

INSTITUTO SUPERIOR MINERO-METALÚRGICO DE MOA
“Dr. ANTONIO NÚÑEZ JIMÉNEZ”
CUM SAGUA DE TÁNAMO

**SISTEMA DE TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS DE CONOCIMIENTOS DESDE
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CUBA**

**Tesis en opción al título académico de
Master en Ciencias de la Educación Superior**

AUTORA: Prof. Asist., Lic. Milvia Ramírez Mena

TUTOR: Prof. Asist., Lic. Mario Antonio Rojas Alonso, MSc.

**Moa
2016**

SÍNTESIS

El desarrollo científico que experimenta el mundo contemporáneo exige la implementación de enfoques integradores en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas. En este sentido, en torno a las asignaturas correspondientes a las ciencias humanísticas de la Educación de Adultos, no se encontraron trabajos que posibiliten el establecimiento de las relaciones existentes entre sus contenidos, lo que incide en la insuficiente integración de los conocimientos correspondientes.

En aras de contribuir al desarrollo exitoso de este proceso, en la presente investigación se despliega un sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos interdisciplinarios a partir de los estudios teóricos, empíricos y de las insuficiencias precisadas por la autora.

Las tareas docentes son concebidas para favorecer la integración de contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la enseñanza de la Historia de Cuba, como mediadora del aprendizaje desarrollador.

Las potencialidades de la propuesta se logran constatar, con la aplicación del método criterio de expertos y se materializa en la práctica educativa mediante su intervención parcial por medio de un pre-experimento pedagógico.

DEDICATORIA

A mis hijos por haberles dado sentido a mi vida, por ser pacientes y por comprender que mi superación es un paso importante en la creación del nuevo hombre, aquel que será culto, científico y sobre todo integral.

AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento va dirigido a nuestra Revolución, sin la cual no hubiese sido posible llegar a este momento.

Agradezco con infinito placer a todos aquellos profesionales que entregan todo de sí a su labor de investigadores de excelencia, a aquellos que creen en la solidaridad humana, a aquellos que reparan eslabones perdidos.

Y a todos aquellos que directa e indirectamente han contribuido a este resultado.

ÍNDICE

Contenidos	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS HUMANÍSTICAS	9
1.1. Análisis histórico sobre la evolución y desarrollo de la integración de contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas.	9
1.2. Fundamentos para la integración de contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos.	18
1.3 Fundamentación epistemológica de las tareas docentes integradoras de contenido.	25
CAPÍTULO 2. TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS DE CONOCIMIENTOS DE LAS CIENCIAS HUMANÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CUBA	37
2.1. Diagnóstico de la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos.	37
2.2. Sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Facultad Obrera Campesina, desde la enseñanza de la Historia de Cuba.	44
2.3. Valoración de los resultados obtenidos con la aplicación del método criterio de expertos y pre-experimento pedagógico.	56
CONCLUSIONES	65
RECOMENDACIONES	67
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo alcanzado por la ciencia y la técnica, en los últimos decenios, ha repercutido directamente en la sociedad actual. En este contexto, la información, el conocimiento y los medios de comunicación han influido de manera directa en el modo de vida, la producción y la forma de entender el mundo; hecho que se manifiesta con particular incidencia en las nuevas generaciones. Lo anterior exige de la educación una formación integral para enfrentar con éxito las exigencias sociales.

Las asignaturas del área de ciencias humanísticas, en la Educación de Adultos, ofrecen grandes posibilidades para favorecer la formación de los estudiantes, pues sus contenidos tienen estrecha relación con los avances científico - técnicos, con los diferentes hechos de la vida y con la explicación de los fenómenos de la naturaleza.

Son preocupantes, sin embargo, las dificultades que presentan niños, adolescentes, jóvenes y adultos en el estudio de estas materias. Esta situación ha sido analizada por destacados pedagogos en diferentes reuniones, asambleas y congresos desarrollados en los ámbitos nacional e internacional.

Las valoraciones realizadas por estos pedagogos permiten determinar, entre otras causas, la siguiente: en la enseñanza aún persisten rasgos de la escuela tradicionalista, donde predomina un enfoque disciplinar estrecho, que implica la división y descontextualización del contenido, lo cual constituye un obstáculo para la formación del hombre que necesita la sociedad actual; donde la constante renovación y actualización de los conocimientos científico técnicos, posibilitan y requieren, cada vez más, mostrar los nexos y relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas.

La situación anterior exige de enfoques integradores y globalizadores del conocimiento. En este sentido existen diferentes concepciones, que van desde construir una visión unitaria de la realidad a partir de las diferentes disciplinas, hasta la sustitución de estas por una ciencia integrada. Gil y Guzmán (1993), son partidarios de la primera tendencia. Furió (1999) propone dividir los conocimientos según diferentes dominios, donde a cada uno de ellos deben responder varias asignaturas; por su parte Vega (2003) analiza la integración desde los puntos de vista vertical y horizontal, al enunciar algunas formas de poder lograrla, sin llegar a detallar cómo hacerlo; mientras que Portela (2004)

plantea que la misma se puede lograr a través de la coordinación, combinación o la propia integración de disciplinas. Estos trabajos demuestran la diversidad de criterios para lograr la integración de contenidos en las ciencias en general, pero no muestran explícitamente cómo lograr con éxito dicho proceso.

En la literatura científica aparecen investigaciones como las de Legaña (1999), Valdés y otros (1999), Perera (2000), Bohigas, Jaén y Novell (2003), González y Ayala (2005) que tratan la integración de contenidos pero desde la enseñanza de la Física; por su parte Torres (1997), Aguilera y Valido (1998), Fendt (2003), Fonseca (2003), Villanueva (2005) y López (2005) refieren su utilización, sin embargo, es desde la enseñanza de la Matemática; en estas obras no se aprovechan los contenidos de estas asignaturas para la enseñanza de la Informática.

Fernández (2000) dirige sus estudios para las ciencias técnicas, Palau (2003) lo ve como enfoque interdisciplinario para un aprendizaje desarrollador, de manera genérico. En las asignaturas de ciencias humanísticas, a pesar de las relaciones existentes entre las materias, no se encontraron trabajos que presenten el tema y menos aún, el uso de la Historia de Cuba como elemento mediador en la integración de contenidos. En este sentido se encuentra la brecha epistemológica que sirve de sustento a este trabajo.

La limitación de información bibliográfica sobre la integración de contenidos en la enseñanza de las ciencias humanísticas en la Educación de Adultos, detectada en la investigación preliminar, se tratan de superar a través de:

✱ El estudio de información documentada, el análisis de los resultados de las comprobaciones realizadas por los diferentes órganos de dirección y técnicos; la aplicación de instrumentos, consistentes en entrevistas y encuestas a estudiantes y profesores, el accionar individual de la investigadora, con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la educación de Adultos, que incluyó observaciones a clases, participación en claustrillos, claustros y actividades metodológicas.

Todo lo anterior, permite determinar la existencia de insuficiencias, en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas, en la Educación de Adultos, dentro de las cuales se precisan las siguientes:

En los estudiantes.

- * Insuficiente motivación por el aprendizaje de los contenidos relacionados con las asignaturas de las ciencias humanísticas.
- * Frecuente manifestación de pasividad intelectual, caracterizada por el carácter reproductivo y memorístico de su aprendizaje, hecho relacionado con la limitada utilización de métodos activos para estimular su participación y que muestren la utilidad e integración de los contenidos de estas asignaturas.

En los profesores.

- * Tendencia a la exposición de contenidos previamente elaborados, y la asunción del análisis y la solución de los problemas.
- * Insuficiente dominio, en los contenidos de las asignaturas en que no son titulados, lo que afecta el desarrollo con calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.
- * La enseñanza disciplinar, proporciona visiones parciales del objeto o fenómeno estudiado, lo que está relacionado con la presentación de contenidos dispersos, desintegrados, que obstaculizan el aprendizaje y lo despojan de significado y sentido.
- * No se aprovechan suficientemente, las relaciones existentes entre los contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas y no se utiliza la Historia de Cuba, como elemento mediador, para la integración de los contenidos de estas asignaturas.

De las anteriores consideraciones se deriva el **problema científico** siguiente: ¿Cómo favorecer la integración de los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos?

El diagnóstico fáctico al revelar insuficiencias, unido al nivel de profundización realizado en el estudio epistemológico permiten plantear que el referido problema se manifiesta en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas, constituyendo el **objeto de investigación**.

De ahí que sea necesario transformar el referido proceso, para lo que se propone concebir un sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos, aspiración que constituye el **objetivo de la investigación**.

De manera que, esta pretensión permite que el **campo de acción** se circunscriba a la integración de los contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos.

En este contexto, resulta necesario formular las **preguntas científicas** siguientes:

- 1- ¿Cuáles han sido las tendencias que en su evolución histórica han caracterizado el proceso de enseñanza aprendizaje en las ciencias humanísticas?
- 2- **¿Cuáles son los fundamentos para la integración de contenidos** en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos, desde la enseñanza de la Historia de Cuba?
- 3- ¿Cuál es el estado de la integración de los contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos del municipio Sagua de Tánamo?
- 4- ¿Qué recurso didáctico concebir para la integración de los contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos?
- 5- ¿Cómo valorar los resultados que se obtienen con la implementación del **sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos en la Facultad Obrera Campesina**?

En correspondencia con el objetivo se plantean las **tareas científicas** siguientes:

- 1- Determinación de las tendencias que en su evolución histórica han caracterizado el proceso de enseñanza aprendizaje en las ciencias humanísticas.
- 2- Sistematización de **los fundamentos para la integración de contenidos** en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos, desde la enseñanza de la Historia de Cuba.
- 3- Diagnóstico del estado de la integración de los contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos del municipio Sagua de Tánamo.
- 4- Elaboración de un **sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos**.

- 5- Valoración de los resultados que se obtienen con la implementación del **sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos en la Facultad Obrera Campesina**.
- 6- Determinación de la viabilidad del **sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos en el V semestre de la Facultad Obrera Campesina** “Batalla de Sagua”, a partir del método criterio de expertos.
- 7- Valoración de la efectividad de la propuesta realizada mediante su aplicación parcial en la práctica educativa por medio de un pre-experimento pedagógico.

Con respecto a los métodos de investigación científica utilizados, la presente tesis se fundamenta en el método dialéctico materialista, que orienta la lógica investigativa en el cumplimiento de las tareas y posibilita la combinación de los métodos teóricos y empíricos, entre los que se precisan los siguientes.

De los métodos del nivel teórico, se recurre a:

Inducción y deducción, permiten determinar el estado del problema investigado, sus posibles causas y valorar la práctica educativa con la materialización del sistema de tareas docentes.

Análisis y síntesis, que posibilitan el procesamiento de las informaciones, la determinación de los principales fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas; así como para el análisis y procesamiento de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados en el diagnóstico del estado de la integración de los contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos del municipio Sagua de Tánamo, la toma de posición de la investigadora, la elaboración de síntesis conclusivas y en el informe final de tesis.

Histórico y lógico, utilizados en el análisis y determinación de los antecedentes y evolución de los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas, lo cual facilita estudiar la trayectoria en el decurso de la historia, caracterizar y revelar los elementos de síntesis que conducen a

la determinación de síntesis generalizadora, que se manifiestan en su desarrollo, así como las tendencias fundamentales.

Enfoque de sistema, proporciona el establecimiento de relaciones de jerarquía, dependencia, subordinación y coordinación entre las tareas docentes **integradoras de conocimientos en el V semestre de la Facultad Obrera Campesina** “Batalla de Sagua”, al posibilitar el análisis de sus fundamentos teóricos y encontrar las relaciones que se establecen entre ellos y explican su dinámica y funcionamiento.

Modelación, ofrece la posibilidad de definir la estructura didáctica, los métodos y procedimientos en la elaboración de las tareas docentes propuestas.

Dentro de los métodos y técnicas del nivel empírico se utilizan:

Análisis documental, en la revisión de resoluciones; lineamientos, circulares; planes y programas de estudio; con el objetivo de analizar la concepción teórica y metodológica del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas.

Observación, para constatar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas, en la Educación de Adultos.

Entrevistas y encuesta a estudiantes y profesores, con el objetivo de indagar acerca del conocimiento teórico y metodológico que poseen sobre la problemática.

Criterio de expertos, en la valoración de la viabilidad del **sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos interdisciplinarios en el V semestre de la Facultad Obrera Campesina** “Batalla de Sagua”.

Pre-experimento, para valorar la efectividad de la propuesta realizada en su variante de grupo intacto, con pruebas de entrada y salida.

Método matemático. El análisis porcentual, para procesar los datos obtenidos con la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación.

La **significación práctica** radica en el **sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos interdisciplinarios** desde la enseñanza de la Historia de Cuba, como mediadora del aprendizaje desarrollador, que favorece la integración de contenidos en

el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes **del V semestre de la Facultad Obrera Campesina** “Batalla de Sagua”.

La tesis formalmente responde a una estructura metodológica que consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

El primer capítulo titulado: **fundamentos teóricos y metodológicos de la integración de contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias humanísticas**, está estructurado en tres epígrafes dedicados a la fundamentación epistémica de la investigación; el primero ofrece un análisis histórico sobre la evolución y desarrollo de la integración de contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas, el segundo aborda los fundamentos para la integración de contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos y el tercero analiza la fundamentación epistemológica de las tareas docentes integradoras de contenido.

El segundo capítulo denominado: **tareas docentes integradoras de conocimientos de las ciencias humanísticas en la Educación de Adultos** desde la enseñanza de la Historia de Cuba, está estructurado en tres epígrafes. El primero es un momento del diagnóstico permanente, en particular, el de la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos, el segundo se dedica al **sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos** de las asignaturas de ciencias humanísticas **en la Facultad Obrera Campesina**, desde la enseñanza de la Historia de Cuba y el tercero está dedicado a la valoración de los resultados obtenidos con la aplicación del método criterio de expertos y el pre-experimento pedagógico.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS HUMANÍSTICAS

El presente capítulo se inicia con el análisis histórico sobre la evolución y desarrollo de la integración de contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas, prosigue con los fundamentos para la integración de contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos y culmina con la fundamentación epistemológica de las tareas docentes integradoras de contenido.

1.1 Análisis histórico sobre la evolución y desarrollo de la integración de contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas.

El análisis documental a planes de estudio y programas, las entrevistas a directivos y profesores de las asignaturas de ciencias humanísticas y la utilización del método histórico-lógico, permiten revelar el estudio tendencial. Este estudio se realiza a partir de **cuatro etapas**, que tienen en cuenta las consideraciones siguientes:

- * Utilizar como referentes las investigaciones de Miranda, D. y otros. (2003); Pérez, Y. (2005) y Ayala (2008).
- * Iniciar el estudio a partir de 1968 debido a que antes del triunfo de la Revolución, es poca la representatividad de esta educación en el sistema educacional cubano.
- * Establecer etapas de acuerdo con los períodos en que acontecen hechos que marcan un cambio trascendente en el sistema educacional cubano.
- * Determinar para cada etapa como indicadores: concepción de los planes de estudio de las carreras humanísticas, perfil del egresado y trabajo interdisciplinario, los que permitirán considerar los elementos esenciales que las caracterizan.

A partir del estudio de las investigaciones utilizadas como referentes, se determinan las etapas del análisis histórico. Se comienza en 1968 debido a que anterior a esta fecha es poca la representatividad de esta educación en el sistema educacional cubano. La primera etapa comprende de 1968 hasta 1975, la segunda se encuentra desde 1976 hasta 1991, la tercera se ubica de 1992 hasta 2000, la cuarta se sitúa de 2001 hasta 2007 y la quinta y última etapa se enmarca desde el 2008 hasta la actualidad. Cada una de ellas contiene los hechos que marcan un cambio trascendente en el sistema educacional cubano.

1. Etapa. Desde 1968 hasta 1975. Período de formación interactiva con el objeto de la profesión.

En Cuba existían tres universidades y en 1964 los institutos superiores pedagógicos surgieron como facultades de estas. En 1968 se estructuraron en tres secciones: la sección básica, formadora de docentes para secundaria básica; la sección superior, formadora de profesores para preuniversitario y la sección de pedagogía encargada de la docencia de esta disciplina.

En la primera sección se ingresaba con noveno grado y se formaba el profesor de doble especialidad, Español-Historia, Español-Inglés, Geografía-Historia. En la segunda, se ingresaba con el nivel de bachiller y se formaban profesores de Historia, de Español y de Inglés.

Como variante de la carrera para el preuniversitario se desarrollaban cursos de Historia de la Cultura en los que se integraban la Historia, la Literatura y el Arte mediante equipos docentes multidisciplinarios.

A partir de 1972, surgió el destacamento pedagógico Manuel Ascunce Domenech, con graduados de 10.º grado, que ingresaban al Instituto Pedagógico. La combinación del estudio y el trabajo en las secundarias e institutos preuniversitarios, aunque encontró su génesis en la falta de fuerza en las escuelas, resultó un paso de avance en la formación del profesor. Esta interacción sistemática que se producía en su práctica pedagógica favorecía la preparación para su actuación profesional.

