente en estos estudiantes.

Sin embargo, Oliva y Palacios (2000) han señalado que existe un descenso en la implicación de la familia en la medida que aumenta el nivel de escolarización.

Autores como Sánchez (1999), Toscano (2001), González y Martín (2004) manifiestan que existe un distanciamiento en la relación universidad-familia con respecto a los niveles anteriores de enseñanza. Según ellos esto se debe a que, al arribar el estudiante a la educación superior, tanto la familia como los docentes consideran que este ha alcanzado un nivel de autonomía en el cual no es necesario la implicación de la familia y, por otra parte, la profundidad que van adquiriendo los contenidos hace que, en muchas ocasiones, los padres se sientan que no tienen nada que aportar.

A su vez, González Monteagudo (1996) y Bolívar (1999) aseveran que las investigaciones en este campo son más numerosas en los niveles de enseñanza precedentes a la universidad. A partir de la revisión bibliográfica, se pudo apreciar que son escasos los autores que abordan la relación universidad-familia, entre ellos se encuentran: Triandis y otros (1988), Solberg y otros (1997), Lerner Matiz (2003), Silva Viviescas (2006), Torres y Rodríguez Soriano (2006), D'Angelo y Demy Kamboukos (s.f.) y González Calvo (s.f.); pero no profundizan en las funciones del docente para esta relación ni en su formación para la tarea.

D'Angelo y Demy Kamboukos del "NYU Child Study Center", proponen una guía destinada a los padres como una alternativa de ayuda a sus hijos que les permita enfrentar su primer año en la universidad.

Silva Viviescas (2006) se refiere a la caracterización que se le debe realizar a la familia del estudiante universitario.

González Calvo (s.f.) analiza la necesidad de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios para enfrentar casos de problemática familiar.

Lerner Matiz (2003) trata la relación del estudiante universitario con su familia y la influencia que de forma inconsciente transmiten desde sus diferentes ámbitos y roles.

En tanto que Triandis y otros (1988), Solberg y otros (1997), Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006), analizan la relación rendimiento académico y contexto familiar. Estos autores consideran que la familia influye en gran medida sobre el rendimiento académico del estudiante universitario, que para su estudio se debe tener en cuenta la dimensión efectiva, de disponibilidad de recursos que la familia brinda al estudiante y la dimensión afectiva de soporte emocional. Además confirman la tesis, que los estudiantes con una alta percepción de soporte familiar, se relacionan mejor con compañeros y profesores y confían más en superar los objetivos académicos.

En la búsqueda realizada por la autora acerca de investigaciones doctorales que aborden la relación universidad-familia en Cuba, se pudo constatar que existe un insuficiente tratamiento de este tema.

En cuanto a la relación escuela-familia, en los niveles precedentes a la universidad, las investigaciones son más numerosas, entre ellas se encuentran:

La realizada por Bronfenbrenner (1989), donde demuestra que la participación de los padres resulta ser la variable fundamental para el éxito de un programa académico. En tal sentido, Osborn (1987) es del criterio que aquellos padres que muestran una mayor participación en la institución escolar tienen hijos con mejores resultados académicos.

Los trabajos desarrollados por Greenfield y Lave (1982), Heath (1982), Palacios y Oliva (1991), del Río y Álvarez (1992), Oliva (1992) describen las divergencias en la relación escuela-familia en cuanto a: los patrones de comportamiento, reglas de

interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de información.

En Cuba, los trabajos de Núñez (1992, 1995, 2002), Castro (1995, 1996, 1997, 2005), Castillo (1996, 1999), Rodríguez Becerra (1995, 1999, 2005), Castro, Castillo, Núñez y Padrón (2004) ofrecen importantes concepciones teóricas y prácticas acerca de la relación escuela-familia y de la preparación que debe poseer el personal docente para asumir esta labor. En la provincia de Sancti Spíritus se encuentran las investigaciones realizadas por Sobrino (2003), Pomares (2005) y Cueto (2006) tanto estos autores como los anteriores, no han dirigido sus estudios al nivel universitario; sin embargo constituyen un referente teórico de encomiable valor para la presente investigación.

La familia como institución social tiene en Cuba un marcado reconocimiento que se expresa en los principales documentos que norman la política del Estado y el Gobierno, así como en su sistema educacional, que incluye también a la educación superior.

En la Constitución de la República de Cuba (2010) en su Artículo 40, Capítulo V, se plantea que: “La familia, la escuela, los órganos locales y las organizaciones de masas y sociales tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud”. (p. 54). Del mismo modo, se aprecia en la Ley N. 16 del Código de la Niñez y la Juventud sobre las obligaciones de la familia en la educación de la joven generación.

En los recién aprobados Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2011), particularmente en el inciso 145 sobre Educación, se enfatiza “(...) jerarquizar la superación permanente (...) y el papel de la familia en la educación de los niños y jóvenes (...)”. (p. 23).

Como puede apreciarse, el Estado cubano insiste en la necesidad de formar a los docentes para que puedan asumir esta importante labor, lo que está a tono con las demandas de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que en su informe “La Educación del siglo XXI” (1998), insiste en la necesidad de la formación continua del profesorado universitario, con énfasis en lo pedagógico.

La formación del docente universitario la abordan autores como: Sánchez (1992), Imbernón (1994, 2001), Coll (1994), Marcelo (1995), De Miguel (1996), Escudero (1998), Medina (1998), Jiménez y Vila (1999), Zabalza (1990, 1996, 2003), López (2004), Pineda y Sarramona (2006). En Cuba, se destacan: Álvarez de Zayas (1999), González Maura (2003, 2006, 2008), González Morales (2003), Cáceres y otros (2005), Alonso (2006), Ramírez (2006), Ruiz Iglesias (2009), Balmaceda y otros (2010) y Bernaza y otros (2010) quienes reflexionan sobre la calidad de la educación, el cambio educativo, la formación pedagógica con énfasis en la didáctica y la profesionalidad del docente.

Autores como: Rodríguez Espinar y otros (1993, 1997), Repetto y otros (1994), Rodríguez Moreno (1995), Álvarez y Bisquerra (1996, 2004), Sánchez García (1998, 1999), Campoy y Pantoja (2000), Hernández e Ibáñez (2001), Toscano (2001), Álvarez Rojo (2001), Vélaz de Medrano (2002), González y Martín (2004), de igual forma en Cuba: Torroella (1998), Domínguez (1995), Calviño (2000), Arias (2003), Recarey (2004), del Pino (2005), Ojalvo (2005), Collazo (2006) y González Maura (2006), entre otros, abogan por la formación del docente para la orientación educativa; aunque en la búsqueda realizada por la autora no se aprecian propuestas de formación de los docentes para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en la educación del joven universitario.

Collazo (2011) considera la formación del docente como un punto crucial de la labor educativa. El profesor universitario realiza esta labor en el proceso de orientación educativa que, según Calviño (2000) constituye "(...) una actividad sujeta a un adiestramiento y preparación especial". (p.16). Por tanto, tiene que poseer cualidades, recursos y habilidades propias de esta disciplina científica, así como las características psicopedagógicas generales de la edad y los aspectos teóricos y prácticos básicos para el trabajo con la familia.

Tal y como señalan Castellano (1995) y Collazo (2004, 2011), el docente debe estar formado en esta área del conocimiento como disciplina científica, sin pretender hacer de él un profesional de la orientación, sino que esas acciones debe integrarlas al proceso de educación como parte de su tarea de educar y de la función orientadora del rol profesional del educador, en la cual se incluye la familia.

Estas ideas resultan coherentes con los nuevos enfoques pedagógicos que promueven al profesor universitario como un profesional de amplio perfil que tiene como principal tarea la orientación educativa de sus estudiantes. La falta de dominio en estos elementos se considera, a criterio de Collazo (2011), una limitación en la formación del docente.

En tal sentido, el docente debe estar formado para lograr una mayor integración de las familias hacia la universidad con el objetivo de fortalecer el proceso formativo que en ella se desarrolla desde un conocimiento profundo del estudiante y del contexto familiar, en correspondencia con la situación social de desarrollo (SSD) y las características de la edad juvenil. El deber ser del docente universitario descrito anteriormente, no se logra a los niveles deseados en las universidades cubanas.

Con el propósito de precisar las carencias en la formación de los docentes para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa, se realizó un diagnóstico fáctico que complementa las evidencias registradas por la autora de la tesis como profesora por más de 10 años en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss), donde se pudo constatar que:

Existe poca comprensión por parte de la comunidad universitaria del significado y el alcance de la labor de los profesores como orientadores educativos, y más acentuado en el Curso Regular Diurno. En este sentido no se alcanza la formación adecuada de los docentes ante la relevancia del rol que le corresponde jugar en la educación superior.

Los docentes poseen una insuficiente formación psicopedagógica que los limita a la hora de direccionar el proceso de orientación educativa hacia las potencialidades de la situación social de desarrollo de los jóvenes universitarios.

Los profesores no siempre están formados para la integración de las influencias educativas que emanan de la universidad y de las familias en función de la integralidad del futuro profesional.

Los programas de formación que se implementan no incluyen, dentro de sus objetivos y contenidos fundamentales, la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

La situación antes descrita conduce al siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir a la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa?

En consecuencia, se plantea como **objeto de investigación:** la formación del docente universitario y como **campo de acción:** la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

Con la finalidad de darle solución al problema científico se formula como **objetivo general:**

Proponer un programa con enfoque dialógico que contribuya a la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

En la investigación se declaran las siguientes **preguntas científicas:**

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la formación del docente para la integración de las influencias de la universidad y de la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa?
2. ¿Qué experiencia sistematizar que contribuya a la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa?
3. ¿Qué resultados se obtienen de la sistematización de experiencia que contribuyan a la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa?
4. ¿Qué características tipifican el programa construido, como resultado de la sistematización de experiencia, que contribuyan a la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa?
5. ¿Qué valoración realizan los sujetos implicados en la sistematización de experiencia acerca del resultado científico propuesto?

En correspondencia con el objetivo general y las preguntas científicas se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

1. Determinar los fundamentos teóricos que sustentan la formación del docente para la integración de las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.
2. Sistematizar la experiencia de formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.
3. Valorar los resultados obtenidos en la sistematización de experiencia acerca de la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.
4. Delimitar las características que tipifican el programa construido, como resultado de la sistematización de experiencia, dirigido a la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.
5. Valorar, por el criterio de los sujetos implicados en la sistematización de experiencia, el programa propuesto y su contribución a la formación del docente universitario.

Para este estudio se declara como **unidad de análisis** a 50 docentes que conforman el claustro de la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” (Uniss).

Se aplicaron los siguientes **métodos y técnicas** que se sustentan desde la dialéctica-materialista:

Del nivel teórico:

- **El método de análisis histórico y lógico:** se utilizó durante la investigación para organizar cómo ha evolucionado la formación del docente en la universidad y en especial para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.
- **El método analítico-sintético:** permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio y establecer los componentes teóricos de la investigación, su fundamentación, el diseño de soluciones y el análisis de los resultados.
- **El método inductivo-deductivo:** permitió enfocar el proceso de sistematización de experiencia de lo particular a lo general y a partir de los análisis de los resultados obtenidos en el estudio, arribar a la propuesta y concebir el aporte a la teoría.
- **El método sistémico-estructural:** se utilizó en el análisis de la estructura y funcionamiento del programa propuesto dirigido a la formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

Del nivel empírico:

- **El análisis de documentos:** para determinar cómo se concibe el rol del docente para la integración de las influencias educativas de la familia y la universidad en la formación integral de los profesionales de la carrera de Ingeniería Informática.
- **La observación participante:** con el propósito de constatar cómo se fue desarrollando la formación de los docentes en el claustro de la carrera de Ingeniería Informática durante las etapas por las que transitó la sistematización de experiencia.

- **La escala autovalorativa:** para comprobar cómo los profesores valoraron su formación para integrar las influencias de la universidad y la familia en el marco del proceso de orientación educativa.
- **La encuesta:** para constatar la formación de los profesores de la carrera de Ingeniería Informática para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.
- **La entrevista:** para conocer los criterios de los directivos acerca de la formación de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática para integrar las influencias de la universidad y la familia y su articulación en el proceso de orientación educativa.
- **La entrevista grupal:** para constatar los criterios, opiniones y valoraciones de los participantes de la experiencia acerca de lo positivo, lo negativo y lo interesante (PNI), del proceso de formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia desde la orientación educativa en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.
- **La triangulación de datos:** fue esencial para determinar las regularidades del proceso objeto de estudio, contrastar los datos registrados, y arribar a puntos de coincidencia y divergencia al respecto.
- **La entrevista en profundidad:** para valorar, por los participantes de la sistematización, la pertinencia y la factibilidad del programa con enfoque dialógico dirigido a la formación del docente para la integración de las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

Del nivel estadístico y matemático: el cálculo porcentual como procedimiento matemático.

La novedad científica se expresa en el carácter dialógico del programa, construido como resultado de la sistematización de experiencia, donde se tiene en cuenta la importancia del diálogo en el significado que para los docentes adquieren cada una de las acciones y etapas por las que transitan durante su formación para integrar las influencias de la universidad y la familia de los estudiantes en el proceso de orientación educativa.

La investigación contribuye a la teoría con: la concepción teórico-metodológica de la formación de los docentes contenida en las acciones, en el enfoque dialógico, en la formulación del sistema de principios que regulan el funcionamiento del programa; la propuesta de los conceptos de formación del docente y formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

El aporte práctico consiste en la propuesta de un programa de formación con enfoque dialógico dirigido a la formación de los docentes para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia de los estudiantes al proceso de formación del profesional como parte de la orientación educativa.

La tesis se estructura en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I se realiza un análisis de los fundamentos teóricos que sustentan la formación del docente universitario para la integración de las influencias de la universidad y de la familia de los estudiantes en el proceso de orientación educativa.

En el capítulo II se ofrece una sistematización de experiencia para la formación de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática.

En el capítulo III se presenta un programa con enfoque dialógico para la formación de los docentes, como resultado de la sistematización de experiencia y que contribuye al logro de los objetivos propuestos en la investigación, el cual se valora por el criterio de los sujetos implicados en la experiencia.

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se realiza un análisis teórico acerca de las características de la formación del docente universitario y de las funciones inherentes a su desempeño, con especial énfasis en la función orientadora, se toma en cuenta las potencialidades que ofrece la integración de las influencias de la universidad y la familia para acompañar al joven en su tránsito por la educación superior.

1.1- El proceso de formación del docente universitario. Un acercamiento conceptual

El proceso de formación del docente es una problemática que ocupa a todos los sistemas educativos a nivel internacional y por la riqueza de las experiencias y análisis existentes, resulta en ocasiones compleja la búsqueda de consenso entre los diferentes autores y entre los postulados teóricos que han aportado al tema objeto de reflexión.

Para adentrarse en el presente análisis, es necesario esclarecer algunos conceptos que guardan una estrecha relación, pero que han sido utilizados por la comunidad científica con significados diversos como: formación, educación permanente, formación inicial, formación continua, formación del docente, formación del docente universitario y de esta forma se tiene que:

Para González, Medina y de la Torre (1995) “la formación está vinculada a pautas y exigencias sociales, la cual aspira a formar un tipo de hombre considerado ideal; en tal sentido la formación está dirigida al desarrollo pleno de la personalidad”. (p. 460).

Álvarez de Zayas (1999) define la formación como un “proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social denominado proceso de formación, que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo”. (p. 14).

López Hurtado (2002) concibe que “la categoría formación se interpreta como base del desarrollo y también como consecuencia de éste (...) y es entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación”. (p.58).

Por su parte, García Batista (2010) asume que “la formación es el proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad, tanto en los aspectos intelectuales como funcionales capaz de desenvolverse eficazmente en su medio social, tomar decisiones y proyectar una buena imagen”. (p.19).

Mendoza (2011) entiende la formación como proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.

En la búsqueda de consenso entre los criterios anteriores se encuentra que la formación juega un papel importante en el desarrollo de la personalidad del individuo como ser social y que es el resultado de un proceso educativo. Se coincide que en el proceso de formación predomina la dimensión personal por encima de otras dimensiones técnicas. Su finalidad es el desarrollo humano e integral de la persona, siempre que tenga la capacidad y la voluntad para formarse. Esto lleva a la necesidad de una participación activa del propio sujeto, al ser el responsable del proceso formativo.

El proceso de formación ocurre a través de dos vías fundamentales: una espontánea y otra organizada.

La espontánea ocurre a partir de la influencia, en su mayoría no estructurada y no consciente, que ejerce el medio social. En ella se incluye la formación que se realiza desde el medio familiar.

La formación organizada se da a través de las instituciones creadas por la sociedad que se encaminan a la preparación de las nuevas y futuras generaciones, en donde se procura establecer un sistema de influencias estructuradas con objetivos precisos y conscientes, con métodos científicamente creados y estudiados, como son: las escuelas, las universidades y las organizaciones de formación profesional.

Delors (1997) señala que la formación abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, la designa con el nombre de educación permanente o educación a lo largo de la vida y representa el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos, así como proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Esta idea de la educación permanente, se remonta a los años setenta cuando en la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación, se hizo referencia a esta necesidad y se retoma el tema en el Informe de Delors (1997).

En tal sentido Tünnermann (1996) plantea que: “La educación permanente es comprendida como una formación que rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o existencia del mismo y puede estar relacionada con la profesión para la cual se formó u otros aspectos de la cultura

general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal”. (p.2).

Para Lombana (2005) la educación permanente constituye una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y su continuación en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico. Por otra parte, Soussan (2002) expresa que “La formación inicial y continua son etapas diferentes de un mismo sistema de formación”. (p.137).

La formación inicial se concibe como un espacio en el que se consiguen los conocimientos y habilidades básicas para actuar profesionalmente, pero a su vez debe considerarse como un asiento en el cual apoyar los futuros aprendizajes que se conseguirán a través de la formación permanente.

La educación permanente se relaciona estrechamente con la formación continua del individuo que está dirigida a la formación del profesional mientras dure su ejercicio laboral, lo que da una continuidad a la formación inicial. Por tanto, según Mesa (2011) la formación continua constituye un proceso de la educación permanente que prepara al individuo para el mejoramiento de su desempeño profesional y donde se ha acumulado una gran experiencia en la formación docente.

En el campo de la formación docente, estudiosos del tema como Zuber-Skerritt (1992) y Ferreres (1996) opinan que se desarrolla cuando se crea un estado colectivo de implicación en la mejora de la docencia y se establezca un efectivo apoyo institucional a los profesores tanto de forma individual como colectiva. Se puede señalar que esta formación constituye un proceso dinámico y permanente, con una alta pertinencia social.

Al respecto, Sánchez Núñez (1996), la considera como un aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional, cuyo primer eslabón sea una formación inicial que favorezca su desarrollo profesional y permita adquirir una mayor experiencia en la práctica de su tarea docente, está dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia como a docentes en ejercicio.

Para Hernández (1999) la formación de los docentes debe estar provista de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y construir el conocimiento pertinente acorde con los requerimientos sociales. El profesor debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea.

Alves (2003) entiende por formación del docente todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de postgrado. Adiciona esta autora que igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas.

Cáceres y otros (2005) y Sánchez Núñez (2008) declaran que se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado, sistemático, dirigido tanto a sujetos en su formación inicial, como a docentes en ejercicio, para lograr cambios y mejoras en su desempeño.

Por su parte, Feiman-Nemser (1990) resume la formación del docente en cinco orientaciones estructurales y conceptuales:

1. Académica: Resalta el rol del profesor como intelectual, académico y especialista en la materia. Valora la calidad de la educación en el dominio de los contenidos y en la función transmisora de los mismos.
2. Práctica: La imagen que se destaca es la del profesor como práctico reflexivo, desde su vertiente artística.
3. Tecnológica: Se centra en los conocimientos y habilidades de la enseñanza. Aprender a enseñar implica conocer y desarrollar los conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza. Su finalidad es la preparación de los docentes para una enseñanza eficaz.
4. Personal: El desarrollo personal es el eje central de la formación de los profesores, concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso en el que la persona se desarrolla y llega a ser uno mismo.
5. Crítica-social: Presenta al profesor como un sujeto crítico hacia el sistema educativo.

La profesora Mingorance (1993), hace un intento por compendiar aquellos aspectos que considera esenciales para la formación del docente:

- Es un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se pueden entender como actividades aisladas.
- Debe estar basado en la mejora profesional y en las necesidades prácticas que tienen los docentes.
- Se desarrolla mediante la participación en el diseño de la innovación y en la toma de decisiones para el trabajo profesional.

- Es un proceso de construcción profesional donde el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

Autores como: Schuttenberg (1983), Zabalza (1990), Villar (1993), González Sanmamed (1995) y Esteve (1997) profundizan acerca de los diferentes modelos de formación del docente y aportan las clasificaciones más reconocidas al respecto, entre las que se encuentra la siguiente:

1. Modelo de procesos de perfeccionamiento (proceso-producto): responde a las necesidades de formación detectadas de forma individual (principio de la individualización, lo que es procedente para un profesor, no tiene por qué ser adecuado para otro) y se aspira a ofrecer alternativas para propiciar el desarrollo profesional.
2. Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza: entiende al desarrollo profesional docente ligado a su evaluación. Más que buscar mecanismos de control o de crear una presión fiscalizadora de su quehacer cotidiano, se evalúan para orientarlos hacia el perfeccionamiento profesional. Es difícil que se pueda realizar si no se implica al profesorado en procesos motivadores y cooperativos que conlleven a una evaluación que surja de forma voluntaria y desde su propia iniciativa.
3. Modelo de indagación (investigación-acción): considera al docente como un sujeto que trata de develar, en el ejercicio diario de su profesión, las fuentes de su propio perfeccionamiento, mediante la observación, el planteamiento de problemas y la búsqueda incesante de respuestas. Trata de integrar la investigación, la innovación y la formación. Modelo al que se adscribe la autora de esta tesis, por considerar que permite una transformación significativa y sostenida por parte de los implicados.

4. Modelo organizativo: sugiere el cambio estructural y organizativo de la universidad, se preocupa por las relaciones de comunicación y participación de toda la comunidad universitaria y de la sociedad en la que se inserta. Se plantea que no tiene sentido centrarse en el perfeccionamiento individual del profesor, si no se atienden las condiciones de trabajo y si no se consideran las condiciones organizativas en las que se desenvuelve, así como los objetivos, planes y proyectos que la institución se ha marcado.

El proceso de formación del docente universitario posee características que lo hacen peculiar y que lo diferencian de la formación para los niveles precedentes de enseñanza; en el ámbito internacional se toman como base diferentes problemáticas, entre las que resaltan por su recurrencia: la calidad de la educación, los cambios que requieren las instituciones de educación superior, la práctica pedagógica que orienta las demandas de estos docentes y su profesionalidad, los cuales se convierten en razón de ser de las necesidades formativas.

Los profesores universitarios, en su mayoría, no han sido formados como docentes; sino que su formación profesional inicial comprende otras esferas. Requieren de una formación continua que supone una doble profesión: como especialista en la materia de estudio que enseña y el conocimiento acerca de las regularidades pedagógicas para ejercer esta labor. La dimensión pedagógica es una tendencia en la educación superior a nivel mundial que se destaca por encima del resto de las dimensiones en las que este docente debe formarse.

La formación del docente universitario, la define el Ministerio de Educación y Cultura de España (1992), como: “Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión”. (p.35).

Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y de sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades. Esta conceptualización resalta que:

- El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del profesor universitario.
- El objetivo final es la mejora de la calidad de las tres funciones principales del profesor universitario. (aquí se declaran las funciones docente, investigadora y de gestión, pero en la presente investigación se asume el criterio de Recarey (2001) que declara las funciones: docente-metodológica, de investigación y la orientadora).
- Se pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia organización.

Pineda y Sarramona (2006) declaran que cuando se habla de la formación del docente universitario se refieren a la formación continua que se da a lo largo de la vida laboral de la persona y está dirigida al profesor en pleno ejercicio de su profesión. En el transcurso de esta investigación se hará referencia a este tipo de formación.

Zabalza (1996), es del criterio que existen tres componentes fundamentales para la formación del docente universitario:

1. El sentido general y el objetivo final de la formación como proceso.
2. Los contenidos, tanto los campos o dimensiones individuales como las experiencias que la posibilitarán.
3. El papel que juega el individuo en su propio proceso de crecimiento y de desarrollo.

Los estudiosos del tema ven la formación del docente universitario desde diferentes aristas, pero tienen en común que la incluyen como parte de un proceso permanente asociado a las exigencias del puesto de trabajo. La fundamentan en sistemas, modelos y programas con un carácter humanista que conduzca a un mejor desempeño profesional.

En esta tesis se sostiene la concepción de González Maura (2006) que asocia la formación del docente universitario dirigido hacia su desarrollo profesional y que se concibe como “un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor, con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional”. (p.3).

Esta autora refiere que los programas que se diseñen y apliquen deben tener entre sus objetivos esenciales la formación de los profesores para un ejercicio responsable, ético y competente de la docencia, que se exprese en la autonomía y el compromiso con la calidad de su función educativa. Estos programas de formación docente para la mejora universitaria, han sido estudiados por: Canfux (2000), Martín y otros (2002), González Maura (2003), González Maura, Blández, López y Sierra (2003).

Sobre la base de las reflexiones teóricas realizadas se define en esta tesis la formación del docente universitario como un proceso mediado y continuo de apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes psicopedagógicas desde su propia práctica, con carácter dialógico, reflexivo y vivenciado, para conducir sobre bases científicas la formación de los profesionales.

Como se puede apreciar, cuando se habla de formación del docente universitario se está pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional. Esta transcurre mediante tres formas fundamentales: la superación, la investigación y el trabajo metodológico que juegan un importante papel en esta dirección. Según la opción que se tome en un tipo u otro de formación, así serán las estrategias, las técnicas, los destinatarios y las expectativas que se deriven.

Al respecto, en el Seminario Nacional de preparación del curso 2010-2011 se señala: “La concepción del trabajo metodológico actual se orienta por su carácter científico, donde subyace la posibilidad del empleo de los métodos propios de la investigación para la solución de los principales problemas que se identifican en la práctica pedagógica, así como la introducción de los resultados derivados de proyectos institucionales (...) en consecuencia la actividad científica, la superación profesional y el trabajo metodológico se deberá expresar como unidad. El primero de ellos condiciona las interrelaciones en el sistema de trabajo institucional, el segundo la jerarquización de acciones para lograr las transformaciones que se requieren”. (p.164).

La superación de los profesores universitarios, así como la del resto de los profesionales, está regulada por el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República que aparece en la Resolución No 132/2004 en el que se establece que los Centros de Educación Superior son los encargados de dirigir las diferentes formas de superación.

El artículo 8 de esta Resolución plantea que la educación de postgrado se estructura en superación profesional y formación académica; de esta última forma parte el Sistema Nacional de Grados Científicos. En su Artículo 9 se expresa que la superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del

desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural. (MES, 2004).

Las formas organizativas principales de la superación profesional se estipulan en el Artículo 20, son: el curso, el entrenamiento y el diplomado. Dentro de otras formas de superación se encuentran la autoperparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. La formación académica de posgrado se considera como un peldaño superior y tiene como formas: la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado. (Ibídem).

De organizar e implementar el nexo entre la formación inicial y la continua se encarga la Teoría de Educación Avanzada, defendida por los estudios desarrollados por Añorga (1994) que la define como: “el subsistema más abarcador que contribuye, responde y satisface las demandas de superación y capacitación del universo poblacional o sociedad en el primer escalón (...) a través de sus diferentes formas y vías, contempla cambios en la personalidad de los humanos, ya sea con fines laborales o espirituales, en individuos profesionales o no”. (p. 73).

La Educación Avanzada asimila como formas todas las que la creatividad humana sea capaz de aportar, entre las que se encuentran: los temas debates, las tutorías, los seminarios, las entrevistas, los talleres, las consultas, las asesorías, las pasantías, los viajes de instrucción, la producción científica, los conversatorios, la apreciación de las artes, la investigación operativa, la realización de experiencias concretas, las cuales deben ir ocupando cada día un mayor espacio.

En los procesos de formación del docente se ha extendido como modalidad la sistematización de experiencias que tiene su surgimiento en la Educación Popular, aunque su aplicación es aún muy nueva en estos contextos.

Autores como Rodríguez y Addine (2006) consideran que la sistematización incrementa la autopreparación docente, la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permiten aportar alternativas de solución a los problemas y a las tareas profesionales, posibilita el autodesarrollo personal y profesional mediante el cumplimiento de sus funciones, exige de ellos una interpretación y valoración crítica de varias experiencias de manera participativa, valoran sus prácticas y tratan de transformarlas por medio del análisis reflexivo en talleres, que propicia el desarrollo de conocimientos prácticos como resultado de una investigación con un enfoque pedagógico.

Benavides (2005), considera a la sistematización como una modalidad participativa de producción de conocimientos sobre la práctica educativa que, a partir de su reconstrucción, ordenamiento descriptivo e interpretación crítica, busca cualificarla y comunicarla, que constituye en sí misma una experiencia educativa para los que participan en ella, produce conocimientos y socializa el conocimiento generado.

La autora para esta investigación tuvo en cuenta las formas que asimilan la Educación Avanzada, la sistematización de experiencias como modalidad para la formación del docente y lo estipulado por el Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba.

Los contenidos de la formación del docente universitario, al ser un tema de preocupación de la educación superior contemporánea, la abordan diversos autores como: Sánchez (1992), Imbernón (1994, 2001), Coll (1994), Marcelo

(1995), De Miguel (1996), Escudero (1998), Medina (1998), Jiménez y Vila (1999), Zabalza (1996, 2003), López (2004), Pineda y Sarramona (2006), entre otros.

En el contexto de la Pedagogía cubana, los contenidos de la formación del docente universitario constituye un tema de interés para autores como: Álvarez de Zayas, C.M. (1999), Añorga (1996, 2006), Chirino (2002), González Maura (2003, 2004, 2007), Martínez Llantada (2003), Castro, J. (2004, 2006), Urbay (2004), Cáceres y otros (2005), Nieto (2005), Fraga, González Maura y Addine (2006), González Morales (2006), Salvador (2008), Pérez-Borroto (2009), Ruiz Iglesias (2009), Artiles (2010), Balmaceda y otros (2010) y Bernaza y otros (2010), que han sustentado sus estudios desde la escuela Histórico-Cultural.

González Maura (2003) valora la formación del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación, considera que este debe formarse no solo como un conocedor de la ciencia que explica, sino también en los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología y la pedagogía contemporánea que lo capacite para diseñar, enseñar y que potencie el desarrollo de la personalidad.

Todos ellos, coinciden en lo pertinente e importante de formar psicopedagógicamente a estos profesionales para el ejercicio de la docencia como lo demanda el desarrollo de la ciencia, con énfasis en los procesos de orientación educativa.

1.2- La formación de los profesores universitarios para la orientación educativa

En el proceso de formación del docente universitario, se considera la actividad profesional como una estructura funcional compleja, donde se interrelacionan determinadas funciones. Al respecto existe multiplicidad de criterios, entre los que se encuentran:

De la Orden (1987), Ferreres (1993), Benedito y otros (1995) plantean que las tres funciones más representativas del docente universitario son: la función docente, la función investigadora y la función de gestión.

De Juan (1996) incorpora, a esas tres funciones, la función profesional como una cuarta función del profesor universitario.

Touriñan y Rodríguez (1993) menciona una función pedagógica que incluye las competencias básicas del profesorado universitario, formuladas en la Ley de Reforma Universitaria de España (1983), y son: la competencia docente, la competencia investigadora y la competencia en la gestión y organización educativa.

Álvarez y Bizquera (2004) las clasifica en la docente, la investigativa y la orientadora. Mientras que Delgado (2005) como: la docente, la investigadora y la tutorial.

En Cuba se considera a la educación y la instrucción como las dos grandes funciones que debe realizar el docente. Recarey (1998, 2001) parte de ellas para operacionalizarlas en las funciones docente-metodológica, investigativa y la orientadora; a su vez, Collazo (2004) las asume para el profesor universitario.

Según el criterio de estas autoras, la función docente-metodológica se dirige hacia la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La función investigativa es la encargada de realizar el análisis crítico, la problematización, la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en cada uno de sus contextos de actuación. La tercera función, la orientadora, se direcciona hacia el autoconocimiento, el crecimiento y mejoramiento personal del estudiante, la preparación en los recursos instrumentales para el desempeño de

su actividad profesional y el desarrollo del pensamiento reflexivo en la elección, la toma de decisiones y la elaboración de sus proyectos de vida.

Estas tres funciones están interrelacionadas, las dos primeras tributan preferentemente a la función instructiva, sin obviar la parte educativa; mientras que la tercera enfatiza en lo educativo sin dejar de potenciar lo instructivo. Por lo que la autora coincide en que la función orientadora que realiza el docente universitario es la que más tributa a la educación del estudiante y asume el criterio de Álvarez y Bizquera (2004) cuando expresan que: “todo educador, por el solo hecho de serlo, asume una función orientadora, aunque no sea plenamente consciente de ello. No se trata de convertir a los docentes en orientadores; sino de hacer más explícita su implicación en el desarrollo del alumno como persona”. (p.1).

Al respecto, Delgado (2005) declara que no debe verse al docente como un especialista con amplios conocimientos psicológicos o psicopedagógicos, pero debe ser formado en aspectos propios de este ámbito dado que la orientación no se improvisa, pues constituye un elemento crucial en el actual contexto universitario. Por lo que es importante proporcionarle al profesor un modelo de formación que le permita adquirir competencias acerca de esta disciplina.

La formación de los docentes para ejercer la orientación educativa debe constituir unas de las prioridades en contexto universitario debido a la importancia que a nivel mundial se le asigna a la atención personalizada, que busca estimular al máximo las potencialidades de cada uno de los educandos y que cada día se ajusta más al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida de una persona, en la que la familia debe tener una presencia determinante en estrecha relación con la universidad.

