



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
José Martí Pérez

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

**CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE SANTI
SPÍRITUS “RAÚL FERRER PÉREZ”**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO ACADÉMICO DE MASTER EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS**

**Sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en
la REU mediante el aprendizaje vivencial**

Autora: Yumara Martín Muñoz

**Tutoras: Dr. C. Dislayne González Morales
Dr. C. Zuyen Fernández Caballero**

Sancti Spíritus, 2022

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

**CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE SANCTI
SPÍRITUS “RAÚL FERRER PÉREZ”**

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS**

**Sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en
la REU mediante el aprendizaje vivencial**

Autora: Yumara Martín Muñoz

Tutoras: Dr. C. Dislayne González Morales

Dr. C. Zuyen Fernández Caballero

Sancti Spíritus, 2022

“...Cuando se es joven, se crea. Cuando se es inteligente, se produce. No se adapta, se innova: la medianía copia; la originalidad se atreve...”

José Martí Pérez

EXTERGO

A mi hijo, lo más bello que tengo, el impulsor de este y otros proyectos

A mi madre, siempre feliz de mis proyectos. Mi sostén siempre

DEDICATORIA

*Agradecerle infinitamente a Dislayne, por su siempre incondicional ayuda, por sus consejos,
sus críticas, por ser tutora*

*A mi esposo por ser el iniciador, por ayudarme incondicionalmente siempre aun desde la
distancia*

A mi tía, por estar siempre

A mi mamá por su siempre ayuda incondicional en todas mis tareas

Agradecer a todos los que de una u otra forma han ayudado con este proyecto

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

La presente investigación tiene el propósito diseñar un sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia entre estudiantes de la facultad pedagógica en la residencia estudiantil universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus mediante el aprendizaje vivencial en el contexto de la universidad cubana. Entre los antecedentes teóricos e investigativos que actúan como marco referencial de este estudio se destacan investigaciones realizadas en la Universidad de Sancti Spíritus, Universidad de la Habana y Universidad Central de Las Villas, Cuba, que lograron sistematizar teóricamente la convivencia, aunque enfocados desde una cultura de paz o desde la violencia escolar.

Para el diseño sistema se desarrolló una investigación que abarcó el periodo comprendido entre febrero de 2020 y febrero 2022. Como resultado de la primera fase de trabajo, el sistema parte de un diagnóstico de necesidades desarrollado en la REU con estudiantes becados y trabajadores no docentes. La segunda fase refleja los fundamentos teóricos y aspectos metodológicos del sistema congruente con las posiciones teóricas que se defienden y acorde a las necesidades diagnosticadas. La tercera fase, muestra una evaluación preliminar del modelo a partir del criterio de especialistas que reconocen su capacidad para aproximarse a la realidad a través de sus características, componentes y la organización sistémica y ofrecen recomendaciones para su perfeccionamiento.

El sistema se fundamenta en labor educativa como objetivo fundamental de la Educación Superior, el papel del colectivo de año como órgano responsable en el proceso de diagnóstico integral y evaluación y en la concreción de la labor educativa de la carrera en el año, el trabajo individual y grupal, así como la mediación y la vivencia como categorías del enfoque culturalista.

El sistema se compone por cuatro subsistemas: diagnóstico, organización, la ejecución de actividades educativas y la evaluación en la práctica educativa.

Índice

Contenido

INTRODUCCIÓN	- 3 -
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	- 12 -
1.1. La residencia estudiantil. Historia, contexto y necesidades de formación de sus agentes educativos	- 12 -
1.2. Cualidades para la convivencia en el siglo XXI. Necesidad, retos y perspectivas en la Educación Superior	- 14 -
1.2.1. La labor educativa como elemento fundamental para aprender a convivir en la universidad .	- 17 -
1.2.2. Rol del profesor universitario en la educación para la convivencia	- 19 -
1.3. Corrientes psicológicas y pedagógicas vinculadas al aprendizaje de cualidades para la convivencia	- 20 -
1.4. El enfoque histórico cultural de Vigostky y su aplicabilidad a través del concepto de vivencia..	- 24 -
1.5. Aprendizaje vivencial y dinámica de grupo	- 28 -
1.5.1. Características del sistema de actividades que se propone.....	- 30 -
CAPÍTULO II. ENFOQUE METODOLÓGICO, DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA CONVIVENCIA EN LA REU	- 36 -
2.1. Enfoque metodológico y diseño de la investigación.....	- 36 -
2.2. Categorías y subcategorías de análisis	- 38 -
2.3. Población y muestra.....	- 39 -
2.4. Métodos y técnicas empleadas	- 39 -
2.5. Análisis de resultados del diagnóstico en su primera fase	- 42 -
CAPÍTULO III. SISTEMA DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LA REU MEDIANTE EL APRENDIZAJE VIVENCIAL	- 50 -
3.1. El sistema de actividades educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	- 50 -
3.2. Presupuestos teórico-metodológicos para la elaboración del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia.....	- 53 -
3.3. Componentes del sistema de actividades educativas.....	- 55 -
3.4. Evaluación preliminar del modelo mediante criterio de especialistas.....	- 67 -

3.4.1. Análisis de los resultados de la evaluación preliminar del modelo mediante criterio de especialistas	- 69 -
CONCLUSIONES	- 72 -
RECOMENDACIONES	- 74 -
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	- 75 -
ANEXOS	- 81 -

INTRODUCCIÓN

Una de las estrategias maestras declaradas por el Ministerio de Educación Superior (MES, 2004) como parte de la planeación estratégica, es la aplicación creadora del enfoque integral para la labor educativa y político ideológica en las universidades. Esta estrategia comprende un grupo de acciones, entre las cuales está reforzar la labor educativa en las residencias estudiantiles (REU), pero incluye otras que igualmente se vinculan al trabajo que debe desarrollarse dentro del Centros de Educación Superior (CES).

Las acciones vinculadas se refieren a la instrumentación y evaluación de un plan de actividades dirigidas a contrarrestar la subversión ideológica, la vinculación de los estudiantes a actividades educativas de impacto social como la tarea educando por amor, la vinculación a la batalla por el Covid-19 en los últimos años que promueven el desarrollo de los valores compartidos en la universidad, como parte de las prioridades de la labor educativa y del trabajo político-ideológico; llevando así en estrecho vínculo la interrelación de tres dimensiones: curricular, lo laboral y lo investigativo en la dirección del proceso educativo; al análisis de las actividades dirigidas a la prevención y combate frontal contra manifestaciones no deseadas en la universidad; al fomento de la labor educativa en la vinculación de la universidad con el sector productivo, de servicios y con otras instituciones del territorio y en general al desarrollo de la labor educativa en toda su dimensión. El proceso educativo universitario constituye para la educación superior cubana una prioridad. Para González (2014), esto se debe al hecho de que el proceso pedagógico en la universidad está dirigido a personas en la etapa juvenil y adulta, con sus características personales en pleno desarrollo, por tanto, hay que partir de ellas para educarlas y contribuir a su perfeccionamiento. Esto nos enmarca hacia la concepción de que la personalidad es el punto de partida y el fin de la educación, por lo que es consecuente aceptar este principio como eje central en el desarrollo del hombre.

La labor educativa, es el eje de este proceso, por eso se hace necesario dirigirla hacia el compromiso social que posee el educador y los valores éticos y morales que deben ser transmitidos, contribuyendo a formar personas que puedan convivir en un ambiente de paz. Al respecto, Alarcón (2016), refiere que “las universidades deben formar ciudadanos cívicos, comprometidos con sus sociedades que le aporten las competencias adquiridas desde el ejercicio profesional”. (Alarcón, 2016, p.10)

El modelo de universidad que Cuba concibe es el de una universidad inclusiva para el desarrollo humano sostenible, en función de la solución de los problemas sociales, donde se desarrolla un proceso educativo basado en la cultura, la ética y la participación social. La universidad, como elemento de la conciencia crítica de la sociedad, está llamada a jugar un papel clave en la construcción de ese mundo nuevo posible; no solo forma la intelectualidad progresista y comprometida con su pueblo para llevar adelante los proyectos del desarrollo, sino que, además, educa, forja valores y actitudes.

Esto lleva al hecho de que surjan una serie de contradicciones desde el ámbito social hasta el plano individual. Algunos de los cambios que cotidianamente podemos ver en la realidad cubana se dirigen en ese aspecto al bullying escolar, a las manifestaciones de violencia inter e intragrupal, a la generación de conflictos escolares ante perspectivas, puntos de vista y representaciones sociales de los cambios macro y microsociales en Cuba. Desde una teoría basada en la consideración de las necesidades de la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud, para superar los problemas sociales que estos enfrentan, donde el centro escolar no es ajeno a los cambios sociales, se conviene que más que violencia, es un maltrato el fenómeno social que acompaña los cambios sociales. Definido como una forma de violencia expresada de diferentes formas, pero con el hecho común de no satisfacer las diferentes necesidades. (Díaz y Sime, 2016)

Esta proyección dirige la atención a una mejora social desde la educación para la convivencia. Esta intencionalidad queda reflejada en las palabras de nuestro comandante Fidel Castro Ruz cuando refiere: "La educación es el arma más poderosa que tiene el hombre para crear una ética, para crear una conciencia, para crear un sentido del deber, un sentido de organización, de la disciplina, de la responsabilidad". Los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución están en consonancia con estos propósitos, expresados en la promoción, reafirmación y la adopción de los valores, prácticas y actitudes que deben distinguir a nuestra sociedad.

No han sido pocos los estudios que desde las diferentes ciencias sociales y humanísticas se gestaran a partir del llamado período especial en nuestro país, que dentro de las múltiples consecuencias asociadas han referido el deterioro de determinados valores en los ciudadanos, la convivencia social dañada y una cultura cívica hasta cierta medida resquebrajada. No obstante, el reordenamiento económico-social, en el rescate y perfeccionamiento de los valores, de la cultura general integral, de la paz, de la solidaridad y del bienestar para el desarrollo humano. Lo que

constituye necesidad y prioridad para salvaguardar las conquistas logradas y continuar el desarrollo y perfeccionamiento del proyecto social cubano.

Sobre la sociedad cubana se coincide con Lazo (2012), cuando expresa que han sido pocos los cambios sociales suscitados a lo largo de la historia revolucionaria; sus aciertos y desaciertos permiten hoy, a la luz de las experiencias vividas abocarnos al perfeccionamiento cada vez más profundo de nuestra propia obra, lo cual cobra especial dimensión en el contexto actual.

La convivencia se enmarca hoy en nuestra realidad como una herramienta teórica y metodológica para el desarrollo humano. Convivir se dirige a la formación de competencias ciudadanas, enmarcadas en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. Epistemológicamente convivencia, proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros, cohabitar. El concepto de convivencia da cuenta de un fenómeno propio, aunque no exclusivo de lo humano, cual es el convivir, el vivir con. La existencia humana se lleva a cabo inevitable e inexorablemente en un contexto de convivencia.

En el año 2002, Oxfam, definió la convivencia como el reconocimiento recíproco de la condición y los derechos del otro como ser humano, el desarrollo de una perspectiva justa e inclusiva para el futuro de cada comunidad y la implementación del desarrollo económico. Convivir es una acción clave para compartir la vida con otros. Actuar para convivir supone aprender de lo propio y de lo propio de los otros. Tal aprendizaje implica profundizar en lo nuestro para abrirlo con generosidad al otro. Y aprender a recibir lo que el otro nos ofrece, hacer las cosas en común y convivir en armonía, manifiesta la unidad, la comprensión respetuosa de cada cual, el mutuo apoyo emocional de y con quienes nos rodean.

En el ámbito internacional las principales investigaciones sobre la convivencia, descansan en el ámbito educativo. A pesar de ello, pocas se dirigen al estudio de esta en la universidad y prevalece la convivencia desde una cultura de paz. Es decir, la convivencia como proceso global, de las instituciones educativas, en fomento de la paz. Aún así, son propuestas valiosas porque se dirigen a la construcción de referentes teóricos y metodológicos desde las diferentes vertientes de convivir.

Otra arista en el escenario internacional, son los estudios de factores, o dimensiones que son cercanos a la convivencia. Sobre todo enmarcados en la educación emocional, las habilidades sociales, la inteligencia emocional, las relaciones interpersonales, entre otros. Estos son válidos

también, ya que son elementos necesarios porque a convivir se aprende con la enseñanza de estos procesos. Destacan desde una perspectiva u otra, autores como (García y Ferreira, 2005; Cruz, 2008; Conde, 2012; Díaz y Sime, 2016; Ramírez, 2016; Contreras *et al.*, 2018; Álvarez y Pérez, 2019; Gómez, 2019; Miló, 2019; Ramírez *et al.*, 2019; Tores, 2019; Kárpava y Juárez, 2020).