El destacamento implicó un movimiento político alrededor del plan de formación de profesores para las humanidades, a partir de la necesidad de formar la cantidad necesaria de profesores que exigía el creciente desarrollo cultural. Con él se amplió el perfil del egresado, quien se preparaba como profesor de Español- Literatura, Historia e inglés. Esta etapa estuvo marcada por una buena preparación académica alcanzada por los estudiantes en formación durante el pregrado, en correspondencia con la necesidad de la escuela. Como elementos caracterizadores de esta etapa se consideran los siguientes:

- ✧ Orientación de la formación del profesional a la demanda de fuerza, promovida por el creciente desarrollo cultural alcanzado y el surgimiento del plan de escuelas en el campo.
- ✧ La vinculación directa y sistemática con la escuela, al propiciar una interacción continua, a través de la combinación del estudio con el trabajo en la escuela, a favor de su formación.
- ✧ En el orden académico, se reflejaba la falta de unidad estructural y orgánica de un sistema de conocimientos filosóficos, históricos, pedagógicos, psicológicos que respondiera a las exigencias que el profesor en formación necesitaba para la conformación de su modo de actuación profesional.

2. Etapa. Desde 1976 hasta 1991. Período de primacía académica en la formación del profesional.

A partir de 1976 surgieron los planes de Licenciatura en Educación con estudiantes de 12.grado. Dichos planes tenían como objetivo formar especialistas de un alto nivel científico-pedagógico. Surgió el plan de estudio A para la formación por cursos regular diurno, el cual preparaba un profesor en Historia y Ciencias Sociales, uno para Español-Literatura y otro de Inglés como Lengua Extranjera, con él se implementa una nueva concepción de especialidad, al dar prioridad al sistema de cualidades, conocimientos, habilidades y destrezas que debe desarrollar el estudiante en correspondencia con el desempeño de sus funciones.

Este plan de estudio se caracteriza por un mayor nivel de organización de la planificación, no obstante, el proceso se modelaba de manera descontextualizada, pues

no contemplaba al nivel de interacción idóneo con el objeto de la profesión. Si bien se apreció en este plan un paso de avance por el nivel científico de las asignaturas humanísticas, también se evidenció una marcada carga de información.

En 1979 comenzó la Licenciatura en Educación en Lengua Rusa, carrera que pertenecía a la facultad de Español y Lenguas Extranjeras, por lo que generó un profesor de Idioma Ruso como idioma independiente.

En 1982 entró en vigencia el plan de estudio B, a través del cual se preparaba un profesor en Marxismo-Leninismo e Historia, asimismo para español-literatura y otro preparaba un profesor para Lengua Extranjera. Este plan, aunque superó el desequilibrio entre las disciplinas del área y propició la formación de un egresado con perfil más amplio para la secundaria básica, pre universitario, escuelas e institutos politécnicos, así como la Educación de Adultos, aún no resolvía el problema referido al exceso de información en las disciplinas, lo que limitaba la vinculación del estudiante con su futuro ámbito laboral.

En 1987 se procedió a la adecuación del plan de estudio B. Se trabajó por eliminar la acentuada carga de información contenida en los programas e incrementar la vinculación del estudiante con la práctica pedagógica, al tomar en consideración los principios, características y problemas propios de la enseñanza media general.

Esta adecuación, a pesar de su significado en el proceso de perfeccionamiento, no garantizaba todavía la formación y desarrollo de un sistema armónico de habilidades profesionales en las carreras a favor del trabajo interdisciplinario, aunque se concedió importancia crucial a la formación general del profesional desde la Educación Física, la práctica del Idioma Español, el Idioma Extranjero y la Computación, por lo que se fortalece en alguna medida el carácter integrador de las disciplinas.

En 1990 surgen los Programas Directores de Lengua Materna, Historia, Lengua Extranjera, Orientación Profesional, Educación Ética y Estética y Computación. Estos, aunque incluían a todas las carreras, atribuían una gran responsabilidad a las disciplinas humanísticas. En ellos se plasmaron los objetivos a priorizar por todas las disciplinas del currículo.

En 1990 surgió el plan de estudio C sobre la base de un conjunto de principios que

situaban la actuación del profesor en la realidad educativa de la escuela; no obstante, estos no fueron derivados de un análisis integral del modelo del profesional, de las exigencias sociales, culturales y la teoría pedagógica para argumentar la propuesta.

Se logró la contextualización del currículo manifestado en una lógica multidisciplinaria que expresaba la necesaria extensión y diversificación del sistema de conocimientos disciplinarios.

En 1991 la Facultad de español y Lenguas Extranjeras dio lugar a dos nuevas facultades, la de español y Educación Artística y la Facultad de Lenguas Extranjeras. Surgen las carreras de Licenciatura en Educación Musical y Educación Plástica. En esta etapa se consideran elementos reveladores los siguientes:

- * Se sobredimensiona el componente académico en detrimento de los demás componentes del plan de estudio. No se alcanza suficiente coherencia en el sistema de conocimientos en las diferentes disciplinas.
- * Se disminuye la carga informativa de los programas.
- * Los programas respondían más al conocimiento de las ciencias que a la lógica de la profesión, con limitaciones en la implementación de relaciones disciplinarias entre el ciclo de la especialidad y el de la formación general básica.

3. Etapa. Desde 1992 hasta 2000. Período de formación disciplinar humanística.

En esta etapa se produjeron profundos cambios educativos a partir de la realidad histórica que afrontó el país en el orden socioeconómico. Se enriqueció la misión de los pedagógicos, al ampliarse su integración con las direcciones educacionales. De ahí, que los planes de estudio que habían sido diseñados a partir de la concepción de que los Planes de Estudio C, fueran sometidos a un proceso de adecuación.

Tal empeño se concretó en el diseño de los perfiles profesionales, al buscar la formación de un profesional que desde su ejercicio pudiera encontrar soluciones creadoras a los problemas de su profesión.

Se evidencia un esfuerzo por sistematizar los contenidos a través del estudio de las ideas rectoras e invariantes de las habilidades, al integrar en cada disciplina aquellas asignaturas que reflejan un método científico común y cuya apropiación contribuye a

resolver varios problemas profesionales. Las concepciones comenzaron a responder más que a la formación de un especialista, a la formación de un profesional eficiente.

Las didácticas particulares empezaron a ocupar carácter rector en el plan de estudio. A ellas les correspondía utilizar los conocimientos de las disciplinas, integrarlas y aplicarlas en función del profesional en formación con la idea de que la interrelación de contenidos con objetivos comunes facilita el aprendizaje del estudiante y su formación integral.

En el curso 1994-1995, surge la dirección del aprendizaje por área de conocimientos en secundaria básica y preuniversitario. Se crea el departamento docente en la educación media, para suplir las cátedras, al crecer las exigencias al proceso pedagógico dirigidas hacia una calidad superior, desde un concepto de integralidad que no podía ser alcanzado a partir de la visión de una asignatura aislada.

Esta nueva concepción en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje impuso a la escuela la implementación de acciones encaminadas a la preparación de los claustros para el tratamiento de las relaciones intermaterias, situación adoptadas por los pedagógicos desde la educación post graduada.

La conceptualización anterior trajo consigo algunas adecuaciones a los planes de estudio de las asignaturas humanísticas desde el pregrado, que tuvo una concepción curricular disciplinar introducida por el plan de estudio C. Esta, aunque diseñado por áreas de integración, no alcanzaba satisfacer plenamente las necesidades de la escuela

Es esta etapa los centros docentes deben enrumbar orgánicamente su labor pedagógica en relación con una visión científica y el empleo de métodos de ese carácter, con rigor y seriedad, y hacia el fortalecimiento de la cultura humanista, lo cual se considera el umbral de una formación cultural integral y de valores en los profesionales que tenga como base esa formación humanista, y que potencie la educación desde la instrucción, enalteciendo el objetivo de proyectar dicha formación desde las disciplinas y asignaturas.

Con este fin surgió la facultad de humanidades, responsabilizada en formar los profesores en las especialidades de Marxismo –Historia, español-literatura, Inglés,

Educación Plástica y Educación Musical.

Como aspectos generalizadores de esta etapa se señalan los siguientes:

- ✧ Se implementa como objetivo rector en la formación del profesional el fortalecimiento de una cultura humanística a fomentar por las asignaturas de humanidades.
- ✧ Fortalecimiento de las habilidades profesionales desde cada disciplina humanística.
- ✧ Tendencia a la integración del currículo, donde se unifican en cada disciplina aquellas asignaturas que reflejan un método científico común en la solución de problemas profesionales.

4. Etapa. Desde 2001 hasta 2007. Período de formación profesional desde la escuela y para la escuela desde un enfoque interdisciplinario.

En el curso 2001-02 comenzó el proceso de universalización como un programa en la Batalla de Ideas. Este período se distinguió de los anteriores al promover el acceso a la Educación Superior, en la búsqueda de una cultura general integral, desde las sedes universitarias municipales y las micro universidades.

Esta etapa, tratada como la Tercera Revolución Educacional, trajo consigo transformaciones en la formación del personal docente y con ellas modificaciones en los planes de estudio, a la luz de necesidades educacionales nuevas.

Se comenzó a aplicar un nuevo modelo de formación para los profesionales del área humanística, al propiciar una integración coherente entre los componentes académico, laboral e investigativo, en una formación como proceso y resultado con enfoque interdisciplinario.

Esta concepción curricular que caracteriza el modelo de formación tiene en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas y familiares en que se desarrolla el estudiante con un marcado sentido humanista y de reconocimiento de la identidad nacional.

El presupuesto anterior impuso la adecuación del plan de estudio C que trata de modelar una escuela propia de Educación Superior y tiene como una de sus fortalezas: la labor educativa desde la instrucción y el vínculo estrecho con las necesidades

sociales.

En el curso 2003-2004 comienza la formación de un egresado de preuniversitario con perfil amplio, que abarca la dirección del proceso pedagógico, mediante la enseñanza de las asignaturas por las áreas de conocimientos para aunar influencias en la educación y lograr conocimientos más profundos, del entorno en que se desarrolla y un vínculo más sistemático con la familia y la comunidad.

Esta etapa se distingue por los aspectos caracterizadores siguientes:

- ✧ Fortalecimiento de la formación que fecundan las humanidades.
- ✧ Currículo flexible, integral, contextualizado.
- ✧ Papel de la escuela como micro universidad en el proceso formativo.
- ✧ Mejor integración de los componentes académico, laboral e investigativo para la solución de problemas de la escuela donde se inserta el profesor en formación.
- ✧ Tendencia a la formación interdisciplinaria con el surgimiento de una carrera para la formación de un profesor para el área de humanidades.
- ✧ Profesional más vinculado a los problemas reales de la escuela, la familia y la comunidad, participante activo en su formación desde su propio contexto de actuación, que lo hace más humano.

5. Etapa. Desde 2008 hasta la actualidad. Período de perfeccionamiento de la formación profesional.

En este período se perfeccionan las transformaciones realizadas en etapas precedentes y se incorporan otras. Dentro de los aspectos reveladores se destacan:

- ✧ Se disminuye la carga informativa de los programas.
- ✧ Fortalecimiento de la formación que fecundan las humanidades.
- ✧ Eliminación progresiva de centros internos.
- ✧ Estructura de dirección escolar bajo la concepción de centros mixtos.
- ✧ Se perfecciona la estrategia educativa para la formación profesional.

El análisis histórico-lógico refleja que el proceso de formación del profesor de las

asignaturas humanísticas ha atravesado diferentes momentos. Las regularidades constatadas en los diferentes períodos reflejan tendencias a:

- ✱ Mejorar el balance entre los contenidos de las disciplinas y la información que necesita el egresado acorde con las necesidades de la escuela.
- ✱ Incrementar la vinculación del estudiante con la práctica pedagógica.
- ✱ Fortalecer la integración de los agentes del proceso que inciden en la formación del estudiante.
- ✱ Lograr la formación de un profesional con un perfil amplio para el área de humanidades, dotado de contenidos, responsabilizado, sensibilizado con el objeto de su profesión y vinculado a la realidad escolar, poseedor de un modo de actuación interdisciplinario en función del cumplimiento de su encargo social en la escuela.
- ✱ Reconceptualizar la aspiración de no formar solo un especialista, sino un profesional eficiente.

1.2. Fundamentos para la integración de contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos.

La educación contemporánea cubana debe caracterizarse, tanto en la estructuración curricular como en el desarrollo metodológico del quehacer pedagógico, por la integración de los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y por experiencias que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. De acuerdo con Delors, J.(1996), se impone la necesidad de una educación básica que forme a un individuo “no fragmentado” y lo prepare para una educación permanente. Una educación que revalorice, además, sus aspectos éticos y culturales, basada en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

En correspondencia con el contexto actual en que se desarrolla la educación, las cuestiones sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias humanísticas ocupan un plano de atención de primera importancia. El carácter social de la ciencia y

de la tecnología, hasta cierto punto soslayado hasta fines de la década de los años 50 de nuestro siglo, principalmente en occidente, ocupa hoy un lugar destacado en la investigación académica, en la política pública y en la educación.

La enseñanza de las ciencias debe favorecer que el ciudadano común tenga un cierto grado de comprensión científica, que perciba la ciencia como una actividad cultural, que contribuya a prepararlo para la vida. Que aprenda a identificar y a tener en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia como una de las premisas para la educación permanente.

La necesidad de inevitables cambios en la enseñanza de las ciencias humanísticas en Cuba, la historia entre ellas, sus problemas y tendencias innovadoras, ha sido y son objeto de continua reflexión y debate en distintos escenarios donde se ha reflexionado sobre aquellas cuestiones y problemas que requieren una mayor atención:

- * La necesidad de encarar con urgencia la introducción en la práctica de la integración en el proceso enseñanza-aprendizaje, por ser esta una de las características esenciales de la actividad investigadora y del desarrollo social.
- * Revisar y cambiar las concepciones sobre la formación y superación de los profesores, puesto que una de las premisas para lograr las transformaciones es su adecuada preparación, como principales encargados de ejecutarlas.
- * Prestar mayor atención, en el campo de las investigaciones de la didáctica de las asignaturas, a los problemas de la formación y superación de los profesores y directivos.

Es imposible lograr cambios en la educación científica desde posiciones tradicionales, encerradas en marcos disciplinares descontextualizados de la realidad, dentro de los cuales aún algunos pretenden realizarlos.

Por lo general el modelo de enseñanza aprendizaje de las ciencias humanistas se mantiene siendo el mismo que criticó el ilustre pedagogo cubano Enrique José Varona, cuando escribió: “se elabora un programa, se amolda al programa un texto, el profesor se esclaviza al texto, y el alumno aprende que cuanto necesita es contestar de cualquier modo a una serie de preguntas estereotipadas”.

Estos planteamientos indican la necesidad urgente de un profundo cambio en las concepciones acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias, lo que exige una urgente revisión de la formación y la superación de los profesores y directivos. Se comparte la opinión ofrecida por Gil, D. (1994), al considerar que es importante tener presente que “no basta con diseñar cuidadosamente y de manera fundamentada un currículo si el profesorado no ha recibido la preparación adecuada para recibirlo”.

Hoy se hace necesario investigar en la didáctica de las ciencias en la esfera de la formación de profesores. Estas han estado separadas y su unión es la clave para que surjan cambios efectivos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias en los países iberoamericanos.

Hasta hoy no se ha prestado suficiente atención al análisis e introducción en la práctica de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza - aprendizaje y quizás menos aún en la preparación y superación de los profesores. En la enseñanza, la interdisciplinariedad existe en el plano teórico. Quizás pudieran encontrarse algunas aplicaciones en la práctica, pero estas serían puntuales.

La interdisciplinariedad, como aspiración o tendencia hacia la unidad del saber, ha estado presente en todas las etapas de la historia de la enseñanza de la que no escapa nuestro país. Pero la intensificación actual de las relaciones entre las ciencias naturales, sociales y técnicas adquieren rasgos cualitativamente nuevos: lo que antes constituía un conjunto de episodios aislados, hoy se manifiesta como proceso ininterrumpido, que afecta a la misma ciencia, a sus conexiones con la práctica y a la vida del ser humano.

La interdisciplinariedad, y las prácticas educativas integradoras, tienen sus bases en la internacionalización y complejización de la vida social, económica, política y cultural, uno de cuyos principales motores es el desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Al decir Núñez, J. (1998), “La interdisciplinariedad no es un objetivo abstracto sino el movimiento del conocimiento desencadenado por las necesidades de la actividad científica vinculada a la práctica social”.

La imposibilidad de soslayar la interdisciplinariedad en la enseñanza contemporánea radica en que actualmente es, como nunca antes, una necesidad objetiva del desarrollo de la actividad humana.

El enfoque integral que considera la interacción de las ciencias sociales, naturales y técnicas, así como la estrecha relación que guarda la teoría con la práctica y el hombre, se convierte cada vez más en una de las peculiaridades fundamentales del progreso de la ciencia en las condiciones actuales.