El profesor Francisco Michavila (2003 citado en Zamorano, 2003) propone diferentes cursos que tienen en cuenta los niveles o etapas específicas con que debe contar un plan de formación del docente universitario para la orientación educativa:

- En una primera etapa de formación inicial se centraría en cursos para la práctica del trabajo en sus distintas modalidades, que engloba un conjunto de acciones orientadas a la mejora de las competencias para la función orientadora. Para ello propone talleres en el que expertos simularán la actividad de orientación, con el fin de que el profesorado en ejercicio ponga en práctica la técnica y resuelva dudas didácticas.
- En la segunda etapa que responde a la formación continua propone cursos para la actualización de los métodos y contenidos de la orientación educativa. Esta debe programarse y actualizarse con un plan específico de acciones para cubrir necesidades formativas más personalizadas que parten de una evaluación de necesidades y, por último, recomienda realizar una evaluación continua y final de las actividades para determinar la eficacia y eficiencia de las acciones iniciadas.

Son los profesores los que han de asumir la orientación como parte de la acción del docente en la universidad; pero, en ocasiones, no valoran en su justa medida la importancia de este conocimiento para el ejercicio de su labor educativa. Rodríguez Espinar (1997) es del criterio que a partir de este proceso es que la relación alumno-profesor adquiere un papel relevante y la función de orientador cobra verdadero sentido al integrarse en el proceso formativo de los estudiantes durante su paso por la vida universitaria.

Autores como: Sánchez García (1998, 1999), Campoy y Pantoja (2000), Hernández e Ibáñez (2001), Toscano (2001), Álvarez Rojo (2001), González y

Martín (2004) han documentado la importancia de la orientación en la universidad para que contribuyan a la formación del profesional y al aumento de la calidad de la enseñanza universitaria.

Al contrario de otros niveles educativos, la incorporación de la orientación educativa en los niveles universitarios ha tenido una escasa tradición. Los servicios de orientación no comienzan a extenderse en las universidades hasta la década de los 80. Entre 1980 y 1990 comienza un período de transformación de todo el sistema educativo y es considerada como un factor de calidad de la enseñanza. Esta corriente se irá extendiendo al ámbito universitario, con un auge mayor a partir del presente siglo.

En cuanto al desarrollo que ha alcanzado en las universidades, Carretero y Pérez (2005 citado en Carpio, 2007) valoran que este ha sido muy desigual y que varía según el país y la universidad:

En Norteamérica, las universidades ofrecen diferentes servicios especializados y de atención a los estudiantes. La orientación es considerada como un elemento más de la organización universitaria.

En Europa se considera como un proceso institucionalizado, aunque estos servicios varían, pues para algunos el orientador es parte del sistema educativo, en otros se encuentra fuera y trabaja como asesor del proceso educativo.

En la literatura científica se recogen diversas clasificaciones de modelos de orientación educativa, la más difundida es la de Álvarez y Bisquerra (2004) que proponen los modelos: de consejo, de consulta, de servicio, de programas y de servicios actuando por programas. Los dos últimos son los que se han generalizado en las universidades a nivel internacional.

Echeverría, Figuera y Gallego (1996), a partir de diversas experiencias, distinguen tres fases en el establecimiento de los servicios de orientación universitaria:

1. Fase de sensibilización institucional: comienza con la realización de un estudio de necesidades de orientación en la universidad como fase previa a la propuesta de un modelo de servicio que se ajuste a las características de la institución.
2. Fase de iniciación: con propuestas concretas de organización de los servicios de orientación y la planificación de determinadas intervenciones.
3. Fase de consolidación: con iniciativas más consolidadas, que demuestran la identidad de cada institución con el correspondiente avance en la orientación educativa.

Las tendencias actuales en el terreno de la orientación se ejemplifican en las definiciones de orientación educativa dadas por autores como: Echeverría (1993), Rodríguez Espinar y otros (1993), Repetto y otros (1994), Alonso (1995), Rodríguez Moreno (1995), Álvarez y Bisquerra (1996), Boza y otros (2001), Vélaz de Medrano (2002).

Según Vélaz de Medrano (2002), la orientación educativa se puede definir como:

“Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas evolutivas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”. (pp. 37- 38).

En todas las definiciones de orientación educativa, aunque expresado de distinta forma, se aprecian algunos elementos comunes:

- La consideración de la orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto y no como una intervención aislada.
- La orientación no es trabajo solo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de los agentes educativos deben estar implicados.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de orientación.

La idea de que la orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleta. En consecuencia, el contexto del estudiante cobra una importancia vital y no queda restringido al ámbito escolar. La orientación no solo es competencia del orientador profesional, sino del conjunto de educadores, los cuales deben implicarse en el proceso. Estos

criterios son asumidos por la autora de esta tesis y en la propuesta que se realiza se es consecuente con ello.

Cinco son los ámbitos en los que, a juicio de autores como García, Asensio, Carballo, García y Guardia (2004) el estudiante universitario debe ser orientado:

1. Académico: elección de materias optativas o itinerarios formativos de postgrado, ayuda para mejorar su trabajo intelectual y sus estrategias de estudio.
2. Profesional: conocimiento de salidas profesionales, puestos y perfiles profesionales, la situación del mercado laboral, habilidades y destrezas necesarias para lograr un empleo adecuado a la formación recibida.
3. Personal: orientación sobre las metas y retos personales, la autoestima, los intereses, el planteamiento personal de la vida.
4. Social: información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes.
5. Administrativa: información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, ayudas al estudiante, etc.

En cada uno de estos ámbitos debe estar presente la familia como la institución de origen de cada estudiante que brinda el apoyo necesario para transitar con éxito por esta etapa de su vida donde adquiere una importancia trascendental la proyección y realización futura del ser humano.

Para hablar de orientación educativa en Cuba no se puede dejar de mencionar al eminente psicólogo Gustavo Torroella González, el cual debe ser considerado

como pionero de esta disciplina en el país, cuando en 1942 crea el Laboratorio de Psicometría y Orientación Vocacional junto al Dr. Aníbal Rodríguez.

A partir de 1959, con el triunfo de la Revolución, adquiere un gran valor la orientación profesional en las universidades, debido a la necesaria formación de las más variadas especialidades, como consecuencia del éxodo hacia Estados Unidos de gran parte de los profesionales y del pujante desarrollo económico y social que enfrentaba el país.

Durante esta etapa se creó el gabinete de información vocacional y orientación profesional, en las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente, que tenía como finalidad ayudar a los estudiantes en sus problemas educacionales y vocacionales, ofrecer orientación para conocer mejor sus capacidades y aptitudes; así como el mundo del trabajo y las profesiones, para que realizaran una elección acorde con sus condiciones personales y necesidades sociales. Unos años después se instauró en las Facultades de Ciencias Médicas, los llamados Gabinetes de Orientación.

Como puede apreciarse, la comprensión inicial de la orientación en Cuba resultó unilateral, limitada, entendida solo como orientación profesional; pero este concepto ha ido evolucionando hacia otras esferas de la personalidad.

A partir del 2001, con la universalización de la Educación Superior, la orientación educativa se redimensiona, pues se incorpora al modelo semipresencial la tutoría como unas de las formas organizativas fundamentales del proceso docente-educativo que, según estipula la Resolución 210/2007 que norma el trabajo docente y metodológico, en su artículo 130, esta tiene como “objetivo específico asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir a su formación integral”. (MES, 2007, p.49).

El tutor “desempeña un papel esencial en la formación integral del estudiante y tiene la responsabilidad de integrar el sistema de influencias educativas presentes en los distintos ámbitos de su desarrollo personal”. (Ibídem, p.15).

En función de cumplir con las exigencias del modelo pedagógico y las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación Superior (MES), se hizo necesario la preparación de directivos y docentes en orientación educativa y tutoría. Se ofrecieron acciones de superación de postgrado sobre el tema que respondían a las demandas de cada territorio. Se elaboraron líneas de trabajo metodológico y proyectos de investigación acerca de cómo perfeccionar el proceso en las nuevas condiciones de la universidad.

En el 2007, se comienza a implementar en todas las universidades del país el “Programa Académico de Amplio Acceso”, con la Maestría en Educación Superior que ha brindado una formación para la docencia al profesor a tiempo parcial. Dentro del currículo de esta maestría, se encuentra el módulo “La educación en valores y la tutoría en la nueva universidad cubana”, que le proporciona a los docentes los conocimientos necesarios acerca de la orientación educativa y la tutoría para su labor en el contexto universitario y desde la modalidad semipresencial.

La orientación educativa, en su decursar, se ha estructurado en diferentes corrientes, la autora coincide con la caracterización realizada por Del Pino (2000) que las agrupa en: psicométrica, clínico-médica, humanista y la integrativa. Esta última se aplica en el contexto escolar cubano en todos sus niveles educativos, donde se incluye el superior.

La corriente integrativa surge debido a la influencia del pensamiento social marxista, al desarrollo de la Pedagogía, de la Psicología humanista y a los estudios de Dirección Científica, la cual pretende que la orientación se integre al

proceso de enseñanza-aprendizaje; en ella se valoriza la función orientadora del docente que complementa su trabajo con otros profesionales, en los cuales se incorpora a la familia.

No todas las universidades cubanas cuentan con servicios de orientación educativa compuestos por profesionales como: psicopedagogos, psicólogos u orientadores; esta labor la realiza el propio docente desde la función orientadora. Predomina el modelo de intervención por programas, estructurados e integrados en el currículo, que permite responder a las exigencias de todos los estudiantes, mediante las condiciones de trabajo individual y grupal desde el Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE), que da cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como a su carácter educativo.

La orientación educativa en Cuba se sustenta desde una concepción dialéctico-materialista y en la teoría histórico-cultural. Su contenido, según lo expresa Herrera Rodríguez (2006), puede concretarse en:

- La necesidad de ayudar al individuo a conocerse a sí mismo y a su medio, desde la unidad dialéctica individuo-sociedad.
- Su valor radica en que la personalidad se inserte de manera activa y creadora en el medio.
- La necesidad de que se desarrolle en el individuo la capacidad de tomar decisiones, aproveche al máximo sus potencialidades de desarrollo y estimule su autodirección.
- El carácter sistemático-procesal regular, que debe tener el trabajo de orientación.
- La necesidad de orientación que tiene todo individuo.

Entre los más destacados estudiosos cubanos en el tema se encuentran: Torroella (1998), Domínguez (1995), Calviño (2000), Arias (2003), Recarey (2004), del Pino (2005), Ojalvo (2005), Collazo (2006) y González Maura (2006). Todos estos investigadores han enriquecido la teoría acerca de la orientación educativa.

En la propuesta que se realiza en esta investigación se tiene en cuenta la orientación educativa desde la función orientadora del docente. Por tal motivo, la autora asume estas definiciones aportadas por Collazo (2005) acerca de la orientación educativa y por Blanco y Recarey (1999) con respecto a la función orientadora del docente y que a continuación se citan:

Collazo (2005) considera a: “La orientación educativa como un proceso de ayuda que realiza un orientador a un estudiante o a un grupo de ellos en proceso de crecimiento para que aprendan a conocerse a sí mismos y a su medio, descubriendo sus potencialidades, de manera que puedan elegir, decidir y hacer proyectos de vida responsables”. (p. 42).

Blanco y Recarey (1999) define la función orientadora como: “las actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo”. (p.10).

Recarey (2004) propone cuatro fases o momentos para la estructura de la función orientadora del profesional de la educación, estas son: diagnóstico de los estudiantes y del grupo, elaboración de la estrategia educativa desde el rol profesional, ejecución de la estrategia y evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes y por el grupo. Estas coinciden con las fases del proceso de intervención por programas de orientación, que según Álvarez y Hernández (2000), están compuestas por: evaluación de necesidades, diseño del programa, aplicación del programa y evaluación del programa.

Cada fase está compuesta por acciones de orientación que son las ejecuciones que le permite al docente establecer relaciones de ayuda para promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes. Para ello tiene en cuenta las tareas del desarrollo correspondientes a esta etapa y la situación social de desarrollo del joven universitario.

La orientación educativa en la universidad cubana es un proceso para todos los estudiantes, durante toda la carrera y en el cual juega un papel fundamental el colectivo de año integrado por todos los profesores del año, los representantes de las organizaciones estudiantiles y el profesor guía; al que se le otorga la responsabilidad fundamental en el proceso conducido por el coordinador de año. Para ello, según Batista (2006) y Valdivia (1987), deben poseer preparación, experiencia, prestigio y un fuerte compromiso político y social.

En el colectivo de año, la orientación educativa, se realiza desde un proceso de reflexión compartida y un modelo participativo para una correcta orientación individual y grupal. Los docentes no deben orientar como un eslabón aislado, por lo que deben trabajar en equipo para coordinar las acciones desde el proyecto de vida de los estudiantes que garantizan su crecimiento profesional y personal e integrar al resto de los agentes educativos entre los que se encuentra la familia.

La orientación grupal en la educación superior se desarrolla a través del Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE) como concepto teórico-metodológico. Al respecto, Herrera, Brizuela y Boullosa (2004), Herrera, Guevara, Román y Martínez (2009) y Martínez Tuero (2010) plantean que este se convierte en una herramienta que moviliza el comportamiento social e individual, aporta un espacio de reflexión, discusión y consenso a partir de la propuesta de metas, principios, objetivos y estrategias desde una negociación permanente con sus protagonistas,

permite integrar a todos los factores implicados en la formación del profesional e incluye las exigencias sociales y las jerarquías motivacionales del grupo.

Para la elaboración del PITE se debe partir del sistema de documentos de la carrera, los elementos que responden a los intereses del grupo y los contextos de actuación del estudiante. Debe ser un proceso guiado, consensuado desde las dimensiones curricular, extensionista y sociopolítica, bajo una amplia participación, donde el diagnóstico de sus miembros permite el conocimiento de sus potencialidades para la introducción de niveles de ayudas, en el cual debe implicarse a la familia.

En el proceso de orientación educativa para la formación integral del estudiante universitario se debe tener presente que el contexto del sujeto es determinante y que la situación social de desarrollo condiciona los sistemas de influencias y el comportamiento del ser humano. Esta categoría psicológica declarada por Vigotsky (1988), se ha sustentado y enriquecido por sus seguidores como: Leontiev (1981), Bozhovich (1985), Rogoff (1990), Fariñas (1995, 2000), Arias (1999), Labarrere (2000), González Rey (2008, 2009), Rico (2009), entre otros.

Vygotski citado por Bozhovich (1985) define que la: “Situación Social del Desarrollo constituye aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares, que surgen hacia el final de dicho período”. (p.99).

En consonancia con lo antes expresado, resulta trascendente adentrarse en las peculiaridades de la situación social de desarrollo de los jóvenes universitarios. Los docentes deben conocer cuáles son las peculiaridades de sus estudiantes como regularidades propias de la juventud y orientar a los padres para potenciar

su función educativa de forma armónica con la institución universitaria. Para ello la autora parte de los estudios realizados por: Ibarra (2005), Domínguez (2007), Fernández, Ibarra, Domínguez y Arés (2008).

Domínguez (2007) plantea que partir de la categoría situación social del desarrollo significa conocer: los sistemas de actividad y comunicación de los cuales se derivan exigencias específicas al comportamiento del joven; las variaciones fundamentales que se operan en su esfera motivacional como núcleo de la personalidad y los niveles cualitativos que alcanzan los procesos psíquicos y formaciones de la personalidad en su unidad cognitivo-afectiva, que constituyen distintos momentos en el desarrollo de la capacidad de autodeterminación.

Acerca de los sistemas de comunicación las relaciones con los adultos se basan en la valoración crítica de sus cualidades psicológicas y morales con un mayor nivel de argumentación y flexibilidad. En las relaciones con sus profesores tienen en cuenta, sus cualidades personales, su estilo de comunicación, basado en el diálogo y el respeto mutuo y sobre todo su competencia profesional. Al respecto, Recarey (2001) plantea que entre las cualidades que el docente debe poseer están: la profesionalidad, comprensión, autenticidad, respeto al derecho ajeno y empatía.

En cuanto a la familia, logran mayor independencia emocional, en lo económico muchos continúan siendo dependientes de sus padres. Los padres son modelos de conducta, pero de manera más mediatizada que en etapas anteriores. Las dificultades en la comunicación con sus padres están condicionadas por la complejidad de su mundo interno y porque los padres no siempre tienen una imagen real del joven, aun cuando piensan poseerla. Núñez (2002) considera que el tema fundamental entre padres e hijos en el hogar es su vida escolar, pero esta

comunicación cumple una función regulativa; lo que al despojarla de su función afectiva no se realiza con la eficacia y resultados deseables.

Motivos asociados a la constitución de una familia propia y encontrar o mantener relaciones de pareja satisfactorias, se encuentran entre los principales dinamizadores de su actuación. También se expresan deseos referidos a su familia actual y a la salud de sus padres que se asocian a necesidades de afecto y aceptación, a problemas de comunicación en el medio familiar y a una cierta dependencia afectiva de los padres, más típica de la adolescencia que de la juventud como etapa del desarrollo psicológico.

Algunos autores consideran que en la juventud la comunicación con los padres disminuye por el desarrollo de la capacidad de autodeterminación del joven, sus necesidades de independencia y autonomía, mientras otros apuntan que no hay tal disminución, sino un cambio en el contenido y las formas que adopta el proceso comunicativo. Se habla de un distanciamiento aparente, Ibarra (2007) considera este segundo criterio como el más acertado.

Poseer un pleno conocimiento acerca de esta etapa del desarrollo es primordial para docentes y familias, de ello depende en gran medida el éxito del estudiante durante su trayectoria por la universidad. Los docentes deben orientar a las familias en este sentido, pero no siempre conocen cómo asumir este rol, por lo que se les debe brindar la formación necesaria para enfrentar dicha labor.

Como se ha podido apreciar, a partir del análisis realizado, la orientación educativa en el contexto universitario tiene como principal destinatario al estudiante; sin embargo, en la actualidad se admiten otros destinatarios como son: el grupo primario, el asociativo y la institución o la comunidad. En cuanto a la orientación de los grupos primarios como: la familia, los amigos y el grupo-clase, su importancia radica en que constituyen las unidades básicas de la organización

social y son los que ejercen la mayor influencia en el individuo. Por lo que esta se dirige a facilitar la comunicación e interacción entre sus miembros.

Para Ríos (1994), el trabajo del docente como orientador con otros agentes educativos, sobre todo con la familia se realiza en un plano de igualdad, de cooperación y desde la intervención indirecta que tiene como finalidad la planificación de acciones para el logro de objetivos que afectan a un tercero (el estudiante universitario). Los docentes deben reconocer la importancia del estudio del ambiente familiar para la emisión de un juicio orientador con respecto al grado de madurez alcanzado por el estudiante y establecer una estrecha relación entre los sistemas familiar y educacional.

La orientación familiar ha sido definida por: Torres (2003), Carrillo (2009) y García Gutiérrez (2011), entre otros. Esta última la asume como “un proceso de relación de ayuda o asistencia que promueve el desarrollo de recursos psicológicos de miembros de la familia, a través de la reflexión, la sensibilización, la asunción responsable de los roles para la implicación personal de sus miembros en la solución de los problemas y tareas familiares; realizada por niveles según las características del funcionamiento familiar y las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y su descendencia, con el empleo de diversos procedimientos, técnicas y métodos de orientación”. (p.11).

Desde el ámbito escolar, la orientación familiar se dirige a reducir y prevenir las situaciones de riesgo o carencias sociales y personales que puedan afectar de forma negativa el proceso educativo de los estudiantes. Para el tratamiento de los problemas familiares, Ríos (1994) declara tres niveles:

1. Primer nivel educativo: proporciona a las familias la formación básica para la realización de sus funciones educativas con respecto a sus hijos y a los miembros de núcleo familiar.

2. Segundo nivel de asesoramiento: se ofrecen criterios de funcionamiento tanto en las situaciones normales de dinámica familiar como en situaciones de alteración o desajuste.
3. Tercer nivel de tratamiento terapéutico: cuya finalidad es poner a disposición de la familia las herramientas adecuadas para enfrentarse a aquellos aspectos que amenacen la consecución de sus objetivos como unidad de comunicación y de perfeccionamiento humano de sus miembros.

En las universidades cubanas, la orientación familiar se centra en el cumplimiento del primer nivel de tratamiento: el educativo; pues no todas cuentan con servicios de orientación educativa compuestos por profesionales de ramas como la psicopedagogía, la psicología o la orientación, que enfrenten el resto de los niveles. El docente realiza la orientación a la familia desde la función orientadora.

Según Guevara y Herrera (2012a) “la orientación familiar en la educación superior es el proceso de relación de ayudas desde el nivel educativo, con el uso de diversos procedimientos, técnicas y métodos de orientación que permiten la movilización de los recursos personológicos de la familia a partir de la identificación de sus potencialidades y carencias, desde un proceso de reflexión, sensibilización e implicación en el cumplimiento de su función educativa, que conllevan al éxito de uno de sus miembros en su formación como profesional”. (p.10).

Atendiendo al primer nivel de tratamiento, el educativo, es que Castro (1996) concibe a la educación familiar como “el sistema de influencias pedagógicas y psicológicas, encaminado a elevar la preparación de la familia y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia”. (p. 20).

La universidad es una de las instituciones que debe estar preparada para ayudar en esta intención, por lo que es importante contar con un personal formado para compartir con la familia la responsabilidad de la educación sus miembros. El docente desde la función de orientador educativo, orienta a la familia, para que apoye a los jóvenes universitarios en la búsqueda de recursos que les permitan alcanzar proyecciones profesionales y de ida hacia el futuro.

La autora coincide con Collazo y Puentes (1992) cuando plantean que la institución educacional ha de ser la primera línea de ayuda y orientación a estudiantes y padres, para ello se requiere que el personal docente se prepare y asuma de manera activa y sistemática las tareas de las orientaciones como parte esencial de la educación diaria al desarrollo de una personalidad madura y eficiente. Por lo que en el contexto universitario se debe trabajar la orientación familiar como parte de la orientación educativa.

1.3- La integración de las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa

Las influencias educativas tienen una extraordinaria importancia en la transmisión y apropiación de la experiencia histórica-social, así como en la formación de la personalidad del individuo. En la literatura se hace referencia a la educación como un sistema complejo de influencias en el que participa toda la sociedad. Cada influencia recibida se asume de manera muy particular y diferente por cada individuo.

En cuanto al término influencia, Paredes (1979) afirma que “en el contexto social, es el proceso que origina y/o conforma en el individuo sus expresiones conductuales y predisposiciones para actuar”. (p.25). Giner, Lamo y Torres (2001) la identifican como el momento “en la que sus miembros entran en interacción

frecuente unos a otros (...) de adaptar necesariamente nuevas acciones a cada situación y a los otros (...)" (pp. 378-379).

Para Blanco (1997), las influencias educativas son las "acciones que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de toda la cultura anterior, así como de las relaciones sociales existentes. Generalmente actúan como procesos de cooperación y comunicación social que pueden clasificarse en: intencionales y no intencionales, sistematizadas (centro docente) y no sistematizadas (agencias socializadoras), como influencias especializadas (profesores, instructores) o no especializadas (padres, amigos, vecinos, entre otros)". (p.48).

El hombre ejerce influencia educativa, mediatizada por el contexto, es decir que educa a través de su propia personalidad. Esta influencia se manifiesta como proceso, no se impone, se recibe o asimila consciente o inconscientemente y contribuye a propiciar cambios, transformaciones, de diferente naturaleza en el sujeto que la recibe.

Martínez Llantada y otros (2004) considera que "cualquier persona o institución actúa como agente educativo, trasladando conocimientos, hábitos y habilidades, normas y valores, transmitiendo el resultado de su experiencia individual y colectiva (...)". (p.7). Esta autora considera que entre todas las personas que ejercen alguna influencia educativa solo el docente puede ser considerado como educador profesional.

Las influencias educativas son sometidas al procesamiento individual de cada sujeto que le puede otorgar significados diferentes. No obstante, la preparación profesional del educador en la actualidad le confiere un gran peso a la capacidad de comunicación y orientación educativa del docente.

Buenavilla (s.f.) considera que no existe un parámetro para evaluar toda la gama de posibilidades que tiene un educador para ejercer influencia educativa. Cuanto más firme y arraigados son sus normas y valores, más desarrollada su voluntad y capacidad de actuación y más consciente está de la repercusión de su ejemplo, más trascendencia alcanzará su actuación como agente educativo.

La familia y la universidad como instituciones educativas deben integrarse para que el educando reciba un sistema de influencias que permita su desarrollo armónico. Ambas instituciones se relacionan de forma estrecha dentro del proceso de socialización de los jóvenes y comparten un mismo objetivo: su formación integral, camino que puede resultar contradictorio y complejo como todo proceso formativo.

Al respecto, Ibarra (2007) plantea que las diferencias entre estas instituciones estriban en la materialización de su colaboración. Por lo que la universidad debe favorecer la participación de la familia en el proceso de formación de los profesionales y proporcionar los medios necesarios para estrechar los vínculos con los miembros de la comunidad educativa.

Según Núñez (2002), la relación escuela-familia, no se produce de forma lineal ni temporal y está influenciada por factores entre los que figuran: las características del ciclo de vida de la familia, la etapa de vida escolar del hijo, así como las vías, contenidos y métodos utilizados por la institución educacional para su trabajo con la familia. Esta se realiza en dos sentidos:

1. La relación casual considerada como el conjunto de encuentros informales entre familiares y docentes, que se incluyen dentro de un proceso de comunicación donde prevalece la función regulativa-informativa.

2. La relación dirigida que contiene toda una intencionalidad educativa, un proyecto de realización y objetivos muy específicos relacionados con el desempeño escolar del alumno, la comunicación está centrada en el proceso y se apoya en las diferentes vías de trabajo que tiene la escuela para con la familia (escuelas de educación familiar, entrevistas o despachos, visitas al hogar, reuniones de padres).

Estudios realizados por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana acerca de la relación escuela-familia citado por Núñez (2002) revelaron que:

- Han existido etapas en esa relación en las que no ha habido una clara delimitación de lo que corresponde formar a los padres y lo que compete al docente.
- La institución familiar y la educacional incumplen con la función educativa y sus causas hay que buscarlas en el interior de ambas. No se descarta la influencia de factores sociales externos que ocasionan disfunciones: en la familia, la hipertrofia de la función económica y en la educacional, la hipertrofia de la función instructiva.
- En ocasiones, los docentes se quejan de que las familias no muestran interés suficiente o no colaboran en la educación de sus hijos. ¿Pero pone el centro los medios necesarios para esta cooperación? El objetivo debe ser que los padres sientan que son parte integrante de la institución escolar. Para conseguirlo, hay que explicarles el lugar que ocupan en el proceso educativo de sus hijos, mantenerlas informadas sobre el proyecto educativo y académico, los cambios que en él se aprueben y las actividades que se organizan durante el curso.

Los docentes deben conocer cuáles han sido los problemas que más han afectado esta relación al concebir su trabajo con las familias. Núñez (2002) realiza un análisis al respecto e identifica los siguientes:

- La institución educacional permanece ajena a los cambios en la vida familiar y en el propio hijo.
- Al planear el trabajo con la familia se hace de forma mecanicista, sin atender a las necesidades de los padres.
- Las vías de trabajo no son efectivas porque no tienen en cuenta las características de las familias.
- El contenido debe atemperarse a las exigencias y necesidades de los padres.

En la relación universidad-familia, ambos deben mantener una actitud abierta y de participación para lograr que la comunicación sea fluida y eficaz, por lo que deben tener presente que existen ciertas pautas de necesario cumplimiento:

La familia debe:

- Respetar la figura del docente y valorar sus opiniones y recomendaciones respecto al desarrollo académico, personal, social o profesional del estudiante.
- Implicarse en el hogar con las tareas que se le orientan al estudiante desde la institución universitaria.
- Informar a los docentes o a la universidad cualquier alteración familiar que pueda influir en el desarrollo académico del estudiante.

- No banalizar las actividades que se orientan en la universidad o emitir críticas negativas sobre los docentes en presencia del estudiante.
- Participar, en la medida de sus posibilidades, junto al estudiante en las actividades de extensión universitaria que proponga el centro.

Los profesores deben:

- Interesarse por la situación familiar del estudiante para obtener la información necesaria que le ayude a atender sus necesidades individuales.
- Escuchar las inquietudes de la familia y proponerles soluciones e ideas educativas para implementar con el joven desde el hogar.
- Utilizar con ellos un lenguaje adecuado y comprensible que les permita entender los conceptos que se tratan.
- Hacer uso de la información e ideas que les trasmite la familia.
- No llamar siempre a las familias para formular quejas, sino también para mostrar su satisfacción por el buen comportamiento o los resultados positivos del estudiante.
- Adoptar acuerdos conjuntos sobre las estrategias académicas y educativas más adecuadas para mejorar o mantener el rendimiento académico del estudiante y su formación como profesional.

Autores, entre los que se encuentran Núñez (2002), Altarejos, Martínez, Buxarraís y Bernal (2004) y Bolívar (2006) destacan que el estudio de la familia para los docentes, constituye un área de suma importancia.

El docente debe conocer que la institución familiar ha sufrido numerosos cambios para poder adaptarse y cumplir las funciones que le han sido asignadas en los inicios del siglo XXI. Según plantean Florenzano (1994), Hoffman, París y Hall (1997) los grandes cambios tecnológicos y socioculturales ocurridos han tenido importantes repercusiones en la familia y las pautas de comportamiento tradicionalmente aceptadas.

Por otra parte, Montenegro (1995) y Elsner, Montero, Reyes y Zegers (2000) manifiestan que en los últimos tiempos esta institución se ha ido transformando en su estructura (tamaño, tipo, existencia de separaciones, nivel educacional y profesional de los padres) y en su funcionamiento (desajustes, pérdida de poder, conflicto de roles o desintegración de valores, entre otros); sin embargo sigue siendo uno de los pilares por excelencia de la vida social.

Reher (1996) señala que uno de los más complejos problemas a los que un investigador se enfrenta cuando intenta estudiar la institución familiar es poder definir con claridad este concepto. Al respecto, Ríos (1998) y Álvarez (2004) insisten en que el término familia no es un concepto unívoco para toda época o cultura, de modo que se pueden apreciar diferencias significativas transculturales al momento de definirla.

La familia, ha sido definida de múltiples formas en la literatura, pudiéndose agrupar por criterios como:

Craig (1997), Rice (1997), Mathiesen, Mora, Chamblás, Navarro y Castro (2002) y Papalia y Olds (2005) la identifican como la célula básica de la sociedad, que cumple con la función de ser el ente principal para la transmisión de valores a través del proceso de endoculturación de sus miembros.

Bronfenbrenner (1989) y Montenegro (1995) la conciben como un sistema abierto que tiene una estructura y un funcionamiento, integrado por personas con orientaciones de valor diversas que desempeñan un importante papel en la formación de los individuos.

La familia, para Elsner y otros (2000) y Navarro, González y Recart (2000), se revela como uno de los principales agentes de socialización y posibilita el desarrollo integral de la persona, su autorrealización y contribución al desarrollo de los demás y de la sociedad en general.

Desde la teoría sistémica, García-Roca (1999) y Romero (2002) la definen como un sistema abierto, propositivo y autorregulado que implica una serie de estructuras en la que existe una jerarquización de sus componentes y de normas que regulan las relaciones entre los miembros que la componen; así como entre esta y el exterior.

A partir del análisis realizado de diferentes conceptos de familia, para la presente investigación se asume el de Arés (2007) que la define como: “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”. (p.16).

Los docentes al adentrarse en el estudio de la familia desde la concepción dialéctico-materialista deben partir del concepto de modo de vida familiar, el cual ha sido argumentado por: Reca (1996) y Castro (1999, 2004, 2005). Estos autores consideran que cada persona tiene un modo de vida que depende de sus condiciones de vida, de sus actividades y relaciones sociales; a partir de esas actividades y de la vida en grupo es que se produce la formación y transformación de la personalidad y la de cada uno de sus integrantes.

Otro concepto importante para el estudio de la familia es el de funciones familiares que han sido estudiadas por: Engels (1975), Duque (1993), Reca (1996), Castro y otros (1999, 2004) y Cueto (2006) estas agrupan las relaciones intrafamiliares, los vínculos afectivos que se producen en ellas y la comunicación interpersonal en el grupo familiar durante el desarrollo de sus actividades cotidianas y están encaminadas a la satisfacción de las necesidades de sus miembros. Aunque, en última instancia, reflejan las actividades y relaciones extrafamiliares.

En la literatura aparecen diferentes clasificaciones de las funciones familiares. La mayoría de los autores, entre lo que se encuentran: Reca (1996), Castro y otros (1999, 2004, 2006), Núñez (2002), Arés (2003, 2007) y Cueto (2006) coinciden en clasificarlas en tres funciones básicas: económica, biosocial y cultural-espiritual. Ellos consideran como una suprafunción a la educativa, que desde las otras funciones manifiesta su doble carácter: satisfacer necesidades de los miembros de la familia y educar a la descendencia.

Los padres realizan numerosas actividades e interrelaciones que están intencionalmente dirigidas a la formación de sus hijos y estas se modifican según el ciclo vital de la familia en el cual se establecen determinadas fases que difieren entre sí, ya sea por las transformaciones estructurales, actividades familiares y etapas de desarrollo de sus integrantes.

Existen varias clasificaciones del ciclo vital de la familia, para esta investigación se asumen las etapas declaradas por Castro y otros (2006), que son: selección del cónyuge y concertación del matrimonio conyugal sin hijos; hijos pequeños, su crianza y educación; relación conyugal con los hijos adolescentes y jóvenes; independización de los hijos, jóvenes o adultos y final del matrimonio.