Esta capacidad es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia, en situaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, es la particular relación que se produce en el espacio, entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. En este contexto la convivencia se enseña, se aprende y se refleja en los diversos espacios formativos (Kaplín, 2008).

La convivencia de los jóvenes en instituciones sociales, esencialmente en condición de becados, resulta un espacio que requiere la atención esmerada de pedagogos, psicólogos y familiares. Uno de esos espacios lo constituyen las residencias estudiantiles universitarias.

El 7 de noviembre de 1960 se reconoce como la fecha fundacional del origen del Plan de becas universitarias por idea del comandante en jefe Fidel Castro Ruz. Las becas, o residencias estudiantiles universitarias (REU), son centros que proporcionan alojamiento a los estudiantes universitarios, que residen en lugares distantes del centro de estudios, para favorecer el desarrollo de sus carreras (Rodríguez, 2013).

Pero el reto mayor está en organizar una eficiente labor educativa en las instituciones educacionales con un marcado enfoque preventivo, dirigido a la formación de las cualidades en los estudiantes, sustentada en los códigos morales de la sociedad, condicionando nuevos y superiores niveles de relaciones entre los sujetos. Hoy resulta necesario e imperioso fortalecer la labor educativa en cada una de las instituciones del sistema de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que se sustente, de manera fiable, el trabajo preventivo ante las manifestaciones de violencia y otras conductas negativas que se suscitan en el contexto escolar e impactan en la formación de los estudiantes.

Desplegar de forma coherente y armónica la labor educativa, la organización de la misma, los métodos, medios y formas del trabajo educativo en correspondencia con los objetivos de la escuela y el proyecto del país, permitirá organizar la vida en la escuela, el papel del grupo y del trabajo grupal en la prevención y el protagonismo de los estudiantes desde un liderazgo distribuido que favorezcan la autoeducación, la autorregulación y la autodirección del sujeto para asumir el razonamiento y el diálogo en la solución de los conflictos. Estos elementos resultan de obligada atención para los que asumen la responsabilidad de formar a los estudiantes en correspondencia con el ideal de hombre y mujer que se desea alcanzar, la complejidad que adquiere el mismo está

en correspondencia con las edades de los estudiantes y garantiza definir el perfil moral de los mismos, en correspondencia con su etapa de desarrollo psicológico.

La complejidad por tanto de la labor educativa está dada en que la formación moral de los estudiantes no se reduce tan solo a la asimilación de conceptos y representaciones morales y algún que otro hábito de conducta, sino que la misma tiene que vincularse a las necesidades vitales de los sujetos y su correspondencia con la aspiración de conducirse armónicamente con el deber moral, aunque este no se haya convertido en convicción plenamente consciente (Pérez,2003).

La labor educativa garantiza una auténtica educación ya que facilita la interiorización de las normas, lo que se traduce en un comportamiento coherente, por ello se impone la unidad y orientación sostenida dirigida a un fin de todas las acciones que se organicen en la institución educativa, desde el nivel de carrera, de año y grupo, y en el caso de los becados, acciones que lleguen hasta la residencia estudiantil universitaria (REU). El estudiante que se forma en la Universidad proviene de diferentes contextos y entornos, en sus comportamientos revelan insuficiencias que deben ser resueltas muchas de ellas mediante la labor educativa.

Estas insuficiencias se revelan en diferentes contextos, siendo el contexto de la comunidad educativa residencial donde se evidencian con más fuerza las manifestaciones de comportamientos violentos, en tanto es el espacio de convivencia por excelencia, donde se evidencia de manera particular las debilidades formativas que trae consigo y las insuficiencias que resultan de la labor educativa de los colectivos de años, de grupos y carreras.

La metodología del trabajo educativo para la prevención, descansa en saber tener en cuenta las condiciones en que vive la colectividad estudiantil, las condiciones en que se realiza el proceso educativo y la utilización en forma óptima de los procedimientos, “saber representar el modelo de hombre que se pretende formar, la formación de cualidades morales que resultan incompatibles con la cultura de la violencia y sus manifestaciones, desarrollar valores de responsabilidad, cooperación, colaboración, respeto, aceptación, el razonamiento, el diálogo como alternativa esencial para la resolución de los conflictos, junto a muchos otros valores de carácter moral, que les permitirán convivir con los otros, en un ambiente armónico y mutuamente desarrollador (Sheikovin, 2010).

En estos momentos se impone dar respuesta a la demanda social de fortalecer la convivencia social, generando las condiciones para que los y las estudiantes se desarrollen en un contexto pacífico, democrático y armónico. Se trata de orientar acciones dirigidas a generar condiciones para una convivencia apacible.

En este sentido se considera que la convivencia universitaria, es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir, y se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los y las estudiantes.

A convivir se aprende, constituye la esencia de las relaciones sociales. El ser humano, por su naturaleza necesita de otros: es, se hace y construye en la relación con los demás, tanto, que su existencia depende de la relación con sus semejantes. De allí la importancia capital de aprender a convivir. La escuela es un lugar excepcional para aprender a convivir porque la misión principal de la institución escolar, además de enseñar contenidos, es enseñar a ser ciudadanos, respetar a los otros como iguales en dignidad y derechos, a reconocer, valorar y aceptar las diferencias, a ser solidario, tolerante.

Lo anterior implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros.

Sin dudas, la convivencia vivida y experimentada en la institución escolar es el germen del ejercicio de la ciudadanía y de la democracia. Aprender a convivir constituye la base para la construcción de una sociedad más justa y una cultura de la paz, porque se sustenta en la dignidad de la persona; en el respeto y cuidado de sus derechos y sus deberes (González, 2010).

Para lograr un adecuado nivel de convivencia, además de la tolerancia, se hace imprescindible una correcta comunicación interpersonal, la solución de conflictos y el respeto al derecho ajeno. En Cuba, diferentes autores han dirigido su esfuerzo a estudios sobre aspectos de la personalidad, del contexto educativo y de la labor educativa para la mejora de alguno de los elementos que ayudan a la convivencia. Destacan autores como (Torroella, 1999; Alum, 2013; García y de la Flor, 2009; Martínez y Sanz, (2001); Molerio *et al.*, 2007; Gallardo, 2010; Lazo, 2012; Narbona y Faedo, 2012; Rodríguez, 2013). No obstante, se mantiene el vacío teórico metodológico y falta un modelo que indique hacia dónde dirigir los esfuerzos para enseñar a convivir

En investigación anterior a este estudio, la autora de la investigación pudo constatar que la convivencia de los estudiantes en las universidades, esencialmente en condición de becados, resulta un espacio que requiere la atención esmerada de pedagogos, psicólogos y especialistas en recursos laborales. Uno de esos espacios lo constituyen las REU, lugar donde las personas laboran como si fuera el propio hogar, en función de atender las necesidades básicas de los estudiantes.

En la práctica profesional cotidiana dentro de la REU se percibe la carencia de:

- Cualidades personales para la convivencia entre los estudiantes, pero también y de modo más crítico, entre los trabajadores.
- Escasean las habilidades para solucionar conflictos, para trabajar en grupo, para aceptar las diferencias, para defender el criterio propio y respetar el ajeno.
- Insuficiente comprensión del derecho de las personas a ser respetadas por los demás, vejaciones, humillaciones, amenazas, chantajes, bajo nivel de comunicación interpersonal, violencia física y psicológica entre ellos. Así como poca tolerancia ante situaciones y dificultades para poner en práctica las habilidades sociales y resolver los conflictos.

Teniendo en cuenta los elementos descritos con anterioridad, es que la autora de la investigación se plantea el siguiente problema de investigación formulado en la siguiente interrogante

¿Cómo contribuir a la mejora de la convivencia entre estudiantes de la Facultad Pedagógica en la residencia estudiantil universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus?

Para dar respuesta a la problemática anterior se plantea como **objetivo general** de la investigación Diseñar un sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia entre estudiantes de la Facultad Pedagógica en la residencia estudiantil universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus mediante el aprendizaje vivencial.

El **campo** de acción lo constituye la convivencia estudiantil de los estudiantes de la Facultad Pedagógica. El **objeto** perfeccionamiento de la labor educativa

De tal forma se declaran como **objetivos específicos**

1. Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos del tema objeto de estudio.
2. Diagnosticar el estado actual de la convivencia en los estudiantes de la Facultad Pedagógica que conviven en la residencia universitaria de la Uniss.
3. Elaborar un sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia entre estudiantes de la Facultad Pedagógica en la residencia estudiantil universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus mediante el aprendizaje vivencial
4. Evaluar mediante criterios de especialistas el sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia entre estudiantes de la Facultad Pedagógica en la residencia estudiantil universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus mediante el aprendizaje vivencial.

Partiendo de los objetivos específicos se establecieron las **interrogantes científicas** que orientaron la búsqueda de la solución del problema expuesto:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos que fundamentan una propuesta para la para la mejora de la convivencia entre estudiantes en la residencia estudiantil universitaria mediante talleres vivenciales?
2. ¿Qué necesidades se detectan sobre estado actual de la convivencia en los estudiantes de la Facultad Pedagógica que conviven en la residencia universitaria de la Uniss?
3. ¿Qué componentes debe tener un sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia entre estudiantes de la Facultad Pedagógica en la residencia estudiantil universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus mediante el aprendizaje vivencial?
4. ¿Qué criterios valorativos se tienen por parte de los especialistas del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia entre estudiantes de la Facultad Pedagógica en la residencia estudiantil universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus mediante el aprendizaje vivencial?

Durante el proceso investigativo se emplearon diversos métodos de nivel teórico, empírico y matemático estadístico.

Métodos Teóricos:

Los mismos ofrecen la posibilidad de analizar e interpretar los hechos teóricos y empíricos de las diferentes fases de la investigación. Para la construcción teórica se utilizó el *histórico – lógico* para conocer la lógica interna del desarrollo de las concepciones sobre el surgimiento de las residencias estudiantiles universitarias, la convivencia escolar, el aprendizaje vivencial y la labor educativa. La utilidad de este método está dada por el acercamiento al problema, para constatar su estado actual y para hacer inferencias teóricas y prácticas que se ubican en las carencias detectadas desde el punto de vista teórico.

El *analítico-sintético* permitió descubrir la esencia del fenómeno objeto de estudio, al establecer los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación, la fundamentación de la propuesta, el diseño de solución y el análisis de los resultados.

El *inductivo-deductivo* se utilizó en la búsqueda de solución al problema a través de la información y situaciones que se fueron acopiando hasta llegar generalizaciones y conclusiones.

El *enfoque de sistema*, permitió el diseño presentado para fortalecer la labor educativa en la residencia universitaria como resultado científico pedagógico con la identificación de sus componentes, principios, estructura y relaciones funcionales dentro del sistema. 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.

Métodos empíricos:

Se emplearon métodos y técnicas que posibilitaron la recopilación de datos en las diferentes etapas de trabajo:

- Análisis de documentos, se aplica a documentos normativos y directivos del trabajo para conocer lo normado sobre la convivencia estudiantil a nivel ministerial y en el contexto de estudio.
- Entrevista cualitativa semiestructurada a, coordinadores de carrera, coordinadores de años, profesores, tutores y alumnos para conocer sobre la labor educativa enfocada en la convivencia.
- Triangulación de fuentes para recoger y analizar datos provenientes de varios sujetos a fin de contrastarlos e interpretarlos para comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otras.
- Criterio de especialistas para la evaluación preliminar del sistema.
- Técnica de análisis de contenido, para el análisis y procesamiento de los datos provenientes del diagnóstico de necesidades y el criterio de los especialistas.

Métodos matemático-estadísticos:

Distribución empírica de frecuencias asociadas al análisis de contenido.

La *contribución teórica* de la investigación se concreta en la contextualización de los fundamentos del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en la REU, así como su concepción sistémica en la que se establecen sus subsistemas, componentes y modos de interrelación.

El *aporte práctico* de la investigación se revela en los procedimientos metodológicos que guían la implementación del sistema de actividades en su totalidad, y de forma especial, en la concepción educativa, así como en los indicadores, la metodología y las formas de control para la evaluación del sistema en la práctica educativa.

La estructura del informe consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

El capítulo 1 está dirigido a presentar los antecedentes teóricos e investigativos que actúan como marco teórico de la investigación. En este sentido, se contextualiza la problemática de.

En el capítulo 2 se define el enfoque metodológico de la investigación y se presenta el diagnóstico de necesidades realizado para sustentar el sistema de actividades. El capítulo 3 presenta el sistema de actividades como resultado científico a través de los fundamentos, los componentes y los resultados de su evaluación preliminar a través del criterio de especialistas.

Por último, se recogen las conclusiones, destacándose de modo especial la respuesta al problema científico y las implicaciones educativas para futuras investigaciones que se desprenden de los resultados.