Para instrumentar la integración se requiere, ante todo:

- ✧ De una convicción y una disposición para efectuar cambios.
- ✧ Que las personas dominen su disciplina y tengan un conocimiento de los fundamentos básicos de aquellas con las que debe relacionarse en el proceso.
- ✧ Dominar el contexto en que se actúa.
- ✧ Trabajar en colectivo para propiciar el intercambio con vistas a la determinación de áreas comunes y coordinar acciones, con un lenguaje común, en un clima de cooperación y flexibilidad.
- ✧ Es necesaria una evaluación continua del proceso para su perfeccionamiento y actualización.

Existe un criterio unánime sobre las enormes dificultades, objetivas y subjetivas, que afronta la integración para su implementación, tales como: la formación disciplinar de los sujetos, la poca disposición y preparación para producir cambios y para desarrollar acciones interdisciplinarias, barreras administrativas y estructurales de las instituciones.

Las razones que explican el fracaso de los intentos para relacionar las materias enseñadas simultáneamente pueden resumirse en los aspectos siguientes:

- ✧ En la práctica los intentos tienden a ser reducidos a poco más que métodos administrativos.
- ✧ A menudo las personas encargadas de llevarlos a cabo no dominan las respectivas disciplinas y no pueden captar su esencia.
- ✧ Suponer que los profesores a cargo de las materias que se deben unir puedan

lograr algún tipo de relación.

- ✱ Escasez de profesores competentes para enseñar de acuerdo con las nuevas exigencias.
- ✱ Falta de guías y materiales apropiados.
- ✱ El poco éxito de los esfuerzos debido a la escasa atención prestada a las estructuras en torno a las cuales lograr la integración.
- ✱ Asociar materias sin efectuar cambios de organización apropiados para estas, generalmente ha dado como resultado que una materia se convierta en el sirviente de la otra.

Pueden apuntarse algunas de las principales ventajas del proceso de enseñanza aprendizaje basado en la integración de contenido:

- ✱ El trabajo interdisciplinario contribuye a la formación de un verdadero colectivo pedagógico, a su consolidación en el trabajo, ya sea en el ámbito de departamento, claustro o institución escolar.
- ✱ Permite a los estudiantes situar los problemas y extender los vínculos que unen fenómenos aparentemente inconexos, adquiriendo visiones más generales de la realidad.
- ✱ Facilita la transferencia de los conocimientos y de los métodos adquiridos, a otros marcos disciplinares más tradicionales.
- ✱ Los estudiantes pueden aplicar los conocimientos, métodos y procedimientos aprendidos para detectar, analizar y resolver problemas nuevos.
- ✱ Aumenta la motivación de los estudiantes porque les es posible abordar distintos temas que sean de su interés.
- ✱ Es un enfoque económico desde el punto de vista de la relación entre la cantidad de adquisiciones y la cantidad de aprendizajes y potencia la eficiencia de esta relación.
- ✱ Contribuye a la formación de hábitos de búsqueda de nuevos saberes, a la independencia y a la creatividad.

- * El empleo de métodos que impliquen el desarrollo de lo interdisciplinar coloca a los estudiantes en posición activa ante la adquisición del conocimiento, contribuyendo a crear hábitos de trabajo en colectivo.
- * Contribuye a la formación ideológica y de valores (ciudadanos críticos, reflexivos, responsables, solidarios, patriotas).

El carácter sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje implica que ha de considerarse el lugar y el aporte de la disciplina o asignatura a la formación integral del profesional y sus relaciones con el resto de las disciplinas, no solo con las de la especialidad.

El enfoque interdisciplinar-profesional presupone que uno de sus rasgos sea la participación democrática de las personas que intervienen en su desarrollo. Son de suma importancia las relaciones profesor-estudiante y cómo el primero desempeña su rol, que debe servir como modelo de actuación profesional para los estudiantes.

Un nuevo estilo de relaciones interpersonales entre los sujetos en el proceso de enseñanza - aprendizaje es requisito para desarrollar un sujeto activo, independiente y creativo. Por estas razones, un elemento significativo de las tareas docentes lo constituye la relación profesor- estudiante desde las posiciones de una pedagogía del diálogo, en la que el educador no solamente enseña y dirige, sino que acompaña al otro, estimula su análisis, su reflexión y facilita la apropiación conjunta del conocimiento y un mutuo enriquecimiento. Al decir de Chagín, M. (1998), “cuando se piensa como fin de la educación la formación integral, es necesario establecer los intereses de todos los actores implicados”.

También es necesario educar a los estudiantes para que adopten el rol de sujetos de su aprendizaje y de interlocutores, para lo que, en general no están preparados.

Otra visión del asunto parte de la dirección del aprendizaje desde una perspectiva histórica cultural y su relación con la integración de conocimientos. En la obra de Vigotski se encuentran ideas muy sugerentes relacionadas con la concepción de aprendizaje y lenguaje; entre pensamiento y lenguaje, que pueden constituir el fundamento de una nueva teoría y práctica pedagógica, capaz de dar respuesta a los retos que enfrenta la sociedad contemporánea. La teoría vigotskiana desarrolla una

articulación precisa entre los procesos psicológicos y los factores socioculturales, formulando la teoría histórico-cultural de la psiquis a partir de un enfoque metodológico.

Vigotski establece conceptos y relaciones conceptuales muy importantes para desde la dirección del aprendizaje de la Historia de Cuba, elaborar actividades integradoras. Ellos son: Zona de desarrollo actual. Zona de desarrollo próximo. Relación pensamiento lenguaje.

En un trabajo donde se integran contenidos de las distintas asignaturas que se imparten en el semestre, las categorías antes mencionadas constituyen un importante sostén de orientación metodológica en el desarrollo del aprendizaje, que sustenta la selección más acertada de los contenidos integradores, en correspondencia con el nivel de desarrollo de cada estudiante del grupo.

El comprender el aprendizaje como actividad social y no solo como un proceso de realización individual lo permite la concepción histórica-cultural, además a partir de ella se interioriza con más claridad cómo trabajar desde las potencialidades del contenido histórico la integración con el resto de las asignaturas.

El papel del profesor en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje debe distinguirse por su concepción científico-pedagógica, que unida a su esfuerzo personal permitan el despliegue del proceso de redescubrimiento y reconstrucción en sus distintos tipos de funciones: informativa, afectiva y reguladora. Las emociones que se producen durante el aprendizaje intervienen de diferentes formas en la constitución de los estados afectivos complejos que caracterizan toda actividad humana, como son la inseguridad, independencia, autoestima e intereses entre otros; los que pueden producir emociones positivas o negativas.

Se hace necesario conocer del estudiante sus motivos, posibilidades para aplicar los conocimientos en situaciones conocidas y nuevas, su modo de actuación para aprender. El empleo del principio de la psicología; la unidad entre lo instructivo y lo educativo adquiere por ello una gran significación en este trabajo para lograr mediante la Historia de Cuba en la Educación de Adultos, una mayor integración de los conocimientos en el grado. El conocimiento de los postulados del enfoque histórico-cultural de Vigotski

favorece la elaboración de tareas docentes integradoras de conocimientos, desde la enseñanza de Historia de Cuba.

Todo lo anteriormente expresado tiene una manifestación concreta en la Educación de Adulto en Sagua de Tánamo y obedece entre otros factores a que predomina una enseñanza centrada en el profesor, donde este trasmite un volumen de conocimientos sin tener en cuenta las relaciones que guarda con otras asignaturas y no se estimula el análisis y la reflexión de los estudiantes en la solución de los problemas de aprendizajes.

1.3. Fundamentación epistemológica de las tareas docentes integradoras de conocimientos.

La teoría general de sistemas desde sus orígenes y aún en la actualidad, se emplea como una herramienta de análisis, es decir, surgió de la necesidad de descomponer un “todo” para comprender la estructura de cada una de sus partes y de estudiar la relación que, en el desarrollo de sus funciones tenían con las demás.

Esta teoría tiene como objeto la formulación de principios válidos para los sistemas en general y ofrece un esquema conceptual, que permite al mismo tiempo el análisis y la síntesis del proceso de formación y enfocar desde una perspectiva más amplia y compleja la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje (Valiente, P., 2001). Muy ligada a esta teoría surgió el enfoque de sistema.

El enfoque de sistema constituye una orientación metodológica en la ciencia, cuya función principal consiste en elaborar los métodos de investigación y la construcción de objetos de organización compleja: sistemas de distintos tipos y clase. Al emplearse como método de investigación “... está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos, que conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan por un lado la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otra parte su dinámica, su funcionamiento.” (Álvarez de Zayas, C.1995).

El concepto principal de la teoría general de sistema es el de sistema, definido como:

“ ... un conjunto de elementos o partes interactuantes, construido de forma tal que constituyen un todo y que la unión de estos elementos, en principio, generan propiedades nuevas tales que no son inherentes completamente a ninguna de las partes o elementos en particular.”(Concepción, M. R., 1989).

Otra definición, en principio, equivalente a la planteada anteriormente es la dada por Lara, F. (1990) que plantea: “...un conjunto de elementos que cumplen tres condiciones: los elementos están interrelacionados, el comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo, la forma en que el comportamiento de cada elemento, afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos”.

En estas definiciones se tienen en cuenta tres aspectos que se consideran indispensables al concebir un sistema, estos son: elementos que lo integran, relación que se establece entre los elementos del sistema y resultados o cualidades que se generan de esta relación.

El concepto de sistema como afirma Chiavenato, “... es útil en el sentido de visualizar no solo los factores ambientales internos y externos como un todo integrado, sino también el lugar y las funciones de los subsistemas” (Chiavenato, I., 1994).

De forma general, los sistemas se han clasificado en sistemas abiertos y sistemas cerrados, siendo estos primeros los de uso más frecuente en la modelación de procesos relacionados con los ámbitos educativos, lo cual es comprensible dado el nivel de flexibilidad y adaptabilidad que deben poseer los sistemas que intervienen en este contexto. Al respecto Buckley, W., (1968), citado por (Chiavenato,1994) ha planteado: “El sistema abierto se adapta a su ambiente cambiando la estructura y los procesos de sus componentes internos”.

Un sistema de tareas se caracteriza por ser un conjunto de tareas que se interrelacionan entre sí sobre la base siguiente:

- * Están orientadas hacia el cumplimiento de un objetivo, el cual se alcanza en el sistema y no en una tarea en particular.
- * Obedecen, en su estructura, a principios previamente determinados o asumidos los

que están en correspondencia con los objetivos planteados.

✱ Responden a una tipología y/o clasificación.

Para conformar el sistema de tareas es necesario tener presente todos estos elementos, ya que "Cuando las tareas se organizan sobre la base de principios y requisitos encaminados al dominio de un sistema de conceptos y las habilidades inherentes a estos, se obtiene el correspondiente sistema de tareas" (Concepción, M. R., 1989).

La individualización y la diferenciación de las tareas son dos factores que determinan, en gran medida, el éxito del trabajo con el sistema de tareas, es por ello, que las tareas que conforman el sistema deben obedecer a estos principios, los cuales tienen un marcado carácter metodológico y personalógico.

La concepción de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje mediante la utilización de tareas docentes no constituye una nueva tendencia, sino más bien, una tendencia renovada. Esto se corrobora en los planteamientos realizados por diversos investigadores tales como: H. Weck (1967) cuando plantea "... el lugar fundamental lo ocupan (...) las tareas no resueltas" (citado por Majmutov, M., 1993); M. N. Skatkin (1970) señala que el fundamento de toda tarea, lo constituye la contradicción entre lo que se tiene y lo que la persona quiere alcanzar.

Desde este punto de vista la tarea docente es contentiva, en su estructura, de los siguientes elementos:

- ✱ Información que se brinda (datos que se revelan)
- ✱ Información que se posee (datos que no se revelan)
- ✱ Información que se busca (incógnita)
- ✱ Órdenes y/o preguntas (sirven de orientación)

Es común encontrar en la literatura pedagógica dos acepciones del término "tarea". La primera es cualquier tipo de ejercicio cuya relación exija la materialización de algún acto cognoscitivo. La segunda no es cualquier ejercicio, sino precisamente una "tarea" que

frecuentemente se denomina “tarea cognoscitiva”, cuya solución conduce a los estudiantes a conocimientos y modos de acción nuevos para ellos.

En un análisis realizado por M.I. Majmutov (1993), a mediados de la década de los setenta del siglo XX, se revelan las limitaciones que aún existían alrededor de la categoría tarea docente, las que se expresan a través de:

- ✱ Una marcada intención en producir una separación entre las categorías tarea docente y problema docente.
- ✱ El establecimiento de diferencias sustanciales entre la tarea docente como categoría “didáctica” y el problema como categoría “psicológica–didáctica–lógica”, lo que se refleja en el siguiente planteamiento “... (la tarea) es como la forma, como la capa o la expresión externa del problema”.

Esta concepción de la tarea docente no permite considerar al problema docente como una tarea en sí mismo, pues se plantea que en el marco de la categoría tarea es imposible revelar el mecanismo de los actos internos (lógico–psicológico) de los estudiantes, lo que se fundamenta a través de los siguientes razonamientos:

- ✱ La tarea se encuentra fuera del sujeto, y no se relaciona directamente con él.
- ✱ No toda tarea contiene datos que puedan provocar la contradicción en el propio pensamiento de los estudiantes.
- ✱ El contenido de los conceptos nuevos se expresa no solamente en forma de tareas docentes, puede hacerse también en forma de preguntas y ejercicios, y en imágenes visuales o combinación de las imágenes visuales con la palabra. Pues el pensamiento se efectúa no solo en relación con la solución de una tarea.
- ✱ La contradicción que surge en el pensamiento de los estudiantes cuando se plantea que la tarea puede eliminarse mediante la acción del maestro, es decir con la explicación de la esencia del nuevo concepto. (Majmutov, M., 1993)
- ✱ Se limita la diversificación de la tarea docente, pues desde este punto de vista los ejercicios, la búsqueda y procesamiento de información no constituyen tareas, ni tampoco el problema docente el cual es comprendido como “... un reflejo (forma de manifestación) de la contradicción lógico–psicológico del proceso de asimilación, lo

que determina el sentido de la búsqueda mental, despierta el interés hacia la investigación (explicación) de la esencia de lo desconocido y conduce a la asimilación de un concepto nuevo o de un modo nuevo de acción” (Majmutov, M.,1993).

Estas limitaciones las fundamenta el autor cuando plantea:

“El hecho de que en la literatura pedagógica el concepto contradicción se relacione solamente con el concepto tarea, que no incluye al sujeto del conocimiento, es un testimonio de la imperfección del aparato de categorías de la didáctica ...”

“La esencia de aplicar tareas cognoscitivas como un modo para lograr mayor actividad docente–cognoscitiva en los alumnos, reside en la selección de un sistema de tareas problémicas y en la dirección sistemática del curso de su solución. Lo dicho no excluye, en general, la aplicación de tareas no problémicas en el proceso docente, se trata de hallar una combinación racional de ellas”.

“De este modo, la pregunta problémica y la tarea problémica son distintas formas de expresión del problema docente (...). Por esta razón, una de las direcciones importantes en la investigación de las vías para organizar la enseñanza está constituida por la búsqueda de la tipología de las tareas cognoscitivas, ... ” (Majmutov, M.,1993).

En las dos últimas décadas las investigaciones realizadas alrededor de las categorías tarea y problemas docentes han experimentado un crecimiento notable, y en todas ellas se pone de manifiesto el análisis de las limitaciones referidas anteriormente, existiendo plena coincidencia con aspectos tan importantes como: la necesidad y utilidad de establecer una tipología de tareas y considerar el problema docente como la tarea de mayor potencialidad para la formación y desarrollo integral de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En Cuba, por solo mencionar algunos, se refieren a los aspectos antes señalados autores como: Concepción, R.(1989); Rizo, C.(1989); Garcés, W.(1997 y 1999); Palacio, J.(2000 y 2001); Sigarreta, J.(2001); Rodríguez, F. (2002); Cruz, M.(2002) y Garcés, W.(2003).

Una visión holística sobre la tarea docente es la expresada por Álvarez de Zayas, C.M (1996) cuando plantea: “... es la célula del proceso docente educativo, porque en ella se

presentan todos los componentes y leyes del proceso y además cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor ya que al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía”.

Las principales limitaciones que se manifiestan en los análisis realizados son:

- ✱ Se reconocen y se critican las posiciones adoptadas por determinados autores, pero no se aportan concepciones que cambien estas posiciones.
- ✱ Cuando se brinda una nueva concepción se hace de forma tan global que no ofrece muchas opciones desde el punto de vista metodológico.
- ✱ Existe plena conciencia de que un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje acorde con las actuales necesidades y exigencias sociales, requiere de un cambio esencial en la concepción y formulación de la tarea docente, porque es en la tarea docente donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por los estudiantes para lograr los objetivos.
- ✱ Desde el punto de vista de la formación de profesores como proceso complejo, no existe un análisis de las características que debe tener la tarea docente.

Las características principales de las tareas docentes son:

1. La variedad de formas y enfoques que puede adoptar.
2. No se da aislada de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Está dirigida a la formación multilateral de la personalidad.