Para Castro (1999), las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad radican en el interjuego de las necesidades ya formadas en cada etapa de la vida de los

hijos y la situación social de desarrollo en que se encuentre. La esencia del papel formativo de la familia radica en conducir el desarrollo de estas actividades formadoras de estas necesidades y motivos que se estructuran como motrices de la personalidad en cada etapa.

Se considera que un docente está formado para integrar las influencias de la universidad y la familia cuando en el orden del saber hacer identifica las potencialidades y carencias de ambas instituciones, mediante la cooperación y la comunicación, que le permiten concebir estrategias de intervención, proyectadas hacia la mejora del estudiante, con una actitud comprometida hacia su labor como educador.

Guevara y Herrera (2012b) declaran que otro de los aspectos en el que debe formarse el docente universitario es en el conocimiento acerca de los roles a ejercer por ambos agentes (docentes y familias) para armonizar sus influencias educativas en la formación del profesional y con ello evitar que ambos invadan sus espacios y funciones. Los cuales quedan delimitados por estos autores de la siguiente manera:

El rol del docente se basa en el cumplimiento de su función orientadora sustentada en:

- Acompañar y orientar al estudiante en el proceso de formación como profesional con el fin de que pueda ir construyendo su propio proyecto de vida en la medida que vaya madurando.
- Mantener una relación de comunicación con las familias, orientarlas en cómo conducirse ante los posibles problemas académicos, conductuales, emocionales de los estudiantes.

- Apoyar y coordinar, con el resto de los docentes del año académico y de la carrera, el proceso educativo para prevenir dificultades de aprendizajes y/o conductas que obstaculicen el buen desempeño del estudiante.
- Orientar a la familia con el fin de lograr una dinámica en el ejercicio de sus funciones educativas para con el joven universitario y alcanzar mayores niveles de cooperación entre ambas instituciones sociales.

El rol de la familia del estudiante se basa en el cumplimiento de su función educativa sustentada en:

- Ser consciente del rol que asume en el desarrollo del joven universitario.
- Definir los límites y jerarquías en cuanto a las tareas de estudio del joven en el núcleo familiar.
- Respetar el espacio físico y emocional del estudiante y los espacios para el estudio.
- Mostrar satisfacción por tener y construir proyectos de vida comunes que incluyen el apoyo material y espiritual al joven universitario.
- Exigir y rendir cuenta por los resultados académicos del joven, que también constituyen resultados de todos como célula de funcionamiento, por las ayudas que el resto de los miembros de la familia le ofrecen para su formación profesional.
- Acordar reglas flexibles, pero claras y precisas en cuanto a sus tareas como estudiante universitario.
- Mantener normas de comunicación clara y directa en cuanto a su rendimiento académico, laboral e investigativo.

- Exigir códigos de lealtad y pertenencia sin perder la identidad y la independencia.
- Determinar estrategias colaborativas para resolver situaciones de conflicto relacionadas con el proceso de formación profesional.
- Ofrecer un alto nivel de apoyo emocional para que el joven pueda enfrentar los estudios universitarios.

Es preciso que se produzcan intercambios entre los profesores y las familias, pues ambos disponen de un cúmulo de conocimientos obtenidos de las observaciones, de circunstancias cotidianas y de los pequeños detalles que suelen pasar desapercibidos para los otros. Si se informan recíprocamente, pueden contribuir a la confluencia de esfuerzos en su objetivo común: la formación de los estudiantes universitarios.

Guevara y Herrera (2012b) opinan que estos intercambios deben realizarse en un clima de diálogo y de aceptación de sugerencias mutuas, donde los profesores pueden ofrecer a las familias planteamientos de interés para ambos: al comienzo del curso, de cada semestre y a finales del curso, para lograr la implicación y el compromiso de estas en la formación del estudiante.

Estos autores son del criterio que deben ser extensibles a todo el período universitario, pero de manera especial en los momentos y aspectos que se refieren a continuación:

Primero: A la entrada a la universidad, pues los primeros meses del curso representan un tiempo clave para intercambiar información precisa y objetiva sobre cuestiones que interesan tanto a las familias como a los profesores.

Información que interesa a la familia: infraestructura e instalaciones de la universidad, claustro de profesores, modelo del profesional, proyecto educativo y académico, plan calendario del año escolar, sistema de evaluación.

Información que interesa a los profesores: estructura y funcionamiento de la familia, nivel socio-cultural, criterios educativos y formativos de la familia, características de los estudiantes, motivación de los estudiantes hacia la carrera.

Segundo: En los momentos de transición, debido a que los cambios de semestre, de claustro, de profesores guías, tutores, de inserción sociolaboral, suelen ser momentos críticos para los estudiantes que notan el cambio de profesor, de metodologías, por lo que es un momento importante para intercambiar información.

Información que interesa a la familia: rasgos y conductas del estudiante, su repercusión en el ámbito educativo; información sobre el nuevo semestre: objetivos, metodología, asignaturas, libros de texto, profesores y tutores; relaciones de los estudiantes, amistades, becas, empresas donde estarán insertados.

Información que interesa a los profesores: contexto familiar, expresión de las contradicciones típicas de la situación social de desarrollo del estudiante, evolución del rendimiento académico, dinámica de relación con los compañeros.

Tercero: A la salida de la universidad, pues este representa un momento de transición o de incorporación del estudiante al mundo laboral. Las familias y los profesores deben compartir de forma constante la información por lo relevante que resulta para el joven universitario su inserción laboral.

Información que interesa a la familia: características personales, capacidades e intereses personales y profesionales del joven universitario, salidas profesionales, posibilidades de trabajo.

Información que interesa a los profesores: motivaciones y expectativas familiares, requerimientos de formación en consonancia con la profesión escogida.

Los encuentros entre docentes y familias requiere de una planificación cuidadosa de ciertos aspectos por parte del docente antes, durante y después de su realización para que sea efectivo, entre los que se encuentran: fijar los objetivos, facilitar un ambiente amistoso, entre otros. La participación puede ejercerse desde la colaboración activa y la elaboración conjunta entre el colectivo de año y las familias como una tarea cooperada para asumir responsabilidades, tomar decisiones y contribuir al logro de los acuerdos.

Como una vía que permite facilitar la construcción y puesta en práctica de proyectos comunes entre docentes y familias, se deben establecer de forma permanente la realización de propuestas participativas que se pueden ir proponiendo de forma negociada por ambos agentes y que serán planificadas de acuerdo a un cronograma anual que se irá reestructurando según el diagnóstico de necesidades educativas en estudiantes y familias.

Las reuniones con las familias de los estudiantes de una misma brigada y los profesores de ese año académico, brindan una interesantísima oportunidad de relación de la que se pueden obtener grandes beneficios, además de la creación de espacios de comunicación y de trabajo. Este tipo de reuniones permiten un mayor nivel organizativo y se convierten en un elemento formativo para las familias, pues les brinda una oportunidad de realizar aportaciones, sugerencias e incluso colaborar en otras actividades. También constituye un estímulo para que

los estudiantes perciban el interés de su familia por su formación como profesional.

La autora de esta tesis comparte el criterio de García Gutiérrez y otros (1995) al afirmar que “aun cuando el docente cuente con una adecuada preparación pedagógica y psicológica para el trabajo con la familia, que lo distingue entre otros profesionales de la comunidad, se hace necesario su superación profesional para acometer esta tarea”. (p.19).

Conclusiones del capítulo:

El análisis teórico realizado permite concluir que la formación del docente universitario ha de caracterizarse por ser un proceso complejo, permanente, donde se aprecie un cambio constante y gradual hacia la autodeterminación, desde la reflexión crítica y comprometida del profesor en el ejercicio de la docencia, en un ambiente dialógico y participativo, a través de una dinámica entre la subjetividad individual y colectiva que se construye en función de su desarrollo profesional.

El marco ideal para lograr la formación del docente universitario se encuentra en los programas de formación, respaldados en las diferentes formas de educación postgraduada, el trabajo docente y científico metodológico, desde ellos se potencia la reflexión crítica y comprometida sobre el mejoramiento de la calidad de su práctica educativa como elemento esencial hacia la autodeterminación desde las necesidades de los propios profesores.

La orientación educativa como función inherente de todo profesor universitario debe estar presente en los programas de formación docente y ello implica tomar conciencia que su primera meta es la educación de los nuevos profesionales que implica de forma armónica a cada uno de los agentes implicados. Considerar en el

proceso de orientación educativa la relación de la universidad y la familia puede erigirse como un importante recurso para consolidar el proceso de formación de los profesionales.

CAPÍTULO II. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se describe la sistematización de experiencia desarrollada en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, así como su interpretación crítica, la valoración de sus resultados y las regularidades que se obtuvieron en cada uno de los tiempos por los que se transitó, con el objetivo de contribuir a la formación de los docentes para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

2.1- Concepción de la sistematización de experiencia

Se concibe una sistematización de experiencia como modalidad de la investigación acción participativa, que permite una comprensión más profunda de la formación de los docentes para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

La sistematización de experiencia está asociada a concepciones de transformación de la práctica social. Su origen se identifica en el pensamiento pedagógico de Freire (1881-1992) y en las experiencias comunitarias y pedagógicas que surgen en América Latina en la década del 70 del siglo XX, interesadas en promover el proceso educativo a partir de explicaciones verdaderas y de la historicidad de las instituciones, comunidades o procesos sociales orientados a la búsqueda de la emancipación mediante la participación activa y transformadora.

Entre sus principales precursores se encuentran Jara (1984, 1994, 1998, 2001, 2002, 2003, 2006), Martinic (1984), Antillón (1991), Barnechea, González y

Morgan (1998), Marfil y Morgan (1995), Espinoza (2001), Benavides (2005), Rodríguez y Guelmes (2008), López y Pérez (s.f.), entre otros.

En la búsqueda para asumir una concepción de la sistematización en el proceso investigativo, se realiza un recorrido por las definiciones de varios autores:

Marfil y Morgan (1995), son del criterio que la sistematización debe permitir: “Obtener un producto consistente y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con otras y con el aprendizaje teórico existente, y así contribuir a una acumulación de aprendizajes generados desde y para la práctica”. (p.11).

Jara (2003) plantea que: “es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de eso modo” . (p.7).

Rodríguez y Guelmes (2008) la consideran como: “un proceso productor de conocimientos y representa una articulación entre la teoría y la práctica ya que por una parte mejora la práctica desde lo que ella misma enseña y por la otra enriquece o modifica el conocimiento teórico y contribuye a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad”. (p.5).

Por otra parte López y Pérez (s.f.) la conciben como una: “Reflexión crítica y participativa de la experiencia vivida que se realiza tanto al terminar el proceso o sus etapas intermedias (...) Su interés se orienta a enriquecer, perfeccionar la práctica (...) también es básica para producir conocimientos teóricos a partir de la reflexión crítica de esta”. (p. 7).

Todos estos autores coinciden en verla como un proceso que implica la comprensión, extracción de enseñanzas y comunicación de experiencias prácticas concretas, una reflexión cuyo énfasis se sitúa en la creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, en la reconstrucción ordenada de la experiencia, la producción de conocimientos y la conceptualización de dicha práctica.

Al sistematizar experiencias se establece entre la teoría y la práctica una relación dialéctica; mientras que esta última origina conocimientos que sistematizados fecundan la teoría, es esta quien propicia la interpretación, explicación y proyección de la práctica; se conforma un binomio atravesado por la crítica y la reflexión; por lo que se convierte en una herramienta útil para entender y transformar la realidad.

En la presente investigación, la sistematización se considera como un proceso de reflexión crítica y participativa de la experiencia de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática durante su formación para la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia a la formación del profesional, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción permite explicitar la lógica vivida en cada momento, donde se generan conocimientos con el objetivo de mejorar la práctica en el proceso de orientación educativa, y enriquecer la teoría con énfasis en la relación universidad-familia; así como la comunicación de los principales aprendizajes y resultados alcanzados.

2.2- Desarrollo de la sistematización de experiencia

Para el desarrollo de la sistematización se asumen los tiempos declarados por Jara (2003): el punto de partida, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y los puntos de llegada. (Anexo 1) Estos tiempos contienen momentos, que no deben ser asumidos de forma lineal; sino que, en ocasiones, exigen regresar, volver a pensar las cosas, conceptualizar y reconceptualizar, discutir y escribirlos

cuantas veces se considere necesario, por lo que deben ser tomados de manera flexible.

2.2.1- El punto de partida

- Marco en el que se realiza la sistematización:

Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” (Uniss).

- Participantes en la experiencia:

El claustro de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss del cual la autora forma parte. Está integrado por 50 docentes, dentro de estos se incluyen la jefa de la carrera, los 5 coordinadores de año y a los 5 profesores guías.

- Caracterización del claustro:

Está conformado por 48 profesores a tiempo completo y 2 a tiempo parcial. Gran parte de estos docentes (41) son ingenieros en Informática, solo 9 cuentan con una formación inicial como profesionales de la educación, con experiencia docente 21 y en la educación superior 12, con poca experiencia 23 y con ninguna 6 docentes. De ellos 3 son titulares, 18 auxiliares, 14 asistentes, 9 instructores y 6 adiestrados. Con respecto a los master y doctores: 29 son master, pero solo 7 están formados en Ciencias de la Educación y 5 Doctores en Ciencias, de los cuales solo uno es Doctor en Ciencias Pedagógicas

- Métodos y técnicas utilizados:

- **Análisis de documentos:** para determinar cómo se concibe el rol del docente para la integración de las influencias educativas de la familia y la universidad en la formación integral de los profesionales de la carrera de Ingeniería Informática, en los documentos de trabajo tales como: estrategia educativa de la carrera, Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE) de cada una las

brigadas, actas de colectivos de carrera y de año, las orientaciones metodológicas emanadas del Vicerrectorado Docente (VRD), el plan de trabajo metodológico y el sistema de superación de la universidad.(Anexo 2)

- **Observación participante:** para constatar cómo se va desarrollando la formación en los docentes de la carrera durante las etapas por las que transita la sistematización de experiencia. (Anexo 3)
- **Escala autovalorativa:** con el propósito de comprobar cómo los profesores valoran su formación para integrar las influencias de la universidad y la familia en el marco del proceso de orientación educativa.(Anexo 4)
- **Encuesta a docentes:** con la finalidad de constatar la formación que poseen los profesores de la carrera de Ingeniería Informática para integrar las influencias de la universidad y la familia desde su función como orientadores educativos.(Anexo 5)
- **Entrevista a directivos:** con el objetivo de conocer sus criterios acerca de la formación de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática para integrar las influencias de la universidad y la familia y su articulación al proceso de orientación educativa. (Anexo 6)
- **Triangulación de datos:** para determinar las regularidades del proceso objeto de estudio, contrastar los datos registrados, y arribar a puntos de coincidencia y divergencia al respecto.
- **Entrevista grupal:** con el objetivo de constatar los criterios, opiniones y valoraciones de los participantes de la experiencia acerca de lo positivo, lo negativo y lo interesante (PNI), del proceso de formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. (Anexo16)

- **Las preguntas iniciales:**

Este momento se inicia con el análisis de tres preguntas que conducen a la definición del objetivo de sistematización, la delimitación del objeto a sistematizar y la precisión del eje de sistematización que llevan a los docentes a orientar todo el proceso.

a) ¿Para qué sistematizar? Definición del objetivo de sistematización:

Organizar la experiencia acerca de la formación de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss, para la integración de las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa desde la articulación de la teoría con la práctica.

b) ¿Qué experiencia sistematizar? Delimitación del objeto a sistematizar:

El proceso de formación de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia como parte de la orientación educativa, durante el período comprendido desde mayo de 2011 a julio de 2012.

c) ¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar? Precisión del eje de sistematización:

La formación de los docentes para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

Los aspectos que interesan sistematizar se centran en las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

• Categoría de análisis 1. Formación de los docentes para la orientación educativa en la universidad.

Significa apropiarse de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores para la orientación educativa con el estudiante universitario en sus diferentes contextos de actuación desde la situación social de desarrollo de este período étéreo y las agencias socializadoras que mayor influencia ejercen en ellos.

Subcategorías de análisis:

- Conocimiento de la orientación educativa, el lugar que ocupa en el proceso formativo y sus peculiaridades en las universidades cubanas, desde la perspectiva Histórico-Cultural, los proyectos de vida, las estrategias educativas y el PITE.
- Conocimiento de las características de la edad juvenil y las neoformaciones que aparecen como resultado de la situación social de desarrollo que viven.
- Conocimiento de los elementos teóricos necesarios acerca del tema familia para interactuar con ellas.
- Disposición para cumplir sus funciones como orientador educativo con el estudiante universitario en sus diferentes contextos de actuación desde la situación social de desarrollo de este período etéreo y las agencias socializadoras que mayor influencia ejercen en ellos.
- Implicación personal con la tarea.
- Concepción desde el colectivo de año del proceso de orientación individual y grupal y los niveles de ayuda que cada estudiante requiere.
- Integración de las influencias educativas de las agencias socializadoras en la formación de los jóvenes universitarios, con especial énfasis en la relación universidad-familia.

• Categoría de análisis 2. Formación de los docentes para gestionar la relación universidad-familia.

Significa apropiarse de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores para conducir actividades comunicativas, sociales y para el trabajo en equipo; que propicie mantener los canales de comunicación con la familia, para encontrar los puntos comunes que les permitan lograr la coherencia entre sus acciones; desde la ética del orientador educativo.

Subcategorías de análisis:

- Conducción de la actividad de un grupo de sujetos en función de metas individuales y comunes entrelazadas entre sí.
 - Distribución de los roles y tareas para mantener la motivación y la expectativa durante la actividad.
 - Uso de los códigos lingüísticos y de los resortes de la persuasión para incorporar a los sujetos de manera altamente motivada hacia la actividad.
 - Uso de la empatía y de la asertividad en las relaciones.
 - Trabajo en equipo apoyado en el trabajo colaborativo con los docentes del año académico para el ejercicio de su función orientadora.
 - Dominio de las técnicas de dinámica de grupos para interactuar con las familias.
 - Actitud ética en el trabajo con la familia como garantía de confidencialidad de la información manejada y de respeto a sus ideas y creencias.
- **Categoría de análisis 3. Formación de los docentes para el diagnóstico de la universidad y la familia y su integración en el proceso de orientación educativa.**

Se refiere al dominio de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que debe tener el docente para caracterizar a la familia y al año académico, como principales contextos de actuación del estudiante universitario, que le permita determinar las carencias y potencialidades y realizar pronósticos a partir de las potencialidades identificadas, desde la función de orientador educativo.

Subcategorías de análisis:

- Identificación de los elementos necesarios para la caracterización de la familia y del año académico en que se encuentra el estudiante, que les permita la integración de sus influencias educativas en la formación del profesional.

- En el año académico: especialidad en la que el docente es graduado, años de experiencia en la producción o la docencia, experiencia en la educación superior y en su asignatura, categoría docente y científica, participación en investigaciones o servicios científicos técnicos, capacidades pedagógicas, relaciones con sus estudiantes, habilidades comunicativas e interpersonales que posee, métodos que utiliza para la obtención de consenso y toma de decisiones, habilidades para el trabajo en equipo, relaciones entre los docentes del año y sistema de trabajo metodológico establecido en función de la coherencia de las influencias educativas a ejercer.

- En la familia:

Modo y condiciones de vida familiar: condiciones de la vivienda y nivel de satisfacción; número de personas que conviven; grado de parentesco, vínculos socio-laborales de los miembros del hogar.

Cumplimiento de la función económica: actividades que se realizan relacionadas con la subsistencia y quiénes la realizan; distribución de las tareas en el hogar.

Cumplimiento de la función biosocial: relaciones de pareja, situación de separación o divorcio y su repercusión en los miembros del hogar; estabilidad afectiva; relación intrafamiliar y clima emocional, vivencias de conflictos; estado de salud de los miembros del hogar y su repercusión en el joven universitario; influencia sobre la esfera psicosexual; comunicación entre los miembros y de estos con el joven.

Cumplimiento de la función espiritual-cultural: nivel cultural de los miembros del núcleo familiar; acceso a la información, la cultura y la superación; participación y orientación de los miembros de la familia en los proyectos de vida comunes y los del joven universitario; orientación para la vida profesional; planificación y organización de las actividades a desarrollar; satisfacción de las necesidades.

Cumplimiento de la función educativa: atención y apoyo a la vida estudiantil del joven universitario; organización del horario de vida; vínculo con la universidad y las vías que utilizan; uso de la persuasión como procedimiento educativo, quiénes y cómo los ejercen; expectativas de los miembros de la familia acerca de la vida profesional del joven universitario, papel que desempeñan en esa formación; valores morales y participación en las organizaciones políticas y de masas.

- Selección de las técnicas e instrumentos necesarios para la evaluación y caracterización de la universidad y de la familia.
 - Elaboración, aplicación, procesamiento e interpretación de los instrumentos.
 - Determinación de los elementos que tipifican y distinguen a la familia y al año académico (potencialidades y carencias) a partir de la interpretación de los instrumentos aplicados.
 - Realización de pronósticos desde las potencialidades identificadas en la familia y el año académico.
 - Determinación de las posibilidades reales que tiene el docente para la integración de las influencias educativas de la familia y de la universidad que le permita prever, desde la orientación educativa y las potencialidades detectadas en ambos ámbitos, el desarrollo futuro de los estudiantes.
 - Compromiso con la tarea para caracterizar a la familia y al año académico, como principales contextos de actuación del estudiante universitario.
- **Categoría de análisis 4. Formación de los docentes para planear estrategias de intervención en función de integrar la universidad y la familia.**

Se refiere a la apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores para planificar y ejecutar estrategias de intervención que le permitan, desde las potencialidades identificadas en ambas instituciones, promover la formación del profesional desde una perspectiva integral.

Subcategorías de análisis:

- Planificación de las acciones de orientación, a partir de las potencialidades identificadas en ambas instituciones, para promover la formación integral del profesional.
 - Determinación de las metas a alcanzar en la integración de las influencias educativas de la familia y de la universidad, a partir del diagnóstico realizado.
 - Análisis de las condiciones de los contextos de actuación (familia y universidad).
 - Determinación de las líneas de orientación y las acciones a realizar.
 - Ejecución de las acciones de intervención que incluyan el trabajo con la familia.
 - Valoración y/o reajuste de forma sistemática de las acciones de intervención.
- **Categoría de análisis 5. Formación de los docentes para conducir la retroalimentación acerca del accionar desplegado.**

Se refiere apropiación por el docente de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores para evaluar el proceso, mantener informado, a cada uno de los participantes sobre la efectividad de las intervenciones realizadas y hacer adecuaciones ante las contingencias que se presentan durante la formación del profesional.

Subcategorías de análisis:

- Evaluación de la efectividad de las acciones realizadas.
- Selección de las técnicas e instrumentos necesarios para la evaluación de la efectividad de las acciones.
- Elaboración, aplicación, procesamiento e interpretación de los instrumentos.
- Información, con carácter de proceso, a cada uno de los participantes (colectivo de año y familia) sobre la efectividad de las intervenciones realizadas.
- Realización de adecuaciones ante las contingencias que se presentan durante la formación del profesional.

Estas categorías y subcategorías de análisis se determinaron a partir de los aportes de Recarey (2004), Castro (2005), Herrera, Brizuela y Boullosa (2004), las propuestas de los participantes en la experiencia, las exigencias de la labor educativa declaradas por el MES y las orientaciones metodológicas emitidas por el Vicerrectorado Docente (VRD) de la Uniss.

2.2.2- Recuperación del proceso vivido

En este tiempo se realizó la reconstrucción cronológica de los principales acontecimientos que fueron vividos por los participantes de la experiencia y las interpretaciones por ellos realizadas. Se transitó por las siguientes etapas o momentos:

- 1. Acercamiento** (de mayo a julio de 2011)
- 2. Diagnóstico** (de septiembre a octubre de 2011)
- 3. Teorización** (de noviembre de 2011 a febrero de 2012)
- 4. Evaluación** (de marzo a abril de 2012)
- 5. Comunicación de los resultados** (de abril a julio de 2012)

A continuación se ahondará en cada una de estas etapas:

1. Etapa de acercamiento:

Esta etapa constituyó el espacio ideal para la organización y el aseguramiento de las condiciones humanas y materiales. La investigadora se reunió primero con las autoridades de la carrera de Ingeniería Informática y en un segundo momento con los que iban a ser partícipes de la experiencia (los docentes de la carrera). Tuvo por objetivo aclarar qué se quería sistematizar, para qué, cómo se esperaba hacerlo, dónde y con quiénes. Se acordaron las etapas por las cuales transitaría el proceso, en un ambiente de reflexión y consenso que permitió darle operatividad a esas intenciones.

2. Etapa de diagnóstico:

Tiene por objetivo obtener información acerca de la situación real que presentaban los docentes de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss en cuanto a su formación para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa. Se realizó una triangulación a partir de los datos recogidos mediante: el análisis de documentos, la observación participante, la escala autovalorativa, la encuesta y la entrevista en la que se obtuvieron los siguientes resultados por categorías:

Análisis de la categoría 1. Formación de los docentes para la orientación educativa en la universidad.

Los resultados cuantitativos obtenidos durante el proceso de indagación empírica de esta categoría se presentan en el anexo 7.

- En **la encuesta y la escala autovalorativa** los docentes consideraron importante la relación universidad-familia para la formación del estudiante y opinaron que la universidad es la que debe ejercer una mayor influencia. Reconocieron su escaso dominio, que oscila entre bajo y moderado, acerca de las características de la edad juvenil, la situación social de desarrollo y su importancia para la formación integral de los estudiantes; plantearon que en la educación superior no es necesario mantener una relación estrecha con la familia y no tienen información acerca de cómo trabajar de conjunto ni han recibido preparación al respecto. Declararon saber cómo hacer orientación educativa, desde lo concebido en el PITE, parámetro valorado entre medio y alto; sin embargo al argumentar cómo la realizaban denotaron poco dominio, pues sólo la enmarcaron desde la clase y fundamentalmente en el trabajo político-ideológico.
- En **la observación** los docentes no manifestaron conductas que demostraran su preparación para orientar a los estudiantes en cuanto a la proyección hacia el futuro y la construcción de proyectos de vida, aunque demostraron

disposición para realizar la orientación educativa con sus estudiantes. Su actuación se enmarcó en el rol de la universidad como único agente interesado en la preparación y los resultados de la formación del profesional, el énfasis estuvo en la dimensión académica, lo formativo lo ubicaron en el trabajo político-ideológico y en la formación de valores, concebido desde la clase. No todos mostraron una actitud positiva para integrar a la familia al proceso formativo del profesional ni todos poseían conocimientos acerca de cómo ambas instituciones debían interactuar.

- En **la entrevista a los directivos** se corroboraron los datos aportados por la observación y la encuesta. Los directivos consideraron que los docentes no están formados para incorporar a la familia al proceso de formación de los profesionales con tareas concretas y definidas. Reconocieron que la orientación educativa se ha dirigido hacia lo curricular, extensionista y sociopolítico, pero desde la universidad. Plantearon que se han realizado orientaciones de la VRD para introducir estos modos de actuación en la construcción del PITE y el trabajo con la familia que se articula desde la estrategia educativa de la carrera, sin embargo opinaron que los docentes no saben cómo hacerlo ni han recibido orientaciones al respecto.

Análisis de la categoría 2. Formación de los docentes para gestionar la relación universidad-familia.

Los resultados cuantitativos de esta categoría se presentan en el anexo 8.

Se puede afirmar que esta categoría no es la que mayores dificultades ha mostrado con respecto a las demás, sin embargo existen insuficiencias:

- **La encuesta y la escala autovalorativa** arrojaron que los docentes fueron del criterio que debe existir una buena comunicación con la familia. Reconocieron sus insuficiencias catalogadas de baja, excepto por dos docentes que la

consideraron moderada, debido a la inseguridad que sienten cuando intercambian con ellas y consideraron que deben prepararse para lograr una comunicación efectiva. Expresaron insatisfacción con sus habilidades para el trabajo en equipo, las cuales son indispensables para realizar la orientación educativa e interactuar con la familia y que estas carencias han estado relacionadas con la falta de preparación pedagógica, al no poseer una formación inicial en este sentido.

- Durante **la observación**, se apreció una actitud comunicativa con énfasis en lo eminentemente informativo y academicista, con tendencias a asumir una posición autoritaria y a no ofrecer un espacio a la reflexión conjunta. Denotaron, en su mayoría, poco desarrollo para el trabajo en equipo, lo que limitaba el trabajo del colectivo de año a la hora del análisis y cohesión para el ejercicio de su función orientadora. Por otra parte, mostraron una actitud positiva acerca de mantener los principios éticos para realización de la orientación educativa e interactuar con la familia de sus estudiantes.
- En **la entrevista**, los directivos plantearon que el insuficiente desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y para el trabajo en equipo que poseen los docentes pudiera ser uno de los factores que han incidido negativamente en la calidad del proceso de orientación educativa y en la disposición para la interacción con la familia; que estos temas nunca han sido objeto de valoración ni de trabajo metodológico en la carrera.

Análisis de la categoría 3. Formación de los docentes para el diagnóstico de la universidad y la familia y su integración en el proceso de orientación educativa.

Los resultados cuantitativos de esta categoría se presentan en el anexo 9.

- Los docentes en **la encuesta** plantearon que caracterizaban a la familia y al año académico cuando realizaban el diagnóstico del estudiante al inicio del

curso escolar para incorporarlo al PITE, por lo que lo consideraban como momento y no como proceso, perdiendo su valor en el resto del curso. Se evidenció que la mayor dificultad en esta categoría se encuentra en la realización de los pronósticos como componente del proceso de diagnóstico, a pesar de la significativa importancia que representa para la concepción de estrategias de intervención, los profesores afirmaron que no saben cómo deben realizarlos.

- En **la observación** se constató que los docentes no tenían dominio de todos los indicadores necesarios para la caracterización del contexto universitario y de la familia, en esta última se presentaron las mayores dificultades; lo que coincidió con **la escala autovalorativa** donde manifestaron poseer un conocimiento moderado y bajo de estos indicadores. La caracterización la realizaban solo al comienzo del curso y no identificaban las potencialidades de los diferentes contextos de actuación del estudiante para integrarlos a su formación profesional. No se han explorado las representaciones que tienen la universidad de la familia y viceversa.
- En **la entrevista**, los directivos plantearon que los docentes no estaban suficientemente preparados para la realización de un profundo diagnóstico del colectivo de año y sobre todo de la familia. Realizaban la caracterización al comienzo del curso, pero no iban más allá. No existía una articulación desde la estrategia educativa de la carrera hacia los PITE para realizar pronósticos que permitían trazar estrategias de intervención en función de las potencialidades de estos contextos ni ellos se sentían en condiciones para preparar a sus docentes en este sentido.

Análisis de la categoría 4. Formación de los docentes para planear estrategias de intervención en función de lograr la integración de las influencias de la universidad y la familia.

Los resultados cuantitativos obtenidos durante el proceso de indagación empírica de esta categoría se presentan en el anexo 10.

- En **los documentos de trabajo** tales como: estrategia educativa de la carrera, el PITE de cada una las brigadas y actas de colectivos de carrera y de año, se pudo constatar que no se planificaban acciones para incorporar a la familia al proceso de formación de los profesionales, aun cuando en las orientaciones metodológicas emanadas del VRD se exigía que debían incluirse en el proceso de diagnóstico y caracterización del estudiante como uno de sus principales contextos de actuación, información que también se necesitaba para la conformación del PITE. En cuanto al plan de trabajo metodológico y el sistema de superación de la universidad no se pudo evidenciar la realización de acciones para preparar a los docentes en cómo integrar las influencias educativas de la familia a la formación del profesional.
- En **la encuesta y la escala autovalorativa**, los docentes declararon que las principales acciones que se planificaban y ejecutaban para promover la formación integral del profesional estuvieron centradas en apoyar al estudiante en lo académico desde su asignatura, en ayudarlos a aprender a aprender y desarrollarles hábitos de estudio, consideraron que en este sentido su formación es moderada. La dimensión educativa la abordaban desde la clase a través del trabajo político-ideológico y la formación de valores para llegar a ser un profesional comprometido con la Revolución. Reconocieron que la familia es muy útil en el proceso; aunque no la han tenido en cuenta. Han compartido con ella los resultados obtenidos por el estudiante en la universidad, pero solo cuando se acercaban a la institución y no han acudido con frecuencia. Solo se ha citado a la familia cuando el estudiante ha presentado problemas graves desde el punto de vista académico o de disciplina y, en muchas ocasiones, no ha habido ya solución para el problema. Esto demuestra el sentido unilateral de la formación que recibe.

- Durante **la observación** se pudo constatar que la planeación de estrategias ha sido insuficiente y los docentes demostraron escaso dominio de cómo concebirlas con un carácter proactivo y de proceso, lo que ha prevalecido es la intervención cuando el problema ya había alcanzado un grado tal que, muchas veces, el estudiante tenía comprometida su permanencia en la universidad y en la mayoría de los casos la familia ha estado ajena a la situación que este afrontaba; aunque es importante señalar que mostraron disposición para aplicar acciones de orientación donde se integraran las influencias educativas de la familia y la universidad.
- En **la entrevista**, los directivos plantearon que los docentes no se encontraban suficientemente formados para planear estrategias de intervención en función de lograr la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia, aspecto que coincidió con la autovaloración que hicieron los docentes en este sentido. Insistieron en la necesidad de implementar acciones para la formación del claustro en elementos de psicopedagogía que les den las herramientas y los recursos necesarios para su accionar con la familia en función de la formación del profesional de Ingeniería Informática.

Análisis de la categoría 5. Formación de los docentes para conducir la retroalimentación acerca del accionar desplegado.

Los resultados cuantitativos obtenidos se presentan en el anexo 11.