Para complementar la lectura del cuerpo principal del informe se presentan anexos que contienen algunos resultados obtenidos, los documentos analizados y las técnicas aplicadas que ilustran y ayudan a la mejor comprensión del tema abordado.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

El estudio y potenciación de las cualidades para la convivencia, que poseen los estudiantes de la residencia estudiantil universitaria de la Uniss, constituye un elemento de vital y actual importancia para la conducción oportuna del proceso educativo en este espacio universitario.

Para conducir el proceso educativo dentro de la REU, en un ambiente de convivencia favorable, es preciso que los gestores de ese proceso faciliten ese ambiente, desde el propio ejemplo en interacciones sanas y respetuosas. Teniendo esto en consideración, es que este capítulo se centra en la sistematización teórica del objeto de la investigación.

1.1. La residencia estudiantil. Historia, contexto y necesidades de formación de sus agentes educativos

El 7 de noviembre de 1960 se reconoce como la fecha fundacional del origen del Plan de becas universitarias en Cuba. Las becas, o residencias estudiantiles universitarias (REU), son centros que proporcionan alojamiento a los estudiantes universitarios, que residen en lugares distantes del centro de estudios, para favorecer el desarrollo de sus carreras (Rodríguez, 2013).

Al respecto Alarcón, (2006), afirma que con el anuncio de la creación de 4 500 becas, nació el Plan de Ayuda para la formación de Técnicos (PAFT), y llegaron a la capital graduados de bachillerato de todas las provincias, quienes de otra manera, por falta de dinero, jamás habrían podido estudiar en la Universidad.

En esta etapa, se concebía a las REU como espacios en que los estudiantes universitarios realizaban actividades de convivencia, dirigidas a garantizar su acercamiento a la universidad. Los trabajadores tenían funciones orientadas específicamente a los servicios, no a la labor educativa, aunque se hacían labores interventivas por parte de los directivos, sin influencia personalizada ni direccionadas educativamente, pues la formación de estos directivos no estaba orientada a esas especificidades.

Con la creación del MES en 1976, se definen nuevas concepciones de trabajo y en consecuencia nuevas proyecciones para los procesos que se daban al interior de las universidades. A partir de esa fecha el trabajo educativo en las REU lo gestionaban, junto a los directivos, los especialistas de trabajo educativo, que tenían una formación de carácter psicológico; su labor estaba centrada en las necesidades educativas de los estudiantes becados, que trascendían en sus modos de actuación en el marco de la REU, sin tomar en cuenta su proyección en otros espacios. Esta orientación del trabajo educativo se caracterizó por un acercamiento a lo identificativo del espacio, sin tener en cuenta la labor interventiva y preventiva, con carácter diferenciado.

El MES, inmerso en el trabajo por elevar la calidad de la educación, define entonces nuevas concepciones de trabajo. Se aprueba en 1988 el “Programa de desarrollo de la extensión universitaria”, en el cual se proyectaba un profundo en los modos de actuación para la educación en las universidades.

Aun así, hasta los años 90 del Siglo XX, la tendencia fundamental de los centros de ES se orientó a la práctica, de modo que el trabajo en las REU estaba caracterizado por la delineación de la vida de los estudiantes becados, sin orientación personalizada de un profesional con fines educativos que tomara en cuenta la diversidad de estilos de vida y, por tanto, diversas proyecciones en los modos de actuación, acordes con la política educativa del país. No obstante, aparecieron nuevas formas de realización, que contaron con aceptación y con sentido de cooperación e innovación. (Narbona y Faedo, 2012).

Desde la extensión universitaria se comenzaron a gestionar las actividades educativas complementarias o extracurriculares, dirigidas a influir en la formación integral de los estudiantes

universitarios, entre los cuales se incluían los becados; pero la formación de los profesionales que tenían a su cargo gestionar este conjunto de actividades no estaba orientada a las especificidades de la REU, aunque tenían influencia directa en los becados.

Según criterios del propia autor antes mencionado, hasta 1992 la proyección y evaluación de la extensión universitaria que realizaba el MES se restringía a las actividades educativas complementarias o extracurriculares, en particular a su influencia en la formación cultural integral de los estudiantes universitarios, no existía un reconocimiento de la necesidad de orientar o influir de manera personalizada en el espacio de la REU, lo que trajo como consecuencia la insuficiente formación de los trabajadores, con relación a las necesidades de las REU.

Es a partir de los primeros años del siglo XXI, que se aprecia un cambio sustancial en la comprensión, por parte de las autoridades universitarias, de la importancia del papel de la universidad y los procesos que se dan en su interior, como agentes activos en la formación de los futuros profesionales. Consecuencia de ello ha sido el fortalecimiento de las estructuras de trabajo orientadas a la labor extensionista y específicamente al trabajo educativo en las REU, con la implementación de nuevos calificadoros de cargo a partir del año 2006.

En este sentido se aprecia un mayor nivel de satisfacción, por el reconocimiento de la extensión como proceso sustantivo en las instituciones universitarias; sin embargo, la planificación estratégica y operativa, sigue sin responder a las situaciones y los requerimientos de los espacios extensionistas, entre ellas la no aplicación de metodologías adecuadas en todas las áreas que conforman la extensión, incluyendo las REU y sus procesos de trabajo educativo.

Actualmente se precisa que los gestores de trabajo educativo estén altamente calificados, pues de sus capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas y actividades constantes y creadoras, depende en gran medida el desarrollo y el éxito de los futuros profesionales. Para lograr ese nivel deseado de formación profesional, se requiere de su superación sistémica, por medio de la cual se cultive el saber, pero sobre todo el ser.

Se debe, por tanto, partir del análisis de la realidad, de la situación donde se actúa para saber en qué cambiarla y cómo hacerlo, eso implica desterrar los esquemas clásicos de la labor educativa, para llevarlo de forma más amena a nuestros estudiantes, quienes precisan hoy en las condiciones actuales de aprender a convivir en una cultura de paz.

1.2. Cualidades para la convivencia en el siglo XXI. Necesidad, retos y perspectivas en la Educación Superior

La importancia que se le concede a aprender a convivir como pilar de la educación en el siglo XXI, se puso nuevamente de manifiesto en el “Panel on Education in a Changing World”, desarrollado por la UNESCO en octubre de 2013. En dicha reunión cumbre se tomaron, como punto de partida, los cuatro pilares del aprendizaje, establecidos en el informe Delors publicado en 1996 (aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a convivir) todo ello para abrir el debate sobre qué visión debería guiar la educación en el futuro.

Se escogió el principio aprender a convivir como el fundamental que debería vertebrar la educación en una sociedad que nunca antes había estado tan integrada y a la vez sido tan vulnerable como lo es ahora, por eso se propone comprimir el aprendizaje formal para dar espacio a las experiencias, a aprender a convivir, así como también que las escuelas tienen que ser más internacionales y abiertas al exterior y observar la necesidad de que la educación sea humanística, universal y relevante. (UNESCO, 2013)

A las puertas del siglo XXI e imbuidos por el espíritu conservacionista, pacificador y humanista, los miembros de la UNESCO, conminaron a un cambio de mentalidad en las prácticas educativas, que priorice la enseñanza de la convivencia por encima de la teoría, en tanto el desarrollo tecnológico mundializado requiere más habilidades para ser, que para saber. Los saberes están, hay que aprender a buscar, pero hay que, primero, saber ser un ser humano, cooperar y convivir.

En función de acercarnos al término que centra este análisis, la Real Academia Española define el término convivir como: vivir en compañía de otro u otros. El concepto procede del latín convivere, que posee el mismo significado. (RAE, s/f). Hoy resulta necesario e imperioso fortalecer la labor educativa en cada una de las instituciones del sistema de ES, para que se sustente, de manera fiable, el trabajo preventivo ante las manifestaciones de violencia y otras conductas negativas que se suscitan en el contexto escolar, e impactan en la formación de los adolescentes y los jóvenes.

Se hace necesario desplegar de forma coherente y armónica la labor educativa, la organización de la misma y los métodos, medios y formas del trabajo educativo en correspondencia con los objetivos de la educación y el proyecto de nuestro país. De ahí la necesidad de organizar la vida en las instituciones educativas, y potenciar el papel del grupo y del trabajo grupal en la prevención.

También se precisa potenciar el protagonismo de los estudiantes, desde un liderazgo distribuido que favorezca la autoeducación, la autorregulación y la autodirección del sujeto, para asumir el razonamiento y el diálogo en la solución de los conflictos. Estos elementos son de obligada atención para los que asumen la responsabilidad de formar a los adolescentes y jóvenes.

Resulta importante comprender que el proceso de educación no puede limitarse en el tiempo, no implica una actividad especial del estudiante o del educador y se realiza de manera suave, persuasiva y en todo momento, pues todos los espacios, donde el estudiante desarrolla sus actividades, tienen una influencia educativa.

Para la realización del trabajo educativo, se requiere de planificación, formas, medios y métodos propios de realización, así como de evaluación permanente para medir el alcance de los objetivos y los cambios que se producen. Sin embargo, la preparación de los educadores no debe concretarse a estos aspectos, porque precisa en primer lugar una fuerte autopreparación y la aprehensión de la necesidad de ser ejemplos para los estudiantes.

La complejidad de este último aspecto está en que, primeramente, los educadores deben comprender que la formación moral no se reduce tan solo a la asimilación de conceptos y representaciones morales y algún que otro hábito de conducta, sino que la misma tiene que vincularse a las necesidades vitales de los sujetos y su correspondencia con la aspiración de conducirse armónicamente con el deber moral. (Pérez, 2003).

En este sentido puede considerarse que, el nivel de formación de un educador no se puede medir exclusivamente por la exteriorización directa de su conducta, o mediante los juicios que los mismos emitan, sino que el criterio a considerar es la evaluación constante y sistemática de las motivaciones que conllevan a las actuaciones o manifestaciones de los mismos.

Precisamente por esa razón la formación no es solo el espacio aúlico, sino que son todos los espacios del proceso educativo, ya que se propone la interiorización de las normas, lo que se traduce en un comportamiento coherente. Por eso se impone la unidad y orientación sostenida, dirigida a un fin, de todas las acciones educativas de forma permanente en la universidad, que lleguen hasta la REU.

Los estudiantes de la universidad provienen de diferentes contextos y entornos, en sus comportamientos revelan insuficiencias que deben ser resueltas, muchas de ellas mediante la educación.

Estas insuficiencias se dejan ver en diferentes espacios universitarios, siendo el contexto de la comunidad educativa residencial donde se evidencian con más fuerza las manifestaciones de comportamientos indeseados, en tanto es el espacio de convivencia por excelencia. La prevención, descansa en saber tener en cuenta las condiciones en que vive la colectividad REU, las condiciones en que se realiza el proceso educativo y la utilización en forma óptima de los procedimientos, pues la

formación de cualidades morales que resultan incompatibles con la cultura de la violencia y sus manifestaciones, desarrollar valores de responsabilidad, cooperación, colaboración, respeto, aceptación, el razonamiento, el diálogo como alternativa esencial para la resolución de los conflictos, junto a muchos otros valores de carácter moral, permitirán convivir con los otros, en un ambiente armónico y mutuamente desarrollador. (Shekovin, 2010)

Convivir significa vivir con otras personas en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros. Esta capacidad es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia, en situaciones del proceso enseñanza aprendizaje, es la particular relación que se produce en ese espacio, entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. En este contexto la convivencia se enseña, se aprende y se refleja en los diversos espacios formativos, concepto que diera Kaplin (2008), y al cual la autora se acoge).

1.2.1. La labor educativa como elemento fundamental para aprender a convivir en la universidad

La labor educativa se enmarca en la actualidad en un proceso de interrelación necesaria y permanente entre el aprendizaje (entendido como la asimilación de conocimientos) y el desarrollo de características de la personalidad del joven universitario. En este proceso se hace necesario el perfeccionamiento de los recursos pedagógicos del profesor que logren estimular la capacidad de aprender, la creatividad, la voluntad, la formación en valores a través de esa mediación dada en la interrelación dialéctica alumno – profesor.

En este sentido, la autora considera que cuando se hable de aprender a convivir, no debe obviarse la educación de la personalidad como uno de los aspectos que cierran un ciclo de aprendizaje, de representación del mundo y su concepción en general, de elementos que son distintivos de convivir y de la educación de la personalidad como la autovaloración, la autodeterminación y la asertividad. Sobre este aspecto González (1985, 1987, 1987a) hacía referencia a:

El poco desarrollo de la teoría de la personalidad, la ausencia de teorías sobre el desarrollo asequibles a la práctica profesional de los maestros, la insuficiente actividad educativa de los padres, unida a la devaluación científica de estos temas y la falta de representaciones predominantes en la cultura popular, con mucha frecuencia determinan que las expectativas del proceso educativo se centren en el aprendizaje, en el desarrollo intelectual del niño y su

conducta, y se pasen por alto los indicadores del desarrollo de la personalidad. Esta situación ha conducido con frecuencia a fragmentar la educación de la personalidad en un conjunto de actividades complementarias de la enseñanza, que muchas veces son concebidas como actividades extraescolares, como son la educación moral, sexual y vocacional.(González, 1995, p. 85)

Para Gallardo (2010) la labor educativa debe concebirse necesariamente de manera relacional y procesal, no discursiva. Esto presupone el sentido holístico, integral, que tienen las diferentes fuentes del desarrollo; en tal sentido, cualquier tipo de orientación educativa que no dé lugar a una relación relevante como vía de sentido para el mensaje transmitido, tiene un carácter puramente informativo y no desarrollador.