Otras características de la tarea docente son consecuencias del concepto acción, “como componente fundamental de la actividad” (Leontiev, A., 1986). Entre estas características se destacan:

- ✱ Se estructuran sobre la base de objetivos jerárquicamente determinados.
- ✱ Su planteamiento tiene un carácter consciente y planificado.
- ✱ Está necesariamente relacionada con el concepto de motivo.
- ✱ Se realiza a través de una secuencia de determinadas acciones objetivamente

condicionadas que se superponen e interrelacionan de diversas formas.

En esta caracterización se reafirma la concepción de que la tarea docente es la instancia donde se integran los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (Álvarez de Zayas, C., 1999); (Concepción, M. R. y F. Rodríguez, 2003). Por tanto se puede afirmar que: es en la tarea docente donde se plantean determinadas exigencias a los profesores, las cuales repercuten tanto en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo del intelecto, así como en la formación de cualidades y valores, todo en función de formar modo de actuación.

En los trabajos realizados por: Rizo, C. (1989); Concepción, R. (1989); Majmutov, M. (1993); Zaldívar, M. (2001) y Garcés, W. (2003), se han dado diferentes tipologías y clasificaciones de las tareas docentes y en ellas se han atendido, con mayor énfasis, algún tipo de actividad como: la organización del trabajo independiente, la formación de conceptos, la resolución de problemas, la formación de profesores y el desarrollo de la inteligencia. Sin embargo, el hecho de haberlas enmarcado en un aspecto específico de la actividad docente ha provocado, que en muchas ocasiones, estas no se conviertan en una guía metodológica para la actividad del profesor.

Las tareas docentes no se pueden concebir aisladas de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje, pues a partir de las características individuales y colectivas es que se determinan:

Las necesidades y motivaciones.

Las exigencias y nivel de profundidad de las tareas.

Los tipos de tareas en los que se debe hacer énfasis.

Las formas de trabajo (individual o colectiva) que se ha de emplear en cada momento.

Los niveles de ayuda y orientación que son necesarios y el momento preciso para ofrecerlos.

Un aspecto significativamente importante a tener en cuenta y que es determinante para el establecimiento de las relaciones interpersonales correctas es: la creación de un clima de confianza donde no exista el temor a reconocer el error, solicitar ayuda, admitir el desconocimiento de algo, reconocer el éxito individual y colectivo y expresar la

disposición de alcanzar los objetivos propuestos. Un papel decisivo para poder lograr este clima de confianza le corresponde al profesor.

La contribución que debe hacer la tarea a la realización consciente de las diferentes operaciones. Al aceptar la tarea docente como instancia que integra todos los componentes de la actividad docente, se está aceptando como medio para promover el pensamiento como proceso y como actividad, pues como plantea S. L., Rubistein (1979) “la actividad del pensamiento es siempre, al mismo tiempo, proceso del pensar; el proceso del pensar es o la propia actividad en un determinado aspecto o un componente de la misma”.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene lugar en el transcurso de las asignaturas y tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes, constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de los conocimientos, procedimientos, habilidades, normas de comportamiento y valores legados por la humanidad.

Desde esta concepción la tarea docente tiene que estar dirigida a promover el análisis, la reflexión, la perseverancia, el intercambio de criterios y posiciones sobre las soluciones dadas. Todo ello favorece un ambiente apropiado para la formación de convicciones y valores tales como: la solidaridad, la honestidad, la perseverancia.

El estudio realizado acerca de la integración de los contenidos, permitió conocer que en el plano pedagógico no existe una definición diáfana de este concepto, incluso en la literatura científica se confunde con el de interdisciplinariedad.

Fiallo (2001), considera la integración como un momento, una etapa de organización y estudio de los contenidos de las disciplinas, con carácter necesario para la interdisciplinariedad; mientras otros autores como Salazar y Addine (2003) y Álvarez (2003) determinan la integración como relaciones interdisciplinarias.

La integración necesita de la búsqueda de relaciones entre determinados elementos de un sistema. La dialéctica señala que los sistemas más complejos contienen los más simples, a partir de esta determinación se extiende la integración a las relaciones entre los sistemas. Existen autores que abordan esta temática, pero se centran solamente en los conocimientos:

Valencia, citado por Ruiz (2002, p. 19) señala que “Integrar un conocimiento significa relacionarlo con otros conocimientos, buscando semejanzas y diferencias, tratando de incluirlo en estructuras más generales”.

Moraes (2001, p. 3), afirma que “Relacionar, establecer nexos, organizar jerárquicamente conceptos a lo interno de cada disciplina e interdisciplinariamente es integrar conocimientos”.

Por su parte Ruiz (2002, p. 24) que tiene presente solamente el proceso didáctico, plantea que la integración “es un proceso necesario dirigido por el profesor utilizando como medio una tarea y ejecutado por los estudiantes y que está orientado a la complementación de los conocimientos individuales o institucionales de uno o varios tipos mediante la puesta de manifiesto de relaciones existentes entre los mismos en torno a un elemento aglutinador llamado inter objeto”.

Las definiciones valoradas determinan la integración de conocimientos como un proceso donde se buscan o establecen relaciones y nexos entre diferentes conocimientos, que provienen de una o de distintas áreas del saber. Se recalca que dicho proceso debe ser dirigido por el profesor y ejecutado por los estudiantes, donde la resolución de una tarea juega el papel de medio para conseguir ese fin y puede ser llevado a cabo a través de un “elemento aglutinador”, o sea de un concepto o procedimiento.

Los autores anteriores abordan la integración de manera incompleta, al abordar el problema de manera fragmentada. Se considera que la integración de conocimientos se ve afectada si sólo se toman como vehículo acciones aisladas como la realización de una tarea o el tratamiento de un concepto o procedimiento, pues la misma debe producirse en cada momento del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje analizándose los objetos y fenómenos de la realidad en su multilateralidad.

El análisis de las definiciones conceptuales de sistema, tareas, tareas docentes, integración, integración de conocimientos, conducen a la autora a la caracterización conceptual de sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos como síntesis generalizadora, entendida como: Proceso contentivo de elementos que se interrelacionan, establecen nexos y generan nuevas cualidades, que se estructuran

jerárquicamente con carácter consciente y planificado, a través de una secuencia de acciones objetivamente condicionadas, dirigidas a la formación multilateral de la personalidad de los estudiantes.

Al realizarse un proceso de integración, en el plano formativo, no sólo se deben tener presente los conocimientos; pues en dicho proceso son muy importantes también las habilidades, valores, actitudes y sentimientos. Diferentes autores han referido esta situación en sus trabajos.

Gil (2001) afirma que lo correcto es defender una enseñanza disciplinar, que no conduzca a visiones parcializadas, sino que acentúe la importancia a los análisis simplificadorios que a las síntesis unificadoras, a los problemas precisos acotados iniciales que a los tratamientos interdisciplinares de los problemas fronteras. La autora concuerda con Gil, en el sentido, de no superar el sistema interdisciplinar sino relacionar los contenidos fundamentales que permitan comprender la realidad como un todo, aunque difiere en cuanto a la manera unilateral que el citado autor realiza del proceso de integración de contenidos.

Vidal (1999) considera la integración vertical y la horizontal. La primera refiriéndose a los contenidos de una asignatura y la segunda relacionada con la interconexión entre los contenidos de diferentes disciplinas. El segundo aspecto también tiene relación con la labor que se plantea el autor, aunque en Vidal aún no está definido a plenitud el concepto de integración de contenidos.

Vega (2003) plantea la integración de las asignaturas y disciplinas desde las tareas docentes, seminarios, prácticas de laboratorios y resolución de problemas mediante el método investigativo, así como la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Este autor simplifica la integración a la participación activa del estudiante en distintas actividades, elemento muy positivo; pero no explicita el proceso de formulación teórica de la misma a través de los conceptos. Según la opinión de la autora de esta tesis, el mayor aporte está en la aplicación de las nuevas tecnologías.

Portela (2004) ofrece diferentes formas de lograr la integración: la coordinación de disciplinas, la combinación de disciplinas de una misma área del conocimiento y la

integración de disciplinas.

La primera se refiere solo a la detección de algunos objetivos, contenidos o metodologías comunes a diferentes disciplinas y el consecuente establecimiento de relaciones simples entre ellas; la segunda, consiste en el establecimiento de ejes o núcleos unificadores, o de ejes temáticos transversales de un área del conocimiento científico que requieren del enfoque de diferentes disciplinas, las que poseen, por lo general, objetivos comunes o metodologías semejantes; mientras que la tercera implica una relación mucho más estrecha y profunda entre las asignaturas del sistema educativo, alrededor de un objetivo integrador, conservando cada una sus esencias. Estas formas son muy generalizadoras, lo que obliga a buscar vías más precisas.

Los trabajos anteriores aunque aportan y son un precedente importante en la presente investigación, no logran resolver plenamente el proceso dialéctico de la integración de contenidos. Proceso en el cual participan el profesor y el estudiante, los elementos teóricos y los prácticos, a partir de las relaciones entre los contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas. En lo que respecta a las transformaciones realizadas, la integración de contenidos no es analizada con profundidad.

Por relaciones entre contenidos se entiende: los elementos del conocimiento, habilidades, hábitos, normas de conducta, sentimientos y valores comunes a cada una de las asignaturas del área y que se pueden desarrollar como transversales de estas.

En las asignaturas de las ciencias humanísticas, se pueden establecer las relaciones de coordinación, subordinación y complementación entre sus contenidos.

Relaciones de coordinación: Se establecen entre aquellos contenidos que se tratan en las asignaturas por separado, a los cuales se les puede dar igual tratamiento.

Relaciones de subordinación: Se instauran cuando, para el desarrollo de los contenidos de una asignatura, se utilizan los contenidos de las otras.

Relaciones de complementación: Se establecen entre aquellos contenidos que se necesitan utilizar para comprender o resolver una situación determinada en la vida real.

La intención de la autora es aprovechar las amplias posibilidades que brinda la existencia de un profesor para la docencia en la Educación de Adultos, para desarrollar

con mayor facilidad las relaciones existentes entre los contenidos de las asignaturas. Para ello los estudiantes han de vincular los contenidos de manera que les permita una visión integral de la realidad.

CAPÍTULO 2. TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS DE CONOCIMIENTOS DE LAS CIENCIAS HUMANÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CUBA

El presente capítulo se inicia con el diagnóstico de la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos, prosigue con **un sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos** de las asignaturas de ciencias humanísticas **en la Facultad Obrera Campesina**, desde la enseñanza de la Historia de Cuba, como mediadora del aprendizaje desarrollador y culmina con la valoración de los resultados obtenidos con la aplicación del método criterio de expertos y pre-experimento pedagógico.

2.1. Diagnóstico de la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos.

El estudio diagnóstico en busca de las acciones encaminadas al logro de la integración de conocimientos desde la enseñanza de la Historia de Cuba en los grupos de la Educación de Adultos Batalla de Sagua facilitó poseer una visión real del problema objeto de estudio.

En el estudio diagnóstico se utilizó la muestra descrita en la introducción del informe y esta se dirigió a los siguientes aspectos:

- * Actuación del docente y los estudiantes durante la dirección del proceso enseñanza aprendizaje en las clases de Historia de Cuba, en función de la integración de los conocimientos.
- * Utilización de tareas integradoras en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.

La información se obtiene con la aplicación de diferentes instrumentos. Se aplicó inicialmente una encuesta a los estudiantes que integran la muestra para saber el lugar de la Historia de Cuba en el currículo, las asignaturas mediante las cuales resuelven tareas donde se integran los contenidos de diferentes asignaturas y el papel que se le asignaba a los estudiantes en su solución.

En los resultados se aprecian que existe una alta satisfacción por el currículo, aunque la motivación por la Historia de Cuba es menor en relación con las demás asignaturas.

Es significativo que el 80 % de los estudiantes de la muestra tienen la apreciación que existe insuficiente vinculación entre las asignaturas, lo que indica falta de interrelación en los contenidos del currículo.

En la encuesta se manifiesta que es criterio generalizado que prácticamente no existen vínculos que relacionen las evaluaciones entre las diferentes asignaturas.

La encuesta realizada a los profesores, (Anexo 4), para conocer si realizan tareas integradoras en sus clases, arrojó que no preparan las clases ni las evaluaciones con un enfoque integrador ni desarrollan vínculos sistemáticos con las demás asignaturas.

Como resultado más destacado en este instrumento aparecen las insuficiencias existentes en la vinculación de la Historia de Cuba con el resto de las asignaturas.

Todas estas irregularidades se pudieron constatar en profesores y estudiantes de la asignatura Historia de Cuba. Si bien es cierto que la concepción de la clase a partir de tareas integradoras es algo no logrado y que por tanto limita la interpretación que puedan realizar los alumnos de la realidad objetiva, también todos coinciden en la necesidad de lograr un enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudio sobre las posibilidades que brindan los contenidos expresados en los documentos normativos de la Educación de Adulto, para la integración de las distintas asignaturas del semestre.

Como otro de los elementos de partida de esta indagación inicial estuvo el análisis de los documentos rectores para la dirección del proceso enseñanza aprendizaje en la Educación de Adultos entre los que se encuentran:

- * Precisiones para la dirección del proceso docente educativo en la Educación de Adultos.(MINED, 2005)
- * Programas de Historia de Cuba 11. grado. (MINED, 2005)
- * Programa de Español - Literatura 11. grado.(MINED, 2005)

- * Programa de Geografía de Cuba. 11. grado.(MINED, 2005)
- * Libro de texto de Historia de Cuba 11. grado.
- * Libro de texto de Español - Literatura 11. grado.
- * Libro de texto de Geografía de Cuba 11. grado.
- * Orientaciones Metodológicas para la Aplicación de las Transformaciones en la Educación de Adultos.

El análisis de estos documentos permitió encontrar algunas regularidades:

- * Su concepción psicológica está basada en el enfoque histórico cultural.
- * Es una alternativa que se diseña en función de las necesidades sociales, el desarrollo de las ciencias y las propias necesidades de los estudiantes.
- * Contribuye a formar integralmente la personalidad de los estudiantes.

Se valoraron las precisiones que emitió el Ministerio de Educación para la dirección del proceso enseñanza aprendizaje en la Educación de Adultos y ello permitió determinar:

Las del profesor que contienen:

- * Dirigir y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura (con un enfoque desarrollador e interdisciplinario)

Las acciones que deben ser acordadas previamente en el Departamento:

- * Intercambiar sobre los contenidos a tratar en el bloque y el semestre y establecer los nexos interdisciplinarios y la integración desde los objetivos hasta la evaluación, teniendo en cuenta lo abordado en clases.

Constituye por tanto contenido del trabajo metodológico:

- * La interdisciplinariedad como acto de cultura con su carácter educativo, formativo y transformador.

El Profesor:

- * Explica contenidos con un enfoque interdisciplinario.

Constituyen indicaciones a cumplir en el programa Historia de Cuba las siguientes:

- ✱ Los contenidos relacionados con la evolución económica, política, social y cultural de Cuba tendrán como texto fundamental el libro de texto de Historia de Cuba.
- ✱ Los contenidos relacionados con la lectura, comprensión y análisis de obras literarias se trabajarán a partir de los fragmentos y los ejercicios que propone el texto de Español – Literatura.

En cuanto a los contenidos de los programas de Historia de Cuba, de V semestre de la Facultad Obrera Campesina, se puede apreciar en la relación de temáticas, que todas tienen posibilidades para elaborar tareas docentes integradoras que contribuyan a integrar los conocimientos de las diferentes asignaturas.

A continuación relacionamos algunos de ellos.

Unidad I. La Revolución Cubana: La lucha del pueblo cubano contra el dominio colonial español (1868-1898).

Potencialidades: Cuando se trabaja esta unidad hay que tener en cuenta los hechos más relevantes, entre ellos: La Declaración de Independencia, la Toma de Bayamo, la Protesta de Baraguá, el fin de la Guerra de los Diez Años, los Principales Combates a lo largo del país, la figura de Martí, la Invasión a Occidente y la Caída en combate de Antonio Maceo. Ya que se puede con estos contenidos integrar los conocimientos de asignaturas de Español - Literatura y Geografía de Cuba. Por ejemplo: cuando el estudiante a través del texto que se le da, trabaja la gramática, la redacción o la lectura de documentos vinculan las asignaturas Historia de Cuba y Español - Literatura. En cuanto la Geografía de Cuba, la descripción y ubicación geográfica de las regiones en estudio.

Unidad II. Establecimiento de la República neocolonial. Las luchas sociales y nacional liberadoras del pueblo cubano hasta 1935 .

Unidad III. La República neocolonial. La lucha popular en las condiciones de la sociedad cubana en el período de 1935 a 1952.

Unidad IV. El período decisivo de las luchas revolucionarias de nuestro pueblo. (1953-1958)

Potencialidades: En estas unidades se trabajan diferentes contenidos como: la actividad fundacional realizada por Julio Antonio Mella (Partido Comunista, FEU, Universidad Obrera), la labor revolucionaria de Antonio Guiterras, el líder azucarero Jesús Menéndez, la represión de la tiranía de Batista, la estrategia de Fidel, la Invasión llevada a cabo por el Che y Camilo, la lucha en la Sierra y el Llano, así como la importancia histórica del triunfo de la Revolución Cubana. En estos se pueden integrar asignaturas como Español - Literatura y Geografía de Cuba.