- En **la encuesta y la escala autovalorativa**, los docentes manifestaron que no poseen recursos psicopedagógicos para mantener un proceso de retroalimentación acerca de su accionar con la familia, por lo que este indicador fue valorado de bajo. Presentaron insuficiencias para trazar estrategias de intervención, lo que trajo como consecuencia, que en muchas ocasiones no se concibiera el proceso de retroalimentación. En el caso de los docentes que afirmaron que sí habían realizado acciones con la familia de sus estudiantes,

plantearon que estas estuvieron relacionadas fundamentalmente desde el punto de vista informativo por problemas académicos o en la beca y no se concertaron nuevas citas en función de ver los avances que se iban logrando con estos estudiantes; argumentaron que las familias que regresaron a la universidad, interesadas por conocer la evolución del estudiante, fueron por su propia iniciativa y no porque ellos hubiesen solicitado su presencia en la universidad; lo que demostró que el proceso de retroalimentación no fue concebido a partir de un proceso estratégico bien planificado, sino producto de la espontaneidad.

- **Las observaciones** que se realizaron a los docentes, durante las sesiones de formación, demostraron que a pesar de los resultados anteriores acerca de las deficiencias en la retroalimentación han mantenido una actitud positiva para informar, con carácter de proceso, a cada uno de los participantes y agentes educativos sobre la efectividad de las intervenciones que se han ejecutado como un punto importante para nuevas acciones.
- En **la entrevista a los directivos** coincidieron con los resultados obtenidos en otros instrumentos, opinaron que no ha existido un control de los encuentros que se realizaron con la familia de los estudiantes y que las deficiencias de los docentes para concebir el proceso de retroalimentación han traído como consecuencia que, ante problemas presentados por los estudiantes, no se actuara de manera preventiva. Consideraron que de haberse trazado estrategias o nuevas estrategias ante las contingencias presentadas y con el apoyo de la familia como un factor determinante, se hubiesen podido evitar deserciones o elevado los niveles de eficiencia en la carrera y en la formación del profesional.

Se efectuó un debate con los participantes para analizar los resultados del diagnóstico, promover la reflexión y determinar las potencialidades e insuficiencias

que emergieron como regularidades en la formación de los docentes con respecto al tema objeto a sistematizar, las que se relacionan a continuación:

Potencialidades:

- Cuentan con un claustro donde el 96% de los profesores son a tiempo completo.
- Reconocen a la universidad y a la familia como las agencias socializadoras que más influyen en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y el papel rector que tiene la universidad en la formación de los profesionales.
- Están sensibilizados con la importancia que tiene la integración de las influencias educativas de la familia y la universidad para la labor educativa y para estructurar los Proyectos Integrales de Trabajo Educativo (PITE).
- Reconocen las carencias que presentan en su formación para enfrentar esta labor y se aprecia una actitud positiva y de compromiso para el cambio y la mejora.

Insuficiencias:

Categoría de análisis 1.

- Poco dominio por el docente de las características de la edad juvenil y de la categoría situación social del desarrollo que les limita brindar niveles de ayuda a los estudiantes en cuanto a la construcción de proyectos de vida.
- Insuficiente dominio de los elementos teóricos necesarios para el trabajo con las familias de sus estudiantes.

Categoría de análisis 2.

- Limitaciones del docente para conducir la orientación educativa de los estudiantes desde el PITE y para integrar a las familias a la formación del profesional.
- En las concepciones de los docentes acerca de cómo se debe desarrollar la comunicación con las familias de los estudiantes se encuentra el uso del lenguaje académico, poco cercano al nivel de estas, donde prima una posición autoritaria y directiva.
- Los docentes presentan deficiencias para realizar intercambios con las familias, pues no siempre se conciben los objetivos de los encuentros, debido a que gran parte de estos se desarrollan de forma esporádica, casual e informativa.
- Los docentes no valoran, en su justa medida, la participación de la familia para trazar estrategias de mejora desde la reflexión conjunta.

Categoría de análisis 3.

- Los docentes presentan dificultades para diagnosticar a la familia de los estudiantes y a los docentes del colectivo de año en función de las potencialidades que les permita integrar sus influencias educativas a la formación del profesional

- Presentan problemas al caracterizar a ambos agentes, pues no incluyen todos los indicadores requeridos y la realizan solo al comienzo del curso para incorporarlo al PITE.
- No siempre realizan un trabajo sistemático que permita la articulación armónica de las influencias educativas de la universidad y la familia desde la estrategia educativa de la carrera hacia los PITE.
- Presentan limitaciones a la hora de concebir el pronóstico como componente del diagnóstico, que conduzca a la planificación de estrategias efectivas que contribuyan a la mejora.

Categoría de análisis 4.

- La planeación de estrategias de intervención durante la formación del profesional es insuficiente, no siempre las conciben con carácter proactivo ni incorporan a la familia al proceso, lo que prevalece es la intervención cuando el estudiante tiene comprometida su permanencia en la universidad.
- Durante la construcción del PITE, predomina la posición directiva de los docentes que limita al estudiante en la asunción de un papel protagónico para la toma de decisiones.

Categoría de análisis 5.

- La evaluación de las acciones no siempre se conciben como un proceso dinámico y en espiral ni como parte esencial de la orientación educativa.
- No se comunican de forma sistemática los resultados de las evaluaciones a los diferentes agentes educativos.

Como resultado del análisis se acordó la proyección de acciones para contribuir a la formación de los docentes en el tema objeto de sistematización.

3. Etapa de teorización:

Tiene como objetivo desarrollar acciones de formación dirigidas a los docentes para la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

En esta etapa se introdujeron las acciones concebidas y elaboradas desde el diagnóstico de necesidades sentidas y las concepciones teóricas de partida. Durante el desarrollo de las acciones se produjo un proceso de reflexión y debate donde se tomaron en cuenta las experiencias de los participantes, de esta forma se enriquece la teoría para comprender mejor la práctica y actuar sobre ella.

Durante esta etapa se siguieron los siguientes pasos:

1) Contextualización de la carrera de Ingeniería Informática como punto de partida para la sistematización de experiencia.

Se realizó una contextualización de la carrera de Ingeniería Informática desde sus comienzos en la Uniss, su conformación, estructura y funcionamiento, se identificaron las fortalezas y debilidades del claustro para la orientación educativa, se indagó acerca de la formación que han recibido los docentes para esta labor, con énfasis en la integración de las influencias educativas de los agentes socializadores que más inciden en la formación del profesional.

2) Determinación de los aspectos teóricos y prácticos necesarios para la formación de los docentes.

Fue necesario profundizar en la búsqueda de información teórica y de las experiencias existentes en la práctica pedagógica acerca del tema. Comenzó un proceso de construcción colectiva caracterizado por el planteamiento de inquietudes y adaptación a la realidad del claustro, hasta llegar a aquellos contenidos que se consideraron debían incluirse en el diseño de las acciones de formación.

3) Diseño e implementación del plan de acciones para contribuir a la formación de los docentes.

Una vez diseñadas, se comenzaron a implementar las acciones, las cuales permitieron familiarizar, actualizar y reforzar los conocimientos surgidos de la práctica, tanto para los docentes adiestrados como para los de más experiencia. Este plan de acciones se estructuró en dos momentos fundamentales los que se denominaron: acciones iniciales de formación y acciones básicas de formación.

1) Contextualización de la carrera de Ingeniería Informática como punto de partida para la sistematización de experiencia.

La carrera de ingeniería Informática comenzó a funcionar en el curso escolar 2004-2005 con una dirección comprometida con la formación integral de sus profesionales, pero con una débil formación pedagógica de su claustro, sobre todo para la orientación educativa. Cada docente enfocaba el trabajo en la dimensión curricular, como había sido su experiencia en su proceso de formación, que se basaba en las altas exigencias en cuanto a lo académico. Se percibían como ingenieros o licenciados que transmitían información acerca de su área del conocimiento. Esto se reflejaba en las estrategias educativas de la carrera y los proyectos educativos de las brigadas donde los ejes de intervención respondían a un diagnóstico centrado en la motivación del estudiante hacia la carrera, el conocimiento de las asignaturas y el trabajo político-ideológico, con una concepción muy reduccionista del trabajo educativo y solo se tomaba en cuenta el contexto de la universidad para la formación del estudiante.

Se hacían reuniones de años y de carrera mensualmente donde se valoraba lo realizado en la etapa, pero desde el estado del aprendizaje del estudiante y las acciones se dirigían hacia las interacciones profesor-estudiante sin buscar la ayuda de otros agentes interesados en los resultados de la formación del profesional, se socializaban las inquietudes y dudas de los docentes, pero desde una posición muy académica, poco proactiva y formativa.

Los principales problemas eran: una concepción del trabajo educativo fragmentada, el proyecto educativo como carga y no como un recurso pedagógico

para integrar todas las influencias educativas del año académico, con escasa o nula participación de los estudiantes en la toma de decisiones y sin considerar la incorporación de la familia al proceso formativo. Tenían como punto de convergencia: ¿Cómo prepararse para enfrentar el proceso de formación del profesional de forma integral?, ¿Cómo realizar la orientación educativa? y ¿Cómo integrar a la familia al proceso de formación del profesional?

La autora al incorporarse al claustro de la carrera y como parte de su labor en el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación que tienen como tarea la superación del claustro y del trabajo metodológico de la universidad, la conllevaron a contribuir con la formación de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática en cómo conducir el proceso de orientación educativa, con énfasis en la integración de las influencias de la universidad y la familia para revertir la situación existente.

Los docentes coincidieron en que no tenían tradición al respecto, contaban con muy escasas experiencias o ninguna en el trabajo con las familias de los estudiantes. Reconocieron la poca preparación al respecto debido a su formación profesional inicial y lo novedoso que les resultaba la incorporación de la familia a la formación del estudiante en este nivel de enseñanza.

3) Plan de acciones:

Acciones iniciales de formación:

Para la selección de los temas se tuvo en cuenta la necesidad de perfeccionar el trabajo de los docentes en la labor educativa de la carrera desde el proceso de orientación educativa y los Proyectos Integrales de Trabajo Educativo (PITE). Se impartieron los temas siguientes:

- Las funciones del docente universitario.
- La orientación educativa en la educación superior.
- Las estrategias educativas de la carrera

- El PITE.

Durante la implementación de las acciones se produjo un proceso de reflexión que permitió a los docentes adentrarse en las peculiaridades de la labor educativa en la educación superior cubana específicamente desde la mirada y características propias del ingeniero informático, se incorporaron otros temas, que se derivaron de las necesidades surgidas en la práctica y las sugerencias de los participantes, entre los que se encuentran:

- El modelo del profesional y la dinámica de los macrocomponentes del proceso.
- La labor educativa desde el colectivo de año.

Acciones básicas de formación:

En este segundo momento se tuvo en cuenta para la selección de las acciones, la necesidad de formación de los docentes de la carrera para la integración de las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa. Ver evidencias, anexo 19.

Se comenzó explicando en qué consistía esta formación, el tiempo, las acciones, los contenidos, la evaluación. Se escucharon criterios desde sus propias necesidades en torno a la temática y se hicieron las adecuaciones correspondientes. Se seleccionaron las siguientes:

- Talleres para adiestrados: (Anexo 12)

Tienen como finalidad que los docentes en adiestramiento se sensibilicen con la necesidad y pertinencia de iniciarse en la orientación educativa que se realiza en la universidad, con énfasis en la integración de las influencias educativas de la familia a la formación del profesional.

- Curso de postgrado: (Anexo 13)

Tiene como finalidad que los docentes profundicen en las funciones del profesor universitario, con énfasis en la función orientadora e integradora de influencias educativas de la universidad y la familia del estudiante durante el proceso de formación profesional.

- Talleres de formación complementaria: (Anexos 14 y 15)

Tiene como finalidad la vinculación del conocimiento teórico, adquirido a través del curso de postgrado y de los talleres de adiestrados, con las experiencias prácticas de los docentes de modo que se enriquezca su formación para la integración de las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

La metodología empleada en las acciones parte de la unidad de criterio y de acción, del papel dinámico entre los miembros del grupo, logra un enfoque personalógico y vivencial en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo a partir de la aplicación del contenido, predomina la participación activa de los docentes desde la comunicación dialógica y la reflexión colectiva.

La dinámica del trabajo estuvo caracterizada por el intercambio de las experiencias acumuladas por los docentes y las contingencias ocurridas durante el período, anécdotas y presentación de temas específicos.

La evaluación se concibe como un componente integrado al desarrollo de las acciones, se escuchan los criterios de los participantes a partir de las necesidades de preparación en torno a la temática y se hacen las adecuaciones correspondientes.

En cada una de las acciones se desarrollaron intercambios acerca de la percepción del tema, cómo incorporarlo a su práctica, la importancia de la labor formativa y del protagonismo estudiantil, las carencias para enfrentar el proceso y la iniciativa pedagógica para resolver las tareas, se presentaron casos tomados de la realidad educativa para valorar cómo proceder ante ellos.

Los docentes desde la reflexión colectiva y el diálogo constataron los avances alcanzados y la disposición para incorporar a la práctica lo aprendido, no obstante acordaron que al finalizar la etapa se debe continuar por la vía de la autosuperación en el perfeccionamiento de su formación.

Sugerencias generadas de los talleres para adiestrados:

Los adiestrados plantearon que se debían incorporar los siguientes conocimientos:

Los tipos de orientaciones a desarrollar desde la relación profesor-familia, lo individual y lo grupal en la ayuda. La integración de los agentes socializadores mediante el proceso de orientación educativa. Técnicas e instrumentos para el diagnóstico del estudiante, el año académico y la familia.

Planteamientos generados a partir del curso de postgrado:

Los participantes concordaron en que:

- Se enriqueciera el curso con otros planteamientos teórico-prácticos de mayor nivel de elaboración, centrados en los modos de actuación profesional para el ejercicio de una orientación educativa hacia la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia, desde el intercambio de experiencias de la práctica pedagógica.
- Se ofreciera un mayor espacio al abordaje de las características psicológicas de la edad juvenil y las peculiaridades propias de la familia cubana actual, así como a los problemas más comunes que afectan a los jóvenes universitarios y las vías de atención desde la universidad.
- Se abordaran temas acerca de las habilidades comunicativas que debe poseer el docente universitario para realizar la orientación educativa, sobre todo con la familia de los estudiantes.

- Se profundizara en los contenidos desarrollados, pero dejando el campo abierto para posteriores acciones de formación continua.
- Propiciar la participación de docentes que tuvieran otras experiencias orientadoras, desarrolladas en el ámbito universitario, y de directivos de la propia universidad que enriquecieran con sus experiencias el proceso formativo.

Planteamientos generados por los participantes en los talleres de formación complementaria:

Como una forma de encontrar mayor solidez en las intervenciones, los participantes acordaron que se debía ahondar en cómo el docente puede incidir, desde su experiencia pedagógica y desde el rol de orientador educativo, en la situación social del desarrollo, en la proyección futura y en el diagnóstico e interacción en la zona de desarrollo próximo del joven universitario.

Propusieron profundizar en la función del docente como orientador educativo, en correspondencia con el modelo del profesional.

Que se debía continuar trabajando en los temas de comunicación educativa con énfasis en la comunicación con los jóvenes universitarios y con sus familias.

Al igual que en las acciones iniciales, en estas se incorporaron nuevas acciones que permitieron superar algunas debilidades del trabajo en relación con la incorporación de los docentes al proceso, estas son:

- El diseño de proyectos educativos.
- Entrenamientos metodológicos en los que se hicieron demostraciones sobre cómo proceder para desarrollar habilidades y aprender en la práctica.

Al finalizar los docentes valoraron que durante esta etapa se fueron alcanzando de forma progresiva mejores resultados debido a la creación de condiciones previas para la preparación de cada encuentro, la reflexión acerca del trabajo realizado, el

estímulo de un clima favorable de colaboración, de solución de problemas y la comunicación dialógica como vía fundamental para la formación de los docentes.

Las sugerencias que se generaron a partir de las acciones de formación constituyeron la antesala de un programa para dar respuesta de manera más acabada y eficiente a las necesidades crecientes de los docentes implicados en la experiencia, en cuanto la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación que constituye un resultado científico de esta investigación.

4. Etapa de evaluación:

La etapa de evaluación tuvo como objetivo valorar el proceso y los resultados obtenidos.

Para la evaluación de la formación de los docentes en cuanto al tema objeto de estudio, se trabajó sobre la base de situaciones simuladas, proyectadas por los propios participantes bajo la dirección de la coordinadora de la experiencia sistematizada, las que se mencionan a continuación:

- Planeación de acciones de orientación educativa donde se integren las influencias de la universidad y la familia al proceso de formación de los profesionales desde el colectivo de año.
- Valoraciones acerca de la estrategia educativa de la carrera y los proyectos educativos y cómo mejorarlos desde el accionar de la universidad y la familia para contribuir al proceso de formación de los profesionales de Ingeniería Informática.
- Elaboración de nuevos proyectos y estrategias educativas desde la concepción de cómo educar a través de la instrucción y la integración de los agentes educativos.
- Planificación de cómo debía ser un encuentro con la familia de un estudiante que presentara dificultades académicas o de asistencia, donde se trazaran las

estrategias conjuntas para resolverlas desde sus contextos de actuación con la debida orientación y la concertación de una nueva cita para darle seguimiento.

- Planificación de una reunión con las familias de los estudiantes de un año académico donde se formulara el objetivo del encuentro, se les brindara información acerca de cuáles eran los objetivos del año académico que debía vencer el estudiante, se comunicaran los resultados de un semestre y la marcha del semestre que comenzaba.
- Preparación de un tema de interés para la familia acerca de la formación de los profesionales donde primara el debate y la sugerencia compartida de los aspectos a tratar, en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes del grupo y las necesidades educativas de las familias.

Se generó un debate acerca de la evaluación de las situaciones simuladas, se expresaron las insatisfacciones y cómo perfeccionarlas a través de los correspondientes planes de mejoras. Los docentes reconocieron la importancia de continuar autopreparándose en este sentido. Analizaron de forma crítica las experiencias previas en cuanto al tema tratado y reflexionaron sobre los avances alcanzados que permitió realizar una valoración de lo aprendido, donde se aprecia un mayor compromiso ante la tarea.

Entre los cambios positivos que los docentes consideran que se produjeron en ellos durante el proceso formativo en el cual han estado inmersos destacan:

- Un mayor compromiso hacia la construcción del PITE de forma participativa y negociada entre los profesores y estudiantes de la brigada.
- Una actitud positiva para realizar diagnósticos que aporten los elementos suficientes para una correcta caracterización de la familia y del año académico como principales contextos donde se forma el estudiante.
- Una mayor disposición para realizar pronósticos que estén en función de las potencialidades identificadas que les permita planear estrategias de intervención.

Reconocieron que aún deben continuar perfeccionando en la correcta planificación y ejecución de las acciones de intervención y sobre todo en el control de las mismas.

Se les aplicó una entrevista grupal para obtener información acerca de lo positivo, lo negativo y lo interesante (PNI) de la formación recibida, donde se obtuvieron los siguientes resultados: (Anexo 16)

Aspectos Positivos:

- El tratamiento de los temas de la orientación educativa desde la integración de la universidad y de la familia como las principales instituciones educativas en la formación del profesional.
- La identificación de las limitaciones reales que poseían los docentes para enfrentar la orientación educativa de manera eficiente.
- El reconocimiento por los docentes de la importancia de la integración de la familia a la formación de los profesionales.
- El conocimiento de las características de la edad juvenil y de la situación social de desarrollo por parte de los docentes para potenciar la labor educativa que se realiza con los estudiantes universitarios.
- La concepción de las acciones de formación desde las necesidades formativas y desde la participación reflexiva de los docentes con el fin de perfeccionar el proceso emprendido.
- El desarrollo de habilidades comunicativas en los docentes para dirigir de manera más eficiente la orientación a la familia y lograr su integración con la universidad.
- El trabajo en equipo de los colectivos de año y de carrera como un estímulo para el desarrollo profesional y personal en cada docente.
- El tratamiento de los temas de manera contextualizada para una mejor comprensión de los contenidos.

- La delimitación del rol que le corresponde asumir en la formación del profesional a los docentes y a la familia para integrar de forma armónica sus influencias educativas.
- La formación recibida permitió concebir con carácter proactivo la orientación educativa en la carrera, desde los PITE, basada en el diagnóstico sistemático y en la participación protagónica de los agentes socializadores que más influyen en el estudiante.

Aspectos Negativos:

- La poca participación inicial de los docentes.
- Las acciones diseñadas, en ocasiones, no pudieron realizarse por razones organizativas y de tiempo que conspiró contra el carácter sistémico de las mismas.
- El escepticismo inicial de los participantes acerca de su labor de orientación educativa para integrar a la familia en la formación del estudiante universitario.

Aspectos Interesantes:

- Los talleres facilitaron a los participantes un aprender haciendo en grupo, a partir del diálogo y del intercambio de sus mejores experiencias.
- Interiorizaron en la necesidad que tienen los docentes universitarios de poseer conocimientos de orientación educativa para dirigir de manera acertada y coherente el proceso formativo de los profesionales y la interacción con sus familias.
- Cada encuentro estuvo matizado por un clima favorable, dinámico que brindó a los docentes el modelo de actuación.
- Se ofrecieron sugerencias valiosas para cada señalamiento realizado.
- Se comprendió cómo la práctica contribuye a enriquecer la teoría y viceversa.
- La necesidad de reflexionar sobre el proceso de formación de los estudiantes universitarios, cómo valorarlo a partir de la realidad de su contexto de actuación

y desde las múltiples complejidades que se presentan durante la orientación educativa.

5. Etapa de comunicación de los resultados:

Tiene como objetivo la socialización de los resultados obtenidos en la sistematización de experiencia.

Los resultados se comunicaron por las siguientes vías:

- 1- Orientaciones metodológicas para la conformación de los PITE en la carrera.
- 2- La publicación de artículos científicos:
 - Sistematización de experiencia en la formación del docente para integrar la universidad y la familia al proceso de formación del profesional. (2012). *Revista Electrónica INFOCIENCIA*, 16(1). Disponible en: <http://www.magon.cu/infociencia/index.html>
- 3- La presentación de ponencias en eventos:
 - *La formación del docente para la orientación educativa desde la relación universidad-familia. Una sistematización de experiencia en la Uniss.* Evento provincial Psicouniss 2012. Sancti Spíritus.
 - *La formación del docente para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia al proceso de formación del profesional.* X Conferencia Científica Internacional UNICA 2012. Ciego de Ávila.
 - *La formación continua del docente para integrar la universidad y la familia al proceso de formación del profesional. Una experiencia en la Universidad de Sancti Spíritus.* Evento provincial Pedagogía 2013. Sancti Spíritus.
- 4- La presentación de un poster en el evento provincial Pedagogía 2013.

2.2.3- Reflexión de fondo

Este tiempo tiene como objetivo la reflexión colectiva y la interpretación crítica de los aprendizajes derivados del proceso de sistematización, se toma como punto de partida el eje de sistematización y los indicadores declarados.

A continuación se hará mención a los principales aprendizajes generados de las reflexiones realizadas por los docentes como resultado del debate:

La relatoría de la experiencia permitió vivenciar aquellas enseñanzas que resultaron más relevantes para el crecer profesional de los docentes y cuáles mejoras se debían introducir para futuras sistematizaciones, así como la posibilidad de utilizar estos resultados para elevar la formación del profesor universitario para la orientación educativa, desde el diálogo y el intercambio de los saberes más significativos para la formación.

El intercambio constante permitió que los participantes realizaran sugerencias de nuevos contenidos en correspondencia con sus necesidades crecientes y los nuevos aprendizajes adquiridos, se propusieron nuevas modalidades que enriquecen y complementan las acciones implementada como el entrenamiento y el desempeño creativo aplicado a la solución de problemas de la práctica, que conducen a la mejora del programa de formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

Se parte de las experiencias vividas por los cursistas para diversificar las modalidades de formación ofrecidas; con anterioridad a la sistematización en el perfeccionamiento de la formación docente tenía mayor peso la impronta remedial que plantea la propia práctica, desprovista de una concepción proactiva, se consolidó el papel del diagnóstico y su relación con la satisfacción de necesidades de formación mediante los cursos sistematizados.

Se enriquecieron las categorías que sirven para valorar la formación del docente en la integración de las influencias de la universidad y la familia que complementaron la formación teórica y práctica del claustro desde la reflexión dialógica, vivencial y colectiva en el año académico y el colectivo de carrera.

Les aportó una formación para conducir el proceso de orientación educativa, que tiene como punto de partida al diagnóstico para la efectiva planificación y ejecución de estrategias de intervención y su posterior retroalimentación desde la integración de las influencias educativas de la universidad y las familias.

El reconocimiento acerca de la importancia de la familia en la situación social de desarrollo del joven universitario para su formación profesional y una mirada diferente al accionar educativo en este nivel de enseñanza.

2.2.4- Los puntos de llegada

Constituyen el último tiempo de la sistematización que tiene como objetivo realizar conclusiones teórico-prácticas derivadas de toda la reflexión anterior.

La sistematización realizada en la carrera de Ingeniería Informática parte de la necesidad de recuperar de manera organizada la experiencia vivida por los docentes, con respecto a su formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa, mejorar la práctica y enriquecer la teoría desde reflexión dialógica, vivencial y colectiva de sus participantes, que les permite aprender de ella y comunicarla.

La formación aportó a sus participantes sentido y significado acerca del proceso de orientación educativa en la universidad, del cómo interactuar con las familias, realizar un diagnóstico integral que les permite planificar y ejecutar estrategias de intervención desde la integración de sus influencias educativas y concebir la retroalimentación de todo el accionar desplegado.

El reconocimiento acerca de la importancia de la familia en la formación del profesional, significa una nueva mirada al accionar pedagógico para potenciar la función educativa de esta institución social y su integración al proceso; donde el concepto situación social de desarrollo constituye una categoría esencial para

alcanzar los niveles de independencia del joven en favor de su desarrollo humano y profesional.

Los docentes perciben que se han formado como mejores profesores universitarios y se sienten comprometidos para seguir superándose. Por otra parte los directivos se sienten en mejores condiciones de dirigir el proceso formativo.

Como recomendación se propuso el perfeccionamiento de las acciones de formación a partir del diseño de un programa dirigido a los docentes para la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa, que tome como base para su elaboración los aprendizajes, las sugerencias de los participantes y los resultados derivados de la sistematización que se realizó en la carrera de Ingeniería Informática.

CAPÍTULO III. PROGRAMA CON ENFOQUE DIALÓGICO DIRIGIDO A LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA INTEGRAR LAS INFLUENCIAS DE LA UNIVERSIDAD Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se presenta un programa con un enfoque dialógico, como resultado del proceso de sistematización de experiencias expuesto en el capítulo anterior, con el objetivo de resolver los problemas de los docentes universitarios en cuanto a su formación para integrar las influencias de la universidad y la familia como parte de la orientación educativa. Se valoró su pertinencia y factibilidad por el criterio de los sujetos implicados en la experiencia para eliminar las contradicciones existentes entre el estado actual y el deseado, en correspondencia con las exigencias de la educación superior cubana.

3.1- Propuesta del Programa de formación con enfoque dialógico

3.1.1- Introducción

La formación del profesorado universitario se considera un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática. La universidad apunta hacia un ejercicio que mejore las capacidades profesionales de los docentes, con la apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para asumir la labor educativa y contribuir al desarrollo profesional docente.

El diseño de programas de formación para la mejora de la docencia universitaria debe responder a los problemas, expectativas y necesidades que tenga planteada la institución y sus miembros. La autora concuerda con Cox (1993) cuando plantea que todo programa de formación para que sea pertinente debe estar precedido de un estudio de necesidades, con la correspondiente implicación de los docentes que conduzcan a un diseño real de dicha formación.

La construcción del programa que se presenta surge de la necesidad de darle continuidad a los resultados obtenidos en la sistematización de experiencia desarrollada en el capítulo anterior, pero de una manera más orgánica y estructurada, al identificarse lo pertinente de incorporar nuevas modalidades de formación como: el entrenamiento y la innovación educativa con una concepción proactiva del proceso de orientación educativa, las categorías que emergieron sirven para valorar la formación del docente, así como la selección de los nuevos contenidos que complementan los ya tratados o su abordaje con mayores niveles de complejidad, la importancia del diálogo en la adquisición de aprendizajes desde sus propias vivencias que complementaron la formación teórica y práctica del claustro para la integración de las influencias de la universidad y la familia.

Se destaca el carácter sistémico del programa, que responde a las demandas formativas de los docentes. Se transita desde niveles de familiarización del contenido hasta la aplicación de lo aprendido a partir de situaciones problemáticas de la práctica profesional y su desempeño innovador.

Este programa se fundamenta en una concepción que armoniza el estudio desde una nueva mirada a la dinámica de los agentes educativos que interactúan con el estudiante universitario, donde las demandas de la relación universidad-familia por parte de los implicados quedan evidenciadas; así como la valoración y la reflexión sobre la práctica. Trata que el docente vaya adquiriendo un pensamiento que lo aleje de las ideas predeterminadas que posee, producto de sus experiencias como estudiante.

El programa de formación tiene como elemento que lo caracteriza al enfoque dialógico. Este concepto se remonta a los diálogos socráticos y en los tiempos actuales se vincula con varias perspectivas como: la teoría de la acción dialógica, propuesta por Freire (1970); la aproximación de la indagación dialógica, por Wells

(2001); la teoría de la acción comunicativa, por Habermas (1987); la noción de la imaginación dialógica, por Bakhtin (1981) y la teoría del Yo Dialógico, por Soler (2004).

La investigadora para fundamentar el enfoque dialógico de su programa se basó en los criterios de autores como: Freire (1970), Habermas (1987), Mingorance y Estebaranz (1992), González Rey (1995, 1999), Ojalvo (2005), Pruitt y Thomas (2008) y Lamas (2010). Las principales ideas que sirvieron de referentes para esta propuesta son:

Los criterios de Paulo Freire (1970):

- Acerca de que la naturaleza del ser humano es dialógica. Considera al hombre como un ser comunicativo y de relaciones intersubjetivas. Entiende al diálogo como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que se basa en la validez de las intervenciones, en relación directa con la capacidad argumentativa de los participantes. Asume que se debe aprender a partir de un intercambio continuo de experiencias apoyadas por actividades didácticas.
- Acerca de la metodología participativa y del aprendizaje grupal. Se trata de crear un espacio de encuentro donde el conocimiento se construya a partir del intercambio, la reflexión y el análisis tanto individual como grupal que lleve a la elaboración conjunta de significados, donde se produzcan momentos generadores de emociones e interrogantes que son los que impulsan la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- La persona como un ser positivo que aprende y a la vez enseña en una relación de igualdad. Asume el aprendizaje como una construcción social donde entran en juego, no sólo los significados que las personas construyen; sino que trasciende a la búsqueda del sentido de la experiencia educativa y la forma en que esta favorece las transformaciones sociales. Este modelo recupera el valor de la persona y su derecho a participar en condiciones de

igualdad en la expresión de sus puntos de vista y sustentarlos desde aquellos juicios y razones que considera valederas.

- Lo que hace posible el aprendizaje dialógico es la actitud de cooperación, la ausencia de competición y la solidaridad. Es decir, que las personas puedan llegar a un nivel de desarrollo de la conciencia que les permita relacionarse con otros respetando sus ideas, aun cuando estas sean diferentes de las suyas.

Habermas (1987) plantea que:

- La acción comunicativa permite el diálogo entre los diferentes agentes en los que prima el entendimiento y la exposición de argumentos basados en pretensiones de validez, entendida como aquella orientación de la acción que conlleva a establecer un diálogo con otros sujetos sin intentar convencerlos de que la opción que se presenta es la que se ha de aceptar. Esta se muestra por sí sola basada en los argumentos que los actores proponen bajo las premisas de rectitud y veracidad, que son llevadas a debate y a consenso.

Pruitt y Thomas (2008) proponen que:

- El enfoque dialógico es un código para la acción que caracteriza a múltiples formas de abordar las situaciones problemáticas, las cuales son analizadas a través de diferentes lentes que permiten valorar la situación inmediata y futura, desde propuestas integrales para su solución. Estos procesos serán dialógicos en tanto permitan, crear ambientes en los cuales los participantes puedan sentirse incluidos y que conduzcan de forma transparente su propia comunicación, sean abiertos para comprender lo que los otros tienen que decir y capaces de tener una perspectiva de largo plazo sobre los problemas que se les presentan.

Estos autores, en su Manual de Diálogo Democrático, exponen un conjunto de objetivos, conductas y cualidades que deben tener en cuenta los participantes

para establecer una comunicación con enfoque dialógico como código para la acción que también sirven de referentes en la propuesta:

- Entre los objetivos se encuentran: comprometer a todas las partes, crear las condiciones y el compromiso para el cambio, fomentar el aprendizaje, facilitar un entendimiento más profundo y crear el sentido de confianza requerido para la apertura.
- Entre las cualidades están: el respeto, la transparencia, la apertura, la empatía, la autenticidad, la paciencia y la flexibilidad.
- Entre las conductas a asumir están: preguntar para aprender, compartir lo que se sabe, escuchar con empatía, meditar en lo que se está escuchando, explorar las suposiciones subyacentes tanto las propias como las de otros, reconocer las emociones, opiniones e ideas y reflejar el nuevo conocimiento.

De Lamas (2010) se retoma:

- La construcción de significados no se hace de forma individual, sino de manera colectiva y dialógica, en relación con los otros; es decir, el aprendizaje para que pueda ser catalogado como tal ha de ser dialógico.

Mingorance y Estebaranz (1992), González Rey (1995, 1999) y Ojalvo (2005) consideran que:

- La reflexión entre los docentes en cada estructura académica se propicia a través del diálogo profesional, es decir, la comunicación asertiva para manifestar sus ideas, creencias o experiencias, y resolver problemas de la práctica. Para que este diálogo se dé, es necesario que exista una implicación en la tarea, una apertura en el pensamiento para aceptar las ideas del otro y la necesidad de cambio, que exige un intercambio de experiencias y conocimientos, mediante el debate o técnicas que ayuden a satisfacer las necesidades profesionales.