Su carácter relacional se da por el hecho de que siempre se produce mediante la comunicación con los otros, donde la vivencia de esas interacciones ocupa un papel fundamental. Por su parte, el carácter procesal significa que esta interacción no se da de forma lineal, ni inmediata, sino que es una consecuencia del proceso de personalización del sujeto. No se puede esperar en la labor educativa un proceso que de forma inmediata conduzca hacia el desarrollo de la personalidad, sino que precisa de interacciones donde ambos sujetos sean protagonistas. Demanda toda una identificación afectiva entre el alumno y el profesor a la vez que demanda la utilización de recursos psicopedagógicos que incluyan como principio la unidad de lo afectivo y lo cognitivo para el desarrollo personalológico. (García y de la Flor, 2009; Narbona y Faedo, 2012; Miló *et al.*, 2019)

Para lograr personalizar la labor educativa no se puede partir de ideas aisladas, sino que debemos centrarnos en qué entendemos por personalidad. Desde las diferentes teorías existen múltiples definiciones de la misma, pero consideramos que la definición más acabada por la relación que establece entre lo biológico, lo psicológico y lo social es la que plantea González y Mitjans (1989), en su libro: "La personalidad. Su educación y desarrollo" y que ha sido enriquecido en el artículo "Subjetividad: una perspectiva histórico cultural" al plantear que la personalidad es: *la configuración de la subjetividad individual donde se organizan los sentidos, las configuraciones de sentidos y los desdoblamientos simbólicos con los repertorios que encuentra el sujeto para expresarse y para actuar.*

Los autores resaltan que otro elemento que debe ser tenido en cuenta en la educación de la personalidad es la atmósfera institucional, la cual es portadora de sentidos que pueden llegar a tener un profundo valor en la representación que el estudiante se forme sobre la institución educativa, así

como la significación de los distintos aspectos de la vida estudiantil. Esto sin lugar a dudas estimula el aprender a convivir, producido esencialmente en la relación alumnos – profesores, pues en cada profesor hay potencialidades para el desarrollo general del joven estudiante que está dada a partir de la relación afectiva que se establece entre ambos dando lugar a nuevos recursos y actitudes en otras relaciones.

Siguiendo a (González, 1988; González y Mitjáns, 1989; Kon, 1991), la madurez que un joven adquiere al tener que organizar su comportamiento a partir de esa relación vivencial con el profesor estimulará la capacidad para establecer nuevas relaciones sociales, así como su autoconocimiento, su autoconciencia y otras configuraciones psicológicas. Esto no puede verse desligado de la Situación Social del Desarrollo (SSD) del joven universitario, que imprime un carácter único a estas relaciones y de las interrelaciones que este joven establece con los agentes educativos encargados de su formación, quienes tienen en ese proceso un rol fundamental. Para González (2014), estos pueden convertirse en agentes de un contexto eminentemente desarrollador.

1.2.2. Rol del profesor universitario en la educación para la convivencia

Una de las mayores responsabilidades que tienen los educadores de estos tiempos, es ser líderes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para que sea escenario de una permanente estimulación y desarrollo, de forma tal que el estudiante se sienta espontánea e individualmente necesitado de no sólo de ampliar sus conocimientos, vivenciando el estudio como una situación gratificante; sino también para que formen en ellos valores, actitud positiva ante la vida y la capacidad para solucionar problemas reales de su práctica profesional y personal. Para Mendoza (2005), Jean Piaget deja una visión sobre esto cuando plantea que la meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. Para ello, el profesor debe:

- Partir del estudiante como individualidad, con necesidades, motivaciones, valores, potencialidades e intereses únicos que deberán ser el centro del proceso formativo.
- Tener la capacidad de ponerse en el lugar de los estudiantes, para comprender así sus problemas y las causas de estos.
- No limitar esa relación solo en el contexto del aula sino articularlo en la relación familia-escuela – comunidad.
- Estimular en el estudiante el desarrollo de configuraciones psicológicas como el autoconocimiento, autovaloración, para a partir de allí estimular en estos la construcción de

proyectos de vida que tengan en cuenta el ideal de persona que quieren llegar a ser y se tracen estrategias para lograr esto.

- Desarrollar competencias comunicativas para convivir.
- Las relaciones que se den entre el profesor y el estudiante deben ser vivenciadas por este último como gratificantes para que de esta forma se conviertan en significativas.
- Fomentar la cultura de paz desde la formación profesional.

Estas sugerencias son de un alto valor en la práctica de la educación, pues constituyen un eje esencial para lograr la motivación de los estudiantes, donde su aplicación será la forma efectiva para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea una zona para el desarrollo de su potencial humano, de forma que estos aprendan a conocerse, a ser creativos y a crecer como personas, que es en definitiva lo que deben propiciar los educadores. (Mariño, 2003; Molerio *et al.*, 2007)

1.3. Corrientes psicológicas y pedagógicas vinculadas al aprendizaje de cualidades para la convivencia

La conceptualización alrededor de la convivencia humana, surgió en los marcos de la terapia conductual en los Estados Unidos, en la década de los 70 del siglo XX. El concepto más utilizado y difundido es el de habilidades sociales, el cual ha sido descrito de diferentes maneras, aunque con significados semejantes; así aparecen términos como habilidades interpersonales, habilidades de relación personal, destrezas sociales, conducta interpersonal, conducta socio-interactiva, inteligencia interpersonal, inteligencia emocional y asertividad.

Cada una de las definiciones se refiere a un conjunto de cualidades personales que le permiten al individuo realizar conductas en un contexto interpersonal, donde expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, todo lo cual resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas. (Caballo, 2005)

Los autores que manejan estos conceptos consideran que, ese tipo de habilidades son susceptibles de ser enseñadas, modificadas, formadas, reformadas. Surgieron programas de formación, como el de Michelson, (1983), y el de Goldstein, (1980), así como el de Linehan, (1984) el de Monjas, (2014), según (Bisquerra, 2012). Estos autores tienen numerosos seguidores en Europa, los Estados Unidos y Latinoamérica, quienes desarrollan programas de formación de habilidades sociales y para la convivencia, enfocados en la explosión del fenómeno bullying o violencia escolar.

En otras investigaciones sobre el tema aparecen también los términos de actitud, valores, autorrealización, creatividad, autoestima, pensamiento crítico y adaptabilidad, como elementos a tener en cuenta a la hora de enfrentar la investigación pedagógica y/o crear programas educativos para enseñar a convivir. (Lazo, 2012)

Aunque existe aparente consenso acerca de la importancia de esos conceptos, a la hora de desarrollar las metodologías que precisa el empeño de enseñar a convivir, algunos de ellos, e inclusive otros de similar importancia, son obviados o se les otorga menos jerarquía en los diseños educativos, quizá porque los métodos en uso aún carecen de una base teórica que los respalde o por la marcada influencia de las teorías y metodologías desarrolladas alrededor de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. (Rodríguez, 2013; Gaviria *et al.*, 2016; Torres, 2019)

Aun así, las múltiples interpretaciones y aplicaciones que se hacen de esos indicadores, no dejan claras su utilidad dentro del tema en cuestión, ni se ha logrado validar un procedimiento que sirva de referente para la enseñanza que se pretende, con el consiguiente desconcierto de hacia dónde dirigir los esfuerzos educativos, en pos de lograr la formación de la cualidad deseada.

Se trata entonces de enfrentar un contexto teórico metodológico donde sobresalen tendencias que tratan de cognitivar la esfera afectiva, pretendiendo símiles entre emociones, afectos y habilidades, mientras que por otro lado se simplifican o se reducen las muchas dimensiones que puede poseer la cualidad de saber convivir, solo a la autorregulación del comportamiento, por medio de la formación de habilidades sociales. (Goleman, 1995)

Según Rodríguez (2010) y Rodríguez (2013), resulta ineludible diseñar una educación más integral, holística, donde converjan los aspectos físicos, emocionales, mentales, sociales, morales, y espirituales. Para lograr esto, la referida autora propone desarrollar un enfoque teórico holístico, que tenga en cuenta cada elemento del complejo sistema que es el hombre y su mundo de relaciones. José Martí escribía, hace más de un siglo, sobre la necesidad de prepararse para la vida, y eso implicaba que la educación debería tener en cuenta, una enseñanza sistemática y consciente de prácticas educativas que lo hicieran posible.

En Cuba son conocidos los trabajos de Torroella (1993-1999), que define que las enseñanzas fundamentales para la vida están divididas en un conjunto de aprendizajes básicos, los cuales se relacionan y forman un sistema. Estos grupos se componen por: aprender a vivir consigo mismo; aprender a convivir y comunicarse con los otros, y aprender a afrontar la vida: a pensar, valorar, crear.

En la realidad de la educación superior cubana el problema que ocupa el presente estudio está aún por resolver. Existen muy pocas investigaciones que se orienten hacia la generación de bases teóricas y métodos efectivos y completos, en función de lograr el objetivo.

Autores de diferentes especialidades, marcados por las urgentes necesidades objetivas de la práctica educativa en la educación superior, se han pronunciado sobre el tema, pero aún se mantiene el vacío teórico metodológico y falta un modelo que indique hacia dónde dirigir los esfuerzos para enseñar a convivir. (Torroella, 1999; Martínez y Sanz, 2001; Molerio et al., 2007; García y de la Flor, 2009; Lazo, 2012; Narbona y Faedo, 2012; Alum, 2013; Rodríguez, 2013)

En estos momentos se impone dar respuesta a la demanda social de fortalecer la convivencia social, generando las condiciones para que los y las estudiantes se desarrollen en un contexto pacífico, democrático y armónico. Se trata de orientar acciones dirigidas a generar condiciones para una convivencia apacible.

En este sentido se considera que la convivencia universitaria es también un aprendizaje, que se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de una universidad, con una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los y las estudiantes.

La universidad es un lugar excepcional para aprender a convivir, porque la misión principal de la institución, además de enseñar contenidos, es enseñar a ser ciudadanos, respetar a los otros como iguales en dignidad y derechos, a reconocer, valorar y aceptar las diferencias, a ser solidario, tolerante. De ahí el importante papel de los educadores para llevar adelante este proceso. Para lograr estudiantes que sepan convivir, es preciso antes tener educadores que sepan convivir.

Sin dudas, la convivencia vivida y experimentada en la universidad será el germen del ejercicio de la ciudadanía y de la democracia. Aprender a convivir constituye la base para la construcción de una sociedad más justa y una cultura de la paz, porque se sustenta en la dignidad de la persona; en el respeto y cuidado de sus derechos y sus deberes. (González, 2010)

Convivir en el contexto educativo implica calidad de las relaciones e interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, la existencia de actividades planificadas en los diversos espacios formativos. En un entorno acogedor, la existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa y la existencia de espacios de participación.

Para lograr un adecuado nivel de convivencia, se hace imprescindible una correcta comunicación interpersonal, la solución de conflictos y el respeto al derecho ajeno, entre otro grupo de cualidades y prácticas, imprescindibles entre el colectivo de trabajadores que guían la formación de los estudiantes y estos. (Fogel *et al.*, 2006; Frago-Luzuriaga, 2015)

La autora parte de un grupo de conceptos utilizados por varios autores, con diferente orientación, pero atemperados a los descritos por autores cubanos.

Autovaloración. Se refiere a las características autovalorativas de los actores del proceso, relacionadas con la convivencia. Se toma como referencia la concepción de Fernández (2002), sobre autovaloración. La autovaloración es una configuración de la personalidad que integra de modo articulado un concepto de sí mismo (cualidades, capacidades, intereses, motivos), preciso, generalizado, con relativa estabilidad, dinamismo y comprometido en la realización de las aspiraciones más significativas del sujeto en las diferentes esferas de la vida. Constituye la dimensión valorativa dinámica de la autoconciencia. La autovaloración alcanza diversos grados de desarrollo en función de las condiciones de vida y educación en las cuales se haya formado la personalidad del sujeto. Así, la autovaloración es estructurada, adecuada, efectiva cuando existe un conocimiento profundo de sí mismo expresado en reflexiones acerca de sí ricas, variadas, profundas, coherentes y previsión adecuada de los niveles de realización que se pueden alcanzar. Los contenidos se expresan con vínculo afectivo, elaboración personal, flexibilidad o capacidad de asumir elementos disonantes con la propia identidad personal e integridad o capacidad de asimilar elementos contradictorios o resultados de la actividad no acordes al nivel de aspiración sin que se desarticule la autovaloración, conservándose la estabilidad.