Cuando se integra la asignatura Español - Literatura, se le pide a los estudiantes que trabajen la gramática estudiada, en el texto que se le da, así como que realicen una lectura de él, en el caso de los documentos más significativos como las Glosas de Mella y la Historia me Absolverá, por ejemplo.

En la mayoría de las tareas los estudiantes tiene que realizar mapas o descripciones geográficas o económicas por lo que la Geografía de Cuba es otra de las asignaturas favorables para la integración para relacionarlo con la Historia de Cuba.

Unidad V. La Revolución Cubana en el poder.

Potencialidades: En esta unidad se trabajan diferentes contenidos como: las primeras medidas de la Revolución en el poder, la invasión a Girón, las Declaraciones de la Habana, el rol del Partido Comunista, la solidaridad, así como el papel histórico de la Revolución Cubana. En estos se pueden integrar asignaturas con la Historia de Cuba, como Español - Literatura y Geografía de Cuba.

Cuando integramos el Español - Literatura, se le pide a los estudiantes que trabajen la gramática estudiada, en el texto que se le da, así como que realice una lectura de él, en el caso de los documentos más significativos. En la mayoría de las tareas los estudiantes tienen que realizar mapas o descripciones geográficas de los lugares más importantes por lo que la Geografía de Cuba es otra de las asignaturas favorables para la integración en relación con la Historia de Cuba.

Con todos estos elementos se puede afirmar que todos los temas tienen potencialidades para integrar las asignaturas de Español - Literatura y Geografía de Cuba con la Historia de Cuba.

El libro de texto.

El libro de Historia de Cuba desarrolla contenidos científicos actualizados que están en correspondencia con los principios de la pedagogía marxista – leninista, al expresar ideas donde se refleja la naturaleza, la economía y la sociedad desde el punto de vista dialéctico. El lenguaje es claro, sencillo y no ofrece dificultades para su comprensión. Le brinda información que puede aplicar en su contexto de actuación, aunque con un enfoque disciplinar.

En su contenido aparece un amplio sistema de conocimientos actualizados, así como mapas donde están localizados acontecimientos históricos muy estrechamente relacionados con la Geografía de Cuba, además de actividades al final de cada tema que ofrecen las posibilidades de argumentar y valorar de forma independiente, las cuales pueden ser enriquecidas con carácter integrador.

En fin, el libro representa un apoyo para la actividad individual del alumno, al brindar la posibilidad de sistematizar los conocimientos históricos y vincularlos con otros recibidos en el grado.

De la aplicación del diagnóstico se puede concluir que el estado inicial de la problemática es:

- * Poco hábito de los profesores para la realización de tareas docentes con enfoque interdisciplinar.
- * Baja capacidad de integración de las asignaturas donde se imparte la Historia de Cuba en la educación de adultos.
- * Los textos actuales no ofrecen integralidad de los conocimientos.
- * Poca sistematicidad en la aplicación de tareas con enfoque interdisciplinario como trabajo independiente.
- * No existe una estrategia metodológica que garantice la interdisciplinariedad en las tareas docentes.

En relación con el estado deseado las consideraciones son:

- * Que los estudiantes muestren interés por la ejecución de tareas docentes

interdisciplinarias.

- * Que los estudiantes puedan identificar los diferentes contenidos en una tarea de Historia de Cuba.
- * Que desarrollen un pensamiento lógico, flexible y múltiple.
- * Que puedan utilizar sus saberes y conocimientos anteriores en la solución de las tareas docentes propuestas.
- * Que obtengan mejores resultados docentes en las asignaturas integradas a sistema de tareas docentes.

Comparando el estado inicial con el estado deseado se plantean las siguientes necesidades educativas:

- * Despertar en los alumnos interés y motivaciones para realizar las tareas propuestas.
- * Enseñar a pensar y crear en los docentes para elaborar, diseñar y aplicar las tareas con carácter interdisciplinarias.
- * Convertir las clases de Historia de Cuba en un espacio de reflexión y debate para dar respuesta a la interdisciplinariedad en las tareas docentes.
- * Estimular la realización y diseño de tareas docentes integradoras en el colectivo pedagógico o comisión de especialistas.

El análisis anterior permite concluir que existe una necesidad urgente de elaborar tareas integradoras en el proceso enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, en la Educación de Adultos pasando de una concepción disciplinar a una interdisciplinar.

2.2. Sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Facultad Obrera Campesina, desde la enseñanza de la Historia de Cuba.

A partir de la experiencia pedagógica de la autora en la enseñanza de la Historia de Cuba durante varios años en la Educación de Adultos surge la necesidad de conformar un sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos, con el propósito de lograr un pensamiento lógico, abarcador e integral de los estudiantes.

El sistema elaborado está compuesto por doce tareas que abarcan dos semestres en la Educación de Adultos, donde centradas en la enseñanza de la Historia de Cuba, interrelacionan contenidos de las asignaturas Español- Literatura y Geografía de Cuba dentro del currículo.

Para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, al utilizar como recurso didáctico el trabajo con sistema, se exige del profesor tres acciones didácticas fundamentales: que enseñe a aprender, que aprenda a aprender, usando sistema de tareas y que aprenda a enseñar a aprender, utilizando sistema de tareas. Estas tres acciones didácticas no se manifiestan, en la práctica de forma separada, pues la segunda se logra como resultado de la primera, mientras que la tercera se alcanza como resultado de la primera y la segunda.

Para lograr que estas tres acciones didácticas se integren es necesario un sistema de indicaciones para la elaboración de sistemas de tareas, el cual contiene los siguientes pasos:

Determinar los objetivos del sistema de tareas: este constituye un importante paso para elaborar un sistema de tareas, pues las características del sistema han de estar en correspondencia con estos objetivos. Dada la finalidad del proceso de enseñanza–aprendizaje, el papel rector de los objetivos, entre los componentes no personales, se concreta en el cumplimiento de tres funciones básicas:

1.- Determinar el contenido, los enfoques a adoptar, los métodos y los medios para el diseño y la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje y el contenido de la transformación (el cambio) que se desea lograr.

2.- Orientar la actividad durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, al expresar qué se pretende lograr, hacia dónde conducir el proceso de cambio, hasta dónde llegar.

De esta forma el objetivo tiene que estar expresado en correspondencia directa con el nivel alcanzado por el grupo.

Determinar el objetivo del tema: el objetivo del tema está planteado en los programas de las diferentes asignaturas y en él se expresan las máximas aspiraciones que se quiere lograr a través del desarrollo de dicho tema. No obstante, a lo anteriormente

expresado, hay que agregar que el objetivo tiene que ser replanteado atendiendo a las características del contexto para el cual se formula.

Determinar el sistema de conocimientos correspondiente al tema seleccionado: el sistema de conocimientos del tema está determinado por los objetivos y en ellos se expresan aquellos aspectos que son imprescindibles para mantener la lógica con que se estructuran las ciencias, pero desde un enfoque pedagógico.

Establecer la relación entre los principales conceptos: para diseñar un sistema de tareas resulta de mucha ayuda elaborar un esquema donde se revele la relación que se establece entre los diferentes conceptos que sirven de base para la comprensión del nuevo concepto y a la vez la relación que se establece entre este y otros conceptos contenidos en el sistema de conocimientos del tema, pues ello permite dar un enfoque perspectivo y retrospectivo a las tareas que conforman el sistema.

Establecer o adoptar una tipología para las tareas: Las clasificaciones y tipologías de las tareas docentes se realizan sobre la base de:

Los fundamentos, los rasgos y las propiedades determinadas por la propia naturaleza de las tareas docentes.

La fundamentación de su importancia desde el punto de vista práctico, es decir, a partir de la determinación de algún objetivo práctico.

Garcés, W. (2003) ofrece una clasificación de tareas docentes (tareas de preparación, formación y desarrollo) para enseñar a los profesores a planificar y dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje con el empleo de tareas docentes.

a) **El uso de las fuentes de información.** Una sociedad como la actual, que requiere de un aprendizaje continuo durante toda la vida, necesita que el profesor sepa aprender a aprender de manera permanente y recurrente. Ello significa desarrollar habilidades de lectura crítica y habilidades analíticas que permitan encontrar información, separar los aspectos relevantes de los menos relevantes, de referirlo al conocimiento previamente adquirido y aplicarlo en el contexto. En conjunto, lo que se necesita es el sentido de familiaridad con las fuentes de información que puedan ser utilizadas.

b) **Los eslabones del proceso.** Para el éxito en la realización del proceso de enseñanza–aprendizaje, las tareas que se elaboren, para conformar un sistema, han de caracterizarse por: garantizar la reactivación y conexión del conocimiento existente con el nuevo conocimiento; ofrecer orientaciones claras y precisas de la actividad a realizar y de lo que con cada una se quiere lograr; ser atractivas, realizables por la mayoría; permitan comprobar la utilidad y aplicabilidad del conocimiento que se ha revelado y favorezcan la evaluación sistemática de los conocimientos adquiridos y las estrategias empleadas para la sistematización y generalización de los resultados alcanzados. Tener presente estas características de las tareas, dentro del sistema, ofrece la posibilidad de atender los diferentes estadios en los que se da el proceso de enseñanza–aprendizaje, así como establecer las relaciones dinámicas entre ellos.

c) **Los niveles de asimilación.** La diversidad de formas y enfoques, así como los objetivos que se planteen para cada tarea docente determinan los niveles de asimilación que se manifiestan en los diferentes momentos por los que transcurre el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La tarea docente, en correspondencia con este criterio, tiene como propósito que se reproduzca la información recibida (tareas reproductivas); que se resuelva tareas con los conocimientos y habilidades de que dispone (tareas productivas); o que se resuelva tareas para las que no dispone de todos los conocimientos y habilidades y, por tanto, requiere del uso de la lógica de la investigación científica para su solución (tareas creativas).

A partir de estos elementos Garcés, W. (2003) elaboró una tipología que consta de cuatro tipos de tareas, esto es:

1. Tareas para la búsqueda y procesamiento de la información.

Este tipo de tareas tiene como finalidad la preparación para el uso de las diferentes fuentes de información lo que conlleva a formar una cultura y una necesidad de búsqueda de información, así como a desarrollar habilidades para extraer de esa información, lo esencial y los enfoques más sencillos y novedosos.

Este tipo de tareas adopta dos formas fundamentales de presentarse:

La búsqueda y procesamiento de la información por indicación, esto es, cuando se orienta la actividad de forma explícita, indicando aquellos aspectos que se desean resaltar, además se indican los aspectos principales que se deben extraer como conclusiones.

La búsqueda y procesamiento de la información por necesidad, este es el caso en que el contenido de la tarea exige buscar la información, pero no se plantea de forma explícita la actividad de búsqueda, el procesamiento de la información se realiza también como necesidad para dar solución a la tarea planteada. En este tipo de tarea lo que surge es un auto planteamiento de la tarea de búsqueda y procesamiento de la información.

2. Tareas para revelar información.

La finalidad de este tipo de tarea es que el profesor mediante la observación de las regularidades, diferencias, contradicciones y particularidades que se manifiestan en determinados hechos, relaciones, fenómenos, llegue a: elaborar conclusiones, formular y/o reformular hipótesis, definir conceptos, describir hechos y fenómenos y elaborar procedimientos de solución.

3. Tareas para aplicar la información.

Este tipo de tarea tiene como principal finalidad la de sistematizar los conocimientos adquiridos a través de aplicaciones que pueden encontrar su campo de acción dentro o fuera de una asignatura.

De acuerdo con la estructura externa, las tareas de aplicación pueden adoptar diferentes formas y enfoques, los más usuales son los ejercicios tradicionales o rutinarios.

Atendiendo a los niveles de asimilación estas suelen ser: tareas reproductivas, tareas productivas, tareas creativas. Aunque hay autores que prefieren omitir las tareas de tipo creativas, en este caso se considera procedente incluirlas.

4. Tareas evaluativas.

Este tipo de tareas tiene como propósito crear, una actitud crítico–reflexiva que lo acerque a las cualidades que se quieren formar.

Esta tipología responde a las exigencias planteadas para lograr un elevado protagonismo de los estudiantes. Es precisamente en esta dirección que deberá realizarse la principal renovación metodológica, ya que aún persiste en las aulas una actividad centrada en el profesor, manteniéndose la de los estudiantes en un plano predominantemente reproductivo.

Sobre la base del sistema de indicaciones dado anteriormente se elabora el sistema de tareas docentes. Como invariantes en el sistema concebido están:

- * La solución de las tareas necesitan como medios los libros de textos de cada asignatura y las notas de clases.
- * Las tareas docentes serán orientadas para su solución como trabajo independiente.
- * Se propone un tiempo de tres horas para dar respuesta a cada tarea docente.
- * La evaluación de las tareas por el docente se realizarán en la clase encuentro posterior a su orientación.

Unidad I.La Revolución Cubana: La lucha del pueblo cubano contra el dominio colonial español (1868-1898) (10 horas).

Tarea No.1

Asignaturas: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: La toma de Bayamo.

Objetivo: Valorar la importancia histórica de la liberación de Bayamo por los mambises.

El día 18 de octubre las fuerzas revolucionarias penetraron en Bayamo, después de dos días de combate en los que la tropa española había tenido 10 muertos y 20 heridos, mientras que los cubanos sumaban 15 muertos y 25 heridos, el gobernador se rindió. Bayamo quedó en poder de los revolucionarios el día 20 de octubre, convirtiéndose en la primera ciudad libre de Cuba.

a) Lee el texto, redacta dos párrafos y extrae:

- Las oraciones gramaticales.
- La pareja sintáctica que concuerda en tercera persona del plural.

b) El hecho se desarrolla en Bayamo, ubica la región y descríbela físico-geográfica y económicamente.

Tarea No.2

Asignaturas: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: Protesta de Baraguá.

Objetivo: Valorar la actitud de Antonio Maceo en la Protesta de Baraguá.

En la entrevista, Maceo manifestó al General Martínez Campos, que los orientales no estaban de acuerdo ni aceptaban lo pactado en el Zanjón y que deseaba evitarle la molestia de que continuase sus explicaciones por que allí no se aceptaban.

- a) A través de un párrafo da tu opinión sobre el valor histórico que tiene la actitud de Antonio Maceo en la Protesta de Baraguá, recuerda cuales eran los objetivos por los que luchaban los cubanos.
- b) Investigue y describa la región donde ocurrieron los hechos, realiza un mapa del lugar ubicando los lugares de Interés.

Tarea No. 3

Asignaturas: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: Fin de la Guerra de los Diez Años.

Objetivo: Argumentar la importancia que tuvo la Guerra de los Diez Años, para el Movimiento de Liberación Nacional Cubano.

La Guerra de los Diez Años condujo a la cristalización de la nación cubana, sirvió de escuela a los revolucionarios para futuras batallas y contribuyó decisivamente a que se aboliera la esclavitud.

- a) Teniendo en cuenta el planteamiento dado, valora la importancia que tuvo la Guerra de los Diez Años para el movimiento de liberación nacional cubano y redacta tu criterio.

- b) El fin de la Guerra de los Diez Años tuvo lugar en la región de Camagüey. Caracterice la misma física y geográficamente, utilizando los conocimientos dados ubica la misma geográficamente en una mapa.

Tarea No. 4

Asignaturas: Historia de Cuba, Geografía de Cuba y Español- Literatura.

Tema: Combate de Mal Tiempo.

Objetivo: Argumentar la importancia de este combate para la guerra de 1895.

El combate de Mal Tiempo, fue un gran triunfo revolucionario para las fuerzas cubanas, la columna española sufrió 300 bajas entre muertos y heridos y los mambises ocuparon un rico botín de guerra. Pero también fue importante este triunfo porque aumentó el prestigio de las fuerzas insurrectas y posibilitó la entrada de la columna invasora a Matanzas.

- a) Ubica geográficamente la zona en estudio.
- b) El combate de Mal Tiempo tuvo un importante triunfo para la guerra de 1895. Argumente la afirmación anterior tenga en cuenta la zona donde se desarrolló.
- c) Redacte una síntesis biográfica del General Máximo Gómez.

Tarea No. 5

Asignatura: Historia de Cuba, Geografía de Cuba y Español- Literatura.

Tema: La Invasión a Occidente.

Objetivo: Explicar la importancia histórica de la Invasión a Occidente.

La Invasión a Occidente había culminado con éxito, lo que al mismo tiempo había provocado el recrudecimiento de la reacción española; se imponía por tanto, mantener estos éxitos mambises en la zona occidental.

- a) Según lo planteado en el texto la Invasión a Occidente culminó con éxito, redacte un párrafo en el que expliques la importancia histórica que tuvo este hecho y ten presente las regiones en las que se desarrolla la misma y posteriormente ubícalas geográficamente.

- b) Ubique en un mapa político el recorrido de la Invasión y los lugares de más trascendencia histórica.

Tarea No. 6

Asignaturas: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: La caída en combate de Antonio Maceo.

Objetivo: Valorar la importancia histórica de la caída en combate de Antonio Maceo.

La muerte de Antonio Maceo Grajales, el Titán de Bronce, provocó una enorme conmoción en Cuba y en muchos países del mundo, hasta donde había trascendido su gloria. La causa de la liberación nacional de nuestro pueblo perdió un estratega militar y un dirigente político genuinamente revolucionario.