Para facilitar el proceso comunicativo entre los docentes se establecen las siguientes normas para el debate: saber escuchar y respetar las opiniones de los demás, límite de tiempo para la exposición, sinceridad ante lo expresado, ser abierto y promover que los demás expresen lo que sienten, no tener prejuicios, mantener unidad en el grupo, lograr la participación de todos, pedir la palabra para hablar, plantear el desacuerdo y las discrepancias sustentado en el respeto a los demás, no atacar, todas las ideas son válidas.

Las acciones concebidas en el programa favorecen en los docentes una formación a partir de un intercambio profundo sobre la calidad del proceso de orientación educativa, una reflexión crítica de sus experiencias en la práctica y una apropiación de los contenidos para el ejercicio de su función orientadora que se centra en cómo aglutinar las influencias de los agentes educativos que más inciden en la formación del profesional con énfasis en la relación universidad-familia, desde una metodología participativa y un aprendizaje grupal que canalizado por el diálogo profesional conducen a la satisfacción de sus necesidades profesionales.

El debate, el consenso y la transparencia en la comunicación permiten desarrollar en estos docentes su capacidad argumentativa con la expresión de sus puntos de vista, basados en el respeto, la cooperación y la apertura para aceptar las ideas del otro, que conllevan a la revisión de sus actitudes y valores con una alta implicación en la tarea. El trabajo colaborativo cimienta las bases de una formación continua que transita por distintas etapas que van desde la información, la investigación hasta la autoformación, en donde se alcanza la autonomía suficiente para desarrollar proyectos educativos y estrategias de intervención dirigidos a transformar de forma efectiva su función orientadora desde el colectivo de año y de carrera.

Con el objetivo de definir el programa de formación con enfoque dialógico que se propone, se realiza una búsqueda en la literatura especializada, en la que se aprecia una escasa conceptualización del término.

Morrill (1990), expresa que un programa es una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, y diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

En [http// www. Psicopedagogía.com](http://www.Psicopedagogía.com). citado en Salmerón y Quintana (2008) aparece como programa: Instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos.

En cuanto a los programas de formación docente no se encontró su conceptualización, en su lugar aparece la definición de programa de superación profesional elaborado por Álvarez de Zayas (1999 citado en Salmerón y Quintana, 2008) que lo considera como la proyección que planifica y organiza la ejecución del proceso docente, concretado en un período determinado, con el objetivo de alcanzar los propósitos propuestos.

Salmerón y Quintana (2008) lo conciben como un “conjunto de acciones sistemáticas y planificadas de superación a desarrollar por diferentes vías, dirigidas a satisfacer las necesidades de preparación, en un contexto determinado, cuyo objetivo fundamental está dado en la solución del problema de la práctica educativa a través de la transformación del objeto de la investigación”. (pp. 22-23).

En la presente investigación se asume como Programa con enfoque dialógico a las acciones de formación continua, planificadas y organizadas de forma sistemática que integran lo teórico-metodológico y la práctica profesional desde la reflexión dialógica, crítica, democrática y participativa, basada en la experiencia y

dirigida a satisfacer las necesidades formativas de los docentes universitarios, para integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

3.1.2- Objetivo general del Programa

Este programa de formación del profesor universitario pretende:

Propiciar la apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores sobre la orientación educativa para la integración de las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de formación del profesional.

3.1.3- Fundamentación del Programa con enfoque dialógico

El programa que se propone reconoce la teoría Marxista y Leninista como fundamento filosófico, que desde el punto de vista teórico-metodológico se apoya en el materialismo dialéctico al estructurar los principios de la ciencia, sus métodos de investigación y el carácter dialéctico complejo del proceso formativo de los docentes en el marco de las relaciones sociales que se establecen durante su desarrollo profesional, así como de las relaciones entre todos los componentes de la actividad profesional docente que condicionan el curso de su formación del cual es objeto y sujeto.

Una comprensión dialéctico materialista del desarrollo como aparición y superación de las contradicciones que tienen como base la Ley de la unidad y lucha de contrarios, permite considerar en la propuesta del programa, su papel como fuerzas motrices para la formación de los docentes: entre el nivel real y el nivel deseado, entre los conocimientos que poseen y los nuevos conocimientos que van adquiriendo; entre los conocimientos teóricos y la capacidad para aplicarlos en la práctica pedagógica; entre el nivel del contenido objeto de estudio y las posibilidades reales para su asimilación. Es importante tener en cuenta las

contradicciones existentes y la necesidad de determinar aquellas que van apareciendo durante el proceso de formación de los docentes que conduzcan a su transformación.

La aplicación de la teoría del conocimiento para comprender y conducir la actividad cognoscitiva de los profesores, parte de la integración de los niveles empírico y teórico y de la ascensión de lo abstracto a lo concreto en la búsqueda de nuevos conocimientos. Su lógica interna se inicia desde la contemplación viva (las experiencias vividas por los docentes), al pensamiento abstracto (la apropiación del conocimiento); desde el estado real hasta llegar al estado deseado del proceso de formación para la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia que permite la transformación de los docentes para la práctica de la orientación educativa, enriquecida por el nuevo conocimiento como criterio de la verdad.

Esa unidad entre la teoría con la práctica concibe a la educación del hombre como un fenómeno histórico social y clasista, donde el sujeto puede ser educado bajo condiciones concretas, según el diagnóstico de necesidades y el contexto en el que se desempeña, contribuye a la transformación del docente al incorporar en la práctica los contenidos adquiridos, con un mayor compromiso y motivación por la labor educativa que se realiza en la universidad desde la integración de los agentes educativos.

El programa está dirigido a la consolidación de la relación educación-sociedad, pues parte de la dialéctica entre lo social y lo individual en la educación donde el propio docente necesita ser educado. Se considera a la sociedad como condicionante de la educación en función de preparar al hombre para la vida, para interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo. El proceso de socialización es a su vez de individualización, pues durante el proceso formativo

cada docente procesa la realidad de manera muy particular y aporta los resultados de su propia experiencia teórica y práctica como un ente social activo que debe prepararse de forma permanente para responder a las demandas que la sociedad le impone.

El hombre se concibe como ser social cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes. La formación del profesor universitario está influenciada por los cambios sociales y científicos que dejan su impronta en las exigencias profesionales del docente en la educación superior.

Se concibe la formación del docente desde una concepción amplia de educación, para que su influencia educativa trascienda los marcos de la universidad, con la extensión de su accionar hacia el contexto familiar como grupo humano primario. Significa una preparación que le permite orientar a la familia para el cumplimiento de su función educativa y para que esta asuma una relación de complementación con la universidad en el logro de un fin común: la educación y socialización del estudiante universitario.

La formación se realiza no solo en el conocimiento y en las habilidades propias del ejercicio de la orientación educativa para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en la formación del profesional, sino que en el docente también incide todo un entramado de influencias que configuran su actuación profesional entre las que se encuentran: las expectativas y respuestas de los estudiantes y su familia, su propia experiencia como estudiante, el modelo presentado por sus profesores, la presión que ejerce el sistema que propone e impone socialmente un prototipo de actitudes y prácticas docentes, entre otras; así como la estructura económica, social y política en la que la universidad está inmersa.

Desde el punto de vista psicológico el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1985), se asume para la determinación histórico-social de la psiquis humana, el carácter mediatizado y mediatizador de los procesos psicológicos, y la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo, en el cual el docente se integra como un sujeto psicológico individual concreto, que le permite personalizar un sistema de información en el que interactúan las condiciones internas con los factores sociales que resultan determinantes para las transformaciones que se producen en su desarrollo psíquico.

Se asumen categorías esenciales como la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo de la psiquis del hombre, que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de los docentes universitarios durante su proceso de formación.

La situación social del desarrollo es una categoría que permite explicar las diversas condiciones que influyen en la formación del sujeto; así como el papel del propio sujeto dentro de esa situación social, como agente activo, constructor y mediador de su propio desarrollo.

Por su parte la categoría vivencia se refiere a la unidad de la vida psíquica del sujeto en la cual se revela la interrelación funcional de lo afectivo y lo cognitivo.

La vivencia, denominada también por Vigotsky con el término de experiencia emocional, desde el punto de vista metodológico, conduce a la necesidad de concebirla como una unidad compleja en el estudio del desarrollo psicológico. Estas unidades, según este autor: "(...) representan productos de análisis que no pierden ninguna de las propiedades que son características del todo, sino

que procuran conservar, de la forma más elemental, las propiedades inherentes al todo". (1935, p.7).

Para Vigotsky (1996) "la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) debe ser entendida como la relación interior del (...) [individuo] como ser humano, con uno u otro momento de la realidad (...) la vivencia posee una orientación biosocial. Es algo intermedio entre la personalidad y el medio (...) revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad". (pp.67-68).

Según Vigotsky (1994), el investigador que pretenda estudiarla: "debe ser capaz de hallar la relación que existe entre el [sujeto] y su entorno, la experiencia emocional (...) del [sujeto], en otras palabras cómo un [sujeto] (...) interpreta, [y] se relaciona emocionalmente con cierto acontecimiento." (p.7).

Esta concepción aplicada a la formación del docente universitario, debe tomar en cuenta cómo se genera en cada uno de sus miembros, diversas y complejas relaciones vivenciales, que van estructurándose y pueden determinar los sentidos futuros de la personalidad, sobre todo en su sentido profesional.

El programa está diseñado para un proceso formativo que promueve el desarrollo y la transformación de los docentes con el objetivo de integrar las influencias de la universidad y la familia del estudiante al proceso de formación de los profesionales, desde la acción participativa y reflexiva basadas en una comunicación con enfoque dialógico, donde al mismo tiempo que se desarrollan, aprenden y se transforman; transmiten y comparten sus propias vivencias acerca de las experiencias acumuladas durante su accionar en la práctica educativa y los resultados que se han alcanzado desde el punto de vista formativo que se conservan como legado histórico cultural.

El concepto de zona de desarrollo próximo permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica. En la actividad formativa, se definen y redefinen constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial a partir de la determinación del nivel real en que se expresa la formación que poseen los docentes para integrar la familia a la formación del joven universitario y la distancia que existe para lograr el estado deseado. Se actúa sobre su zona de desarrollo potencial al proyectar sus metas y brindar los niveles de ayuda necesarios para alcanzarlas.

Los sustentos pedagógicos se fundamentan en la comprensión de esta ciencia para integrar a las demás ciencias que aportan al conocimiento del docente y que permiten abordar la complejidad de su objeto de estudio. Se ponen de manifiesto en el cumplimiento de las leyes, categorías y principios de la Pedagogía, en los cuales se basa la investigadora para concebir el programa de formación.

El proceso de formación de los profesores se organiza y estructura apoyado en las dos leyes de la pedagogía expuestas por Álvarez de Zayas (1999): La primera que se refiere a la relación del proceso docente-educativo con el contexto social. La escuela en la vida, que establece el vínculo entre las necesidades sociales y la institución universitaria; y la segunda, derivada de la anterior, que expresa las relaciones internas entre los componentes del proceso docente-educativo. La educación a través de la instrucción, la que destaca la necesidad de que el individuo a la vez que se instruye se eduque como finalidad de toda institución educacional en Cuba. Válidas también para el cuarto nivel de enseñanza en la cual están inmersos estos docentes.

Estas leyes se expresan en las categorías: educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo presentes en la propuesta. La unidad entre formación y desarrollo se manifiesta en que la primera es la que conduce hacia el

logro de objetivos socialmente significativos sobre la naturaleza social del ser humano. El individuo se forma, desarrolla y modifica en su interacción con las condiciones sociales de vida y de educación, a través de la actividad y la comunicación y como resultado de estas; lo cual permite que constantemente se esté produciendo una apropiación de la experiencia histórico-social. En el programa se concibe la formación de los docentes como proceso y como resultado para integrar las influencias educativas que los conduce hacia su desarrollo profesional docente.

El programa de formación se fundamenta en principios que se sintetizan a continuación:

- Principio de la objetividad: se centra en la realidad educativa de los docentes implicados en el estudio; que parte de un diagnóstico de sus necesidades sentidas.
- Principio de la flexibilidad: se cuenta con la posibilidad de ir introduciendo en su desarrollo nuevas acciones que sean necesarias o de interés inmediato para los profesores en formación continua.
- Principio del aprendizaje activo: se asegura que el docente en formación pueda aprender practicando y aplique lo aprendido, que comparta experiencias con otros compañeros que estén en su misma situación y debata los problemas de la práctica.
- Principio de la autoevaluación como estrategia de mejora de la propia docencia: se promueve el desarrollo colaborativo, a la vez que facilita la autonomía docente.
- Principio de la vinculación entre la teoría y práctica: la primera sirve de referencia a la segunda, propicia un saber práctico profesional basado en la teoría y la acción.
- Principio de la consideración de las concepciones y experiencias de los profesores en su propio proceso formativo: para que puedan ser analizadas y

evaluadas con el fin de diseñar estrategias de mejora personales y profesionales.

- Principio del asesoramiento y apoyo individualizado: para que los profesores tengan la oportunidad de comunicarse con profesores expertos que les ayuden a reflexionar y resolver los problemas de la práctica, que les faciliten la valoración y desarrollo de la misma.
- Principio de la demanda de necesidades, basada en contenidos de la orientación educativa universitaria, en un modelo de evaluación y de investigación en el que cada profesor puede diseñar las estrategias de intervención que mejor se adapten a su situación educativa.

Este programa parte de la concepción del docente como un profesional de la educación que requiere una formación específica para la orientación educativa como parte de sus modos de actuación con el objetivo de satisfacer las necesidades sentidas por los profesores, basados en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para un buen ejercicio de la docencia, que coinciden con autores como: Recarey Fernández (1998, 2001); Álvarez González y Bizquera Alzina (2004) y Collazo (2004).

3.1.4- Componentes estructurales del Programa

I- Diagnóstico:

La propuesta del programa de formación que aquí se presenta está basada, por una parte, en un estudio de necesidades de formación del docente de la Universidad de Sancti Spíritus para la orientación educativa y en especial para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia al proceso de formación del profesional y por otra, en el análisis de la experiencia de formación para la docencia universitaria desarrollada en la carrera de Ingeniería Informática de dicha universidad.

Se utilizaron para el diagnóstico un grupo de métodos y técnicas como: el análisis de documentos, la observación participante, la escala autovalorativa, la encuesta a docentes y la entrevista a directivos.

Las potencialidades e insuficiencias que emergieron como regularidades en la formación de los docentes se relacionan a continuación:

Como potencialidades: Cuentan con un claustro donde la mayoría de los profesores son a tiempo completo, reconocen a la universidad y a la familia como las agencias socializadoras que más influyen en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y el papel rector que tiene la universidad en la formación de los profesionales. Están sensibilizados con la importancia que tiene la integración de las influencias educativas de la familia y la universidad para la labor educativa y para estructurar PITE. Reconocen sus carencias y se aprecia una actitud positiva y de compromiso con el proceso para el cambio y la mejora.

Como insuficiencias: Poco dominio de las características de la edad juvenil y de la categoría situación social del desarrollo que limita al docente brindar niveles de ayuda a los estudiantes en cuanto a la construcción de proyectos de vida. Insuficiente conocimiento de los elementos teóricos necesarios para el trabajo con las familias de sus estudiantes.

Limitadas habilidades del docente para conducir la orientación educativa de los estudiantes desde el PITE y para integrar a las familias a la formación del profesional. En los encuentros entre los docentes y las familias de los estudiantes prima el lenguaje académico, poco cercano a su nivel y no se conciben sus objetivos. Los intercambios son esporádicos, casuales e informativos donde el docente asume una posición autoritaria y directiva, que impide la participación de la familia para trazar estrategias de mejora desde la reflexión conjunta.

El diagnóstico no está en función de identificar las potencialidades de la familia y de la universidad para integrar sus influencias educativas a la formación del profesional. Los docentes presentan problemas al caracterizar a ambos agentes, pues no incluyen todos los indicadores requeridos para su conocimiento y la realizan solo al comienzo del curso para incorporarlo al PITE. No hay un trabajo sistemático que permita la articulación armónica de las influencias educativas de la universidad y la familia desde la estrategia educativa de la carrera hacia los PITE. No tienen en cuenta el pronóstico como componente del diagnóstico, lo que limita la concepción de estrategias efectivas que contribuyan a la mejora.

La planeación de estrategias de intervención durante la formación del profesional es insuficiente, no las conciben con carácter proactivo ni incorporan a la familia al proceso, lo que prevalece es la intervención cuando el estudiante tiene comprometida su permanencia en la universidad. Durante la construcción del PITE, los docentes asumen una posición directiva y el estudiante no tiene un papel protagónico en la toma de decisiones.

La evaluación de las acciones no se concibe como un proceso dinámico y en espiral ni como parte esencial de la orientación educativa. No se comunican de forma sistemática los resultados de las evaluaciones a los diferentes agentes educativos.

A partir del análisis de las principales regularidades, se proyectaron acciones para contribuir a la formación de los docentes que después de aplicadas se acordó la propuesta del presente programa como resultado de la sistematización de experiencia realizada en el capítulo anterior.

II- Planeación de las acciones a desarrollar:

Para la estructuración del programa y su descripción se tienen en cuenta los principales componentes de la actividad de orientación educativa declarados por Martínez y Vázquez (1996) y Herrera Rodríguez (2005) como son: la clase, la tutoría, la potenciación del trabajo individual del estudiante, el trabajo colaborativo, y las prácticas. Este programa integra tres niveles de la práctica educativa: lo teórico-metodológico, la práctica profesional y la reflexión crítica desde la propia práctica. Sin olvidar que los sujetos a formar son adultos cuyo principio básico de aprendizaje debe ser el análisis de la experiencia. Todo ello hace que el programa se estructure en tres bloques fundamentales:

Bloque de formación teórico-metodológica, basado en contenidos de la orientación educativa y la orientación a la familia, que se centra en el aprendizaje de modos de actuación a través del estudio, la enseñanza y la experiencia transmitida por expertos y por sus propios compañeros de la profesión, con el fin de sensibilizar al docente ante el hecho educativo.

Bloque de puesta en práctica, desde los colectivos de años, en la autoevaluación de su actuación orientadora, en la reflexión sobre su práctica docente, con el apoyo de métodos colaborativos; es decir, aprendiendo con y de otros compañeros.

Bloque de innovación educativa, con el propósito de introducir al profesor en la investigación educativa, e inculcarle una actitud de cambio y mejora de su actuación como profesional de la docencia.

El desarrollo del programa comprende:

- 1- Talleres para adiestrados
- 2- Curso de postgrado
- 3- Entrenamiento en el diseño de proyectos educativos.
- 4- Talleres vivenciales para socializar las mejores experiencias profesionales.

5- Proyecto de innovación educativa

A continuación se presentan los programas de cada uno:

1- Talleres para adiestrados

Título: Talleres sobre orientación educativa en la educación superior.

Total de horas: 20 horas.

Autora: M. Sc. Geycell Emma Guevara Fernández.

Fundamentación.

El desarrollo de talleres como forma de organización para la formación continua constituye un espacio fructífero para la sensibilización de los adiestrados acerca de la necesidad de iniciarse en la orientación educativa en la educación superior y en especial en la orientación a la familia del estudiante universitario como una forma de contribuir a la formación de los profesionales.

El debate brinda una excelente oportunidad para que se produzca el intercambio dirigido a la búsqueda de soluciones de mejora en el desempeño de su función orientadora y la proyección de acciones para la integración de las influencias de los agentes educativos que más influyen en el desarrollo del estudiante.

Los temas serán desarrollados a través de la creación de un espacio participativo, de diálogo y colaboración, que permita la reflexión, el análisis, la argumentación, así como la confrontación desde sus experiencias como estudiantes con relación a la orientación educativa, de forma que se promueva un crecimiento profesional y personal evidenciado en el empleo de los conocimientos, habilidades y manifestaciones de actitudes para asumir con éxito la labor educativa de los estudiantes universitarios.

Objetivos generales:

- Analizar los elementos que componen el proceso de orientación educativa en la universidad.
- Valorar diferentes alternativas metodológicas para la orientación educativa de los estudiantes desde los contextos universitarios y familiar.

Temas de los talleres:

Tema 1. El joven universitario y su formación como profesional.

Tema 2. La orientación educativa en la educación superior. El contexto docente y el extradocente.

Tema 3. Actores implicados en la orientación educativa en la universidad. La relación universidad-familia.

Tema 4. La familia cubana actual y su implicación en la formación del estudiante universitario.

Tema 5. Papel del docente en el desempeño de la función orientadora en los contextos universitario y familiar.

Orientaciones metodológicas.

La finalidad de estos talleres es que los adiestrados adquieran una preparación básica, que les ayude a iniciarse en la orientación educativa y en especial en la orientación a la familia, sin que esto conlleve a una profundización exhaustiva para que pueda dejar el campo abierto para posteriores acciones de formación continua. Como parte del proceso de motivación y sensibilización de los cursistas se debe partir de una serie de planteamientos teórico-prácticos, que se centran en el estudio de habilidades y modos de actuación profesional para el ejercicio de una orientación educativa hacia la integración de las influencias de la universidad y la familia, a través del análisis de diferentes tendencias y estrategias.

Para el desarrollo del contenido se desarrollarán 5 talleres de 4 horas cada uno, distribuidos de forma que corresponda un taller para cada tema propuesto.

Para el desarrollo de los talleres se proponen tres momentos:

Momento de apertura: Se presenta el tema y las ideas fundamentales para su desarrollo; se toman las expectativas de los participantes; se dan a conocer las reglas del trabajo en grupo; entre otros.

Momento de desarrollo: Se realiza el debate en el grupo. Se dialoga y se comparten las experiencias que como estudiantes tienen acerca de la orientación educativa, las mejores propuestas y soluciones para resolver los problemas que se presentan con respecto a la formación de los profesionales. Se sigue una dinámica de reflexión que va de lo individual, a lo grupal y de este a lo individual enriquecido por el trabajo colaborativo.

Momento de cierre: Se valoran y recuperan los mejores aciertos, propuestas y soluciones; se atiende la satisfacción de las expectativas y se orienta el próximo taller.

Evaluación.

Se realizará de forma sistemática a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante.

Bibliografía:

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Arias, G. (1999). El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 194-199. La Habana.

Carpio Camacho, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus*. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. España.

Carrillo Picazzo. L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis doctoral universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.

Castro Alegret, P.L. (2005). *Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo*. [Material en soporte digital].

Domínguez García, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Herrera Rodríguez, J.I. (2006). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la Educación Superior cubana*. La Habana: Editorial Universitaria. [Consultado el 26 de febrero del 2012]. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>

Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.

Núñez Aragón, E. (2002). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Aproximación a una caracterización de la relación de las instituciones educativas y la familia. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (pp. 232-277). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Recarey Fernández, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.

Sánchez Núñez, J.A. (1996). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades*. Tomo III. La Habana: Editora Universidad.

Zarzar Charur, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.

2- Curso de postgrado

Título: La formación del profesor universitario para la orientación educativa desde el accionar de la universidad y la familia.

Total de horas: 160 h

Horas presenciales: 40 h

Horas de estudio independiente: 120 h

Créditos académicos: 3

Autor: M. Sc. Geycell Emma Guevara Fernández

Fundamentación.

El curso de posgrado persigue que los profesores universitarios se apropien de los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación requeridos en el ejercicio de la orientación educativa y que consoliden su preparación para garantizar el éxito en la formación de los profesionales desde la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia como los agentes educativos que más inciden en el desarrollo del estudiante universitario.

Los contenidos están en correspondencia con los resultados del diagnóstico de necesidades de formación en orientación educativa que presentan estos docentes. El programa permite estimular la investigación, la innovación, la reflexión, el diálogo y el intercambio de experiencias para la solución desde la teoría de los problemas que se presentan en la práctica de su función orientadora.

Objetivos generales.

- Profundizar en las funciones del profesor universitario con énfasis en la función orientadora.
- Profundizar en los elementos que componen el proceso de orientación educativa en la universidad.
- Analizar las diferentes alternativas metodológicas para la orientación educativa en la universidad desde la integración de las influencias educativas al proceso de formación profesional.
- Analizar las posibilidades de los recursos para la comunicación educativa.
- Profundizar en las técnicas de investigación educativa como una forma de comprender el proceso de orientación educativa.

Tema I. La formación de los profesionales en la universidad cubana.

Contenidos temáticos.

- La educación de la personalidad en la edad juvenil. Principales problemas y sus posibles causas. El aprovechamiento académico y la permanencia en la universidad.
- La teoría histórico-cultural del desarrollo psíquico. Características de la edad juvenil y su situación social de desarrollo.
- La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la estructura y funcionamiento de la personalidad del joven.
- El diagnóstico psicopedagógico del estudiante universitario. Dimensiones e indicadores para la formación del profesional.
- La dinámica entre lo individual y lo grupal en esta edad, la proyección hacia el futuro, el proyecto de vida y el proyecto académico.

Tema II. La orientación educativa en la universidad contemporánea.

Contenidos temáticos.

- La orientación educativa en la universidad. Concepto. Antecedentes. Modelos, principios, funciones, principales corrientes.
- La orientación educativa en las universidades cubanas. Conceptos. Características. La Tendencia integrativa de la orientación desde la teoría histórico-cultural. El modelo de intervención por programas.
- Lo instructivo y lo educativo en el proceso docente-educativo. Relación entre educación, orientación y desarrollo de la personalidad.
- La función orientadora del docente. Su papel dentro del colectivo de año.
- La orientación como relación de ayuda. Tipos de orientación: individual y grupal.
- La estrategia educativa y el Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE).
- El diagnóstico de los principales contextos y agentes educativos que influyen en el desarrollo de la personalidad del estudiante universitario: la familia y el año académico. Correlación entre diagnóstico y orientación.

- La elaboración y el procesamiento de técnicas para el diagnóstico.
- La elaboración de estrategias de intervención. La integración de los agentes socializadores mediante la orientación. La retroalimentación del proceso.

Tema III. El estudio de la familia y su influencia educativa en la formación del estudiante universitario.

Contenidos temáticos.

- La familia como célula fundamental de la sociedad. Su evolución histórica y teórica en correspondencia con los cambios sociales.
- La familia latinoamericana. Tendencias actuales.
- La familia cubana actual. Sus peculiaridades.
- Conceptos básicos para el estudio del sistema familiar. El modo de vida familiar, los tipos de familias, las funciones familiares, el ciclo vital de la familia, la dinámica familiar.
- La familia y su relación con el joven universitario. La familia de origen y la familia propia.
- El cumplimiento de la función educativa de la familia con respecto al joven universitario.
- Los conflictos familiares y su mediación.
- La comunicación intrafamiliar. Principales dificultades. Lugar que ocupa el joven en el sistema de comunicación familiar.
- La relación escuela-familia como base teórica de partida para el estudio de la relación universidad-familia.
- La relación familia-universidad. Su papel en la formación del profesional. Problemas más comunes y vías de atención desde la universidad. Momentos más importantes para el intercambio. Peculiaridades de los encuentros con los familiares de los jóvenes universitarios.

- La orientación de la familia desde la universidad. Los niveles de orientación familiar. El primer nivel: el educativo. Métodos y técnicas para la orientación.
- La comunicación entre los docentes y la familia.
- Diagnóstico de la familia. Dimensiones e indicadores. Correlación del diagnóstico de la familia con el del estudiante universitario. La elaboración y el procesamiento de técnicas para el diagnóstico y la evaluación.
- La investigación acción participativa como método para el trabajo con la familia.

Orientaciones metodológicas.

Se propone el curso de postgrado como una forma de consolidar la formación de los docentes para el ejercicio de su función orientadora con los estudiantes y la orientación a sus familias. Para ello se basa en una serie de planteamientos teórico-prácticos de mayor nivel de elaboración, que se centran en los modos de actuación profesional para el ejercicio de una orientación educativa hacia la integración de las influencias educativas universidad-familia, desde el intercambio de las mejores experiencias.

Está dirigido a satisfacer las necesidades de formación en este tema para el profesor con experiencia en la educación superior, pero que no tiene una formación inicial como docente ni como orientador. Los contenidos son el resultado de la búsqueda bibliográfica y la sistematización empírica.

La forma de organización es la clase encuentro donde prima el trabajo independiente de los cursistas, el ejercicio teórico-práctico con el uso de métodos problémicos, el desarrollo permanente de trabajo en grupos con dinámicas sobre la base de las vivencias profesionales de los participantes.

Se articulan bloques de contenido que se abordan de manera colaborativa a través del trabajo con la literatura y el cierre del profesor por temáticas o de algún estudiante seleccionado, seguido de sesiones de diálogo y debate, sobre todo desde casos obtenidos de los registros anecdóticos, donde se deben valorar las formas de abordar el problema, lo acertado del proceder y las recomendaciones para la mejora. Es importante que se precise que cada caso de los estudiantes con su familia es único e irrepetible y por tanto la atención que requieren es peculiar y diferenciada.

En su desarrollo intervienen expertos en temas de orientación, profesores de reconocido prestigio profesional que presentan experiencias orientadoras desarrolladas en el ámbito universitario, y directivos de la propia universidad que enriquezcan con su experiencia el programa formativo.

Evaluación.

La evaluación se realizará de forma sistemática y continua. Se brindará especial atención a la participación activa y protagónica de los docentes en los debates, reflexiones e intercambios de saberes y experiencias.

La evaluación final se realizará a través del estudio de un caso y de sus contextos de actuación que conlleven a la propuesta de una estrategia de intervención en correspondencia con lo declarado en el PITE donde se tenga en cuenta la relación entre la universidad y la familia para alcanzar las metas deseadas, que evidencie los conocimientos, habilidades, actitudes y valores promovidos en el curso. El participante podrá recibir evaluación de excelente, bien, aprobado o desaprobado.

Bibliografía.

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Álvarez de Zayas, C (2002). *La Pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Arés Muzio, P. (2004). *Psicología de la familia*. (Manuscrito).

Arias, G. (1999). El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3), 194-199. La Habana.

Bárcena Orbe, F. (1991). La consistencia ética de la profesión educativa. *Revista PAD'E 2. Universidad de Valencia*. Departamento Teoría de la Educación, 3-5.

Bermúdez Morris, R. y Pérez Martín, L. (2007). La orientación individual en contextos educativos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Carpio Camacho, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus*. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. España.

Carrillo Picazzo. L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis doctoral universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.

Castro Alegret, P.L. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. La Habana: Pueblo y Educación

Castro Alegret, P.L. (2005). *Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo*. [Material en soporte digital].

Cuenca Díaz, M. (2002). *El diagnóstico y la valoración del desarrollo como instrumento del educador*. [Material en soporte digital]. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico.

Domínguez García, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Echeverría, B.; Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.

Fundora Simon, R. (1999). El Diagnóstico pedagógico como método científico del trabajo docente-educativo. *Revista Con Luz Propia*, 6. La Habana.

García Gutiérrez, A y otros (1995). La orientación psicopedagógica a la familia, eficaz instrumento para el vínculo hogar-escuela. [Material en soporte digital]. Holguín.

González Maura, V. (2006). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista*. [Consultado el 1 de febrero de 2012]. Disponible en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/741gonzaaez258.pdf>

González Maura, V. y otros. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Morrill, H. (1990). Program Development. En Vélaz de Medrano (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.

Núñez Aragón, E. (2002). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Aproximación a una caracterización de la relación de las instituciones educacionales y la familia. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (pp. 232-277). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Recarey Fernández, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.

Ríos González, J.A. (1982). Familia y orientación. En *La orientación escolar*. Revista Educación 270. Madrid.

Rodríguez Becerra, F. (1999). Un modelo de capacitación del profesor para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.

Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En *Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades*. Tomo III. La Habana: Editora Universidad.

3- Entrenamiento a los docentes.

Título: La formación del profesor universitario en el diseño de proyectos educativos desde el colectivo de año.

Total de horas: 160 h

Horas presenciales: 40 h

Horas de estudio independiente: 120 h

Créditos académicos: 3

Fundamentación.

Como complemento básico a la formación obtenida en el curso de postgrado, los profesores realizarán un entrenamiento en su colectivo de año, en el que podrán adquirir habilidades y destrezas en la asimilación de procedimientos para el diseño de proyectos educativos donde se incorporen la universidad y la familia al proceso de formación del profesional con el propósito de complementar los conocimientos y consolidar habilidades prácticas a través de actividades en colaboración con

profesores del año, el intercambio de experiencias docentes permitirán la sistematización de los modos de actuar adquiridos en el curso.

Así podrán completar una formación basada en la acción práctica y en la reflexión para solucionar problemas y llegar a transformar su función orientadora, al mismo tiempo que desarrollan habilidades y destrezas, también se potencian valores para el ejercicio de relación de ayuda con el estudiante y la interacción con la familia. Toda esta fase transcurre bajo el seguimiento de la investigadora y de docentes de experiencia que se desempeñarán como tutores. Para el entrenamiento se tienen en cuenta los momentos de: diagnóstico, demostración y evaluación.

Objetivos:

- Diseñar los proyectos educativos de cada brigada que tenga en cuenta a la familia como uno de los principales agentes educativos y su influencia en la formación del profesional.
- Modelar estrategias de intervención en orientación educativa en el marco del PITE para orientar a los jóvenes y a las familias durante el proceso de formación del profesional.
- Evaluar el proceso desplegado por el colectivo de año y el cumplimiento de la función orientadora de los docentes que integran ese colectivo.

Temas alrededor de los cuales se desarrolla el entrenamiento:

- Diagnóstico y caracterización de los contextos universitarios y familiares y la identificación de las potencialidades para un proceso de orientación educativa en función de la formación profesional.
- Diseño de los proyectos educativos donde se incorpore la relación universidad-familia en el proceso de formación del profesional.
- Metodología, métodos y técnicas para el diagnóstico del proceso de orientación que se da en la relación universidad-familia-joven.