Autorregulación eficiente del comportamiento. Se refiere a la regulación comportamental de los actores del proceso, con relación a la convivencia. Se toma como referencia el concepto de Fernández (2002) sobre la regulación. Depende de la jerarquía, la elaboración intelectual, la carga emocional y la energía motivacional del motivo en la personalidad, de acuerdo a esto la autorregulación puede ser: mediata, propositiva, en perspectiva temporal, intencional, persistente, volitiva, decidida o, por el contrario, inmediata, impulsiva, poco reflexiva inconstante, inestable, no intencional.

Asertividad. Implica la capacidad de expresar de manera libre y espontánea, sin temores infundados ni ansiedades innecesarias, nuestros pensamientos y sentimientos y actuar de manera consecuente con estos, pero con el debido respeto por los sentimientos y pensamientos de los demás. Ser

asertivo se resume en la capacidad de defender nuestros derechos y mantener el debido respeto por los derechos ajenos. (Zaldívar, 2014) La definición proporcionada conlleva al establecimiento y acuñación de dos constructos, la asertividad vinculada a la defensa del derecho propio y la asertividad vinculada al respeto del derecho ajeno. El comportamiento asertivo saludable se caracteriza por compartir ambas cualidades.

Habilidades sociales. La investigación se acoge a los conceptos de Zaldívar (2003), que se refiere a la capacidad de los actores del proceso para cumplir el rol social por medio de la comunicación adecuada, con sujetos de diversas características y en situaciones y contextos diferentes. Reconoce los elementos constitutivos de HHSS, enunciados por Encarnación (1983), estos son:

Sensibilidad perceptiva. Es la capacidad que le permite al sujeto percibir de una forma selectiva las señales significativas de información, en las interacciones sociales, verbales y no verbales provenientes tanto de la propia persona que comunica como de su interlocutor.

Factor gratificante. Se refiere a la capacidad que le permite al sujeto, dirigir la interacción siendo al mismo tiempo gratificante con su interlocutor. El ser gratificante implica comportamientos tales como la amabilidad, interés hacia la otra persona y brindar aprobación ayuda.

Habilidades básicas de interacción. Son aquellas que le permiten al individuo establecer pautas adecuadas de interacción con otras personas, y suponen el dominio de una serie de comportamientos y hábitos sociales que le permitan acomodarse a diferentes situaciones y personas.

Serenidad. Es la capacidad de enfrentarse a diferentes situaciones y expresar, tanto desde el punto de vista verbal como no verbal, sus sentimientos sin mostrar ansiedad.

En todos los contextos universitarios, pero con mayor énfasis en la REU, resulta imposible asegurar el proceso formativo de cualidades ciudadanas y para la convivencia, desde una conducción que no posea ni practique esas cualidades. El aprendizaje de cómo convivir transcurre, como cualquier aprendizaje, durante y por medio de las vivencias; es por eso que, en primera instancia, el entorno de convivencia debe predicar la misma.

1.4. El enfoque histórico cultural de Vigostky y su aplicabilidad a través del concepto de vivencia

Un concepto sumamente importante en la teoría de Vigotsky (1987), es el de internalización. Para este autor las funciones psíquicas superiores existen en dos dimensiones diferentes: primero en el

plano social interindividual o interpsicológico y posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico. (Fariñas, 1999; 2000)

Supone que en las funciones psíquicas ocurren cambios estructurales y funcionales en el proceso de transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Lo externo, que es cultural, llega a ser interno mediante un proceso de construcción con otros que implica la transformación de lo cultural y a su vez la transformación de las estructuras y funciones psicológicas. El proceso luego se revierte, pues lo internalizado, transformado subjetivamente, se externaliza, produciendo la transformación de la realidad contextual al sujeto.

Indica una interacción dialéctica donde el sujeto es un ente activo y transformador de la realidad, no un simple receptor de sus influencias, sino inmerso en un proceso de interacción dialéctica, en el cual se engendra la mutua transformación por medio de instrumentos socioculturales en un contexto histórico determinado. (Fernández, 2005)

Otro aspecto en la teoría del desarrollo desde el enfoque histórico cultural, es el relacionado con la relación entre educación y desarrollo. Para Vigotsky, el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), es la distancia o diferencia entre lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo y aquello que solo puede hacer con ayuda. Este concepto es de vital importancia en la comprensión del proceso de aprendizaje, pues para lograr que la enseñanza provoque el desarrollo psíquico, es necesario tener en cuenta, no sólo lo que ya ha sido aprendido, sino aquello que el estudiante aún no es capaz de enfrentar sólo, pero que puede resolver con una pequeña ayuda. El concepto expresa las potencialidades de desarrollo del estudiante, por medio de su evaluación dinámica.

Por lo anterior, la teoría histórico cultural enfatiza en que, el contexto en el que se produzca la interacción será decisivo, pues determinará la naturaleza y la dirección del desarrollo. Por eso es necesario planificar y dirigir correctamente el aprendizaje para lograr el desarrollo potencial y real del sujeto, pues no toda educación propicia el desarrollo, ni toda colaboración estimula el mismo. En este sentido el concepto de situación social del desarrollo (SSD), permite analizar la correlación entre educación y desarrollo. (González, 2014)

En la situación social del desarrollo, las influencias no se ejercen mecánicamente, el estudiante tiene un importante papel, ya que ejerce su acción sobre lo que le rodea, donde se incluyen los otros, por lo que es eminentemente activo. En esta particular correlación se manifiesta la manera propia en que cada sujeto construye su mundo intrapsíquico a partir de lo intersíquico.

El aprendizaje se produce, por tanto, en espacios de intersubjetividad en los cuales el estudiante interactúa con su realidad, mediado por ella desde una posición activa y transformadora. Este referente teórico permite asumir el aprendizaje como un proceso de desarrollo, donde el sujeto tiene una posición activa; la apropiación se produce a partir de procesos de socialización, en los que intervienen los otros, a partir de la actividad y la comunicación.

Esto reafirma que para el logro del aprendizaje desarrollador, se requiere promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, por medio de la activación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales, garantizando la unidad y equilibrio de lo cognitivo, lo afectivo y lo valorativo, en su desarrollo y crecimiento personal.

También se debe potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio, desarrollando la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de su vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante.

Según Fariña (1999, 1999a), se debe reconocer que la vivencia está vinculada a las potencialidades formativas desde el enfoque desarrollador, pues constituye la unidad funcional y dinámica del desarrollo de la personalidad, reflejo de las relaciones que el sujeto establece con las demás personas y con su entorno.

La vivencia, como recurso, cumple con aspectos cognitivos y afectivos que posibilitan la intervención preventiva, pues constituye un estado subjetivo que unifica el significado que tienen las relaciones y acciones del sujeto con el sentido personal que ellas adquieren para él, en su interacción con el medio, en su relación con las demás personas y consigo mismo. (Betancourt, 1990 ; Fernández, 2005)

Desde esta consideración las vivencias pueden potenciar o frenar los aprendizajes, las habilidades comunicativas, las concepciones valorativas, los sistemas de ideales y creencias, las actitudes y modos de comportamiento. Estas influyen en la producción de determinadas características, maneras de reflejar y valorar la realidad vivenciada, la cual se refleja en el comportamiento externo, en correspondencia con el ambiente en que se produce y las condiciones del sujeto.

En este caso, las vivencias tienen lugar, cuando la influencia del medio actúa con determinado significado para el sujeto y también en la medida que permitan establecer relaciones con otros y

contribuir a la formación de actitudes como el compañerismo, el colectivismo, la amistad, las relaciones interpersonales y la motivación por la acción que realiza, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando la enseñanza aprovecha las vivencias para desarrollar conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes, se activan las motivaciones individuales, estimula la dinámica interna y externa, aporta procedimientos que entrenan a los implicados en el ejercicio de la participación. Visto así el aprendizaje significativo o vivencial, se condiciona por el ambiente oportuno, intencionado, contextual, que se cree alrededor de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se debe utilizar promover en el estudiante el reconocimiento de qué, cómo, con quién, dónde aprender y qué vías se lo posibilitan, provocando que la influencia generada, se valore internamente, hasta convertirse en una vivencia positiva hacia el contenido de aprendizaje.

Al respecto, Fariñas (1999) plantea que, su definición de habilidades conformadoras del desarrollo personal intenta ir hacia una visión más holística y personalizada del proceso de aprendizaje desde la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. Estas habilidades son entendidas desde el punto de vista vivencial, que expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y por su grado de generalización y poder autorregulador del desarrollo integral de la personalidad, contribuyen a encauzar y desplegar el potencial de desarrollo psíquico de la persona.

Ellas posibilitan su eficiencia o competencia en la actividad y la comunicación y dan, de forma directa, una amplia perspectiva al desarrollo de la personalidad del sujeto, en tanto le permiten su desarrollo de forma independiente o autodidacta.

Ese crecimiento personal se define como el proceso de cambio y transformación que se produce en la personalidad como sistema, que permite un nivel superior de regulación y autorregulación comportamental e implica una mejor relación con su medio, con las otras personas y consigo mismo. (Pérez, 2002)

Por tanto, hay crecimiento personal cuando, además de los cambios que se producen en los contenidos psicológicos de la personalidad, estas transformaciones dan como resultado un nivel superior de autonomía del sujeto, de independencia, lo que implica que aumenta la posibilidad de establecer una relación activa con el medio, en correspondencia con las exigencias que la sociedad le plantea; pero, al mismo tiempo, que sea más autodeterminado, más consciente de sus posibilidades y limitaciones, lo que implica que cambie la relación consigo mismo, por lo que el sujeto es responsable de las consecuencias de sus decisiones autodeterminadas, asume los éxitos y

errores que se derivan de esas acciones y los enfrenta con madurez, manifestando confianza en sí mismo; igualmente, estos cambios se reflejan en su trato con los otros, el cual cambia cualitativamente, por lo que se manifiesta una interacción positiva con los demás.

Todo esto supone propiciar en las actividades del proceso formativo, espacios de discusión de vivencias, de experiencias relacionadas con la vida pasada, presente y futura de los estudiantes, donde se generen emociones y se propicie la unidad cognitivo afectiva, desde situaciones de aprendizaje intencionalmente dirigidas a un fin.

Es necesaria la aclaración de que la unidad de lo afectivo y lo cognitivo se produce en cada sujeto, independientemente de que el docente la propicie o no, no obstante, si se planifica intencionalmente el aprovechamiento de esta realidad, posibilitando situaciones de aprendizaje vivencial, en las que no sólo se reflexione sobre el conocimiento, sino también sobre las vivencias y experiencias personales relacionadas con el mismo, el resultado redundará en una elevación de la calidad del aprendizaje.

Se trata de lograr un aprendizaje vivencial experiencial, en el cual se estimule la reflexión no sólo en lo cognitivo, sino también en lo afectivo y en la unidad de ambos elementos del par dialéctico en cada sujeto y en el propio grupo como sistema.

El tener en cuenta estos principios en los procesos formativos, hace posible concebirlos en función de propiciar un aprendizaje más efectivo, lo que no sucede intencionalmente en la enseñanza tradicional.

Específicamente para la capacitación permanente de los agentes formativos, dentro de los diferentes contextos universitarios, resulta impostergable la creación de espacios de aprendizaje vivencial, que propicien el desarrollo de las cualidades para la convivencia, con mayor necesidad en los marcos del colectivo laboral de la REU.

1.5. Aprendizaje vivencial y dinámica de grupo

Maslow, Allaport, Moustakas y Carl Rogers, citados por Martínez y Sanz (2013), son representantes del paradigma humanista, que influenciados por la filosofía existencialista, se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humana, su relación viviente con otras personas, su consciencia de sí mismo, sus tendencias de autoactualizarse, autodeterminarse, autorrealizarse y trascender con una identidad personal que lo distingue de otros, ser creativo, capaz de esforzarse y salir fuera de su entorno, hacer uso del mundo, y sus posibilidades de obtener mejores respuestas.

Con estos conceptos, el paradigma humanista promueve el aprendizaje participativo, significativo, eliminando los contextos amenazantes que puedan estar alrededor de él.

Según ellos, este aprendizaje debe generarse, por tanto, dentro de un ambiente de respeto, comprensión y apoyo, permitiendo que el sujeto se sienta libre de reaccionar, de elaborar su experiencia y sus sentimientos personales como crea que debe hacerlo, y favoreciendo la búsqueda de su naturaleza intrínseca, que ha de ser descubierta, desarrollada, ilustrada y educada.