- a) Redacta un texto en el que expreses tu opinión sobre la caída en combate de Antonio Maceo, ten presente el lugar de su muerte.
- b) Describa geográficamente el lugar de la caída en combate de Maceo y ubique en un mapa los principales lugares y regiones vinculados con la vida del Titán de Bronce.
- c) Ubique una biografía del General Maceo y extraiga de ella al menos cinco oraciones que contengan aspectos relacionados con la caída del Titán de Bronce.

Tarea No. 7

Unidad II. Establecimiento de la República neocolonial. Las luchas sociales y nacional liberadoras del pueblo cubano hasta 1935 (10 horas).

Unidad III. La República neocolonial. La lucha popular en las condiciones de la sociedad cubana en el período de 1935 a 1952 (7 horas).

Unidad IV. El período decisivo de las luchas revolucionarias de nuestro pueblo. (1953-1958)(7 horas)

Asignaturas: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: Huelga de hambre por Julio Antonio Mella.

Objetivo: Explicar la importancia de la huelga de hambre realizada por Mella.

En este período, Julio Antonio Mella es arrestado por participar en un acto por el 27 de noviembre. Después de una larga huelga de hambre, el vasto movimiento popular impidió que Machado lograra asesinar a Mella en ese momento.

- a) Explique la importancia que tuvo la huelga de hambre que realizó Mella.
- b) Haga una relación de la actividad fundacional Mella.
- c) En un mapa localice los lugares de nacimiento, vida y muerte de Mella.

Tarea No. 8

Asignaturas: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: La labor revolucionaria de Antonio Guiteras.

Objetivo: Valorar la labor revolucionaria de Antonio Guiteras.

Antonio Guiteras recio luchador que se había vinculado a la lucha estudiantil desde la época de la Reforma Universitaria, contra la prórroga de poderes en 1927 y en otras acciones que le sirvieron de experiencias en su desarrollo político. Vivió y murió en la primera línea de batalla, oponiendo la violencia revolucionaria a la violencia contrarrevolucionaria.

- a) Emita su criterio mediante, la redacción de una composición de dos cuartillas, sobre la labor desempeñada por Antonio Guiteras, basándote en la afirmación dada.
- b) Si conocemos que nació en 1906 y murió en 1935, determine los lugares donde estos ocurrieron y señálelos en un mapa.
- c) Describa la región donde murió Guiteras.

Tarea No. 9

Asignatura: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: Nuestro líder azucarero.

Objetivos: Investigar sobre Jesús Menéndez Larrondo y su asesinato, ya como Líder Azucarero.

- a) Redactar dos párrafos en la libreta de Historia de Cuba sobre la vida de este líder.

- b) Seleccionar las oraciones que contiene el mismo y cópialas en la libreta de la asignatura Español- Literatura.
- c) Después de realizada la actividad en las libretas, plasma una descripción de los lugares donde nació y donde murió y ubícalos en un mapa.

Tarea No.10

Asignaturas: Historia de Cuba, Español– Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: Represión de la tiranía batistiana.

Objetivo: Explicar las causas de la represión de la tiranía batistiana.

Batista declara el estado de sitio en Santiago de Cuba luego del Asalto al Moncada, censuró la prensa y ordenó el asesinato de diez revolucionarios por cada soldado muerto en combate. Los revolucionarios hechos prisioneros fueron torturados y asesinados, para darles luego como muertos en combate. Las víctimas fueron las siguientes: 30 revolucionarios muertos en combates, 59 asesinados después y 10 civiles asesinados.

- a) Redacta dos párrafos en el que expliques por qué Batista aplicó la represión en este período.
- b) Lee los últimos cuatro párrafos del texto La Historia me absolverá y coméntalos.
- c) Ubica y realiza una breve descripción geográfica de la región donde ocurrieron los hechos.

Tarea No.11

Asignaturas: Historia de Cuba, Español- Literatura y Geografía de Cuba.

Tema: Avance del Ejército Rebelde. La invasión.

Objetivo: Explicar la importancia de realizar la invasión.

La ofensiva de la tiranía había fracasado y el Ejército Rebelde había pasado a la contraofensiva victoriosa. Fidel había definido la estrategia para el golpe final de la tiranía. Por esto dictó las órdenes militares que designaban a los comandantes Camilo

Cienfuegos y Ernesto Che Guevara para llegar hasta Pinar del Río y las Villas respectivamente.

- a) Teniendo en cuenta la información que se te ofrece en el texto y a través de una composición, explique por qué era necesario realizar tal acción.
- b) Ilustra en un mapa el recorrido de la invasión y describe dos regiones donde hallan ocurridos combates importantes.

Tarea No. 12

Unidad V. La Revolución Cubana en el poder (6 horas).

Asignaturas: Historia de Cuba y Español- Literatura.

Tema: Importancia histórica de la Revolución.

Objetivo: Valorar la importancia que tuvo el triunfo de la Revolución.

El triunfo de la Revolución el 1ro de enero fue el resultado del largo proceso de luchas que nuestro pueblo inició en 1868. Con él, después de tanta sangre y sacrificio, se verían satisfechos los objetivos de plena independencia nacional y revolución social.

- a) Teniendo en cuenta lo planteado en el texto y según tus conocimientos, valora la importancia que tuvo el triunfo de la Revolución Cubana, mediante una composición de dos cuartillas.
- b) Señala en un mapa los lugares en que encontraba los Comandantes Fidel, Raúl, Camilo y Che el Primero de Enero de 1959.

Estas son solo algunas de las tareas que pueden realizarse para integrar los conocimientos de las diferentes asignaturas. Los profesores tomándolas como punto de partida deben profundizar en la integración de los conocimientos y poner en práctica su creatividad.

2.3. Valoración de los resultados obtenidos con la aplicación del método criterio de expertos y pre-experimento pedagógico.

Para el estudio de viabilidad se sigue una metodología descrita por Cruz y Campano (2008), los cuales sostienen que la búsqueda de viabilidad no intenta sustituir el

concepto de validez, el cual ha estado permeado por un sesgo positivista. Por viabilidad ellos entienden:

“[...] el conjunto de potencialidades inherentes a los resultados científicos para transformar la realidad escolar, para resolver en cierta medida el problema científico que generó la investigación. Por tanto, viabilidad comprende pertinencia en un contexto, flexibilidad y sostenibilidad en la implementación y también capacidad para resolver las situaciones expresadas en los hechos empíricos que condujeron al problema”.

Primeramente se aplica el método criterio de expertos, con el propósito de consensuar sus opiniones por medio de actividades metodológicas y talleres de reflexión. Posteriormente se aplica la encuesta de consenso de opiniones. Después de la búsqueda de la crítica concordante para perfeccionar las tareas docentes, mediante el criterio de expertos familiarizados con el problema, se consideran sus recomendaciones y posteriormente se introducen los resultados en la institución educativa seleccionada mediante un pre-experimento.

Las evidencias empíricas relacionadas con los resultados científicos no son conclusivas y no determinan la viabilidad en un sentido absoluto, solo son argumentos en favor de estos resultados. Con la introducción y generalización de las tareas docentes en la práctica educativa, se aportan, de manera paulatina, nuevas evidencias que aproximan a la viabilidad, mediante su aplicación concreta y por otras vías.

En la búsqueda de convergencia de opiniones y criterios científicos, se adopta el criterio propuesto por Crespo (2008). Este autor considera que los expertos son los implicados directamente en la ejecución de una propuesta científica o metodológica. Para la recogida de los criterios mediante el análisis crítico de los resultados investigativos obtenidos por etapas, se utilizan dos modalidades, actividades metodológicas y talleres de reflexión.

La selección de los posibles expertos se realiza sobre la base del conocimiento acerca de la Educación de Adultos, preparación y actividad científica en la docencia de las asignaturas Historia de Cuba, Español - Literatura y Geografía de Cuba, en su experiencia profesional, participación en actividades investigativas o experiencias pedagógicas acerca de la temática que se investiga.

Para optimizar la búsqueda de los expertos, se les pregunta a los primeros candidatos, sobre otras personas que podrían formar parte del equipo y se constata la disposición de colaboración. Las características del panel seleccionado está dado en que las edades oscilan entre 48 y 60 años, todos son graduados universitarios y poseen amplia experiencia laboral, cuyo promedio es de 22.8 años de trabajo.

La escala ordinal para la evaluación de los aspectos a considerar contiene categorías evaluativas que van desde el extremo, nada adecuado hasta el de muy adecuado, en el tránsito por cinco estadios cualitativos ordinales. En el instrumento también se solicita otras valoraciones, sugerencias y recomendaciones. Mientras se realizaban las explicaciones pertinentes, los registradores que fueron preparados previamente, se encargaron de anotar los criterios.

El pilotaje se realiza con el fin de determinar si las preguntas en su redacción eran comprensibles y permitían obtener la información esperada en relación con los elementos para la valoración. Los resultados de este pilotaje llevaron a reajustar y reelaborar algunas de las preguntas por no comprensión en algunos casos y en otros por no permitir la obtención de la información esperada, por lo que se redacta entonces una segunda versión la cual fue sometida a un nuevo pilotaje hasta que queda definitivamente conformada la que se presenta en el instrumento.

Una vez tomados en cuenta los criterios de los expertos se procede a realizar talleres de reflexión. Estos talleres se realizan desde la perspectiva de la investigación cualitativa y en cada uno de ellos se consideran como momentos: la preparación, la discusión y la conclusión. Los criterios que emanan del desarrollo de los tres talleres de reflexión, manifiestan un análisis crítico de los resultados obtenidos. En el informe de esta investigación se exponen los resultados ya perfeccionados, sobre la base de las críticas y sugerencias emitidas.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) sobre la base del procedimiento que toma en cuenta la autovaloración del experto acerca de su competencia y de las fuentes que le permiten argumentar sus criterios. De esta forma este coeficiente se conforma a partir de otros dos:

Kc que es el coeficiente de auto competencia del experto sobre el problema que se analiza, determinado a partir de su propia valoración. Para determinarlo se le pide al experto que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10. En esta escala el 0 representa que el experto no tiene competencia alguna sobre el problema y el 10 representa que posee una información completa sobre el tema. De acuerdo con su propia autovaloración el experto sitúa su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplica por 0.1 para llevarlo a la escala de 0 a 1.

Ka es el coeficiente de argumentación que trata de estimar, a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que indique el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tiene en sus criterios cada una de las fuentes: análisis teóricos realizados por él mismo, su experiencia, los trabajos de autores nacionales, los trabajos de autores extranjeros, su conocimiento del estado del problema, su intuición.

La selección se realizó sobre la base del conocimiento acerca del trabajo en la Educación de Adultos, preparación y actividad científica en la docencia de las asignaturas Historia de Cuba, Español y Geografía, en su experiencia profesional, participación en actividades investigativas o experiencias pedagógicas acerca de la temática que se investiga, capaces de ofrecer valoraciones conclusivas del problema, de hacer recomendaciones con un máximo de competencia y con una gran experiencia en su labor profesional, que cumplen algunos de los requisitos siguientes:

Ser graduado universitario.

Poseer más de 10 años de experiencia docente.

Poseer experiencia en la Educación de Adultos.

Los resultados del coeficiente de auto competencia a los candidatos a expertos son:

Tabla 3 Coeficiente de Auto competencia

Expertos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media	Kc
Valoración	8	9	9	10	10	8	9	9	10	10	9.2	0.92

Para la determinación del coeficiente de argumentación se obtuvieron los datos siguientes:

Fuente de argumentación	Grado de influencia			Valor medio
	Alto	Medio	Bajo	
Análisis teóricos	$0.3/7=2.1$	$0.2/3=0.6$	0.1	2.7
Experiencia	$0.5/8=4.0$	$0.4/2=0.8$	0.2	4.2
Trabajos autores nacionales	0.05/6	0.05/3	0,05/1	0.5
Trabajos autores extranjeros	0.05/3	0.05/4	0,05/3	0.5
Conocimiento del problema	0.05/7	0.05/3	0,05	0.5
Intuición	0.05/5	0.05/4	0,05/1	0.5
				8.9

El coeficiente de argumentación obtenido para los candidatos fue de 0.89 luego del ajuste.

Finalmente se determinó el coeficiente de competencia mediante el promedio de Kc y Ka obteniéndose un valor de 0.905 en una escala de 0 a 1 lo cual avala un buen índice y se concluye que los expertos seleccionados cumplen los requerimientos establecidos para el coeficiente de conocimiento y argumentación por lo que pueden aportar elementos que introduzcan el criterio de la práctica escolar y científica respecto a la propuesta y enriquecerla para su versión definitiva.

Por otra parte se consideró que el criterio de expertos es un método adecuado para evaluar cualquier propuesta, debido a que los profesores seleccionados como especialistas tienen una elevada experiencia pedagógica impartiendo docencia en la Educación de Adultos y las asignatura seleccionadas, conocen las características socio psicológicas de los estudiantes de este tipo de enseñanza; por lo que sus puntos de vista y criterios son esenciales para la validación de la propuesta de tareas.

Para efectuar la consulta a los expertos se confeccionó y aplicó una encuesta con los aspectos de interés en que estos podían emitir sus criterios y opiniones.

Desde una perspectiva cualitativa las respuestas dadas por los expertos se puede resumir en:

Forma concebida para la determinación y formulación de los objetivos:

La redacción de los objetivos están en términos de aprendizaje, proyectados en sus tres dimensiones, instructiva, desarrolladora y educativa; se exige para su determinación tener en cuenta el nivel inmediato superior y del aprendizaje.

A demás de lo anterior, se ha de tener en cuenta las condiciones subjetivas y objetivas, el establecimiento de una relación sistémica entre los componentes del nivel inmediato superior y de estos con los objetivos en proceso de determinación, se define la estructura del objetivo y los niveles de sistematización, profundidad y asimilación de su contenido, prevé alternativas grupales o individuales.

En cuanto a la formulación tienen una sola intención pedagógica, cumplen una acción específica, se formulan en función de los estudiantes, expresan las condiciones bajo las cuales deben ser logrados e indican resultados.

Ven correcto también declarar la intencionalidad formativa, lo que garantiza la unidad entre instrucción, educación y desarrollo.

Los objetivos mantienen su carácter rector y determinante de los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Correspondencia entre los objetivos y los contenidos:

Exponen que existe correspondencia entre los objetivos y los contenidos a impartir en cada una de las actividades donde los primeros determinan a los segundos. La propuesta tiene en cuenta los contenidos precedentes de Historia de Cuba y de las demás asignaturas del currículum, contenidos actualizados y científicos, vinculados con la vida cotidiana y con la práctica escolar.

Forma en que se propone el tratamiento de la integración:

Consideran que es un elemento importante que hay que tener en cuenta a la hora de enseñar y aprender Historia de Cuba, Español - Literatura y Geografía de Cuba. Plantean que las tareas propuestas poseen un adecuado carácter integrador e interdisciplinario.

Precisión y claridad del lenguaje utilizado en la propuesta:

Sus criterios coinciden en que el lenguaje utilizado es claro y preciso a la hora de explicar cada uno de los componentes didácticos y procedimientos metodológicos.

Pertinencia de la vía metodológica utilizada para el desarrollo de los contenidos en las tareas docentes propuestas:

Aquí sus criterios giran en torno a que la utilización de las tareas docentes con carácter interdisciplinario en la enseñanza de adultos, constituye una vía muy efectiva, motivante y novedosa para cumplir con el fin de la educación a través de la integración de varias asignatura, es decir, potencia la formación de una cultura general integral, los estudiantes adquieren conocimientos integradores; desarrollan el pensamiento lógico, integran contenidos de varios campos del saber; se estimula la comunicación, contribuye a la formación ética; desarrollan habilidades para la solución de problemas múltiples, permite la atención eficiente a las diferencias individuales en la clase y el estudiante desarrolla el componente investigativo a través de estos.

Calidad y cantidad de las tareas docentes:

Todos plantean que los estudiantes para darle solución a una tarea tienen que tener dominio de varios contenidos que este debe integrar, lo que permite desarrollar el pensamiento y la creatividad. Las situaciones son variadas y posibilitan el desarrollo y trabajo con los diferentes componentes de los programas directores. El lenguaje utilizado es claro y preciso, lo que permite que los estudiantes en el análisis de las tareas se lleven enseguida la esencia de lo que se le pide. El número de tareas propuestas se corresponde con los objetivos del currículo y las dinámicas de la Enseñanza de Adultos.

Sugerencias: los expertos sugirieron que esta propuesta no solo quedara validada con sus criterios, sino que sería útil que otros profesores con experiencias también dieran sus criterios lo que permitiría perfeccionarlas tareas aún más.

Se recomienda divulgar a los restantes centros del territorio y la provincia.

Como se puede apreciar existe una aceptación general de la propuesta y se reconocen como principales logros:

Tiene en cuenta los contenidos precedentes que poseen los estudiantes.

La forma práctica y objetiva en que se concibe la determinación y formulación de los objetivos.

El tratamiento metodológico que se sigue para la elaboración de conceptos, la caracterización de los procedimientos y las vías de aplicación.

La utilización de las tareas integradoras como vía metodológica fundamental.