- Proyección futura y diagnóstico. Situación social del desarrollo e interacción en la zona de desarrollo próximo del joven universitario.
- Modelación de estrategias de intervención en orientación educativa para orientar a los jóvenes desde el accionar de los docentes y la familia, y para orientar a las familias de los estudiantes durante el proceso de formación del profesional.
- La evaluación como proceso de retroalimentación del accionar de profesores, familia y estudiantes en la universidad. La educación de la personalidad, los niveles de ayuda y su seguimiento.

Durante esta fase formativa se podrán realizar las siguientes actividades:

- Asistir a sesiones de trabajo con profesores experimentados.
- Preparar en los colectivos de años los indicadores para estructurar el proyecto educativo de acuerdo al modelo del profesional, el objetivo de cada año académico y al diagnóstico.
- Determinar las funciones que deben ejercer el jefe del colectivo de año, el profesor guía y los profesores del año académico en la orientación educativa individual y grupal de los estudiantes que se concibe desde el PITE para que las cumplan en la práctica.
- Analizar experiencias de orientación educativa.
- Diseñar estrategias de intervención para su posterior aplicación desde el PITE.
- Elaborar guías de estudio de casos.
- Planificar entrevistas con las familias en despachos y en visitas al hogar.
- Revisar los documentos normativos para el trabajo: Plan de estudio, modelo del profesional, entre otros.
- Preparar reuniones con las familias y las de brigada.
- Seleccionar las técnicas y elaborar los instrumentos para el diagnóstico y para la acción orientadora a la familia y a los jóvenes.

- Diseñar las acciones de orientación de acuerdo al diagnóstico y que estén contempladas dentro de las estrategias de intervención para los estudiantes de forma individual y grupal con el apoyo de las familias.
- Realizar informes sobre la actuación orientadora del docente y los resultados de las intervenciones.
- Realizar talleres para debatir los avances en el desempeño de los docentes, los resultados que se van logrando y los reajustes necesarios para mejorar la labor educativa desde la función orientadora de los docentes y la evaluación del proceso formativo.

Orientaciones metodológicas.

Uno de los elementos más importantes de esta fase de formación es el análisis y evaluación de la práctica docente acompañado de la reflexión sobre su propia acción orientadora, con juicios valiosos sobre la eficiencia formativa y que cuenta con las aportaciones de los compañeros y supervisores, donde se propicia un feedback que facilita oportunidades de mejora profesional desde la colaboración entre profesores.

En las sesiones de trabajo intervienen como supervisores y asesores expertos en temas de orientación y en la labor educativa que se desarrolla en el ámbito universitario, profesores de reconocido prestigio profesional que presentan experiencias orientadoras y directivos de la propia universidad que enriquezcan con su experiencia el programa formativo.

El taller es la forma organizativa que se recomienda utilizar en el entrenamiento para dar seguimiento y valorar los avances del estudiante en su formación en el puesto de trabajo con respecto al diseño y aplicación de proyectos educativos desde el colectivo de año y al desarrollo de una cultura para integrar las influencias de la familia y la universidad desde la orientación educativa, que se adquiere a través del autoaprendizaje, la autopreparación y el amplio intercambio

de experiencias que se produce con otros profesionales con más desarrollo profesional.

En cuanto a la actividad dirigida a preparar en los colectivos de años los indicadores para estructurar el proyecto educativo de acuerdo al modelo del profesional, el objetivo de cada año académico y al diagnóstico, se debe tener en cuenta las etapas iniciales que conforman el trabajo educativo: el acercamiento empático con el grupo, de conocimiento y diagnóstico general, de elaboración del plan de trabajo del proyecto educativo y de evaluación del cumplimiento de las actividades y retroalimentación.

Evaluación.

Se evalúa el desempeño de los docentes en el ejercicio de su función orientadora desde el colectivo de año, así como la sistematización, independencia, gestión del conocimiento, innovación y cómo logra comunicar los resultados de su actividad. Se promueve la evaluación grupal y la autoevaluación.

Bibliografía.

Aguilera Saborit, G; Salgado Rodríguez, I; Fiol Cuenca, A. y Olivero Herrera, M. (2008). El proyecto educativo de la brigada de 2do año de contabilidad y finanzas en el instituto superior minero metalúrgico. Algunas indicaciones para su perfeccionamiento. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(2).

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Álvarez Valdivia, I. M y otros (1998). Metodología para la evaluación de los proyectos educativos por los colectivos de años. *Revista Pedagogía Universitaria*, 3(3).

Álvarez Valdivia, I M. y Cordobés Santisteban, A. (1998). Concepción cooperada y participativa de la formación del profesional. Fundamentación del proyecto educativo en la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 3(3).

- Bassedas, E. y otros (1997). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Batard, L. y Zaita, G. (2001). *Evaluación Sistemática del Trabajo Educativo en los Centros de Educación Superior*. Ponencia presentada en la Primera Conferencia Internacional sobre Problemas Pedagógicos de la Educación superior. Cuba.
- Batista Gutiérrez, T. (2006). *Una propuesta del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año en la carrera de Agronomía del Centro Universitario Isla de la Juventud*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Batista Gutiérrez, T. y otros (2006). *Modelo de gestión pedagógica del colectivo año*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2006” La Habana. Cuba.
- Comisión Nacional de Carrera. (2003). *Plan de estudios de la carrera de Ingeniería Informática*. La Habana: MES.
- Castro Alegret, P.L. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro Alegret, P.L. (2005). *Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo*. [Material en soporte digital].
- D’Ángelo Hernández, O. (1990). Proyecto de vida y autorrealización en la actividad profesional. *Revista cubana de Psicología*, 7(3).
- Del Pino Calderón, J.L. y Recarey Fernández, S. (2006). Diagnóstico individual y grupal, orientación y prevención en el contexto escolar. En *Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo II de la Maestría en Ciencias de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez García, L. (2003). *Psicología del desarrollo. Adolescencia y Juventud. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Herrera. J.I; Brisuela. I. & Boullosa. A. (2004). *Los proyectos educativos en condiciones de universalización de la enseñanza. Orientaciones metodológicas*

para su conformación. Ponencia presentada a la VI Conferencia científica internacional UNICA.

Herrera J.I., Guevara, G.E., Román, E. y Martínez, Y. (2009). Estrategia psicoeducativa para la estimulación de los proyectos de vida individuales y grupales en condiciones de universalización. *Revista Cuadernos de Educación*. Disponible en: www.eumed.net/rev/ced.

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.

4- Talleres vivenciales.

Título: Talleres vivenciales acerca del proceso formativo de los docentes para integrar las influencias de la universidad y la familia como parte de la orientación educativa.

Total de horas: 20 horas.

Autora: MSc. Geycell Emma Guevara Fernández.

Objetivo:

Promover un pensamiento crítico y reflexivo con relación a las mejores prácticas y experiencias vivenciadas por los docentes durante su proceso formativo para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia como parte de la orientación educativa.

Fundamentación.

Estos talleres propician el intercambio de las mejores experiencias profesionales. Durante su desarrollo los profesores experimentan el proceso de formación vivenciado desde la perspectiva de estudiante, para generar sus propias reflexiones con una visión metacognitiva de lo realizado y desarrollar sus producciones como propuestas aplicables en los PITE.

Todos los talleres son planificados, diseñados y desarrollados desde el trabajo en equipo y bajo las decisiones consensuadas en torno a las actividades que se

desarrollarán en los encuentros. Aquí el diálogo y la horizontalidad constituyen elementos claves del trabajo. Las reflexiones individuales y grupales contribuyen a la creación de condiciones para el debate, la confrontación de ideas, saberes y experiencias que conducen al crecimiento profesional y personal de los docentes en el proceso de formación de su función orientadora.

El sistema de contenidos que emergen de la experiencia profesional y los procesos de trabajo colaborativo convergen en los talleres vivenciales como resultado de la propia actividad profesional y estrategia de retroalimentación, análisis y mejora permanente de la orientación educativa, específicamente con la familia de sus estudiantes. Es una reflexión compartida en torno a la práctica y la teoría como una tarea relevante de la labor docente.

Temas de los talleres.

Se realizarán intercambios de las mejores prácticas y experiencias relacionadas con todo el proceso de formación vivenciado por los docentes, los debates se centrarán en los siguientes temas:

Tema I. La orientación educativa desde la función orientadora del docente. La integración de las influencias educativas de la universidad y la familia.

Tema II. El colectivo de año y la estructuración del PITE desde la integración de la universidad y la familia en la formación del profesional.

Tema III. Las estrategias de intervención y la orientación a la familia.

Orientaciones metodológicas.

El conductor de los talleres aplica las siguientes estrategias: exposiciones didácticas interactivas, ejemplificación, ejercitación y asesorías. La idea es, que si en el taller se está dialogando sobre cómo conducir un encuentro con familiares de los estudiantes, el director del taller aproveche esta estrategia para demostrar a

los participantes, y después, estos últimos, diseñan su propuesta educativa con la misma estrategia pero de forma pertinente para ser utilizado con el estudiante.

Se realizan desde las categorías:

- Cognoscitiva: al nivel de conceptos, teorías, principios y creencias, sobre la pertinencia de la integración de las influencias educativas de la universidad y de la familia al proceso de formación del profesional que contribuye al enriquecimiento del conocimiento de los profesores acerca de su labor con la familia desde el proceso de orientación educativa.
- Experiencial: les permite valorar sus propias acciones de orientación educativa y cómo se puede perfeccionar a partir de la interacción con la familia de los estudiantes que les facilite la toma de decisiones para mejorar su práctica educativa en la formación integral del profesional.
- Afectiva: les propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, como aglutinadores de influencias educativas a partir de las potencialidades encontradas en el período etéreo en que se encuentran los estudiantes, potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad profesional.

Se desarrollarán 5 talleres de 4 horas cada uno. El primer taller se dedicará al tema I, el segundo al tema II y los restantes al tema III.

Etapas en el desarrollo de los talleres.

- Experiencia íntima y compartida, donde se parte de las vivencias o experiencias personales de cada profesor en la interacción con las familias y con los jóvenes universitarios.
- Asociación. Las experiencias anteriores facilitan establecer nuevas relaciones entre vivencias, tanto las propias como las de otros, lo que da como resultado una nueva idea, una experiencia novedosa.

- Integración. Este contemplar que nutre a los participantes, se integra con experiencias similares de los otros docentes, con el fin de establecer un conocimiento que une la propia experiencia con la de otros.
- Información. Es la instancia en la que se documenta, amplía su propio conocimiento y se le da la fundamentación teórica, al problema planteado.
- Síntesis. Se arriba a ella a través de esquemas que permiten recordar lo captado en los pasos anteriores para darle sentido a lo aprendido.
- Elaboración: Donde se les pide a los participantes que expresen lo percibido. El resultado será una estrategia de intervención para resolver la problemática de un caso planteado acerca de un estudiante donde para su solución intervengan el colectivo de año y la familia.
- Valoración: Se arriba a reflexiones críticas del proceso donde se emiten juicios y valoraciones acerca de las estrategias propuestas y de los logros alcanzados durante su proceso de formación tanto individual como los del colectivo y su repercusión en la relación universidad-familia y en la formación del profesional.

Se valoran y recuperan los mejores aciertos, propuestas y soluciones; se atiende la satisfacción de las expectativas y se orienta el próximo taller.

La evaluación.

La evaluación es procesual, continua y formativa. Se realizará de forma sistemática a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que evidencie cada participante en su actuación pedagógica. Se evalúa no solo al participante, sino también el taller tomando en cuenta la opinión de los participantes, las categorías que son consideradas por cada taller responden a: contenido, metodología, recursos y actuación del coordinador.

5- Proyecto de Innovación Educativa.

Objetivo:

Diseñar un proyecto de innovación educativa basado en la aplicación de una situación real del proceso de orientación educativa desde la integración de la universidad y la familia en función de la intervención educativa.

Fundamentación.

Con el fin de consolidar la práctica del profesor en la orientación educativa con la integración de la universidad y la familia, durante la impartición del programa de formación, los participantes diseñarán un proyecto de innovación que se basará en la aplicación de una situación real en función de la intervención educativa.

Aspectos que se deben tener en cuenta para el diseño del proyecto de innovación educativa:

- Una fundamentación de la intervención educativa a desarrollar.
- La formulación de los objetivos e hipótesis.
- Las técnicas de investigación a utilizar.
- Las fuentes documentales que va a manejar.
- Las distintas fases de la aplicación.

Orientaciones metodológicas.

Se realizará un intercambio que será después del encuentro inicial del programa de formación. En este se presenta el programa de innovación y se harán las orientaciones que incluyen el objetivo, los aspectos a tener en cuenta, los tutores y profesores que los acompañarán y guiarán al estudiante, se concertarán las próximas citas que coincidirán con el final de cada una de las acciones de formación planificadas y se orientará la carpeta docente de cada estudiante.

La carpeta docente recogerá las incidencias y los resultados de su período formativo que debe estar integrada por:

- Reflexiones sobre la experiencia en las acciones del programa de formación, las reuniones en el colectivo de año, con el grupo de estudiantes y con los familiares, identificar las ayudas proyectadas y las acciones del entrenamiento, los talleres de formación, entre otras.
- Resultados de las distintas evaluaciones.
- Diseño de la innovación.
- Un informe en el que refleje la evolución de su proceso formativo, los esfuerzos realizados, las limitaciones encontradas, la descripción de su actuación como orientador, una descripción de aspectos a profundizar en la formación continua.

Evaluación.

Se evaluará la creatividad, la innovación y la valoración de otros docentes acerca del proyecto realizado. Los pasos anteriores le permiten tomar conciencia de sí mismo, de los otros y de su propia integración con el entorno, expresado a través del diálogo. Se valoran las distintas respuestas al mismo problema.

III. Ejecución y desarrollo de las acciones del programa:

El programa se aplicará durante todo el curso y las acciones se realizarán en el orden siguiente:

La primera actividad del programa queda incluida en una presentación en la que se informa a los profesores del desarrollo del Programa de Formación. Se describen las actividades, tanto individuales como en grupo, que se van a realizar y la duración del período formativo. Asimismo, se exponen las funciones orientadoras de los profesores universitarios, las actividades en la carrera y en el colectivo de año, los trabajos a realizar y los criterios de evaluación.

Se realiza un encuentro para orientar el proyecto de innovación educativa que se nutrirá de las acciones de formación y se convocan nuevas sesiones al finalizar cada acción con el objetivo de ver cómo marcha y la evaluación al final del programa.

Luego de finalizar el primer encuentro del proyecto de innovación, comenzarán los talleres para los adiestrados y el curso de postgrado para el resto de los profesores. Al culminar estas dos acciones comenzará el entrenamiento con todos los docentes de la carrera, pero desde el colectivo de año y por último los talleres vivenciales donde se realiza el intercambio de experiencias y se culmina con dos encuentros, uno donde se evalúan los proyectos de innovación y otro para dar los resultados finales de la evaluación del programa de formación y los principales resultados alcanzados.

La metodología en la que se basa el programa se caracteriza por:

- Sesiones presenciales, con exposiciones iniciales del profesor para proponer el contenido de los temas.
- Sesiones a distancia, con materiales didácticos de autoaprendizaje.
- Presentación de diversas experiencias pedagógicas innovadoras realizadas por profesores de la universidad.
- Reflexiones y comentarios de los profesores participantes sobre los temas docentes.
- Ejercicios de aplicaciones individuales y en equipos de trabajo.
- Sesiones con aportaciones de ideas y de comunicación en grupos.
- Utilización de recursos didácticos variados que faciliten el proceso formativo, desde las posibilidades reales de los participantes.
- Empleo de la documentación elaborada para el estudio de los temas y documentos de trabajo para la realización de los ejercicios prácticos y material bibliográfico.

El proceso de evaluación tendrá dos vertientes:

- 1- La evaluación de los participantes se basará en tres criterios: asistencia a las horas presenciales programadas; participación activa en los ejercicios, trabajos e intervenciones y realización de trabajos donde se calificará su elaboración como proyectos de innovación educativa, proyectos integrales de trabajo educativos y estrategias de intervención.
- 2- La evaluación del programa se apoyará en la opinión de los participantes al término de cada acción básica y al finalizar el programa acerca de los contenidos de cada programa (el logro de los objetivos, la selección de los contenidos, el interés profesional de los temas desarrollados, la satisfacción de los conocimientos adquiridos), junto con una valoración sobre los profesores que lo imparten.

3.1.5- Evaluación del programa

Todo programa de formación del docente debe facilitar la elaboración de una serie de indicadores que permitan analizar su desarrollo y resultados. Entre los criterios a tener en cuenta para la evaluación de este programa están:

- Discrepancia entre lo programado y lo conseguido (entre lo diseñado y la realidad).
- Grado de flexibilidad y adaptación.
- Grado de implicación y colaboración de los participantes.
- Eficacia de las ayudas externas (colaboración institucional).
- Percepciones de los participantes.
- Mejoras producidas en los adiestrados y en los de más experiencia.
- El impacto de las innovaciones educativas aplicadas.
- Percepción y cambio producido en el proceso de orientación educativa.
- Percepción y cambio producido en la relación universidad-familia.
- Percepciones y cambios producidos en los estudiantes.
- Incidencia del programa en el clima de la carrera y en el colectivo de año.

En este proceso evaluador se podrán dar las tres modalidades de evaluación que son complementarias entre sí, como son:

- Autoevaluación: mediante la reflexión y valoración que el propio docente hace de su proceso formativo, a través de autoobservaciones y reflexiones autocríticas.
- Coevaluación: mediante el análisis que realizan el profesor, los compañeros y el propio cursista de su actuación docente; esto se llevará a cabo mediante la estimación de procesos y resultados a través de la coobservación y la crítica que faciliten la valoración por medio del diálogo compartido. Esta estará integrada por las valoraciones que de forma conjunta realicen el profesor y los participantes sobre las acciones del programa formativo.
- Heteroevaluación: en la que el profesor puede valorar el proceso formativo del cursista a partir de los resultados obtenidos; resultados de la autoevaluación, informe redactado por el propio sujeto sobre su período formativo; resultados del proyecto de innovación educativa aplicado.

La evaluación del programa y la mejora de la acción docente servirán para potenciar el significado y la relevancia de la formación del profesorado como una misión esencial de la universidad.

3.2- Valoración de la pertinencia y la factibilidad del Programa con enfoque dialógico dirigido a la formación de los docentes para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa

Para valorar la pertinencia y factibilidad del Programa de formación con enfoque dialógico, además de tomar en cuenta los criterios emitidos por los docentes de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss durante el proceso de sistematización, se aplicó una entrevista en profundidad, para la cual fueron convocados: la jefa de la carrera, los cinco coordinadores de año y los cinco profesores guías de Ingeniería Informática. Esto permitió tener un referente de la

contribución que realiza dicho programa a la formación de los docentes para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

1- Los participantes expresan que el programa tiene un valor formativo y les ha permitido mejorar su labor porque:

- Brinda a los docentes la formación necesaria para desarrollar el proceso de orientación educativa de manera más consciente, pues les permite planificar acciones de intervención que integren a la familia a la labor educativa que se realiza con los estudiantes en la universidad.
- Les permite estructurar y conducir el PITE desde la acción negociada de todos los agentes educativos.
- Proporciona la formación necesaria para realizar el diagnóstico y la caracterización de los estudiantes y sus principales contextos de actuación en los que se encuentra la familia y el año académico, que conduce a una correcta planeación de las acciones desde las dimensiones académicas, laboral, investigativa y extensionista.
- Les propicia un conocimiento profundo del diagnóstico del educando desde sus diferentes contextos que favorece el análisis en la toma de decisiones.
- Permite la adquisición de los métodos y las técnicas para la activación y dirección del proceso de orientación educativa.
- Brinda una adecuada orientación para interactuar con los estudiantes en las reuniones de brigada y para mantener una comunicación constante con los familiares.
- Les facilita una mejor conducción en la comunicación con los estudiantes y sus familiares.
- Los forma como mejores profesores universitarios en función de la orientación educativa y constituye una valiosa herramienta para la formación del claustro.

- Les permite apropiarse del conocimiento acerca de cómo perfeccionar el proceso docente-educativo de manera más integral y armónica, al identificar otras potencialidades necesarias para hacer más eficiente la actividad.
 - Les permite una mejor organización del trabajo en el colectivo de año y la carrera que conducen a cambios en los modos de actuación de los docentes desde su función orientadora.
- 2- El programa facilita en los docentes una formación a partir de un intercambio profundo, una reflexión crítica acerca de sus experiencias en la práctica y una apropiación de los contenidos para el ejercicio de su función orientadora desde la integración de la universidad y la familia basado en el accionar participativo y el aprendizaje grupal que canalizado por el diálogo profesional conducen a la satisfacción de sus necesidades profesionales. Es destacable como se logra una coherencia entre el saber y el saber hacer en el proceso formativo, dejando modos de actuar en los participantes.
- 3- Los participantes opinan que la aplicación del programa es factible y pertinente porque:
- Puede instrumentarse como parte de la formación continua que se realiza a nivel institucional para elevar la calidad del proceso docente educativo.
 - Garantiza la formación continua que demanda el colectivo de año y de carrera en cuanto a la labor educativa con los estudiantes universitarios, con carácter pertinente.
 - Permite la formación para la orientación educativa en la educación superior desde la integración de la familia y la universidad.
 - Contextualiza el tratamiento de los problemas y permite socializar entre los docentes sus aprendizajes tanto teóricos como prácticos.
 - Es factible de aplicarse en el contexto universitario ya que la situación social del desarrollo de la edad juvenil se erige como una potencialidad para alcanzar

una dinámica entre la universidad y la familia en el proceso de orientación, de acompañamiento y de apoyo al estudiante en su formación profesional.

4 - Los docentes valoran su participación en la investigación de la siguiente manera:

- De forma activa y consciente en las diferentes acciones de formación realizadas.
- Pueden aportar sus experiencias y asumir las de otros compañeros.
- Comprenden mejor el funcionamiento del colectivo de año, el rol de la universidad y la familia en la formación de los profesionales.
- Aplican en la práctica lo aprendido.
- Les permitió ser sujeto y objeto en la investigación.

De forma general, se pudo constatar el nivel de aceptación y aprobación del programa por parte de los directivos y docentes, los que reconocen el rol y los aportes de la sistematización a la conformación de un programa con enfoque dialógico para la formación del docente a partir de las sugerencias de los participantes de la experiencia. Esto permite dar continuidad a la labor de formación iniciada con los docentes y las estructuras académicas con un mayor nivel de complejidad a lo realizado, desde las particularidades de la orientación educativa en la educación superior.

Conclusiones del capítulo

El programa de formación con enfoque dialógico contribuye a la formación continua del docente para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa, fue diseñado a partir de los resultados obtenidos por la sistematización de experiencias realizada en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.

El programa de formación proporciona la preparación que necesitan los docentes para desarrollar el proceso de orientación educativa en la universidad desde las

potencialidades educativas identificadas en la relación universidad-familia, para dar respuesta a los retos que exige la educación superior cubana en cuanto a la necesidad de formar profesionales integrales y comprometidos con la sociedad.

El programa fue valorado por los propios participantes de la sistematización de experiencia, los que destacan su valor formativo por la unidad que existe entre el diagnóstico y las acciones que se realizan, así como por la forma en que está diseñado. Lo consideran factible y pertinente para su aplicación en el contexto universitario.

CONCLUSIONES

En el proceso investigativo desplegado se arriban a las siguientes tesis como resultado de la revisión teórica y el accionar práctico:

- Los fundamentos teóricos y metodológicos de la presente investigación se sustentan en la concepción dialéctico-materialista, e histórico-cultural de la psicología al concebirse la formación continua del profesor universitario para ejercer su función orientadora en el marco del proceso de orientación educativa e integrar las influencias de la universidad y la familia desde el colectivo de año, bajo las condiciones de la situación social de desarrollo del joven universitario que tribute al logro de una formación profesional articulado de forma armónica y coherente en los proyectos integrales de trabajo educativo.
- La experiencia vivida evidenció la necesidad de contribuir a la formación teórica y práctica de los docentes para la orientación educativa, con especial énfasis en el diagnóstico que permita identificar las potencialidades de la universidad y la familia del estudiante y con ello su integración en el proceso formativo, en la planificación, ejecución y retroalimentación de las estrategias de intervención desde el PITE.
- La sistematización de experiencia permitió elaborar acciones basadas en talleres y curso de postgrado que contribuyeron a la formación de los docentes para interactuar con las familias, realizar el diagnóstico; así como la planificación de estrategias de intervención desde la integración de sus influencias educativas y concebir la retroalimentación del accionar, que constituyeron el peldaño necesario para concebir un programa con enfoque dialógico como resultado de dicha sistematización.
- El programa de formación con enfoque dialógico construido desde la sistematización de experiencia para la integración de las influencias de la

universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa quedó estructurado por un diagnóstico del docente, la planeación de acciones como: talleres para adiestrados, curso de postgrado, entrenamiento, talleres vivenciales y proyecto de innovación, se integran en tres bloques de formación: teórico-metodológica, puesta en práctica y de innovación educativa; así como la ejecución de estas acciones, las orientaciones metodológicas y la evaluación de dicho programa que tuvieron como hilo conductor la reflexión dialógica, crítica, democrática y participativa, basadas en la experiencia de la práctica de estos docentes.

- La valoraciones realizadas por los sujetos implicados en la sistematización de experiencia acerca del programa con enfoque dialógico para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa coinciden en afirmar lo factible y pertinente de este resultado científico, al dar respuesta a una problemática tan sentida en los docentes como es la formación integral de los profesionales en la educación superior.

RECOMENDACIONES

Sobre la base de las principales tesis que emanan de los hallazgos investigativos de esta obra, se recomienda:

- Desarrollar otros estudios, desde las fortalezas que ofrecen los abordajes cualitativos acerca del perfeccionamiento del proceso de orientación educativa en la universidad.
- Valorar otras alternativas de formación docente que emerjan del proceso de vivenciar las propias prácticas de los profesores universitarios.
- Incorporar los resultados obtenidos en la presente investigación y el proceder metodológico vivenciado para enriquecer la superación posgraduada que se ofrece desde el Centro de Estudio de Ciencias de la Educación de la Uniss.
- Continuar profundizando en el diseño y desarrollo de programas de formación docente desde la integración de la universidad y la familia en los que se concrete la concepción que se defiende en esta investigación, que pueden servir de referencia para otras alternativas con tales fines.
- Continuar profundizando en la relación universidad-familia desde las peculiaridades propias de la formación del joven universitario.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso Angulo, D. (2006). Formación y desarrollo del claustro universitario en la Ciénaga de Zapata. En *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Editorial Félix Varela.
2. Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
3. Altarejos, F; Martínez, M; Buscarais, M.R. y Bernal, A. (2004). Familia, valores y educación. En M.A. Santos y J.M. Touriñán (Eds.), *Familia, educación y sociedad civil*. (pp. 89-136). Santiago de Compostela. España: Universidad de Santiago de Compostela.
4. Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Editorial "Félix Varela"
5. Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
6. Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2004). Los nuevos retos de la orientación. *Todo sobre formación, educación y trabajo*. (Consultado el 16 de marzo 2011). Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/print.asp?url=/esp/servicios/monografico/or.../opinion14.as>)
7. Álvarez Rojo, V. (2001). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Revista Agora Digital*, 2. [Consultado el 15 diciembre de 2011]. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/alvarez_rojo.pdf
8. Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (2000). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 79-123.

9. Álvarez, J. (2004). El valor familia en la formación de los educadores del mañana. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 93-112.
10. Álvarez, P.R., Cabrera, L., González, M. y otros. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
11. Alves, E. (2003). *Uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. La formación permanente del docente en la escuela*. Caracas: UPEL- IPC.
12. Antillón, R. (1991). *¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?* (Documento para discusión). Guadalajara, México: IMDEC. Alforja.
13. Añorga Morales, J. (1994). *La Educación Avanzada. ¿Mito o Realidad?* [Material en soporte digital]. Bolivia.
14. Añorga Morales, J. (1996). *La Educación Avanzada, una teoría para el mejoramiento profesional y humano*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV.
15. Añorga Morales, J. (2006). *Leyes, principios de Educación Avanzada. Proceso de Mejoramiento Profesional y Humano*. [Material en soporte digital].
16. Arés Muzio, P. (1990). *Mi familia es así*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
17. Arés Muzio, P. (1998). Familia, ética y valores en la realidad cubana actual. *Temas*, 15, julio-septiembre.
18. Arés Muzio, P. (2003). La familia. Fundamentos básicos para su estudio e intervención. En R. Castellano (Comp.), *Psicología: Selección de textos*. (pp.99-105). La Habana: Editorial Félix Varela.
19. Arés Muzio, P. (2007). *Psicología de la Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

20. Arias, G. (1999). El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 194-199.
21. Arias, G. (2003). La orientación psicológica. En R. Castellanos (Comp.), *Psicología. Selección de textos*. (pp. 205-235). La Habana: Editorial Félix Varela.
22. Ariño, A.; Hernández, M.; Llopis, R.; Navarro, B. y Tejerina, B. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valencia: Universidad de Valencia.
23. Artilles Olivera, I. (2010). *Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara.
24. Aubrey, R. (1982). A House divided: Guidance and Counseling. En Vélaz de Medrano (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
25. Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
26. Balmaceda Neyra, O. y otros. (2010). Hacia una gestión eficiente del Postgrado. Tendencias, motivación y satisfacción de necesidades.
27. Barnechea, M., González, E. y Morgan, M.L. (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Lima. Perú.
28. Bárcena Orbe, F. (1991). La consistencia ética de la profesión educativa. *Revista PAD'E*, 2, 5-3.
29. Batista Gutiérrez, T. (2006). *Una propuesta del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año en la carrera de Agronomía del Centro Universitario Isla de la Juventud*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

30. Benavides Velasco, C. (2005). *La dirección estratégica en el ámbito de la enseñanza*. Ponencia presentada a la I Jornada de formación: La dirección estratégica en el ámbito universitario, febrero.
31. Benedito, V y otros. (1995). *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona: Servicio de Publicaciones.
32. Bermúdez Morris, R. y Pérez Martín, L. (2007). *La orientación individual en contextos educativos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
33. Bernaza Rodríguez, G. y otros. (2010). *Principios para los diseños de programas académicos. Problemas, Reflexiones e Ideas para una práctica renovadora del postgrado*. CD. Pos. 084, Ponencia presentada en el Evento Internacional Universidad 2008, Palacio de las convenciones. La Habana.
34. Blanco Pérez, A. (1997). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Cuba.
35. Blanco, A y Recarey, S. (1999). Acerca del rol profesional del maestro. [Material en soporte digital]. ISEJV: Facultad de Ciencias de la Educación.
36. Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
37. Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
38. Bonals, J. (2004). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
39. Boza, A. y otros. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
40. Bozhovich, L. (1985). *La personalidad, su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
41. Braslavsky, C y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en

América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación: REICE*.

42. Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6(1), 87-249.
43. Buenavilla Recio, R. (s.f.). *Influencias educativas: factores objetivos y subjetivos. Dialéctica de su desarrollo*. Biblioteca virtual. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica "Enrique José Varona"
44. Cabrera, L.; Bethancourt, J.T.; González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1). [Consultado el 25 de febrero del 2011]. Disponible en: http://www.uv.es/relieve7v12n1/relievev12n1_1.htm
45. Cáceres Mesa, M. y otros. (2005). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Consultado el 20 de mayo del 2010]. Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/de los lectores/](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/)
46. Calviño, M. (2000). *Orientación Psicológica. El esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
47. Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 77- 92.
48. Canfux Sanler, V. (2000). *La Formación Psicopedagógica y su influencia en el Desarrollo de Cualidades del pensamiento del Profesor*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
49. Carpio Camacho, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus*. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. España.