Los presupuestos de estos autores, constituyen la base del aprendizaje creativo vivencial, el cual se vuelve cada vez más necesario para los educadores y educandos en la pedagogía contemporánea. El psicólogo cubano Gustavo Torroella habló tempranamente acerca de una educación dirigida a preparar al hombre mejor, posibilitándole actuar en la vida a partir de tres postulados, que con el tiempo se convirtieron en los pilares de la educación del siglo XXI, estos son: aprender a vivir consigo mismo, aprender a convivir y comunicarse con los otros y aprender a afrontar la vida, a pensar, valorar y crear. Estos objetivos se pueden materializar por medio del aprendizaje vivencial, ya que permite proceder con sensatez, actuar con orden en su quehacer, tener mejores habilidades para desempeñarse con fluidez ante diversos problemas, tener mejores recursos personales y comunicativos en la vida cotidiana.

El enfoque vivencial ha sido ampliamente explicado por las ciencias pedagógicas y psicológicas, con el objetivo de fundamentar la formación y desarrollo de la personalidad desde el aprendizaje.

Los investigadores más importantes en ese empeño son (Rogoff, 1993; Torroella, 1999; Castellanos *et al.*, 2002; González, 2010). Estos autores coinciden al resaltar la importancia de las vivencias, tal como la planteó Vigotsky en su teoría histórico cultural.

Mariño (2003) define el aprendizaje vivencial como el proceso donde el individuo es protagónico, un sujeto activo de su propio aprendizaje, que se traduce en un modo diferente de adquirir el conocimiento, formas de comportamiento, actitudes, valores y efectos que se producen en estrecha interacción social, lo que implica la movilización de recursos personológicos que faciliten su aprendizaje, de manera que sería para interpretar la realidad, asimilar los cambios que se dan en ella y transformarla creadoramente, elevando su preparación y desarrollo personal.

De ahí que, se asuma en esta investigación al aprendizaje vivencial como un proceso dinámico, que conduce al individuo a un elevado nivel de regulación psíquica en función de su autodesarrollo personológico, por medio de la interacción social, la autorreflexión creadora y transformadora,

sustentado en la teoría de la dinámica de grupo y sus técnicas, poniendo en función numerosas fuerzas psicológicas y dinamizado con el método experiencial.

Según Calviño (1998), la dinámica de grupo ha mostrado una posibilidad importante al permitir generalizar los conocimientos obtenidos en determinadas investigaciones, a situaciones específicas de trabajo en grupo; luego enfatiza que esto se ha hecho más evidente en la educación, con un desarrollo particularmente amplio y fructífero de la teoría de la dinámica de grupo, en la práctica del aprendizaje experiencial.

Fuentes (1999) por su parte, asevera que cuando se utiliza al grupo como espacio psicológico, se está aceptando que el espacio grupal no es una realidad cerrada; es una construcción socio psicológica que se hace visible desde las particularidades de su dinámica y resulta ser, un lugar por excelencia de transformaciones. Así pues, el grupo se convierte en un proceso más amplio que la mera reunión de individuos, se materializa como un espacio imaginario y a la vez real, que permite la transformación paulatina de las relaciones y los vínculos entre los participantes.

Este nuevo grupo, creado con fines de transformación psicológica, genera sus propias leyes de organización y determina el funcionamiento grupal ajeno a la voluntad de sus miembros. La creación del espacio grupal se posibilita desde una permanente interpenetración de lo social, lo grupal y lo individual; resultando un lugar operativo de transformación que se erige desde el vínculo intersubjetivo. (Fuentes, 1999)

1.5.1. Características del sistema de actividades que se propone

Según Bosch (2007) un sistema es un todo unitario, integrado y dialéctico de elementos organizados e interconectados que pueden aparecer recursivamente tanto en un sistema de orden inferior como superior, delimitados por un medio con el que interactúan, por sus objetivos, metas y funciones. También se considera que el sistema de actividades puede definirse como resultado científico, en la medida que se tenga en cuenta el siguiente concepto: conjunto de elementos relacionados entre sí de forma tal que integran una unidad, el cual contribuye al logro de un objetivo general como solución a un problema científico previamente determinado. (Campos, 2011)

El citado autor considera que al concebirse un sistema de actividades se hace necesario precisar además el carácter de las actividades que conforman el sistema de acuerdo, básicamente, al contexto donde se ejecutan, al objetivo que persigan y a las personas a que están dirigidas. Así, considerando lo expresado por Campos, el sistema de actividades que se propone, es un resultado

científico, pues su objetivo es contribuir al perfeccionamiento de las cualidades personales para convivir en jóvenes universitarios, principalmente dentro de la REU.

Para Lorences *et al.* (2009), el término sistema se usa profusamente en la literatura de cualquier rama del saber contemporáneo y en los últimos años se ha venido incrementando su utilización en la pedagógica. En este contexto el término se utiliza:

- Para designar una de las características de la organización de los objetos o fenómenos de la realidad educativa.
- Para designar una forma específica de abordar el estudio de los objetos o fenómenos educativos (enfoque sistémico, análisis sistémico).
- Para designar una teoría sobre la organización de los objetos de la realidad pedagógica. (Teoría General de Sistemas)

Estas dimensiones no son independientes entre sí por lo que la comprensión de cualquiera de ellas debe realizarse en el contexto de las restantes. El sistema como resultado científico para los autores antes mencionados se distingue de los restantes resultados por las siguientes características:

1. Surge a partir de una necesidad de la práctica educativa y se sustenta en determinada teoría.
2. No representa a un objeto ya existente en la realidad, propone la creación de uno nuevo.
3. Tiene una organización sistémica. Esta organización sistémica existe cuando sus componentes reúnen las siguientes características:
 - a) Han sido seleccionados. (Implicación)
 - b) Se distinguen entre sí. (Diferenciación)
 - c) Se relacionan entre sí. (Dependencia)

La elaboración del sistema de actividades que se propone, se fundamenta en ciencias como la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía.

Fundamentos filosóficos: la filosofía dialéctico-materialista constituye el sustento filosófico de la psicología y la educación cubanas. Se reconoce que esta filosofía constituye la guía de orientación y el instrumento rector para la actividad práctica en las ciencias cubanas. El desarrollo de cualidades personales para la convivencia, que se asume en este sistema de actividades, está sustentado en la idea filosófica de que el hombre es un ser social, históricamente condicionado, producto de la cultura que él mismo crea. En este sentido se considera a los estudiantes como realidades vivas, seres individuales comunitarios e históricos, con una naturaleza humana condicionada históricamente.

Fundamentos sociológicos: que el individuo se desarrolle bajo la influencia de la educación y el medio, es uno de los fundamentos sociológicos fundamentales de la propuesta, ya que se reconoce la unidad dialéctica que tiene lugar entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la materialización y asimilación de los contenidos sociales. Así, los individuos se convierten en personalidades por medio de sus actividades, en tanto establecen relaciones entre sí y con los objetos de la cultura, en lo que se aprecia la unidad dialéctica que tiene lugar entre la socialización y la individualización. Estos fundamentos se aprecian en la organización y dirección del proceso en el sistema de actividades, pues poseen una fuerte connotación vivencial, a partir del diseño de cada acción con tareas que garantizan la interacción grupal para generar, no solo la vivencia, sino la asimilación experiencial de los contenidos relacionados con ella.

Fundamentos psicológicos: en el sistema que se propone se considera al estudiante como un protagonista de su auto perfeccionamiento, a partir de su interacción con los demás. El sujeto formará motivaciones, elaborará planes para transformarse a partir de la valoración que hace de sí mismo, descubriendo su significado personal en correspondencia con las condiciones históricas concretas en las que realiza su labor. Lo anterior constituye una manifestación de los principios que establecen la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo; la actividad y la comunicación, en la formación y desarrollo de la personalidad. Las actividades que se proponen tienen un carácter mediatizado, comunicativo, participativo y reflexivo, tanto para la auto regulación comportamental, como para la realización consciente a través de las verbalizaciones. En este sentido el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), resulta de gran valor por su alto contenido humanista y porque resulta una categoría esencial en la concepción educativa dialéctica, centrada en el hombre, que propugna el mejoramiento humano permanente. A lo anterior se añade la teoría de la compensación, que considera a la persona como portadora de potencialidades cada vez más crecientes, sobre la base de la estimulación y la colaboración social; aquí nuevamente se manifiesta la relación entre el ser activo, creador y la sociedad responsable de ello.

Fundamentos pedagógicos: la sociedad da origen, orientación y base a la universidad. Estas relaciones condicionan el proceso de formación y determinan sus regularidades y tendencias, a través de formas concretas de naturaleza laboral y de las relaciones económicas y sociales que ella genera, es por esas razones que la universidad debe servir a la sociedad. El sistema de actividades que se propone responde al conjunto de exigencias que la sociedad hace a la universidad y supone la necesaria materialización de la unidad entre la instrucción y educación, y entre los diferentes

componentes del proceso, así como el carácter activo, consciente significativo, acorde con las características de los estudiantes y su contexto educativo. Todos los procedimientos se basan por tanto en la teoría histórico-cultural, y desde ahí se asume que la enseñanza guía al desarrollo, sin desconocer las particularidades de los integrantes, aunque el proceso transcurra en un grupo, con múltiples relaciones, donde se producen y enriquecen nuevas necesidades, conocimientos, experiencias.

La propuesta se singulariza teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolla, el problema que intenta resolver y las exigencias que debe cumplir, para ello se considera que posee enfoque sistémico. La visión sistémica imprime las características de totalidad, interdependencia entre los elementos que lo integran (subsistemas de diagnóstico, ejecución y evaluación) y entre éstos las exigencias del contexto, la jerarquización de los elementos según las necesidades de los cursistas, la flexibilidad y el dinamismo que reclama el desarrollo de las características para la convivencia; totalidad al abordar la concepción y organización del desarrollo de esas características como un todo y proyectarla en cortos, medianos y largos plazos; interdependencia entre elementos y entre estos y las exigencias del contexto al vincular estrechamente el desarrollo personalógico; jerarquización de los elementos teniendo en cuenta los diferentes niveles de desarrollo de cada personalidad, los niveles de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desarrollarse en un sistema y convertirse así en un intermediario cultural; flexibilidad y dinamismo al poseer un carácter abierto, en constante interacción con las demandas del contexto, que le permiten introducir los cambios necesarios tanto en el nivel del sistema como tal, en el nivel de cada subsistema que lo compone y en el nivel de cada tarea que compone la actividad vivencial.

La propuesta también posee un enfoque participativo-protagónico, pues exigen la participación activa, dinámica, responsable y consciente de todos los que están implicados en el proceso con el objetivo de contribuir al desarrollo personal para la convivencia. Precisa además tener en cuenta en la concepción y el diseño de las actividades, el diagnóstico individual y grupal, para garantizar el uso efectivo de las técnicas participativas de tal forma que se desarrolle el proceso en función de los intereses, necesidades y aspiraciones de los cursistas posibilitando realizar análisis críticos, valorativos, de forma individual y colectiva tomando las decisiones necesarias en cada momento.

Otra cualidad de la propuesta es su enfoque contextual, ya que tiene en cuenta las experiencias y condiciones en que se desarrollan los cursistas, extrae de ellos ejemplos y situaciones concretas para promover el debate y el análisis, estimula la reflexión lo cual permite que los participantes se

desarrollen y muestren interés por evitar errores en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad.

El carácter desarrollador de la propuesta se aprecia a través del intercambio permanente que se establece entre todos los participantes, independientemente del rol que desempeñen en el proceso, para la solución de los problemas que se dan en el marco del proceso y que pueden ser transferibles al resto de las actividades de la vida cotidiana dentro y fuera de la REU. Se estimula la actividad de reflexión y regulación, se propician espacios para combinar el proceso de reflexión y fortalecerlo de manera que quede instaurado de forma consciente y puedan actuar responsablemente.

La propuesta también tiene carácter flexible, pues puede ser adaptada a las condiciones donde se aplique.

Conclusiones parciales

Actualmente se asume el tema de la convivencia, como la más importante columna que debe vertebrar la educación para el Siglo XXI, el desarrollo de la cual debe comenzar por los propios educadores, quienes deben predicar con el ejemplo en el cotidiano vivir con los otros sobre la base de la solidaridad, el respeto a la diversidad, el entendimiento y la aceptación de las diferencias.

El concepto más utilizado y difundido con relación a la convivencia es el de habilidades sociales, aunque aparecen otros términos como habilidades interpersonales, habilidades de relación personal, destrezas sociales, conducta interpersonal, conducta socio interactiva, inteligencia interpersonal, inteligencia emocional y asertividad. Todas esas cualidades son susceptibles de ser aprendidas, pues se refieren a un conjunto de caracteres personales que le permiten al individuo realizar conductas adecuadas a los contextos interpersonales, respetando esas conductas en los demás.