Resultados del pre-experimento.

En las investigaciones educativas la metodología pre-experimental es útil para evaluar los resultados de un proceso de innovación o la aplicación de una nueva alternativa para el tratamiento del problema planteado, en tanto se compara el grupo experimental contra sí mismo, o sea, su estado inicial y final, como una manera de monitorear el proceso de introducción de un resultado científico, lo cual permite evaluar la evolución del grupo en relación al objeto que se estudia y posteriormente, hacer modificaciones si se considera necesario. A la muestra seleccionada se le evaluaron los indicadores de promoción parciales y finales en las asignaturas de Historia de Cuba, Español - Literatura y Geografía de Cuba.

Es destacable que tanto en las evaluaciones parciales como en la evaluación final se aprecia una mejora en las calificaciones obtenidas en las tres asignaturas que participan en las tareas Integradoras por los estudiantes de la muestra seleccionada.

CONCLUSIONES

El estudio desarrollado acerca de los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas, y los resultados obtenidos de la aplicación del sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Facultad Obrera Campesina, desde la enseñanza de la Historia de Cuba, como mediadora del aprendizaje desarrollador, permiten determinar las conclusiones siguientes:

Lograr la apropiación de un sistema de conocimientos básicos en los estudiantes en beneficio de la sociedad, que estos sean dignos de los más altos valores morales, responsables y comprometidos con la solución de los problemas de su entorno, exige que los egresados de la Educación de Adultos demuestren competencias en sus desempeños, lo cual revela la pertinencia del problema identificado y la necesidad de buscarle una solución desde la ciencia.

La necesidad de realizar la fundamentación epistemológica, exige de un análisis histórico a la evolución y desarrollo de la integración de contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas, que permitió el establecimiento de elementos caracterizadores en cada una de las etapas y del resultado de su integración obtener regularidades constatadas en los diferentes períodos, lo cual posibilitó reflejar como síntesis generalizadora que: la preponderancia de lo disciplinar cede lugar a la integración de contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas, con el propósito de lograr, en la vinculación con la práctica pedagógica, modos de actuación interdisciplinarios en la formación de un especialista de perfil amplio, que sea un profesional eficiente acorde con las necesidades sociales.

El diagnóstico de la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos mostró las insuficiencias y potencialidades de este proceso y la necesidad de instrumentar transformaciones desde la práctica, lo que constituyó el punto de partida para concebir el sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos.

Se evidenció la solución al problema científico a partir del sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos; con ello se propició la formación integral de los estudiantes y se resuelve la contradicción que se genera.

Los expertos consultados destacaron la importancia de la investigación y aportaron criterios que conllevaron al perfeccionamiento de varios aspectos esenciales. La materialización del sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos en un contexto concreto, evidenció un cambio favorable en los estudiantes, de V semestre de la Facultad Obrera Campesina “Batalla de Sagua”, que formaron parte del pre-experimento pedagógico. Se considera que se cumple el objetivo propuesto inicialmente, al lograr un desarrollo cualitativamente superior en lo referido a la integración de los contenidos, en el proceso de enseñanza - aprendizaje, de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos.

RECOMENDACIONES.

La importancia, trascendencia e impacto que alcanza la presente investigación, permite al profesor apropiarse de un recurso didáctico, para favorecer la integración de los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación de Adultos, por lo que se recomienda:

Divulgar los resultados para su introducción en la práctica, mediante actividades de superación profesional dirigidas fundamentalmente a metodólogos y jefes de departamentos docentes de la Educación de Adultos.

Asesorar la realización de proyectos investigativos dirigidos a favorecer la integración de los contenidos, donde se abarquen los problemas que no alcanzaron resolverse en esta investigación, como: la integración y estimulación de las habilidades, actitudes, valores y sentimientos, como parte de la categoría contenido.

Coordinar la instrumentación de la propuesta en la otra Facultad Obrera Campesina del territorio Sagüero. Incursionar en la integración de los contenidos de las asignaturas de ciencias humanísticas en la Educación Obrera Campesina y en la Secundaria Obrera Campesina, a fin de darle continuidad a la presente investigación y enriquecer los resultados.

Considerar la integración de los contenidos en las ciencias naturales, desde una de sus asignaturas, como mediadora del aprendizaje desarrollador.

Continuar buscando alternativas para lograr una integración armónica entre las áreas del conocimiento correspondientes a las ciencias exactas, ciencias naturales y ciencias humanísticas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F. y otros. Modelo para el Diseño de las Relaciones Interdisciplinarias en la Formación del Profesional de Perfil Amplio. Proyecto de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. ISP Enrique José Varona, Ciudad de la Habana, 2001.
2. Aguilera, D y Valido, I. WWW y Derive: Herramientas para la enseñanza de la Matemática. En Memorias del Congreso Informática en la Educación de la Convención Informática'98. La Habana, Cuba, 1998.
3. Álvarez P., M. La interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de las ciencias en el nivel medio Básico. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 1998.
4. Álvarez, C. Metodología de investigación científica. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba. Libro en formato electrónico. 1995.
5. Álvarez, P.M. Potencialidades de la Relación Interdisciplinaria En Los ISP. Material impreso. Ciudad de La Habana, 2003.
6. Álvarez, S: Integración de Áreas e Interdisciplinariedad. Ediciones Juntos. Argentina, 1993.
7. Álvarez, Z. C. Didáctica. La Escuela en La Vida. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1999.
8. Ayala, M. E. EL trabajo metodológico interdisciplinario en función de la competencia humanística del profesional en formación. En Evento Universidad 2008. Universidad de Holguín. 2007.
9. Ayala, M. E. La enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en la formación humanística del profesional. En Conferencia Científico-Metodológica. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín. 2007.
10. Ayala, M. E. La interdisciplinariedad como principio en la formación del profesor integral de preuniversitario en humanidades. Tesis en opción al grado científico

- de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba. 2003.
11. Bermúdez, S. R y M. Rodríguez. Teoría y Metodología del Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1996.
 12. Bernabeu M. Algunas reflexiones sobre la medición de la evaluación en Cuba. La Habana, 2004.
 13. Bisquerra R. Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Ediciones CEAC, Barcelona, España, 1989.
 14. Bohigas, X; Jaén, X y Novell, M. Applets en la enseñanza de la Física. En Rev. Enseñanza de las Ciencias. Volumen 21. No.3. 2003. pp 464-470. España, 2003.
 15. Castellano, S. D y Otros. Aprender y Enseñar En La Escuela: Una Concepción Desarrolladora. Editorial pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.
 16. Chagín, M. Naturaleza transaccional de la pedagogía dialógica. En: Ensayos disciplinares. N° 1. Septiembre. pp.37-50. Universidad Autónoma del Caribe. Colombia.1998.
 17. Chiavenato, I. (1992) Introducción a la Teoría General de la Administración. 3ra. Edición. Edit. McGraw-Hill. México.
 18. Concepción, M. R. El Sistema de Tareas como medio para la formación y desarrollo de los conceptos relacionados con las disoluciones en la Enseñanza General Media, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, Cuba. 1989.
 19. Concepción, R. M. y F. Rodríguez. El Diseño de Tareas de Trabajo Independiente para el Logro de Competencias Básicas de la Asignatura, Curso de Diplomado en Educación, Universidad Oscar Lucero Moya, Holguín, Cuba. 2003.
 20. Crespo, T. Criterios de expertos en la investigación pedagógica. Villa Clara: Libro digital. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. 2008.
 21. Cruz R., M. Estrategia Metacognitiva en la Formulación de Problemas para la Enseñanza de la Matemática. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en

- Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba. 2002.
22. Cruz, M. y Campano, A. E. El procesamiento de la información en las investigaciones educacionales. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana. 2008.
 23. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y Gobierno (Quinta, Bariloche, Argentina, 1995) (1995). Declaración de Bariloche, En: Revista Iberoamericana de Educación (OEI), No. 9, Madrid, España.
 24. Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. París. 1996.
 25. Fazenda, I. Práticas interdisciplinares na escola. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil. 1994.
 26. Fendt, W. Applets java de Geografía. En <http://www.walter-fendt.de/download/ph11dl.htm> Enero, 2016.
 27. Fendt, W. Applets java de Historia. En <http://www.walter-fendt.de/download/m11dl.htm>. Enero, 2016.
 28. Fernández de Alaiza, B. La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la Ingeniería en Automática en la República de Cuba. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. 2000.
 29. Fernández Díaz, A. El Proceso de Enseñanza Aprendizaje. En " Reflexiones Teórico – Prácticas desde las Ciencias de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. 2004.
 30. Ferreira, M.A. Ciência e interdisciplinaridade. En: Práticas interdisciplinares na escola. pp.19-22. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil. 1994.
 31. Fiallo, P. J. La Interdisciplinariedad en el Currículo: ¿Utopía o Realidad

Educativa? Ciudad de La Habana, 2001.

32. Fonseca, J. La enseñanza de la Geometría asistida por computadoras. En memorias del III Taller Internacional de Innovaciones Educativas Siglo XXI. Las Tunas. Cuba. 2003.
33. Furió, C. El pensamiento docente espontáneo sobre la idea de materia. En primer Congreso de Enseñanza de las Ciencias. La Habana. Cuba. 1999.
34. Garcés C. W. y otros. Hacia una Nueva Concepción de la Evaluación en la Formación Inicial del Profesor de Matemática–Computación. Ponencia Presentada al Evento Internacional Pedagogía 2001, La Habana, Cuba. 2001.
35. Garcés C., W. El Sistema de Tareas como Modelo de Actuación Didáctico en la Formación Inicial de Profesores de Matemática–Computación. Tesis en Opción al Título de Master en Didáctica de la Matemática, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba. 1997.
36. Garcés, W. Desarrollo de modo de actuación para el trabajo con sistema de tareas en la formación inicial del profesor de Matemática. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba. 2003.
37. Gil, D. El modelo constructivista de enseñanza aprendizaje de las ciencias: una corriente innovadora fundamentada en la investigación. Rev. Iberoamericana de Educación. Biblioteca Digital. Ed. ORI. <http://www.ori.es> España, 2001.
38. González, M. A. y Ayala, L. Utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la actividad experimental en el preuniversitario. Pedagogía 2005. Curso 103. En memorias del evento Pedagogía 2005. Ciudad de La Habana. 2005.
39. González, S. A y C. Reinoso. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.
40. Hurley, M. Interdisciplinary Mathematics and Science: Characteristics, forms, and related effect sizes for student achievement and affective outcomes. A Dissertation in Partial Fulfillment of requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. School of Education, University of Albany, New York, 1999.

41. Jonson, R. Estadística Elemental. Grafo Editorial Iberoamericana. México 1988.
42. Lanuez M y Fernández E. Material básico del curso Fundamentos de Metodología de la Investigación Educativa. Compiladores. IPLAC, La Habana, Cuba, 2002.
43. Lara, R., Felipe. Metodología para la Planeación de Sistemas: Un Enfoque Perspectivo. Cuadernos de Planeación Universitaria, México. 1990.
44. Leal, C. Cabrera, L., Pérez, Y. La tarea docente. Su contribución al aprendizaje de la Historia de Cuba, desde una perspectiva interdisciplinaria, Pedagogía 2007.
45. Legañoa, M. Empleo de los Materiales Educativos Computarizados en la Enseñanza del Electromagnetismo para Ciencias Técnicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Camagüey. 1999.
46. Leontiev, A. N. Sobre la Formación de la Capacidades. En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba. 1986.
47. López, H. J. Fundamentos de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2000.
48. López, L. Metodología para el perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje del cálculo vectorial, fundamentada en el desarrollo de la visualización Matemática tridimensional. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Camagüey. 2005.
49. Lück H. Pedagogía interdisciplinar. Fundamentos teórico-metodológicos. 2ª edición. Petrópolis. Editorial Vozes. Brasil. 1994.
50. Majmutov, M. I. La Enseñanza Problémica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba. 1993.
51. Mañalich, R. Interdisciplinariedad y Didáctica: Vías para la transformación del desempeño profesoral de los docentes de humanidades. Material Impreso, ISPEJV. Ciudad de La Habana. 1997.
52. MINED. Precisiones para la Dirección del Proceso Docente-Educativo. MINED,

2005.

53. MINED; Programas de las Asignaturas de la Educación de Adultos. Curso escolar 2005-2006. MINED. Ciudad de La Habana, 2005.
54. Miranda, D. y otros. 35 años de Historia. Historia del ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín. 2005.
55. Molina, C. Investigación educacional básica en el aula. Ed. CPIP Santiago de Chile, 1992.
56. Moraes, E. Reflexiones acerca del concepto integración. En Las redes conceptuales en la integración de conocimientos. http://www.anep.edu.ug/gerenciagri/areas_inte/areas_pdf/2001/libroareas2001.pdf
57. Núñez, J. La Ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Ed. Ciencias Sociales. La Habana. 2000.
58. Palacio, J. Didáctica de la Matemática: Búsqueda de relaciones y contextualización de problemas. Fondo Ed. del Pedagógico San Marcos. Lima, Perú. 2003.
59. Palau, R. C. M. Sistema de Tareas Docentes con Enfoque Interdisciplinario para un Aprendizaje Desarrollador en los Estudiantes. Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación. Villa Clara, 2003.
60. Perera, C. F. La formación interdisciplinaria de los profesores de ciencia: Un ejemplo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, 2000.
61. Pérez, R. Comunicación y medios tecnológicos en contextos escolares. En Rev. Aula Abierta No 76 Dic. Universidad de Oviedo. España, 2000.
62. Pérez, Y. La relación individuo-sociedad y el problema de los valores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2005.
63. Pérez, Y. El desarrollo del modo de actuación interdisciplinaria en la formación

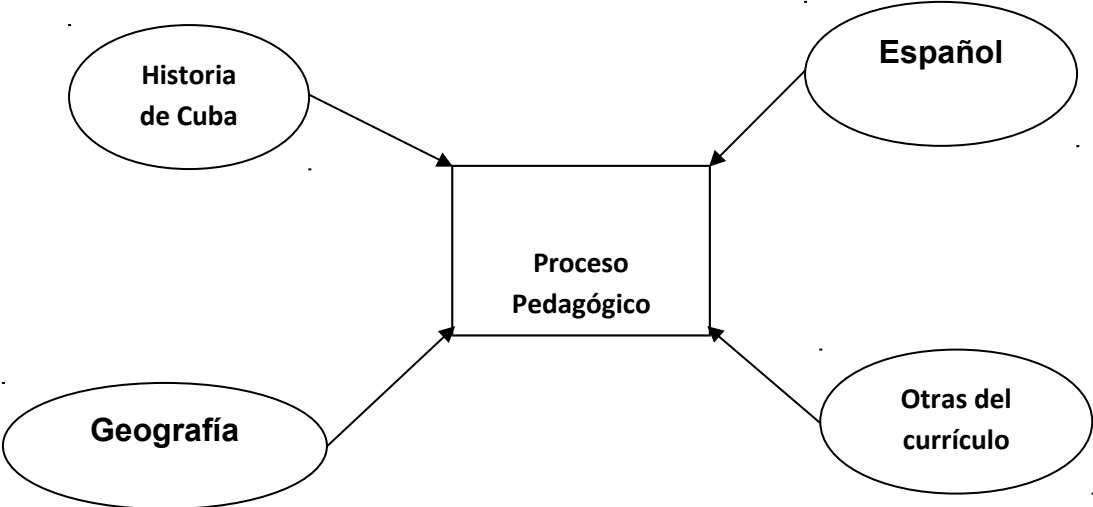
- inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. 2005.
64. Pérez, Y. La relación individuo-sociedad y la doctrina político-jurídica de los derechos humanos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2005.
65. Portela F. R. La enseñanza de las Ciencias desde un enfoque integrador. En Álvarez P., M. Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 2004.
66. Pupo, R. La actividad como categoría filosófica. Colección Filosofía. Ed. Ciencias Sociales. La Habana. 1990
67. Rico, M .P y M. Silvestre. Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Breve Referencia al Estado Actual del Problema. En: Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.
68. Rizo, C. Sistema de Conocimientos, Hábitos y Habilidades. Su Comprobación. En: III Seminario Nacional del MINED. La Habana, Cuba. 1989.
69. Rodríguez E., F. Un Procedimiento Generalizado y Técnicas Asociadas al Mismo para la Resolución de Problemas Escolares de Química Física. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba. 2002.
70. Rubistein. S. L. Principios de Psicología General. Ed. Revolucionaria. La Habana, Cuba, 1967.
71. Ruiz, A. Procedimiento didáctico para el diseño de la integración de conocimientos matemáticos en décimo grado. Tesis de Maestría en Didáctica de la Matemática. ISP "Silverio Blanco". Sancti Spíritus. 2002.
72. Ruiz, M. Alternativa metodológica para la formación integral de los estudiantes desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Camagüey, Cuba, 2005.
73. Salazar Fernández, D. La formación interdisciplinaria del futuro profesor de Biología en la actividad científico-investigativa. Tesis en opción al Grado

- Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. 2004.
74. Salazar, D. Interdisciplinariedad y enseñanza de las Ciencias. En Álvarez P., Marta. Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2004.
75. Salazar, D. y Addine, F. La interdisciplinariedad y su enfoque sistémico para el trabajo científico en la enseñanza de las ciencias. En Álvarez P., Marta. Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2003.
76. Santos, P. E. Reflexiones Didácticas y del Diseño Curricular para la Elaboración de Tareas de Aprendizajes en Escolares Primarios. Selección de temas psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2000.
77. Sigarreta, J. M. (2001). Incidencia del Tratamiento de los Problemas Matemáticos en la Formación de Valores. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.
78. Silvestre, O. M y J. Zilberstein. Hacia Una Didáctica Desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.
79. Torres, Aida M. y otros. Didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación presencial y a distancia. Pedagogía 2005. Curso 19. En memorias del evento Pedagogía 2005. Ciudad de La Habana. Cuba, 2005.
80. Valdés M. Sistema de tareas docentes con enfoque interdisciplinario para la formación laboral de los alumnos en la secundaria básica Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas República de Cuba, Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, 2005.
81. Valiente S, P. Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba. 2001.