50. Carrillo Picazzo, L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis doctoral universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.
51. Castellano Moreno, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada. Evaluación de necesidades*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
52. Castellano, R (Comp.) (2003). *Psicología: selección de textos*. La Habana: Editorial Félix Varela.
53. Castillo Suárez, S. (1996). *Las relaciones del maestro con los padres*. Ponencia presentada en Congreso Internacional Pedagogía 5, enero-marzo. La Habana.
54. Castillo Suárez, S. (1999). *Para conocer mejor a la familia*. La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
55. Castro Alegret, P.L. (1995). ¿Qué es la familia y cómo educa a sus hijos? *Pedagogía Cubana*, 5, 12-20.
56. Castro Alegret, P.L. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
57. Castro Alegret, P.L. (1997). La familia emplazada. *Revista Educación*, 90, 2-9.
58. Castro Alegret, P.L. (1999). *Los Consejos de escuelas en las transformaciones educacionales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
59. Castro Alegret, P.L. (2004). *El maestro y la familia del niño con dificultades*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.
60. Castro Alegret, P.L. (2005). *Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo*. [Material en soporte digital].
61. Castro Alegret, P.L. y Castillo, S. (1999). *Para conocer mejor a la familia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

62. Castro Alegret, P.L.; Castillo Suárez, S.; Núñez Aragón, E. y Padrón Echevarría, A. R. (2004). *Familia y Escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
63. Castro Alegret, P.L. y otros. (2006). *Preparar a la familia para la Educación Sexual y la prevención del VIH/SIDA*. La Habana: Ministerio de Educación.
64. Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela. *EDUCARE*, 8 (27), 475-482.
65. Castro, J. (2006). El posgrado y la gestión curricular por competencias profesionales. En R. Pedroza (Comp.), *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. (pp.196-210). Barcelona: Ediciones Pomares.
66. Chirino Ramos, M.V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la Educación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
67. Código de la familia (1975). Derecho de la mujer, ley 1289. La Habana.
68. Código de la niñez y la juventud (2001). Editorial MINJUS. La Habana.
69. Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 329. 22.
70. Collazo, B. (2004). *La orientación hacia la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
71. Collazo, B. (2006). *Modelo de Tutoría Integral para la Continuidad de Estudios Universitarios en las Sedes Municipales*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. La Habana.
72. Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

73. Cox, R. (1993). Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior. En L.M. Lázaro (Ed.), *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*: CIDE.
74. Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
75. Cueto Marín, R. (2006). *Modelo para la superación de los Profesores Generales Integrales (PGI) de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. "Félix Varela". Villa Clara. Cuba.
76. D'Angelo y Demy Kamboukos (s.f.) Guía para padres acerca de cómo ayudar a los hijos universitarios. *NYU Child Study Center*. [Consultado el 15 de mayo del 2012]. Disponible en: www.aboutourkids.org.
77. Dalceggio, P. (1993). La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. En L. Lorente. (Ed.), *Formación Pedagógica del Profesor Universitario y Calidad de la Educación*. Servicio de Formación Permanente: Universidad de Valencia y CIDE.
78. Danae, A.C. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
79. Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
80. De Juan Herrero, J. (1996). *Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado*. Madrid: Editorial Dykinson.
81. De la Orden, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 266, 5-29.
82. De Miguel, M. y otros. (1996). *El desarrollo profesional del docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

83. Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.), *La formación de los enseñantes*. (pp. 13-34). Barcelona: Oikos-Tau.
84. Del Pino Calderón, J. L. (2000). *Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo*. ISP. "Enrique José Varona". La Habana.
85. Del Pino Calderón, J. L. (2005). *El Servicio de Orientación y Desarrollo: una contribución al desarrollo personal y profesional del estudiante*. [Material en soporte digital].
86. Del Pino, J. L. y Recarey, S. (2006). Diagnóstico individual y grupal, orientación y prevención en el contexto escolar. En *Ministerio de Educación, Cuba. Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo II*.
87. Del Río, P. y Álvarez, A. (1992). *Sistemas de actividad y tiempo libre del niño en España*. Dirección general de protección jurídica al menor. Asuntos sociales. Madrid.
88. Delgado Sánchez, J. A. (Coord.). (2005). *Líneas Básicas de Intervención en Tutoría Universitaria*. Granada. España: Método Ediciones.
89. Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Ediciones UNESCO.
90. Dinham, S. y Stritter, F. (1986). Research on Professional Education. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (p.p. 952-970). New York: McMillan.
91. Domínguez García, L. (1995). *Orientación Educativa y Profesional*. Material básico de la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Psicología Educativa, Mención Desarrollo Personal. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

92. Domínguez García, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Editorial Félix Varela.
93. Domínguez García, L. (Comp.); Ibarra, L. y Fernández, L. (2006). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.
94. Duque Robaina, J. (1993). *Características del modo de vida familiar en parejas jóvenes de la provincia Sancti Spíritus*. Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. La Habana.
95. Duque, E. y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. En R. Flecha García (Coord.), *Pedagogía crítica del S.XXI [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3). Universidad de Salamanca. [Consultado el 15 de mayo del 2012]. Disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_duque_priet_o.pdf
96. Echevarría Samanes, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.
97. Echeverría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7(12), 207-220.
98. Elsner, P; Montero, M; Reyes, C y Zegers, B. (2000). *La familia: una aventura*. Santiago. Chile: Universidad Católica de Chile.
99. Engels, F. (1975). *El Origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. La Habana: Ciencias Sociales.
100. Escudero, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
101. Espinoza Vergara, M. (2001). *Sistematización de Experiencias Educativas y Sociales. La experiencia del proyecto SIMEN en Nicaragua*. Managua: MECD-UNESCO.

102. Esteve Zarazaga, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
103. Fariñas, G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.
104. Fariñas, G. (2000). *Retos de la construcción teórica en las Ciencias de la Educación: una óptica Vigotskiana*. Ponencia presentada a Evento Provincial Pedagogía 2001. La Habana.
105. Feiman-Nemser, S. (1983). *Learning to teach. Occasional Paper, 64, East Lansing*. Michigan, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
106. Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Mac Millan.
107. Fernández Rius, L., Ibarra Mustelier, L., Domínguez García, L., Arés Muzio, P. (2008). La universalización de la educación superior: Su impacto en la subjetividad de estudiantes de Psicología Universidades. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 58(38), 41-54.
108. Ferreres, V. (1993). *Modelos de desarrollo profesional y autonomía, en III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGCICE, Servicio de publicaciones, pp. 177-190.
109. Ferreres, V. (1996). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. En J.M. Rodríguez (Ed.), *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado: ICE de la Universidad de Huelva*.
110. Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds) (1999). *Formación y Actualización para la Función Docente*. Madrid: Síntesis.
111. Fielding, M. (2004). *Students as Radical Agents of Change*. *Journal of Educational Change* 2(2), 123-141.

112. Florenzano, R. (1994). *Familia y salud de los jóvenes*. Santiago (Chile): Pontificia Universidad Católica de Chile.
113. Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI.
114. Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
115. Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. 2da edición. México: Editorial Siglo XXI.
116. García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impacto*. Compilación de los resultados investigativos para optar por el grado Científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
117. García Gutiérrez, A. y otros (1995). *La orientación psicopedagógica a la familia, eficaz instrumento para el vínculo hogar-escuela*. [Material en soporte digital]. Holguín.
118. García Gutiérrez, A. (2011). Concepción de orientación familiar en Cuba. En A.R. Padrón y A. Fernández (Comp.), *Orientación educativa. Parte II. Orientación familiar y comunitaria*. (pp. 9- 35). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
119. García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo, R.; García, M. y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad*. [Consultado el 26 de agosto del 2011]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>
120. García Ramis, L. y otros. (1986). *Autoperfeccionamiento Docente y Creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
121. García-Roca, J. (1999). Composición y funciones básicas de la familia. En A. Gimeno (Comp.), *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
122. Giner, S; Lamo, E.; Torres, C. (eds.) (2001). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

123. González Calvo, V. (s.f.). *Orientación familiar para estudiantes en el contexto universitario*. [Consultado el 5 de noviembre del 2011]. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr
124. González Cerra, D.; Rodríguez García, M e Imbert, N. (2004). *Psicología Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
125. González López, I. y Martín Izard, J.F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315.
126. González Maura, V. (2003). *La investigación-acción-colaborativa como modalidad de formación docente para la educación en valores*. En Programa de formación postgraduada para docentes universitarios dirigido a su preparación para la educación en valores. Informe de investigación: CEPES. Universidad de La Habana.
127. González Maura, V. (2004). *La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario*. Ponencia presentada al 4to Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2004 “La Universidad por un Mundo Mejor”. La Habana.
128. González Maura, V. (2006). *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. [Consultado el 5 de noviembre del 2011]. Disponible en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/741gonzaaez258.pdf>
129. González Maura, V. (2007). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Universidad de la Habana, Cuba. [Consultado el 5 de noviembre del 2011]. Disponible en: <http://www.universitaria.net.co>
130. González Maura, V.; Blandez, J.; López, A.; Sierra, M.Á. (2003). *Estrategia educativa y formación docente para el desarrollo del valor responsabilidad en el alumnado de Educación Física*. Informe de investigación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

131. González Maura, V. y González Tirado, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
132. González Monteagudo, J. (1996). El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Aula Abierta*, 68, 63-86.
133. González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista ISLAS*, 45(138), 125-135.
134. González Morales, A. (2006). *La universidad renovada*. Arequipa: Editorial UNAS.
135. González Morales, A. (s.f.). *Estrategia para la Formación Pedagógica del Claustro de la UCLV*. UCLV. Villa Clara.
136. González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
137. González Rey, F. (1999). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
138. González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.
139. González Rey, F. (2009). La significación de Vigotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación* 9(Número Especial), 1-24.
140. González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
141. González, A.P.; Medina, A.; de la Torre S. (1995). *Didáctica general, modelos y estrategias para la intervención social*. España: Editorial Universitat.
142. Good, H.M. y Wilburn, M. (1989). Educación superior: desarrollo del profesorado universitario. En T. Husen (Ed.), *Enciclopedia Internacional de Educación*. Vol. IV (pp. 1955-1959). Barcelona: Vicens-Vives.

143. Greenfield, P. y Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. En D.A. Wagner y H.W. Stevenson (Eds.), *Culture perspectives on child development*. San Francisco: Freeman.
144. Guevara, G.E. y Herrera, J.I. (2012a). La orientación educativa y familiar. Su implicación en la formación del profesional universitario en Cuba. *Gaceta Médica Espirituana*, 14(2). Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.14.\(2\)_12/resumen.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.14.(2)_12/resumen.html).
145. Guevara, G.E. y Herrera, J.I. (2012b). Sistematización de experiencias en la formación del docente para integrar la universidad y la familia al proceso de formación del profesional. *Revista Infociencia*, 16(1), Enero-marzo. Disponible en: <http://infociencia.idict.cu/index.php/infociencia/artcle/view/121>.
146. Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II Madrid: Taurus.
147. Hargrave, A. y Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Elsevier Science Journal*, 15 (1), 75- 90.
148. Heath, S.B. (1982). Ethnography in Education: defining the essentials. In: P. Gillmore, A. Glatthorn (Ed.), *Children in and out of school: Ethnography and education*. (pp. 35-55). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. [Consultado el 5 de noviembre del 2011]. Disponible en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/network/2002/02/22/johnson.html>
149. Hernández, C. (1999). *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente*. Ponencia presentada al II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
150. Hernández, J., Ibáñez, J. (2001). Las necesidades de orientación de los universitarios murcianos. En AIDIPE (comp.), *Actas del X Congreso Nacional*

de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento (pp. 651-656).

151. Herrera Rodríguez, J.I. (2004). *El profesor tutor y su labor de orientación preventiva en el proceso docente educativo*. Ponencia presentada en evento Internacional UNICA, mayo. Ciego de Ávila, Cuba.
152. Herrera Rodríguez, J.I. (2005). *La preparación del profesor tutor para el proceso de orientación educativa*. Ponencia presentada en el Taller organizado por la Unesco sobre las experiencias de la universalización en Cuba, octubre. La Habana.
153. Herrera Rodríguez, J.I. (2006). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la Educación Superior cubana*. La Habana: Editorial Universitaria. [Consultado el 26 de febrero del 2012]. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>
154. Herrera, J.I., Brizuela. I. y Boullosa, A. (2004). *Los proyectos educativos en condiciones de universalización de la enseñanza: orientaciones metodológicas para su conformación*. Ponencia presentada a la IV Conferencia Científica Internacional. Unica.
155. Herrera J.I., Guevara, G.E., Román, E. y Martínez, Y. (2009). Estrategia psicoeducativa para la estimulación de los proyectos de vida individuales y grupales en condiciones de universalización. *Revista Cuadernos de Educación*. Disponible en: www.eumed.net/rev/ced.
156. Hoffman, L; París, S y Hall, E. (1997). *Psicología del desarrollo hoy*. (Vol. II). Madrid: McGraw-Hill.
157. Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
158. Hoyos, G. (1999). Ética comunicativa y educación para la democracia. En *Educación, valores y democracia*. (pp. 9-47): Publicación de la OEI.

159. Ibarra Mustelier, L. M. (2005). *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o utopía?* Facultad de Psicología. La Habana: Editora Félix Varela.
160. Ibarra Mustelier, L. (2007). *Psicología y Educación: una relación necesaria*. La Habana: Editorial Félix Varela.
161. Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao.
162. Imbernón Muñoz, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. (pp. 27-41). Madrid: Síntesis.
163. Jara Holliday, O. (1984). *Los desafíos de la educación popular*. Costa Rica: Alforja.
164. Jara Holliday, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica: Alforja.
165. Jara Holliday, O. (1998). *La evaluación y la sistematización. La sistematización en los Proyectos de Educación Popular*. Bogotá. Colombia: Editorial Dimensión Educativa.
166. Jara Holliday, O. (2001). *Desafíos de la sistematización de experiencias*. Ponencia presentada en el Seminario asocam: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Cochabamba: Intercooperation.
167. Jara Holliday, O. (2002). *El Desafío Político de aprender de nuestras prácticas*. Ponencia presentada en el evento inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, noviembre. Murguía, País Vasco.
168. Jara Holliday, O. (2003). *¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos*. [Consultado el 2 de febrero del 2011]. Disponible en: www.alforja.or.cr

169. Jara Holliday, O. (2006). *Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica*: La Piragua.
170. Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
171. Koschmann, T. (1999). *Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to understanding learning in settings of collaboration*. *International Society of the Learning Sciences*, 38.
172. Kraftchenko, O. y Segarte, A. L. (1999). *Diplomado en Rol profesional y tarea educativa*. Informe de Investigación. CEPES. Universidad de La Habana.
173. Labarrere, A. (2000). Aprendizaje para el desarrollo. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 28-30.
174. Laffitte, R. (1991). *Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional*. III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria.
175. Lamas Rojas, H. (2010). Educación dialógica. *Revista UCV- Scientia*, 2(1), 69-77.
176. Langa, D. (2006). *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Madrid: Universidad Complutense.
177. Lara Díaz, L.M. y otros. (2006). La teleformación, una modalidad de la educación a distancia propia para los programas de postgrado. *Revista Red de Posgrados en Educación*, 3, 93-102.
178. Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
179. Lerner Matiz, J. (2003). La relación familia universidad y la dinámica inconsciente que trasmite un sujeto de un lugar a otro en los diferentes ámbitos y roles. *Revista Universidad EAFIT*, Colombia.

180. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 1 de septiembre de 1983). [Consultado el 2 de febrero del 2011]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/uepei/lru.html>
181. Lombana, R. (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la Escuela de Instructores de Arte*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara, Cuba
182. López Hurtado, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (p.58). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
183. López, N. (2004). Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Desigualdad, fragmentación social y educación. UNESCO-IIPE, Buenos Aires, Noviembre de 2004.
184. López Rodríguez del Rey, M. y Pérez González, J.C. (s.f.). *La Sistematización en la investigación educativa. Consideraciones para la práctica*. [Consultado el 11 de abril del 2011]. Disponible en: <http://posgrado.rimed.cu>.
185. Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. (2º Ed.).
186. Marfil, F. y Morgan, M.L. (1995). *La Sistematización: Apuesta por la Generación de Conocimientos a partir de las Experiencias de Promoción*. Materiales Didácticos N° 1. Lima.
187. Martín, E.; González, M. y González Maura, V. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior. *Revista Tarbiya*, 30, 63-77.
188. Martínez Llantada, M. (2003). *Nuevos Caminos en la Formación de los Profesionales de la Educación*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.

189. Martínez Llantada, M. y otros. (2004). *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
190. Martínez Tuero, Y. (2010). *Modelo educativo para estimular mediante el proyecto educativo de brigada el proyecto de grupo en la universidad cubana*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Cuba.
191. Martínez, M. y Vázquez, G. (1996). Nuevas tecnologías y educación superior. Ponencia presentada en el XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Universitaria, La Laguna, noviembre de 1996.
192. Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago: CIDE- FLASCO. (Material de la Maestría en Ciencias de la Educación, Módulo I)
193. Martinic, S. (1996). La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular. En *Aportes 46*. Bogotá: DIMED.
194. Mathiesen, M.E., Mora, O; Chamblas, I.; Navarro, G., y Castro, M. (2002). Valores morales y familia en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción. *Revista de Psicología*, 11(2), 93-103.
195. Medina Rivilla, A. (1998). *Organización de la Formación y Desarrollo Profesional del Docente Universitario*. Actas V Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Universidad Complutense y Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.
196. Mendoza Jacomino, C.A. (2011). *Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara, Cuba
197. Mesa Contreras, G. (2011). *Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar*. Tesis

en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba.

198. Michavila, F. (2003). *La formación del profesor universitario*. España: El País. Educación.
199. Mingorance, P. (1993). *Formación del profesorado*. Proyecto Docente: Universidad de Sevilla.
200. Mingorance, P. y Estebaranz, A. (1992). El desarrollo profesional: fases de un proceso. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. España.
201. Ministerio de Educación. (2010). *Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2010 – 2011*. La Habana.
202. Ministerio de Educación Superior. (2000). *El tutor en las Sedes Universitarias Municipales*. Cuba.
203. Ministerio de Educación Superior. (2005). *Reglamento Educación de Postgrado*. República de Cuba. Resolución 132/2004.
204. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.
205. Ministerio de Educación y Ciencia (1983). *Ley de Reforma Universitaria*. España.
206. Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
207. Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
208. Montenegro, H. (1995). Familia y sociedad: una relación en crisis. *Revista de Trabajo Social*, 65, 17-27.

209. Morrill, H. (1990). Program Development. En C. Vélaz de Medrano, *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
210. Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para educar en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
211. Navarro, G., González, A. y Recart, I. (2000). *Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos: estudio exploratorio en dos escuelas municipales*. Barcelona: Paidós.
212. Nieto, L. (2005). *Modelo de Superación Profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los ISP*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
213. Núñez Aragón, E. (1992). *La escuela de educación familiar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
214. Núñez Aragón, E. (1995). Aproximación a una caracterización de la relación de la familia y la escuela. [Material en soporte digital]. La Habana.
215. Núñez Aragón, E. (2002). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Aproximación a una caracterización de la relación de las instituciones educacionales y la familia. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (p.p. 232-277). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
216. Núñez, E.; Castillo, S. y Montano, S. (2002). La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socioeducativa de hoy. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (p.p. 278-282). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
217. Ojalvo, V. (2005). Orientación y Tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, 2(25), 3-18. [Consultado el 2 de febrero del 2011]. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/revistas/educ_sup/022005/art01.pdf

218. Oliva, A. (1992). *Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
219. Oliva, A. y Palacios, J. (2000). Familia y Escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coord.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
220. Ordaz Hernández, M. y otros. (2010). Caracterización en la carrera de Psicología-Universidad de Pinar del Río. *Revista Pedagogía Universitaria*, 15(3), 15-25.
221. Osborn, A.F.; Milbank, J.E. (1987). *The Effects of Early Education. A Report from the Child Health and Education Study*. Oxford: Clarendon Press.
222. Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE-MEC.
223. Papalia, D. y Olds, S.W. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
224. Paredes, E.A. (1979). *El estudio de la influencia social, una visión integrativa*. Colihue-Hachette. Buenos Aires, p.25
225. Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*.
226. Pérez-Borroto Baláez, T.E. (2009). *Sistema de superación profesional, encaminado a la preparación del personal docente de la Educación Preescolar, para dirigir la formación docente en estas edades*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.
227. Pineda, P. y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
228. Pomares Ortega, Ú. (2005). *Metodología para la preparación de la familia en la formación del patriotismo en los escolares de la educación primaria*. Tesis

en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara. Cuba.

229. Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. [Consultado el 13 de abril del 2011]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=201014898002>
230. Pruitt y Thomas. (2008). *Manual de Diálogo Democrático*. [Material en soporte digital].
231. Reza Moreira, I y otros. (1982). Posiciones teórico metodológicas para la investigación sobre el modo de vida familiar en Cuba. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, La Habana.
- Reza Moreira, I. (1996). *La familia en el ejercicio de sus funciones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
232. Recarey Fernández, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.
233. Recarey Fernández, S. (2001). *La preparación del maestro en formación para el cumplimiento de la función orientadora*. [Material en soporte digital]. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.
234. Recarey Fernández, S. (2004). *La preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. "Enrique José Varona". La Habana.
235. Reher, R. (1996). *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza.
236. Repetto, E. y otros. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

237. Riart Vendrell, J. (1996). Funciones generales y básicas de la Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord.), *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
238. Rice, P. (1997). *Desarrollo humano*. México: Prentice-Hall.
239. Rico Montero, P. (2009). *La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
240. Ríos González, J.A. (1982). Familia y orientación. La orientación escolar. *Revista Educación*, 270.
241. Ríos González, J.A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
242. Ríos González, J.A. (1998). *El malestar en la familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
243. Rodríguez Becerra, F. y otros. (1995). La comunidad en función del trabajo con la familia. ISP Félix Varela, Villa Clara. Informe de investigación presentado a Pedagogía 95.
244. Rodríguez Becerra, F. (1999). *Un modelo de capacitación del profesor para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
245. Rodríguez Becerra, F. (2005). *Gestión Educativa y Familia: una propuesta metodológica para su diagnóstico*. Curso Pedagogía 2005. La Habana. Cuba.
246. Rodríguez, M. y Addine, F. (2006). La sistematización como resultado científico de la investigación educativa. ¿Sistematizar la sistematización? *Resultado del Proyecto de investigación: "Evaluación de la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en diferentes niveles de educación"*. [Material en soporte digital]. La Habana.

247. Rodríguez Espinar, S. y otros. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
248. Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Coords.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
249. Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Ediciones en 1995 y 1996.
250. Rodríguez Palacios, A. y Guelmes Valdés, E. (2008). *Orientaciones para la sistematización de los resultados (Experiencia práctica)*. Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara. Cuba.
251. Rogoff, B. (1990). *Aprendices del Pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
252. Romero, C. (2002). La familia desde una perspectiva sistémico-dinámica. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. (pp. 155-165). Madrid: Narcea.
253. Ruiz de Gauna, P. (1997). *Más allá de la formación continua: el desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral: Universidad de Deusto.
254. Ruiz Iglesias, M. (2009). *El proceso curricular por competencias*: Editorial Trillas.
255. Salmerón Reyes, E. y Quintana Castillo, O. (2008). Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico. [Material en soporte digital]. CECIP Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".
256. Sánchez García, M.F. (1992). Programa de desarrollo de habilidades del pensamiento. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 5(2), 207.
257. Sánchez García, M.F. (1998). Las necesidades y funciones de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107.

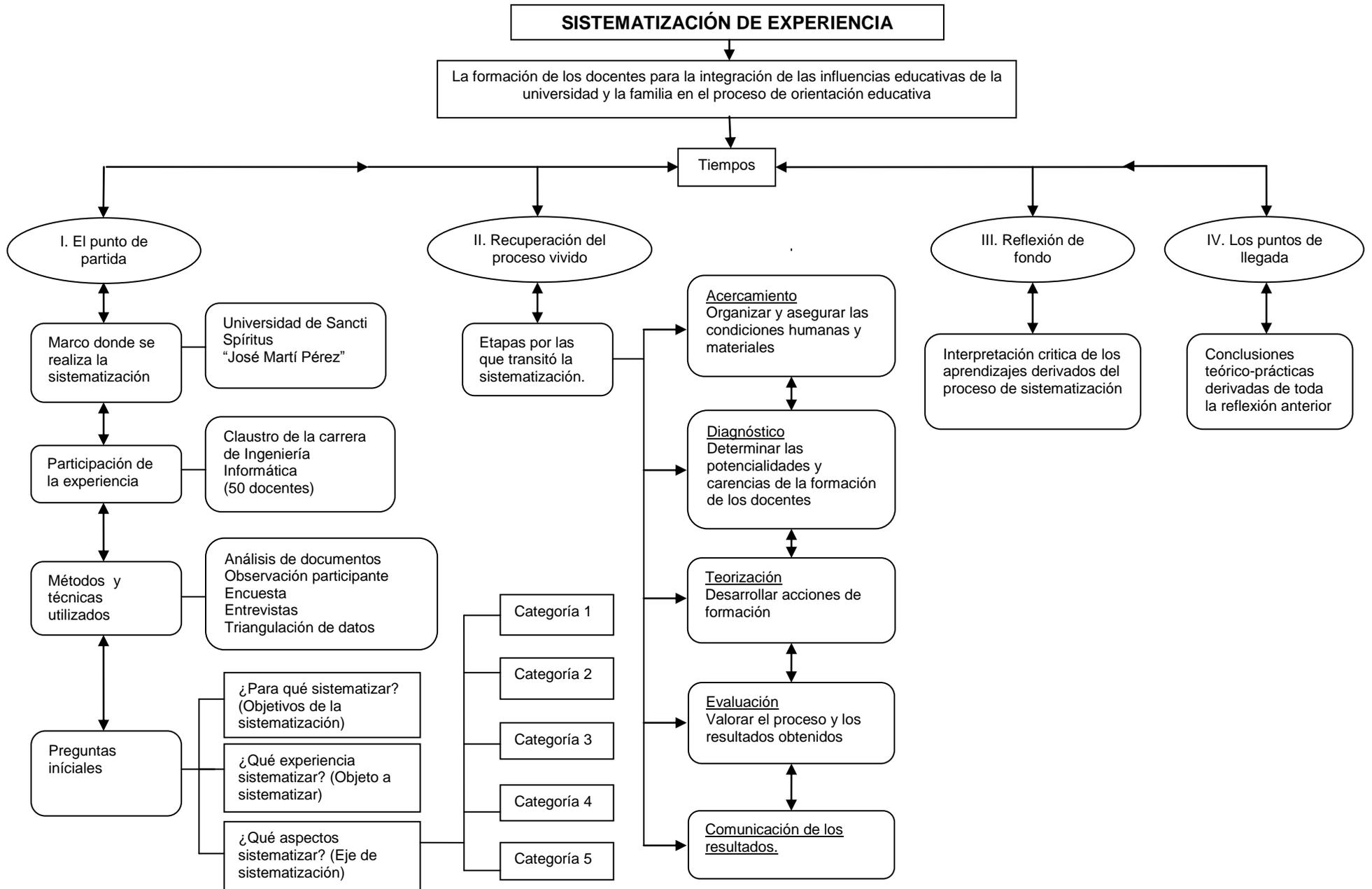
258. Sánchez García, M.F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.
259. Sánchez Núñez, J.A. (1996). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
260. Sánchez Núñez, J. A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
261. Sánchez Núñez, J.A. (2008). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. [Consultado el 23 mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.oei.org.co/de/qb.htm>.
262. Sánchez, A. (1999). Relación Familia-Escuela. En *Pedagogía Familiar*. Marcea, S.A. de Ediciones Madrid.
263. Schuttenberg, E.M. (1983). Preparing the educated teacher for the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 14-17.
264. Silva Viviescas, C. (2006). La familia con estudiantes universitarios, un sujeto con cuidados de enfermería con enfoques de riesgo. *Revista Avances en Enfermería*, 24(1), enero-junio.
265. Sobrino Pontigo, E. (2003). *Modelo de preparación a la familia en comunidades rurales para la educación en valores morales*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico. "Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus.
266. Solberg, V.S. and others (1998). The adaptative Success Identity Plan (ASIP); A Career Intervention for College Students. *The Career Development Quarterly*, 47(1), 48-95.
267. Soler, M. (2004). *Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings*. *Aspects of the Dialogic Self* (pp. 157- 183). Berlín: Lehmanns.

268. Soussan, G. (2002). *La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en formación docente: un aporte a la discusión*. [Material en soporte digital].
269. Torres González, M. (2003). *Familia, Unidad, Diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
270. Torres Velázquez, L. E. y Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento Académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-269.
271. Torroella, G. (1998). *Movimiento de la orientación en la Educación*. [Material en soporte digital]. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana.
272. Toscano Cruz, M. (2001). Necesidad de la orientación en la universidad. *Revista Agora digital*, 2. [Consultado el 15 febrero de 2011]. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm
273. Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1993). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de la política educativa. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 5, 33-58.
274. Triandis, H.C. y otros (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup. *Journal of personality and social psychology*, 54, 323-338.
275. Tunnermann, C. (1996). *La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI*. Unesco: Colección Respuestas.
276. Unesco. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
277. Urbay, M. (2004). *Entrenamiento para el desarrollo profesional del docente en el desempeño de las tareas de la educación en valores de las niñas y niños preescolares*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.

278. Valdivia, G. (1987). *Teoría de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
279. Valle Lima, A y Castro Escarrá, O. *Retos y perspectivas de la formación y superación de los docente en Cuba*. [Material en soporte digital].
280. Vélaz de Medrano Ureta, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
281. Vigotsky, L.S. (1935). El problema del entorno. En: Fundamentos de la Paidología. Cuarta conferencia publicada. Izdanie Instituto. Leningrado. [Material en soporte digital].
282. Vigotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
283. Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
284. Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En *Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades*. Tomo III. La Habana: Editora Universidad.
285. Vigotsky, L.S. (1994). *El problema del entorno*. Biblioteca virtual. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
286. Vigotsky, L.S. (1996). La crisis de los siete años. En A. Segarte (Comp.), *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Tomo I*. La Habana: Editorial Félix Varela.
287. Villar Angulo, L.M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En: Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.
288. Vinuesa, M.P. (2002). *Construir los valores. Curriculum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
289. Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

290. Zabalza Beraza, M.A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.
291. Zabalza Beraza, M.A. (1996). El Practicum y los Centros de Desarrollo Profesional. En *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. (pp. 253-287). España: ICE Universidad de Deusto.
292. Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea
293. Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En F. Michavila y J. García Delgado (Ed.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
294. Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

ANEXO 1



ANEXO 2

Guía de análisis de documentos.

Objetivo: Determinar cómo se concibe el rol del docente para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en la formación integral de los profesionales de la carrera de Ingeniería Informática.

Documentos revisados:

- Estrategia educativa de la carrera.
- Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE) de cada una de las brigadas de la carrera.
- Actas de colectivos de carrera y de año.
- Orientaciones metodológicas emanadas del Vicerrectorado Docente (VRD).
- Plan de trabajo metodológico y sistema de superación de la universidad.

Aspectos a revisar:

- Tienen las metas identificadas en el proceso de orientación educativa.
- Se hace referencia en los documentos a los diferentes agentes educativos que deben participar en el proceso de orientación educativa, o está centrado en la universidad.
- Se realiza un diagnóstico de cada uno de los agentes educativos que inciden en el estudiante.
- Existen acciones concebidas para cada uno de ellos y se toma en cuenta su interrelación en función de la meta planteada.
- Se concibe la relación de la familia con la universidad en función de la formación integral de los profesionales.
- En el Proyecto Integral de Trabajo Educativo (PITE) se toman en cuenta estas relaciones y se negocian con los estudiantes.
- Se le da seguimiento a estas problemáticas en las sesiones de trabajo.
- Se han realizado acciones en función de la capacitación docente para la actividad.

ANEXO 3

Guía para la observación participante

Objetivo: Constatar cómo se va desarrollando la formación en los docentes de la carrera durante las etapas por las que transita la sistematización de experiencia.

| Formación para realizar la orientación educativa en la universidad. | S | Cs | Av | N |
|---|----------|-----------|-----------|----------|
| Muestra una actitud positiva acerca de la importancia de la integración de las influencias educativas de la familia y la universidad. | | | | |
| Muestra una actitud positiva hacia el cumplimiento de la función orientadora del docente universitario. | | | | |
| Muestra disposición para realizar la orientación educativa con sus estudiantes y con la familia para integrarla al proceso formativo del profesional. | | | | |
| Formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa. | | | | |
| Muestra que posee habilidades comunicativas y sociales para interactuar con el estudiante y su familia. | | | | |
| Muestra que posee habilidades para el trabajo colaborativo en el ejercicio de su función orientadora. | | | | |
| Muestra una actitud positiva acerca de la importancia de mantener los principios éticos para realización de la orientación educativa e interactuar con la familia de sus estudiantes. | | | | |
| Formación para el diagnóstico de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa. | | | | |
| Identifica los parámetros necesarios para caracterizar al año académico y a la familia del estudiante universitario. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Selecciona, aplica, procesa e interpreta rigurosamente las técnicas e instrumentos necesarios para la evaluación y caracterización de la universidad y la familia. | | | | |
| Realiza pronósticos donde determina las posibilidades reales que tiene para integrar las influencias educativas de la familia y la universidad a la formación del profesional, a partir de las potencialidades identificadas. | | | | |
| Formación para la planeación de estrategias de intervención dirigidas a integrar las influencias educativas de la universidad y la familia. | | | | |
| Planifica acciones de orientación a partir de las potencialidades identificadas en la universidad y la familia y los incorpora al PITE. | | | | |
| Muestra disposición para aplicar acciones de orientación donde se integren las influencias educativas de la familia y la universidad. | | | | |
| Formación para conducir la retroalimentación del accionar desplegado. | | | | |
| Mantiene una actitud positiva para informar, con carácter de proceso, a cada uno de los participantes y agentes educativos sobre la efectividad de las intervenciones realizadas. | | | | |

ANEXO 4

Escala autovalorativa

Objetivo: Comprobar cómo los profesores valoran su formación para integrar las influencias de la universidad y la familia en el marco del proceso de orientación educativa.

| Formación para realizar la orientación educativa en la universidad. | A | M | B |
|---|----------|----------|----------|
| Conocimiento sobre la situación social de desarrollo del joven universitario. | | | |
| Conocimiento de las agencias socializadoras que mayor influencia ejercen en el joven universitario. | | | |
| Conocimiento de la relación familia-universidad. | | | |
| Conocimiento de las funciones que debe realizar el docente universitario, fundamentalmente en cuanto a la función orientadora. | | | |
| Conocimiento del proceso de orientación educativa en la educación superior desde los diferentes contextos de actuación del estudiante, fundamentalmente desde el año académico y el familiar. | | | |
| Uso de los recursos de la orientación educativa con sus estudiantes y con la familia para integrarla al proceso formativo del profesional. | | | |
| Formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa. | | | |
| Habilidades comunicativas y sociales para interactuar con el estudiante y su familia. | | | |
| Habilidades para el trabajo colaborativo en el ejercicio de su función orientadora. | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Principios éticos para realizar la orientación educativa e interactuar con la familia de sus estudiantes. | | | |
| Formación para el diagnóstico de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa. | | | |
| Identificación de los parámetros necesarios para caracterizar al año académico y a la familia del estudiante universitario. | | | |
| Selección, aplicación, procesamiento e interpretación rigurosa de las técnicas e instrumentos necesarios para la evaluación y caracterización de la universidad y la familia. | | | |
| Determinación de las carencias y potencialidades de la familia y del año académico a partir de la interpretación de los instrumentos aplicados. | | | |
| Realización de pronósticos donde determine las posibilidades reales que tiene para integrar las influencias educativas de la familia y la universidad a la formación del profesional, a partir de las potencialidades identificadas. | | | |
| Incorporación de la caracterización y el pronóstico de la familia y del año académico al PITE. | | | |
| Actualización constante del diagnóstico realizado. | | | |
| Formación para la planeación de estrategias de intervención dirigidas a integrar las influencias educativas de la universidad y la familia. | | | |
| Planificación de acciones de orientación a partir de las potencialidades | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| identificadas en la universidad y la familia y los incorpora al PITE. | | | |
| Planificación de las acciones del PITE de forma negociada entre todos los participantes y con el protagonismo del estudiante. | | | |
| Determinación de las metas a alcanzar en la integración de las influencias educativas de la familia y la universidad a partir del diagnóstico realizado. | | | |
| Análisis de las condiciones de los contextos de actuación: familia y universidad, para determinar las líneas de orientación y las acciones a realizar. | | | |
| Aplicación de las acciones según lo planificado desde el PITE y la exigencia por su cumplimiento. | | | |
| Integración de la familia en la formación profesional del estudiante y a las actividades que se planifican en la universidad. | | | |
| Formación para conducir la retroalimentación del accionar desplegado. | | | |
| Evaluación de la efectividad de las acciones realizadas. | | | |
| Mantiene informado, con carácter de proceso, a cada uno de los participantes y agentes educativos sobre la efectividad de las intervenciones realizadas. | | | |
| Realización de adecuaciones ante las contingencias que se presentan durante el proceso de orientación educativa. | | | |

ANEXO 5.