Se considera que la universidad es un lugar excepcional para aprender a convivir, porque la misión principal de la institución, además de egresar profesionales, es la de egresar ciudadanos. Pero, para lograr que los futuros graduados sepan convivir, se precisa de educadores que puedan transmitir las cualidades necesarias para ello, a partir de su ejemplo personal cotidiano, en un entorno de paz y respeto.

Para lograr el nivel deseado de formación en estos estudiantes universitarios, se requiere de un enfoque sistémico, que desarrolle el saber, pero sobre todo el ser; necesidad impostergable por la gran responsabilidad y gran nivel de interacción, en condiciones de convivencia por largos períodos de tiempo.

En este sentido deberán adoptarse novedosas fórmulas que se atemperen a las realidades y contextos actuales, que partan del diagnóstico de la realidad para saber qué debe ser cambiado y los mejores modos de hacerlo. Hay que desterrar los esquemas clásicos de mejora continua y partir de la experiencia, aprovechando los conocimientos que poseen los trabajadores, sobre la interacción con los becados, sobre la convivencia con ellos.

Para lograr un ambiente ideal de convivencia, protagonizado por educadores de excelencia, se deben generar espacios de crecimiento personal. Esto se puede materializar por medio del aprendizaje creativo vivencial, en un ambiente de trabajo grupal; aspectos ampliamente descritos por las ciencias pedagógicas y psicológicas.

CAPÍTULO II. ENFOQUE METODOLÓGICO, DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA CONVIVENCIA EN LA REU

En el siguiente capítulo se abordan los aspectos metodológicos, a través de los cuales se realizó el estudio. Está conformado por cinco epígrafes, los cuales van dirigidos a: el análisis de la metodología utilizada, diseño empírico de la investigación, definición de las categorías de análisis, criterios de selección muestral, aplicación y análisis de las técnicas seleccionada y descripción de los resultados de la fase diagnóstica

2.1. Enfoque metodológico y diseño de la investigación

Este estudio se asume desde un enfoque esencialmente cualitativo que permite describir e interpretar los fenómenos e interesarse por el estudio de los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de las propias fuentes de la investigación. Este enfoque se caracteriza esencialmente por ser holístico, ya que estudia globalmente la realidad contextualizándola; realiza un análisis inductivo, pues las categorías e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos, y respeta el enfoque ideográfico al centrarse en las peculiaridades de la organización como un todo único. Su empleo, se justifica por la necesidad de descubrir pautas, patrones y regularidades que permiten comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en el contexto empresarial en los que labora.

Además, en la investigación científica, el investigador estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Desde esta posición el investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de una profunda atención y de comprensión empática.

En tal sentido Hernández *et al.* (2011), lo define como un marco de referencia teórico-metodológico intencionalmente elegido por el investigador, que integra determinados supuestos con la finalidad de enfrentar la comprensión o transformación del objeto del conocimiento. Es teórico, al delimitar la

concepción del mundo del investigador como corriente de pensamiento sociofilosófico, ofreciendo pautas desde la teoría para la interpretación, el descubrimiento, la verificación o la transformación, y metodológico, porque ofrece una orientación general y procedimental para reflejar la realidad empresarial a partir de la selección, elaboración, aplicación y el control de los métodos y técnicas suficientes para la investigación.

El tipo de diseño seleccionado es exploratorio-descriptivo transversal, porque no implica manipular deliberadamente las variables, es decir, solo se observaron los fenómenos y se describen a partir de las interpretaciones del investigador. Por otro lado, la investigación trabaja con el método fenomenológico, porque según Hernández *et al.* (2014), se enfoca en la exploración de un tema, que no ha sido analizado específicamente en el contexto en cuestión y describe situaciones y eventos, puesto que la finalidad de este proyecto, es diagnosticar el estado de un fenómeno, caracterizarlo y potenciarlo en función de los resultados obtenidos. De hecho, los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

El diseño de la investigación comprende una serie de fases en las que se va proceder a generar datos, analizarlos y elaborar el informe de investigación de manera sucesiva. Estas son: fase de diseño teórico, fase de diagnóstico de necesidades y fase de diseño del programa. La investigación comprendió el período de febrero de 2020 a junio de 2022.

Para el procesamiento de la información se utilizó el análisis de contenido. El mismo permite la interpretación de documentos y del discurso oral mediante la recogida y el tratamiento de la información registrada. La técnica de análisis de contenido está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a ese contexto para la información de las comunicaciones escritas, orales y visuales. A fin de delinear el papel del que lo implementa y guiar la realización del mismo, el análisis se organiza alrededor de tres etapas consecutivas y recursivas según (González, 2000):

- Etapa de Pre-análisis: organización del material según los objetivos de la investigación, lectura selectiva con vistas a la orientación en ellos y precisar la potencialidad del material.
- Etapa de codificación: Se analizó el corpus sobre la base de los objetivos de la investigación. Se operó de los datos brutos a datos útiles. Las operaciones que implica son esencialmente la fragmentación del texto y la catalogación de los elementos. Para la catalogación de las unidades se

aplicaron las partes Presencia/ausencia, frecuencia de aparición, dirección valorativa y disposición de las unidades de registro.

- Categorización: Se organizaron y clasificaron las unidades obtenidas sobre la base de los criterios de diferenciación para obtener una visión condensada de los datos trabajados.

2.2. Categorías y subcategorías de análisis

La convivencia se define como la vida en comunidad y en los espacios donde se interactúa y se desarrollan las dinámicas que permiten el ejercicio de los derechos, los deberes y las libertades, para convivir en paz y tranquilidad.

Definición operacional: Convivir significa vivir con otras personas en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros. Esta capacidad es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia, en situaciones del proceso enseñanza aprendizaje, es la particular relación que se produce en ese espacio, entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. En este contexto la convivencia se enseña, se aprende y se refleja en los diversos espacios formativos. Por tanto, hay que partir del individuo como ser social para lograrlo desde el conocimiento de su autovaloración, autorregulación, habilidades sociales y la asertividad.

Subcategoría 1. Dominio de los documentos reguladores que norman la convivencia estudiantil

Indicadores

- Políticas que norman la convivencia intrauniversitaria
- Existencia de manuales o procedimientos de la REU en la Uniss

Subcategoría 2. Conocimiento del concepto de convivencia

Indicadores

- Concepto de convivencia con que trabaja la REU (organización, respeto, disciplina, limpieza, ayuda)
- Enfoque de convivencia con que trabaja la REU
- Conocimiento de la convivencia como forma reglamentaria (desde el reglamento, resoluciones, herramientas utilizadas para lograr buena convivencia)
- Estructuras encargadas de normar la convivencia (Dirección de la REU. Existencia de una persona o departamento unificador o regulador de la convivencia estudiantil)

- Preparación profesional de los actores que intervienen en la planificación/ejecución de las normas de convivencia en la REU (Reglamentación de este (os) departamento(s) y niveles de autonomía en relación a eso)
- Normas de convivencia que deben tenerse en las REU (agentes encargados y estudiantes)
- Percepción de la convivencia (estudiantes).

Subcategoría 3. Convivencia y proactividad

Indicadores

- Autovaloración
- Autorregulación eficiente del comportamiento
- Asertividad
- Habilidades sociales

2.3. Población y muestra

La población de este estudio la constituyen los 92 estudiantes becados de la Facultad Pedagógica de la UNISS y los 7 profesores responsables de la beca número uno en la sede central. La muestra la constituyen 45 estudiantes becados de la facultad pedagógica. Es seleccionada de forma intencional, pues todos los sujetos escogidos desempeñan funciones importantes en la toma de decisiones desde su condición de estudiantes, tanto en la formulación de las políticas de convivencia estudiantil o en la implementación de estas. Se busca la significación y no la cantidad. La definición del contexto de la investigación y la selección muestral, estuvo condicionado por los siguientes criterios:

- Reconocimiento por parte de los directivos de la facultad pedagógica la importancia de mejorar la convivencia para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, el respeto y la cultura de paz en los tiempos actuales.
- Representatividad de todos los integrantes de la beca estudiantil.
- Cooperación con la investigación

2.4. Métodos y técnicas empleadas

Nivel teórico:

Los mismos ofrecen la posibilidad de analizar e interpretar los hechos teóricos y empíricos de las diferentes fases de la investigación. Para la construcción teórica se utilizó:

Analítico sintético: permitió el análisis del estado actual para diseñar luego el programa educativo, así como la valoración de la información que se fue obteniendo en la fase diagnóstica.

Histórico lógico: para la construcción del marco teórico referencial de la investigación para conocer la lógica interna del desarrollo de las concepciones de la convivencia, su estudio desde el enfoque psicosocial y educativo, la necesidad de convivir en armonía para el desarrollo pleno como parte de la labor educativa en las universidades cubanas. La utilidad de este método está dada por el acercamiento al problema, para constatar su estado actual y para hacer inferencias teóricas y prácticas que se ubican en las carencias detectadas desde el punto de vista histórico.

Inductivo deductivo: está presente a lo largo del proceso investigativo en el establecimiento de los referentes teóricos y procedimentales del programa educativo, en la determinación de las regularidades del diagnóstico, en la fundamentación del programa, así como en la concepción de su diseño, en el establecimiento e interrelación procedimental.

Enfoque de sistema: para establecer la interrelación entre los componentes del programa y los talleres vivenciales, propiciando la mejora de la convivencia, con un carácter holístico e integrador.

Nivel empírico:

Posibilitaron la recopilación de datos en la fase diagnóstica. Permitiendo constatar el estado actual del conocimiento que tienen profesores y estudiantes del reglamento para el vacado. Así como las políticas de convivencias que surgen en la dinámica de interacción con los otros.

- *Análisis de documentos*, se aplica a documentos normativos e institucionales (anexo 1). El análisis de documentos aporta información retrospectiva sobre un ámbito de la realidad que se investiga. En ellos se explicitan las orientaciones que existen acerca de la temática de estudio. Los documentos oficiales constituyen elementos vitales para indagar sobre la temática abordada si se tiene en cuenta que son registros, informes institucionales, disposiciones, leyes, resoluciones de carácter oficial y público que rigen el quehacer de la comunicación y el marketing en las empresas cubanas. La revisión de estos documentos tiene como propósito lograr un mayor conocimiento de la relación de funcionamiento entre las orientaciones ministeriales y la perspectiva institucional.

- *La observación*, método utilizado para recolectar los datos necesarios para el estudio (anexo 3 recoge la guía). Es un método clásico de investigación científica; además, es la manera básica por medio de la cual obtenemos información acerca del mundo que nos rodea, obtenemos datos complementarios y corroboramos información. Además, las observaciones se pueden realizar independientemente de que las personas estén dispuestas a cooperar o no. Está orientada a

conocer las prácticas más comunes en la residencia en tema de convivencia, así como observar en el escenario natural las prácticas de comunicación, respeto, tolerancia, aceptación, escucha, normas de convivencia, límites y roles establecidos. Tiene como finalidad también corroborar información. La información se registra en forma de narraciones a través de las notas de campo, pues se utiliza la variante no participante.

- *Pruebas estandarizadas* con el objetivo de evaluar los componentes descritos por la autora necesarios en la categoría convivencia. Son estos: el autorreporte vivencial, el inventar de autoestima y el test de asertividad. Estos se recogen en los anexos 3, 4 y 5. Para Alonso (2004), válida y productiva la utilización de métodos en los que se invita al individuo a informar explícita y deliberadamente sobre determinados aspectos de su personalidad.

La evaluación de sí mismo, puede hacerse directamente por medio de la entrevista o por medio de escalas. En cualquier forma que se emplee, expresa el autor, la evaluación de sí mismo es el método más directo para obtener una apreciación cuantitativa del sujeto sobre sí mismo. Se admite, además, que este instrumento tiene una fuente de error persistente, pues la mayoría de las personas sobreestiman las cualidades que consideran deseables y subestiman las que consideran indeseables, pero, como norma, la evaluación de sí mismo expresa el compromiso entre la conducta de la persona y lo que ella desea ser, es decir, la evaluación se halla en algún punto del trecho que va del estado real al estado ideal concebido por el sujeto.

- *Encuesta de opinión*, por la posibilidad que brinda para la recogida de información a gran escala sobre el concepto de convivencia por parte de los estudiantes, se aplicaron preguntas abiertas y cerradas con predominio de abiertas. Se recolectó información mediante una encuesta en su variante de cuestionario, a llenar por los estudiantes (anexo 6) lo que permitió constatar la veracidad en los planteamientos con los directivos. Su análisis es cuantitativo y cualitativo.

- *La entrevista semiestructurada a trabajadores no docentes*, mostrada en el (anexo 7), es el agente fundamental en la obtención de información e implica una relación personal entre el entrevistado y el investigador. Constituye una vía muy efectiva para conocer sentimientos, pensamientos e intenciones de las personas y los acontecimientos anteriores a la observación. Se empleó a lo largo de esta fase de diagnóstico teniendo en cuenta su espontaneidad. El registro de las entrevistas se realizó con el empleo de una video-cámara digital que recogió imagen, sonido y anotaciones que incluyó, además, información acerca del comportamiento de los entrevistados. Se

les realizó a los trabajadores no docentes de la beca y los encargados del proceso docente educativo (vicedecano docente-jefa de residencia).