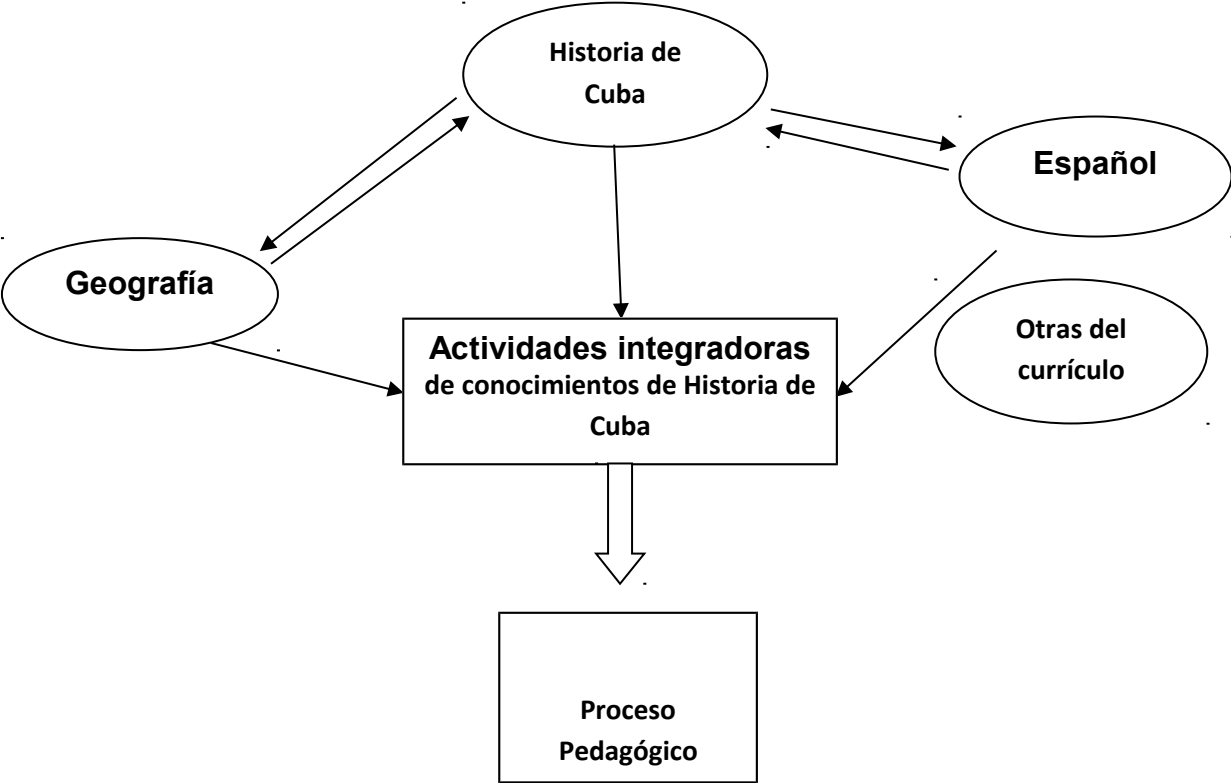
82. Vega, R. La integración de los contenidos: un reto para un plan de estudios disciplinar. Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana. Cuba. 2003.
83. Velázquez, R. El perfeccionamiento del Modo de Actuación Interdisciplinario en docentes del área de Ciencias Naturales de la Enseñanza Preuniversitaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. 2005.
84. Vidal, G. Una concepción didáctica integradora de la Química General para las carreras de Ciencias Naturales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. 1999.
85. Vigotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Revolucionaria. La Habana, 1981.
86. Villanueva, Y. Tendencias actuales en la enseñanza aprendizaje de las Matemáticas y la utilización de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación. En <http://cied.rimed.cu/REVISTACPNE/notes/revista/53/pdfs> Revista Ciencias Pedagógicas. Año: 5, No: 3. Ciudad de la Habana, Cuba, 2005.
87. Villegas, E. y Pláceres, L. El tratamiento de conceptos y definiciones: situación típica de la enseñanza de las ciencias. En Álvarez P., Marta. Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2003.
88. Zaldivar C., M. La Estimulación del Desarrollo de la Fluidez y la Flexibilidad del Pensamiento a través del Proceso de Enseñanza–Aprendizaje de la Física en el Nivel Medio Superior. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba. 2001.
89. Zilberstein, T. J. Reflexiones Acerca de la Necesidad de Establecer Principios para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Retrospectiva desde la Didáctica Cubana. Ponencia IV Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa. La Habana, 2002.

ANEXOS

Anexo 1. Esquema actual de interacción de las asignaturas



Anexo 2. Esquema perspectivo de interacción de las asignaturas.



Anexo 3. Encuesta a estudiantes.

Estudiante:

Es necesario que te concentres y dediques un tiempo breve para responder estas preguntas.

Cuestionario:

1. ¿Cuándo estas recibiendo clases de Historia de Cuba te sientes bien?

Siempre_____, A veces_____, Nunca_____.

2. ¿Te sientes motivado por las asignaturas que recibes en este semestre

Siempre_____, A veces_____, Nunca_____.

3. Enumera las asignaturas que te gustan, según tu preferencia, ¿Por qué?

4. ¿Vinculan los profesores el contenido de estas asignaturas entre sí en sus clases?

Siempre _____, A veces_____, Nunca_____.

En qué asignaturas?

5. ¿Has realizado alguna evaluación (tarea, ejercicio, trabajo independiente), donde vincules conocimientos de diferentes asignaturas con la Historia de Cuba?

Siempre_____, A veces_____, Nunca_____.

6. ¿Utilizas materiales durante la clase donde se vinculan contenidos de otras asignaturas con la Historia de Cuba?

Siempre_____, A veces_____, Nunca_____.

Anexo 4. Encuesta a profesores.

Compañero profesor.

Es necesario que usted colabore con la realización de esta encuesta, la cual forma parte de una investigación y sus resultados contribuirán al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuestionario:

¿Cuántos años de experiencia tiene en su labor?

¿En qué ha consistido su superación en los últimos dos años?

Especifique su contenido.

¿Cómo evalúa su preparación para impartir sus clases con enfoque integrador?

Bien_____, Regular_____, Mal_____.

¿Qué vías utiliza, desde el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr en sus alumnos una actitud integradora ante la solución de los problemas de la vida?

¿Estableces relaciones entre las distintas asignaturas en tus clases?

Siempre_____, A veces_____, Nunca_____.

¿Incluyes en tus evaluaciones (sistemáticas), preguntas que relacionen conocimientos de las diferentes asignaturas que se imparten en el semestre.

Siempre_____, A veces_____, Nunca_____.

¿Posees materiales que evidencien la puesta en práctica del enfoque integrador?

Si_____, No_____.

Anexo 5. Encuesta a expertos para evaluar la propuesta de tareas docentes.

Usted ha sido seleccionado como experto para evaluar las tareas docentes propuestas, por lo que le agradecemos que emita sus criterios con sinceridad, pues sus opiniones resultan de gran valor para el perfeccionamiento de la misma antes de su puesta en práctica. ¡Muchas gracias!

Nombre y apellidos:

Años de experiencia profesional:

Años de experiencia impartiendo docencia en Adultos:

La concepción didáctica para la enseñanza aprendizaje en la Educación de Adultos mediante un sistema de tareas docentes integradoras de conocimientos teniendo como base los fundamentos de una didáctica problémica integradora. En este sentido nos interesa conocer su opinión referida a los siguientes aspectos:

Forma en que se tiene concebida la determinación y formulación de los objetivos.

Correspondencia entre los objetivos y los contenidos.

Forma en que se propone el tratamiento de la interdisciplinariedad.

Precisión y claridad del lenguaje utilizado en la propuesta.

Pertinencia de la vía metodológica interdisciplinaria utilizada para el desarrollo de los contenidos en las tareas docentes propuestas.

Calidad y cantidad de los Tareas integradoras utilizadas.

Cualquier otra opinión sobre la concepción didáctica que se ha elaborado

Anexo 6. Tabla para evaluar las dimensiones e indicadores de la variable dependiente

Dimensiones			
La integración en la asignatura Historia de Cuba			
Indicadores	B	R	M
1. Cantidad de asignaturas que integra.			
2. Cantidad de preguntas que no son de Historia de Cuba.			
Resultados docentes en las distintas asignaturas que se integran			
Indicadores	B	R	M
Resultados docentes en Español - Literatura.			
Resultados docentes en Geografía de Cuba.			
Resultados docentes en Historia de Cuba.			

Escala valorativa: B (Bien), R (Regular) y M (Mal)

Dimensión: La interdisciplinariedad en la asignatura Historia de Cuba

Indicador 1: Tres asignaturas (Bien), dos asignaturas (Regular) una asignatura (Mal)

Indicador 2: Tres incisos resueltos (Bien), dos incisos resueltos (Regular), uno o ninguno (Mal)

Dimensión: Resultados docentes en las distintas asignaturas que se integran

Para los tres indicadores: Calificaciones de 100-85 (Bien), 84-65 (Regular) y menos de 65 (Mal)

Tabla 3 Coeficiente de Autocompetencia

Expertos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media	Kc
Valoración	8	9	9	10	10	8	9	9	10	10	9.2	0.92

Para la determinación del Coeficiente de Argumentación se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 4 Coeficiente de Argumentación

Fuente de argumentación	Grado de influencia			Valor medio
	Alto	Medio	Bajo	
Análisis teóricos	$0.3/7=2.1$	$0.2/3=0.6$	0.1	2.7
Experiencia	$0.5/8=4.0$	$0.4/2=0.8$	0.2	4.2
Trabajos autores nacionales	0.05/6	0.05/3	0,05/1	0.5
Trabajos autores extranjeros	0.05/3	0.05/4	0,05/3	0.5
Conocimiento del problema	0.05/7	0.05/3	0,05	0.5
Intuición	0.05/5	0.05/4	0,05/1	0.5
				8.9

El Coeficiente de Argumentación obtenido para los candidatos fue de 0.89 luego del ajuste.

Finalmente se determinó el Coeficiente de Competencia mediante el promedio de Kc y Ka obteniéndose un valor de 0.905 en una escala de 0 a 1 lo cual avala un buen índice y se concluye que los expertos seleccionados cumplen los requerimientos establecidos para el coeficiente de conocimiento y argumentación por lo que pueden aportar elementos que introduzcan el criterio de la práctica escolar y científica respecto a la estrategia y enriquecerla para su versión definitiva.

Por otra parte se consideró que el criterio de expertos es un método adecuado para evaluar cualquier propuesta didáctica, ya que los profesores y maestros seleccionados como especialistas tienen una elevada experiencia pedagógica impartiendo docencia en la Educación de Adultos y las asignatura seleccionadas, conocen las características socio psicológicas de los estudiantes de este tipo de enseñanza; por lo que sus puntos de vista y criterios son esenciales para la validación de la propuesta de Tareas.

Para efectuar la consulta a los expertos se confeccionó y aplicó una encuesta (Anexo 6) con los aspectos de interés en que estos podían emitir sus criterios y opiniones.

El objetivo de la validación insiste en verificar si la forma en que se concibe la utilización del Sistema de Tareas Integradoras como alternativa metodológica para la enseñanza de adultos contribuye a elevar la calidad del proceso pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes y satisfacen las expectativas de los expertos con experiencia en la esta enseñanza, lo que permitirá perfeccionarla antes de generalizarla.

Desde una perspectiva cualitativa las respuestas dadas por los expertos se puede resumir en:

Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la siguiente tabla y en gráfico correspondiente:

Tabla 5. Estado comparativo de las evaluaciones de las asignaturas seleccionadas.

Indicadores	Historia de Cuba		Español - Literatura		Geografía de Cuba	
	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso
	12 -13	13-14	12-13	13-14	12-13	13-14
Evaluación Parcial	90.5	95.7	81.6	83.5	90	94
Evaluación Final	91	98	80	88	91	95

Gráfico 3. Estado comparativo de las evaluaciones en las asignaturas seleccionadas en los cursos 2012-13 y 2013-14.

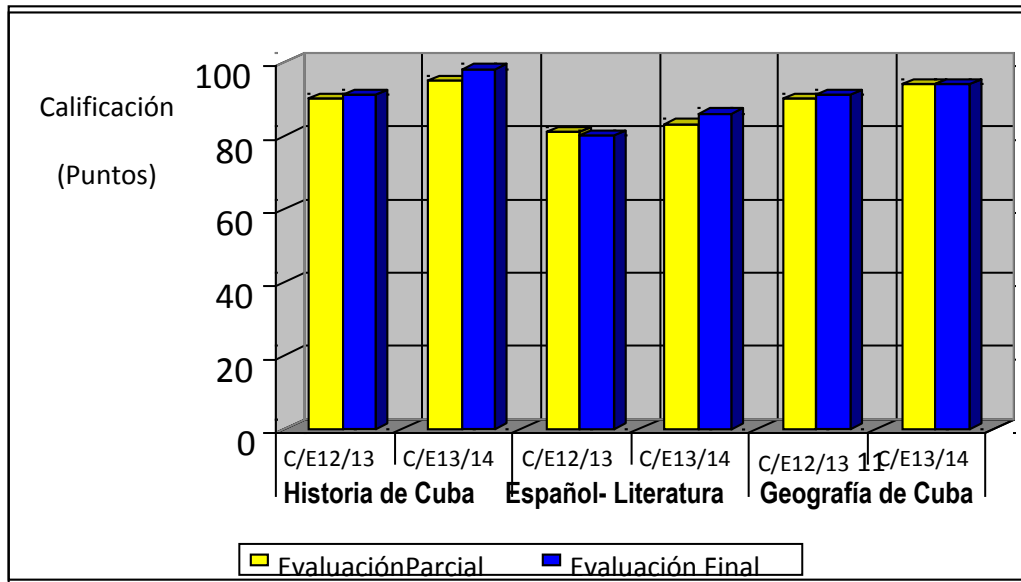


Tabla 6 Resultados de la evaluación de los indicadores de las dimensiones de la variable dependiente.

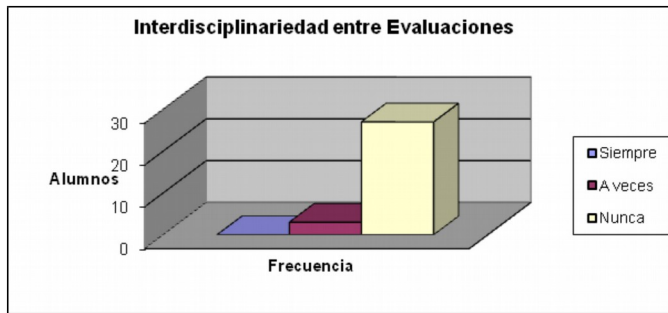
Dimensiones			
La interdisciplinariedad en la asignatura Historia de Cuba			
Indicadores	B	R	M
1. Cantidad de asignaturas que abarca el sistema de tareas.	3		
2. Cantidad de preguntas que resuelven los alumnos que no son de Historia de Cuba.	24	4	2
Resultados docentes en las distintas asignaturas que se integran			
Indicadores	B	R	M
Resultados docentes en Español - Literatura.	21	9	
Resultados docentes en Geografía de Cuba.	26	4	
Resultados docentes en Historia de Cuba.	29	1	

(Anexo 3). Los resultados de la encuesta se muestran a continuación:

TABLA 1. Interés por las asignaturas

Criterios	Sienten motivación por las asignaturas del semestre	%	Se siente bien con la asignatura Historia de Cuba	%
Siempre	25	83	15	50
A veces	5	17	10	33
Nunca			5	17

Gráfico 2 Evaluaciones (tareas, ejercicios, trabajos independientes) donde se vinculen conocimientos de diferentes asignaturas con la Historia de Cuba.



En la encuesta se manifiesta que es criterio generalizado que prácticamente no existen vínculos que relacionen las evaluaciones entre las diferentes asignaturas.

TABLA 2 Preparación y evaluaciones de las asignaturas por los profesores.

Criterios	Preparación asignaturas enfoque interdisciplinario	%	Evaluaciones carácter interdisciplinario	%
Siempre	1	16		
A veces	1	16	1	16
Nunca	4	68	5	84