Encuesta a los docentes

Objetivo: Constatar la formación que poseen los docentes de la carrera de Ingeniería Informática para integrar las influencias de la universidad y la familia desde su función como orientadores educativos.

1. Dentro de las funciones de todo docente se encuentra la de orientador de sus estudiantes. ¿Considera usted que cumple con ellas?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

2. ¿Ha recibido alguna formación para perfeccionar su desempeño como orientador de sus estudiantes en las diferentes aristas que implica la labor educativa en la universidad?

Sí ___ No ___ ¿Cuál?

3. ¿Considera importante la relación universidad-familia en la formación de los profesionales?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

4. ¿Ha desarrollado alguna acción desde el colectivo de año para integrar la familia con la universidad en función de los problemas que ha enfrentado con sus estudiantes?

Sí ___ No ___ ¿Cuáles?

5. ¿Tiene el colectivo de año y carrera, desde la estrategia educativa, alguna acción para incorporar la familia al proceso de formación de los profesionales?

Sí ___ No ___ ¿Cuáles?

6. ¿Qué tareas considera que deben desarrollar los docentes desde su función orientadora para lograr integrar las influencias de la familia y la universidad en el proceso de formación del profesional universitario?
7. Menciona los elementos que tiene en cuenta al realizar el diagnóstico de la familia.
8. ¿En cuáles temas, usted considera, que deben prepararse los profesores para perfeccionar el proceso de integración de las influencias educativas de la familia y la universidad?

ANEXO 6

Guía de entrevista a directivos.

Objetivo: Verificar los criterios que tienen los directivos acerca de la formación de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática para integrar las influencias de la universidad y la familia y su articulación desde el proceso de orientación educativa al proceso de formación del profesional.

1. ¿Considera necesario que los docentes universitarios realicen la orientación educativa para lograr la formación integral de los profesionales? ¿Por qué?
2. ¿Qué importancia le concede a la formación de los docentes universitarios para integrar las influencias educativas de la familia y de la universidad al proceso de formación de los profesionales?
3. ¿Han recibido sus subordinados alguna formación para perfeccionar su labor orientadora en el marco del proceso educativo que se organiza desde el colectivo de año y carrera? ¿Cuál?
4. ¿Han recibido sus subordinados alguna formación que le permita interactuar con las familias de sus estudiantes e integrarlas al proceso formativo de los profesionales desde la labor orientadora? ¿Cuál?

5. ¿Han desarrollado alguna acción desde el colectivo de año para integrar la universidad con la familia en función de los problemas que han enfrentado con sus estudiantes? ¿Cuáles y cómo?
6. ¿Tiene el colectivo de año y carrera concebidas acciones, desde la estrategia educativa hasta el PITE, que permitan integrar la familia al proceso de formación de los profesionales? ¿Cuáles?
7. ¿Qué tareas considera usted que deben desarrollar los docentes desde su función orientadora para lograr integrar las influencias de la familia y la universidad en el proceso de formación del profesional universitario?
8. ¿Tiene el colectivo de año y carrera concebidas acciones de formación dirigidas a los docentes que los prepare para integrar la familia al proceso de formación de los profesionales? ¿Cuáles?
9. ¿En cuáles temas, cree usted, que deben prepararse los profesores para integrar las influencias educativas de la familia y la universidad?

ANEXO 7

Resultados del análisis cuantitativo de la categoría de análisis formación de los docentes para la orientación educativa en la universidad.

| Subcategorías | Encuesta docentes | Observación | Escala autovalorativa a docentes |
|--|--------------------------|--------------------|---|
| Conoce la situación social de desarrollo de este período etáreo. | 6% | 2% | 8% |
| Conoce las agencias socializadoras que mayor influencia ejercen en el joven. | 84% | 76% | 80% |
| Utiliza los recursos de la orientación educativa con estos sujetos en sus diferentes contextos de actuación, fundamentalmente la universidad y la familia. | 74% | 60% | 70% |

ANEXO 8

Resultados del análisis cuantitativo de la categoría de análisis formación de los docentes para gestionar las relaciones familia- universidad.

| Subcategorías | Encuesta docentes | Observación | Escala autovalorativa a docentes |
|--|--------------------------|--------------------|---|
| Hace uso de habilidades comunicativas que le permita lograr la integración de la universidad y la familia. | 74% | 46% | 70% |
| Hace uso de las habilidades sociales que le permita un mejor resultado en su labor. | 56% | 38% | 60% |
| Realiza trabajo en equipo. | 52% | 36% | 62% |

ANEXO 9

Resultados del análisis cuantitativo de la categoría de análisis formación de los docentes para el diagnóstico de las potencialidades de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

| Subcategorías | Encuesta docentes | Observación | Escala autovalorativa a docentes |
|--|--------------------------|--------------------|---|
| Caracteriza a la familia del estudiante y determina sus carencias y potencialidades, desde la función de orientación educativa | 66% | 56% | 54% |
| Caracteriza el año académico como contexto de actuación del estudiante en la universidad | 88% | 58% | 92% |
| Realiza pronósticos en correspondencia con las potencialidades identificadas a partir de los diagnósticos realizados | 30% | 10% | 26% |

ANEXO 10

Resultados del análisis cuantitativo de la categoría de análisis formación de los docentes para la planeación de estrategias de intervención dirigidas a integrar las influencias educativas de la universidad y la familia.

| Subcategorías | Encuesta docentes | Observación | Escala autovalorativa a docentes |
|---|--------------------------|--------------------|---|
| Planifica acciones para promover la formación integral del profesional. | 50% | 24% | 52% |
| Ejecuta acciones para promover la formación integral del profesional. | 20% | 10% | 20% |

ANEXO 11

Resultados del análisis cuantitativo de la categoría de análisis formación de los docentes para conducir la retroalimentación acerca del accionar desplegado.

| Subcategorías | Encuesta docentes | Observación | Escala autovalorativa a docentes |
|--|--------------------------|--------------------|---|
| Evalúa la efectividad de las acciones realizadas. | 8% | 2% | 6% |
| Mantiene informado, con carácter de proceso, a cada uno de los participantes sobre la efectividad de las intervenciones realizadas | 8% | 2% | 6% |
| Realiza adecuaciones ante las contingencias que se presentan durante la formación del profesional | 6% | 2% | 4% |

ANEXO 12

TALLERES PARA ADIESTRADOS

Objetivo:

Sensibilizar a los docentes acerca de la necesidad y pertinencia de iniciarse en la orientación educativa que se realiza en la universidad, con énfasis en la integración de las influencias educativas de la familia a la formación del profesional.

Metodología utilizada:

Como parte del proceso de motivación y sensibilización de los docentes en adiestramiento, se partió de una serie de planteamientos teórico-prácticos, centrados en los modos de actuación profesional para el ejercicio de una orientación educativa hacia la integración de las influencias educativas de la universidad y la familia, a través del análisis de diferentes tendencias, estrategias y experiencias, que se cerraron con el análisis de algunos casos tomados de la realidad estudiada.

Se realizaron cinco talleres, cuatro para cada contenido expuesto en el sistema de conocimientos y un taller evaluativo final que permitieron cumplir las expectativas trazadas acerca de cada una de las temáticas concebidas. Se trabajó en función de lograr una sistematización de la información y una concatenación en ellas, buscando dejar modos de actuar e inquietudes al respecto.

Sistema de conocimientos:

1. El joven universitario y su formación como profesional.
2. La orientación educativa en la educación superior.
3. Actores implicados en la orientación educativa en la universidad. La universidad y la familia.

4. Papel del docente en el desempeño de la función orientadora en los contextos universitario y familiar.

Evaluación:

Se estructuró con carácter de proceso, con un marcado enfoque dialógico y participativo, haciendo énfasis en el desempeño cognitivo, vivencial y práxico de los participantes.

Como resultado del proceso de retroalimentación desplegado durante el desarrollo de los talleres se consideró elevar el alcance de las mismas a través de nuevas metas relacionadas con: los elementos que componen el proceso de orientación educativa en la universidad y las diferentes alternativas metodológicas para la orientación educativa en la universidad.

Bibliografía:

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Arias, G. (1999). El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 194-199.

Carpio Camacho, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus*. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. España.

Carrillo Picazzo. L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis doctoral universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.

Castro Alegret, P.L. (2005). *Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo*. [Material en soporte digital].

Domínguez García, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Herrera Rodríguez, J.I. (2006). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la Educación Superior cubana*. La Habana: Editorial Universitaria. [Consultado el 26 de febrero del 2012]. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>

Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.

Núñez Aragón, E. (2002). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Aproximación a una caracterización de la relación de las instituciones educacionales y la familia. En: G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (pp. 232-277). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Recarey Fernández, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.

Sánchez Núñez, J.A. (1996). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades*. Tomo III. La Habana: Editora Universidad.

Zarzar Charur, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de cultura Económica.

ANEXO 13

CURSO DE POSTGRADO

Objetivo:

Profundizar en las funciones del profesor universitario, con énfasis en la función orientadora e integradora de las influencias educativas de la universidad y la familia del estudiante durante el proceso de formación profesional.

El curso se estructuró en 60 h/c, distribuidas en 20 h/c para conferencias, 20 h/c para seminarios y 20 h/c para clases prácticas, de forma tal que se pudiesen desarrollar bloques teóricos de contenidos articulados con la toma de partido y la integración de conocimientos a través de los seminarios y hacer cierres en función del desarrollo del saber hacer a través de los talleres.

Sistema de conocimientos:

La formación de los profesionales en la universidad cubana y sus principales problemas: el aprovechamiento académico en la universidad y la educación de la personalidad. Lo instructivo y lo educativo en el proceso docente-educativo. Las funciones del profesor universitario: la función orientadora. La orientación educativa en la universidad. El sustento de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la estructura y funcionamiento de la personalidad del joven.

Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de la relación universidad-familia. El estudio de la familia como agente educativo, su atención pedagógica, las vías del trabajo educativo. Diagnóstico del funcionamiento familiar. Correlación entre el diagnóstico de la familia y de los jóvenes. Principios y características de la orientación familiar desde la función orientadora del docente universitario. El nivel educativo en la orientación familiar. Métodos y técnicas para la orientación a la familia.

Metodología utilizada.

Se propuso el curso de postgrado como una forma de consolidar en el orden teórico y empírico la preparación de los docentes universitarios para el ejercicio de la orientación educativa con sus estudiantes y que no siempre ocupan el lugar que deben en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma de organización fue teórico-práctica y eminentemente productiva, con desarrollo permanente de trabajo en grupos y la realización de dinámicas grupales sobre la base de las vivencias profesionales de los participantes.

En tal sentido, se articularon bloques de contenido abordados de manera colaborativa a través del trabajo con la literatura y el cierre del profesor por temáticas o de algún estudiante seleccionado, seguido de sesiones de diálogo y debate, sobre todo desde casos obtenidos de los registros anecdóticos, donde se valoraron las formas de abordar el problema, lo acertado del proceder y las recomendaciones para la mejora. Se hizo énfasis en que cada caso era único e irrepetible y por tanto la atención que requerían era peculiar y diferenciada.

Evaluación:

Se propició la discusión de los temas con el compromiso de participación responsable y acreditable. Se les dio la oportunidad de presentar sus producciones de forma oral y escrita en las actividades y como ejercicio de culminación cada cursista realizó un estudio sobre un caso y sus contextos de actuación y propuso una estrategia de intervención en correspondencia con lo declarado en el PITE donde se tomó en cuenta la relación entre la universidad y la familia para alcanzar las metas deseadas.

Bibliografía:

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Álvarez de Zayas, C (2002). *Pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Álvarez Rojo, V. (2001). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Revista Agora Digital*, 2. [Consultado el 15 diciembre de 2011]. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/alvarez_rojo.pdf

Arés Muzio, P. (2004). *Psicología de la familia*. [Material en soporte digital].

Arias, G. (1999). El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 194-199.

Bárcena Orbe, F. (1991). La consistencia ética de la profesión educativa. *Revista PAD'E*, 2, 5-3. Universidad de Valencia. Departamento Teoría de la Educación.

Bermúdez Morris, R. y Pérez Martín, L. (2007). *La orientación individual en contextos educativos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Blanco Pérez, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Cabrera, L.; Bethancourt, J.T.; González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1). [Consultado el 25 de febrero del 2011]. Disponible en: http://www.uv.es/relieve7v12n1/relieev12n1_1.htm

Carpio Camacho, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus*.

Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. España.

Carrillo Picazzo. L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis doctoral universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.

Castro Alegret, P.L. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. La Habana: Pueblo y Educación

Castro Alegret, P.L. (2005). *Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo*. [Material en soporte digital].

Cuenca Díaz, M. (2002). *El diagnóstico y la valoración del desarrollo como instrumento del educador*. [Material en soporte digital]. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico.

Domínguez García, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Echeverría, B.; Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7(12), 207-220.

Fundora Simon, R. (1999). El Diagnóstico pedagógico como método científico del trabajo docente-educativo. *Con Luz Propia*, 6. La Habana.

García Gutiérrez, A y otros (1995). *La orientación psicopedagógica a la familia, eficaz instrumento para el vínculo hogar-escuela*. Holguín. [Material en soporte digital].

González Maura, V. (2006). *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. (Consultado el 1 de febrero de 2012). Disponible en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/741gonzaaez258.pdf>

González Maura, V. y otros. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Herrera Rodríguez, J.I. (2006). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la Educación Superior cubana*. La Habana: Editorial Universitaria. [Consultado el 26 de febrero del 2012]. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>

Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Morrill, H. (1990). Program Development. En Vélaz de Medrano (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

Marí Mollá, R. (2004). *Un nuevo paradigma: diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. [Consultado el 25 de febrero del 2011]. Disponible en: <http://www.uv.es/~mari/presenc.html>

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.

Núñez Aragón, E. (2002). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Aproximación a una caracterización de la relación de las instituciones educacionales y la familia. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (pp. 232-277). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Recarey Fernández, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.

Ríos González, J.A. (1982). Familia y orientación. *Revista Educación*, 270. Madrid.

Ríos González, J.A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

Rodríguez Becerra, F. (1999). *Un modelo de capacitación del profesor para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.

Sánchez Núñez, J.A. (1996). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades*. Tomo III. La Habana: Editora Universidad.

Zarzar Charur, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de cultura Económica.

ANEXO 14

TALLERES DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Objetivo:

Vincular el conocimiento teórico, adquirido a través del curso de postgrado y de los talleres de adiestrados, con las experiencias prácticas de los docentes de modo que se enriquezca su formación para la integración de las influencias de la universidad y la familia del estudiante en el proceso de orientación educativa.

Se realizaron cinco talleres, con una duración aproximada de dos horas clase cada uno, en el marco de los colectivos de carrera y colectivos de año, que se hicieron coincidir con los temas declarados a continuación:

Temas alrededor de los cuales se desarrollaron los talleres:

1. Metodología, métodos y técnicas para el diagnóstico del proceso de orientación educativa desde la relación universidad-familia-joven.
2. Diagnóstico y caracterización de los contextos universitarios y familiares. La identificación de las potencialidades para un proceso de orientación educativa en función de la formación del profesional.
3. Planeación de estrategias de intervención en el marco del PITE, alrededor del accionar de la universidad y la familia para orientar a los jóvenes durante su proceso formativo en sus proyecciones de vida y académicas.
4. La evaluación como proceso de retroalimentación del accionar de profesores, padres y estudiantes en la universidad. El ir y venir en la educación de la personalidad, los niveles de ayuda y su seguimiento.
5. Diseño y aplicación de proyectos educativos donde se incorpore la relación universidad-familia en el proceso de formación del profesional.

Metodología incorporada para la conducción de los talleres:

Los talleres se realizaron sobre la base del análisis y discusión de los aspectos del contenido que se iban tratando en cada uno de los talleres, que permitieron a los cursistas desarrollar su independencia cognoscitiva y profundizar en el estudio de los temas abordados. Se discutieron aspectos esenciales acerca de cómo realizar la orientación educativa en la universidad y de cómo lograr la integración de la universidad y la familia al proceso de formación de los profesionales, durante su trayectoria por la educación superior.

Se retomó y recreó la experiencia individual y compartida, donde se partió de las vivencias o experiencias personales de cada uno de los profesores en la interacción con las familias y los jóvenes.

En la conducción de los talleres se tomaron en cuenta los siguientes momentos:

Un momento de asociación donde las experiencias anteriores facilitaron establecer nuevas relaciones entre vivencias, tanto propias como de otros, hasta ese momento no vinculadas, lo que dio como resultado una nueva idea o una experiencia novedosa.

Un momento de intercambio que propició que el mundo experiencial de cada participante se enriqueciera y diversificara con las experiencias de los otros docentes y se estableciera un conocimiento compartido que unió a sus propias experiencias con las de otros.

La etapa de información los documentó teóricamente, ampliaron e integraron sus propios conocimientos, a las experiencias compartidas.

Un momento de síntesis que permitió recordar lo captado en los pasos anteriores para darle sentido a lo aprendido.

Un momento de creatividad que tuvo como base la interpretación innovadora y valoración de otros, después de haber transitado por los pasos anteriores, que les permitió tomar conciencia de sí mismos, de los otros y de su propia integración con el entorno; a partir de la valoración de las distintas respuestas ante un mismo problema y expresarlas a través de un lenguaje personal.

Evaluación.

La evaluación se concibió desde la participación activa y reflexiva de cada uno de los participantes, por los niveles de originalidad mostrados como resultado de la formación recibida para integrar la universidad y la familia en el proceso de formación de los jóvenes universitarios, en las estrategias de recogida y procesamiento de la información y en las estrategias de intervención asumidas.

Bibliografía:

Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (2000). *El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. Revista de Investigación Educativa*, 16(2).

Arias, G. (1999). El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 194-199.

Batista Gutiérrez, T. (2006). *Una propuesta del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año en la carrera de Agronomía del Centro Universitario Isla de la Juventud*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

Bonals, J. (2004). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Carpio Camacho, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti*

Spíritus. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. España

Castellanos, B. (1998). *La Encuesta y la entrevista en la investigación educativa*. En soporte magnético. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Castro Alegret, P.L. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

Castro Alegret, P.L. (2005). *Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo*. [Material en soporte digital].

D'Angelo H., O. (1998). *Desarrollo integral de los proyectos de vida*. La Habana: PROVIDA VI.

Del Pino, J. L. y Recarey, S. (2006). Diagnóstico individual y grupal, orientación y prevención en el contexto escolar. En Ministerio de Educación, Cuba. *Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. Módulo II. Segunda parte. (pp.21-29). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández Amigo, J. (1994). El modelo de toma de decisiones. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 224, 43-47.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.

Fernández González, A.M. (2003). *Retos y perspectivas de la comunicación educativa en los nuevos escenarios del siglo XX*. Curso Pedagogía 15. La Habana: IPLAC.

González Cabrera, S. (1989). El Trabajo del profesor guía, su conocimiento del alumno como base esencial para el desarrollo eficiente de su labor educativa. *Revista Educación*. La Habana, julio-septiembre.

González Lamazares, M. (1998). Metodología para el diagnóstico: una herramienta de apoyo para la dirección del proceso pedagógico. *Con luz propia*. La Habana, enero-abril.

González Maura, V. (2003). La investigación-acción-colaborativa como modalidad de formación docente para la educación en valores. En *Programa de formación postgraduada para docentes universitarios dirigido a su preparación para la educación en valores*. Informe de investigación: CEPES. Universidad de La Habana.

González Rey, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Herrera, J.I., Brizuela, I. y Boullosa, A. (2004). *Los proyectos educativos en condiciones de universalización de la enseñanza: orientaciones metodológicas para su conformación*. Ponencia presentada a la IV Conferencia Científica Internacional. UNICA.

Hoyos, G. (1999). Ética comunicativa y educación para la democracia. En *Educación, valores y democracia*. (pp. 9-47). Publicación de la OEI.

Jaramillo, R y de Jesús, J. (2008). Las Relaciones Interpersonales. [Consultado el 2 de febrero del 2011]. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/relaciones%20interpersonales>

Martínez Tuero, Y. (2010). *Modelo educativo para estimular mediante el proyecto educativo de brigada el proyecto de grupo en la universidad cubana*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Cuba.

Menéndez Pérez, C. (1998). *Cómo puedo ser mejor profesor guía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.

Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para educar en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Park, P. (1992). *¿Qué es la Investigación Acción Participación?: Perspectivas Teóricas y Metodológicas*. [Material en soporte digital].

Recarey Fernández, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.

Rico Montero, P. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Proceso y tareas de aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ríos González, J.A. (1982). Familia y orientación. *Revista Educación*, 270. Madrid.

Ríos González, J.A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

Rodríguez Becerra, F. (2005). *Gestión Educativa y Familia: una propuesta metodológica para su diagnóstico*. Curso Pedagogía 2005. La Habana. Cuba.

Zaldivar Pérez, D (2002). *El entrenamiento asertivo. Manual de instrucciones*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Zilberstein Toruncha, J. (2000). *¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos? Desafío Escolar*. La Habana, (enero-marzo).

ANEXO 15

Talleres de formación complementaria.

Resultó muy pertinente el debate basado en películas y obras clásicas de la literatura que estimuló la reflexión y la toma de decisiones, enriqueció el juicio crítico, promovió la discusión y la búsqueda de alternativas superadoras de situaciones problemáticas.

A continuación se hará mención de algunos ejemplos para el trabajo con la orientación educativa:

Se trabajó en un primer momento con dos películas seleccionadas según los contenidos abordados en las acciones de formación que ofrecen incontables posibilidades de análisis para el trabajo de orientación educativa con los jóvenes desde los marcos de la universidad, se realizaron dos talleres para debatir en cada uno estas películas.

En un primer taller se realizó el debate de la película “En busca del destino” que sirvió para plantearse las posibilidades que se presentan en la vida, y que pueden ayudar a los jóvenes a descubrirse a sí mismos en la búsqueda de nuevas posibilidades de crecer y mejorar, aun cuando esto representa vencer temores y superar limitaciones que los conlleven a develar su verdadera vocación.

En la trama, un joven portero de un Instituto Tecnológico de Massachusetts, con muchas condiciones intelectuales en física, química y matemática, gracias a la ayuda brindada por un profesor y un psicólogo fue capaz de superar sus propios obstáculos, los rencores de su historia personal y descubrirse a sí mismo.

Los docentes consideran que para ellos resultó muy educativo observar, analizar y comparar las actitudes y las posiciones que asumen ambos profesionales, los verdaderos motivos que los mueven en la tarea orientadora y correctiva de ese joven talentoso.

Por otra parte, la actitud del profesor fue la que más comentarios inspiró porque había descubierto el talento de Will, su capacidad para las matemáticas, física y química; se responsabiliza por él ante la Justicia, y lo asume como tutor; pero con una secreta finalidad: convertirlo en su discípulo y colaborador para que llegue a ser un distinguido investigador. Opinan que a pesar del interés que muestra por Will, que se asemeja al de un verdadero padre, nunca logra la confianza y el afecto del joven y menos aún el interés por cambiar de actitud y seguir el nuevo camino.

Los docentes coincidieron que unos de los momentos que más enseñanzas les proporcionó para su función como orientadores educativos fue cuando el terapeuta le reprocha al profesor no tener un interés auténtico por el joven y no preocuparse en realidad por sus inquietudes, cualidades y aspiraciones íntimas para que este pueda escoger de forma libre y voluntaria su destino. Por la deshonestidad de sus intenciones el terapeuta califica la obra del profesor como de manipulación.

En cambio, los participantes valoran como su terapeuta sí logra cambiar la actitud del joven, se comporta como un verdadero orientador, pues se propone conocerlo, intenta develar su personalidad y brindarle elementos para que por sí mismo, se proyecte al futuro, encamine su vida en virtud de sus condiciones personales y de sus propias expectativas, le enseña a tomar decisiones en las que se compromete como persona y le ayuda a valorar la vida desde esta perspectiva.

El segundo taller se realizó con el debate de "Perfume de mujer" que muestra la relación de ayuda entre un joven muy capaz en sus estudios, pero con poca capacidad, debido quizás, a la inmadurez propia de su edad; para enfrentar y resolver algunos problemas que se le presentan; por lo que aprende de un adulto a quien conoce por cuestiones laborales. Este último asume, sin proponérselo al principio, un rol de tutor; lo insta a descubrir la vida con los ojos del alma, a buscar metas profundas y valiosas; gracias a las cuales podrá resolver las distintas encrucijadas a las que se enfrentará a lo largo de su vida.

Los docentes consideran que es conmovedor y muy educativa la actitud de este adulto que se compromete espontáneamente con el joven, a quien no le ofrece más que lo que él es: un hombre de edad con innumerables vivencias en su historia personal, de fantásticas experiencias, algunas gratas y otras angustiosas que recuerda y relata. Concuerdan que se trata de un momento y una circunstancia en la vida de los dos personajes de enorme trascendencia por el valor pedagógico de la experiencia que viven y las resoluciones que deciden tomar.

En un segundo momento se realizó un taller donde llevó como propuesta el relato de algunos de los pasajes del libro “El Principito”, de Antoine de Saint-Exupéry (1942) que fue un pretexto para escudriñar en forma personal sobre metas incumplidas, anhelos personales, virtudes y defectos de la personalidad que impiden crecer y mejorar, para arribar finalmente en los obstáculos de la carrera personal - y las rosas - que a cada uno, aguardan al final del gran viaje.

Dramatizar los capítulos que representan el diálogo entre el pequeño príncipe y su rosa, entre el autor y un zorro, sentó la base para recrear, posteriormente, los diálogos, que cada uno individualmente, hubiera mantenido con el protagonista de estas inolvidables historias, frente a cualquiera de las situaciones desarrolladas.

Días posteriores a los debates se concertó un nuevo encuentro y se realizó la técnica de breves entrevistas individuales, donde a modo de diálogo, se hizo énfasis sobre aquellos dudas, inquietudes y propuestas que eran necesarias abordar y aclarar. De cualquier modo resultó ser un valioso recurso para *observar* el proceso de evolución de cada participante respecto a la concepción de trabajar por la integración de influencias entre la universidad y la familia.

ANEXO 16

Entrevista Grupal

Objetivo:

Constatar los criterios, opiniones y valoraciones de los participantes de la experiencia acerca de lo positivo, lo negativo y lo interesante (PNI), del proceso de formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Compañero (a) docente:

Resulta de extraordinario valor conocer tus criterios y opiniones relacionados con la formación que has recibido para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Para ello es necesario que respondas las siguientes interrogantes:

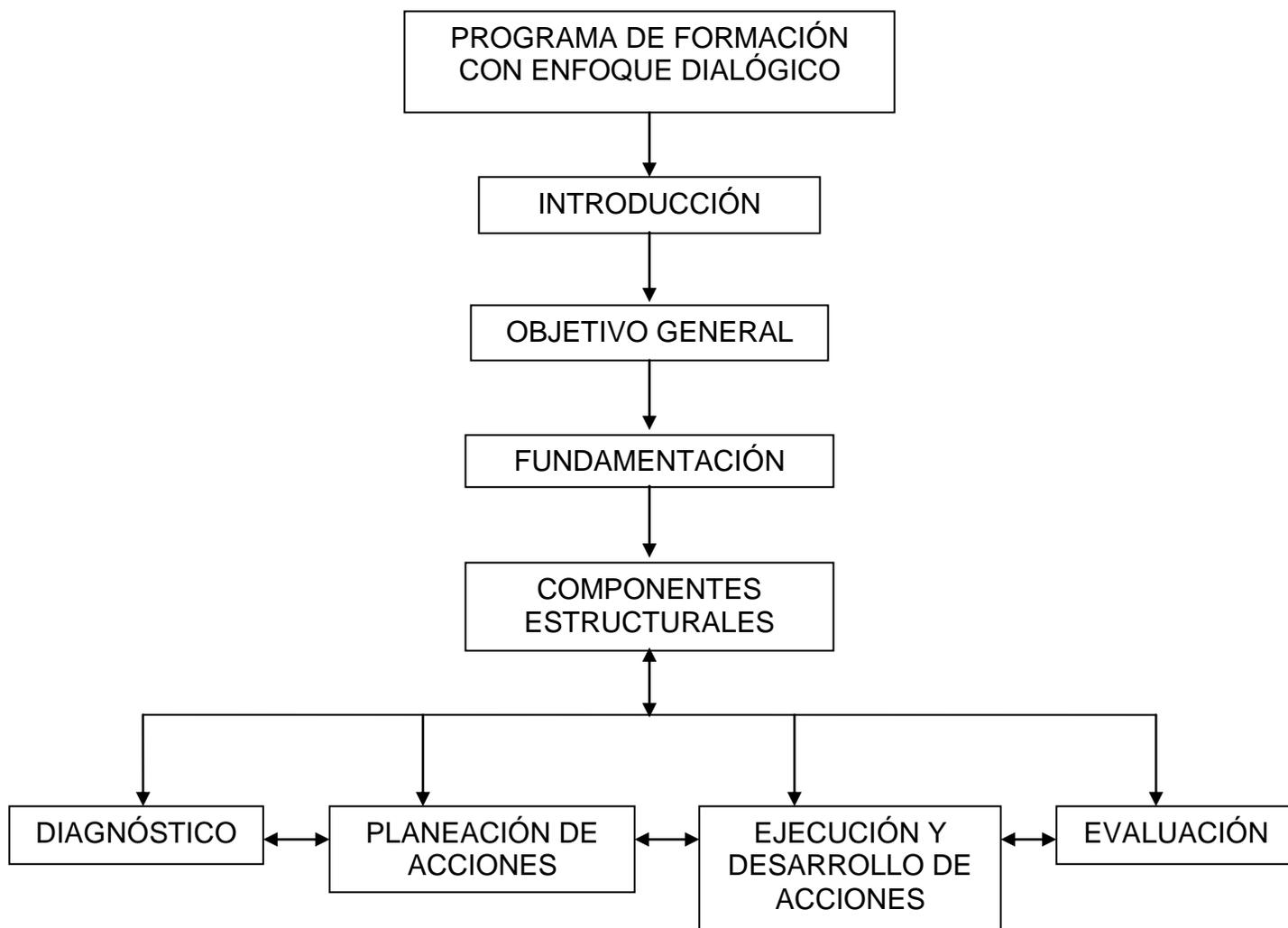
1. ¿Cuáles consideras son los elementos, procesos, resultados que durante la formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa presentan una situación favorable? (Los que identificarás a partir de ahora como **positivas**)
2. ¿Cuáles consideras son los elementos, procesos, resultados que durante la formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa presentan una situación desfavorable y que influyen negativamente en el proceso? (Los que identificarás a partir de ahora como **negativas**)
3. ¿Cuáles consideras son los elementos, procesos, resultados que durante la formación para integrar las influencias educativas de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa presentan una situación

favorable y que influyen de manera novedosa en el proceso de formación?
(Los que identificarás a partir de ahora como **interesantes**)

¡Muchas gracias!

ANEXO 17

Representación gráfica del programa con enfoque dialógico dirigido a la formación de los docentes para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa



ANEXO 18

Entrevista en profundidad

Objetivo: Validar por los participantes de la sistematización la pertinencia y la factibilidad del programa de formación con enfoque dialógico dirigido a la formación del docente para la integración de las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa.

Estimados (as) profesores (as):

Como parte de la investigación que estamos realizando solicitamos sus criterios acerca del diseño del programa de formación que contribuye a la formación del docente en la integración de las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa, queremos que con la sinceridad que los caracteriza expresen sus criterios al respecto:

Considera que el programa elaborado para contribuir a la formación del docente en la integración de las influencias de la universidad y la familia como parte del proceso de orientación educativa, tiene un valor formativo y le ha permitido mejorar su labor, refiérase a:

1. Conducir la formación del docente para la integración de las influencias de la universidad y la familia como parte del proceso de orientación educativa.
2. Desarrollar recursos para el ejercicio de la orientación educativa en la formación de los profesionales.
3. Elevar la motivación de los docentes para la integración de las influencias de la familia y la universidad como parte del proceso de orientación educativa.
4. Facilitar el diagnóstico y la caracterización del estudiante y la identificación de potencialidades desde la situación social de desarrollo de la edad juvenil y el rol de la universidad y la familia en ella.

5. Facilitar la toma de decisiones a partir del diagnóstico y la caracterización desarrollada.
6. Estimular la comunicación con estudiantes, familiares y otros docentes.
7. Desarrollar recursos para interactuar con la familia de los estudiantes e integrarla a la formación de los profesionales.
8. ¿Facilita, el programa, el desarrollo de la función orientadora del docente universitario para la integración de las influencias de la universidad y la familia? ¿Por qué?
9. ¿Considera factible y pertinente su aplicación en el contexto de la universidad cubana actual? ¿Por qué?
10. ¿Cómo valora su participación en los resultados de esta investigación?