- *Triangulación de fuentes*, concebida como la combinación o uso parcial de diferentes estrategias en la búsqueda de precisión y explicaciones alternativas. Persigue el objetivo de disminuir las falsas interpretaciones y representaciones. Rodríguez *et al.* (2004) la denominan triangulación de datos, consistente en recoger y analizar datos provenientes de varias fuentes con el objetivo de contrastarlos e interpretarlos para comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otras.

2.5. Análisis de resultados del diagnóstico en su primera fase

Con relación al segundo objetivo, que se propuso diagnosticar el estado actual de la convivencia en estudiantes de la REU de la Uniss, se parte por describir las dificultades de convivencia en los estudiantes. El diagnóstico comienza con el análisis de documentos. Para ello se consulta el reglamento interno para la residencia estudiantil de la Universidad " José Martí Pérez" de Sancti Spíritus(anexo 1). El reglamento cuenta con un total de 11 capítulos donde de forma general se disponen:

Consideraciones generales para establecer la condición de becado, que se entiende por REU y precisa en estas disposiciones la creación de la estrategia para la labor educativa y político ideológica.

Luego se dispone la obtención de ser un estudiante becario, su otorgamiento y revocación donde se responsabiliza al decano de su otorgamiento y al estudiante de mantener esta condición en dependencia de su evaluación. Esto, de alguna manera es importante ante el hecho de que obliga al estudiante a responsabilizarse de su autorregulación, lo cual no es indicativo de su efectividad en la regulación del comportamiento ni es indicativo de que este sepa convivir con los otros.

Un tercer capítulo dedicado a los deberes y derechos del estudiante becado. En este se dispone lo que el estudiante becado debe hacer, en función del cuidado social de los bienes del estado, sus obligaciones y derechos. Estos últimos centrados en recibir servicios, su evaluación y lo que lo identifica como estudiante becado.

El capítulo 4 dispone, de los 11 capítulos del reglamento las normas de convivencia y el régimen disciplinario. **ARTÍCULO 14:** Los estudiantes becados y trabajadores de la Residencia Estudiantil deberán cumplir las normas de convivencia y educación formal siguientes:

- a) Respetar el sueño, descanso o estudio de los convivientes en el edificio.
- b) Hablar en voz baja.
- c) No provocar ruidos que afecten la tranquilidad colectiva en la Residencia Estudiantil o áreas aledañas.
- d) Mantener las habitaciones limpias.
- e) Mantener un porte y aspecto adecuado dentro de la residencia.
- f) Vestirse adecuadamente para transitar por áreas comunes de la Residencia Estudiantil o las áreas exteriores aledañas a la Residencia.
- g) Colocar los desechos en los depósitos habilitados para ello.
- h) Cuidar la propiedad social y velar porque los demás lo hagan

Cómo puede observarse, en este capítulo y artículo se norman desde el punto de vista de la convivencia lo que el estudiante de hacer, no lo que debe aprender bajo condiciones de estudiante becado. No se visualiza en el artículo elemento alguno que regule el cómo debe ser su conducta ante los otros, los trabajadores de la residencia estudiantil.

Con respecto al régimen de las faltas, la total autoridad para imponer sanción es la directora del REU, y no tiene en cuenta ni al profesor principal de año ni al vicedecano docente ni al jefe de carrera. Elemento este que rompe con la labor educativa y de formación integral.

El capítulo 6 dispone en su artículo 35, quienes facilitan el trabajo de la estrategia diseñada en cada facultad para la atención al estudiante becado. El máximo responsable es el vicedecano docente junto con un directivo o trabajador de la REU, profesor designado por la dirección de la facultad y un miembro del Consejo de Residencia.

Con respecto a la responsabilidad del vicedecano docente, considera la autora que es el responsable directo por las funciones asignadas de conjunto con el vicedecano de extensión universitaria, no obstante, es el decano quien otorga la condición de becado, por tanto, debe ser quien siga el funcionamiento a la REU.

Considera la autora también que no debe ser un profesor asignado de la facultad, sino el o los profesores principales de año, que como norma funcionan como profesor guía del grupo, quienes de conjunto con los vicedecanos y el decano monitoreen el funcionamiento de esta estrategia.

En el resto de los capítulos no se dispone los elementos que deben integrar la estrategia educativa ni su relevancia y tampoco se dispone elemento alguno que establezca las pautas para una buena convivencia en la REU.

Los resultados de las técnicas e instrumentos utilizados se centran en:

A través de la observación participante sistemática (anexo 2), realizada en condiciones naturales durante un período de cinco meses (del 28 de septiembre de 2021 al 28 de enero de 2022), registrada en diarios de campo, nos refiere que:

El comportamiento de los trabajadores no docentes y estudiantes de la REU, se corresponde con la inadecuación de la autovaloración, en primera instancia por el desconocimiento profundo de sí mismos, en relación con las posibilidades reales de autorrealización y con la autorregulación eficiente del comportamiento.

En un alto número de los casos son capaces de expresarse sobre sus propias capacidades, intereses y motivos, pero se observa como sus auto apreciaciones no son generalizadas, con baja estabilidad, poco dinamismo y falta de compromiso para la realización de mayores aspiraciones en diferentes esferas de la vida, especialmente en el área profesional. En este sentido se observa una tendencia a obtener mayores ganancias materiales, con la disminución del compromiso con la profesión, sin previsión adecuada de los niveles de realización que pueden alcanzar en el caso de los trabajadores.

Se manifiesta inflexibilidad para apropiarse de elementos diferentes a la identidad personal establecida, pues las incompatibilidades externas o emergentes desarticulan la autorregulación comportamental.

Muy vinculada con la autovaloración se observó la autorregulación ineficiente del comportamiento con relación a la convivencia. La mayoría de los trabajadores no docentes se manifestaban impulsivos, poco reflexivos, inconstantes e inestables. Los estudiantes se autorregulan adecuadamente, al menos hay un respeto a la aceptación del otro y a la tolerancia, no siendo así entre el trabajador y el estudiante. Durante todas las sesiones de observación participante, durante el día y también en las jornadas nocturnas, se constató que la mayoría de los trabajadores no

docentes reaccionaban de manera brusca, impensada, agresiva, déspota o desinteresada ante situaciones de la vida cotidiana en la REU.

En los estudiantes se actúa diferente, aunque hay predominio de una comunicación abierta y diáfana, pero sin buena escucha. Hay interés en las responsabilidades como estudiantes, aunque se observaron discusiones en torno a la higiene, la limpieza, el cuidado a la propiedad social, lo que es indicativo de que no se ejerce una convivencia en función del otro sino de las obligaciones que como estudiante tiene.

Tampoco se evidenciaron características asertivas en la convivencia con los compañeros de aulas que visitan la residencia y becados, pues en la mayoría de los trabajadores no docentes se observó la incapacidad de actuar consecuentemente con los propios pensamientos y sentimientos expresados y en los estudiantes, al no tener una buena escucha no puede decirse que haya una buena autorregulación desde la asertividad.

Los trabajadores expresaban su disposición a desarrollar un adecuado trabajo educativo, cumplir con los deberes de acuerdo a su calificador de cargos y comportarse acorde con el reglamento para los trabajadores de la Uniss, pero su comportamiento dista de lo observado y lo expresado luego en las entrevistas; esto último se manifestó en el abandono de su puesto de trabajo, el no cumplimiento de sus deberes, el desconocimiento de los mismos a pesar de haberseles explicado y entregado por escrito sus funciones y en general la falta de comprensión, ayuda y colaboración con la dirección, con los otros trabajadores y con los becados. A eso se suma el irrespeto por los sentimientos y pensamientos de los estudiantes, lo que dificulta la comunicación con los estudiantes.

La inadecuación de las habilidades sociales, en la interacción social de los estudiantes de la REU, se caracteriza por la falta de sensibilidad perceptiva, educados pero poco amables, mostrar interés hacia otras personas, brindar aprobación o ayuda. Tampoco poseían dominio de comportamientos y hábitos que les permitieran acomodarse a diferentes situaciones y personas, ni la serenidad necesaria para enfrentarse a los problemas cotidianos y expresar sus sentimientos sin mostrar agitación, sobre todo cuando se reclama un derecho o se advierte sobre un comportamiento inadecuado de otro estudiante al trabajador de la residencia.

No todos los trabajadores ni los estudiantes implicados en el estudio se mostraron de igual manera durante los cinco meses de observación participante, cada uno de acuerdo a su personalidad se manifestó de forma diferente y con diferentes grados de intensidad, no obstante, las situaciones de conflicto y enfrentamiento entre trabajadores, directivos y estudiantes becados eran cotidianas.

En un segundo momento de la evaluación de las características personales para la convivencia, estas se exploraron por medio de test estandarizados. Para obtener los datos se aplicaron el autorreporte vivencial, en su variante 1 (anexo 3).

El análisis del autorreporte vivencial de los 92 estudiantes 30 no manifestaron estados psíquicos negativos, 30 estados medios y 22 estados emocionales negativos altos. El resto manifestó haber sentido inquietud, desconfianza, irritabilidad, tristeza, apatía, miedo, inseguridad, sufrimiento, abatimiento, angustia, ira, rechazo, ansiedad y desprecio, tanto con un alto nivel de intensidad como moderadamente.

Evidentemente las cualidades personales autopercibidas distan de la expresión social real de los sujetos, poniendo de manifiesto que, en la mayoría de los casos, los trabajadores no docentes de la REU de la Uniss poseen una inadecuada autovaloración, que influye negativamente en los resultados de su trabajo o que respondieron al test guiado por las normas socialmente establecidas.

En el test de asertividad, el 95% de los estudiantes expresan sentirse en desagrado con personas que sólo se escuchan así mismo, sin razonamiento ni lógica. Un 55% se declara confiado y con autoestima adecuada. Sin embargo, el 82% evita la confrontación como forma de solución de conflictos, lo que apunta hacia el hecho de que no hay suficiente capacidad para expresar pensamientos, ideas y juicios valorativos propios.

En el inventario de autoestima un 32% al alcanzar puntuaciones inferiores a los 12 puntos, tienen autoestima baja, un 45% se concentran en autoestima de nivel medio y un 23% con autoestima alta. Si se unen los resultados de la media con la baja, evidentemente la autovaloración y la determinación del estudiante no cumple con su papel autorregulador del comportamiento. El regulador se cumple desde el hecho de que no hay llamados de atención, no hay indisciplinas, pero al no expresar lo que siento ni como lo siento con los otros, al no ser asertivo, al no expresar los motivos que me hacen sentir mejor en condiciones de ser estudiante becado, no hay efectividad en la convivencia.

Cuantitativamente se tienen como resultados de la encuesta:

✓ El total de los encuestados coincidieron en que se realizaban actividades donde se vincula el estudio con lo extensionista lo que demostró que se laboraba en función de contribuir a su formación integral. En relación con esto el 97% de los alumnos consideró que entre las actividades realizadas se destaca más las realizadas por el estudio y vinculado a lo académico que a la convivencia en la

residencia estudiantil, un 45% hizo mención a diferentes actividades tales como cine debates, charlas, pero no sobre convivencia y un 5% a otras actividades prácticas.

✓ El 85% desconoce las principales características de la convivencia como categoría. Aunque hay un reconocimiento a elementos comportamentales como respeto, tolerancia, privacidad. Sin embargo, no se reconoce como característica de la personalidad.

✓ El 97% señaló que se establecían escasos vínculos entre las asignaturas con temas como estos de la convivencia.

✓ El 94% planteó que no se realizaban tareas o ejercicios donde se vincularan las asignaturas dentro de su currículo con temas como educación de la personalidad, proyectos de vida, asertividad, educación para la paz, habilidades sociales, entre otros.

✓ El 82% planteó que les gustaría realizar actividades en la residencia y desde el propio proceso educativo donde se vinculen lo académico con lo extensionista en temas tan necesarios hoy para aprender a convivir.

✓ El 98 % de los estudiantes mostraron interés por el tratamiento de la convivencia a partir del establecimiento de relaciones académicas y extensionistas no solo con los trabajadores no docentes sino con profesores de las carreras

✓ El 82% de los estudiantes refieren que, aunque no tienen grandes problemas con los trabajadores no docentes de la REU, ellos perciben que en grado alto no son comprendidos cuando se les plantean situaciones que tienen que ver directamente con la convivencia

✓ El 95% reconoce en el coordinador principal de año la figura que mejor pudiera atenderlos

✓ El 83% no reconoce las características de la personalidad como elementos necesarios para aprender a convivir, aunque sí reconocen a las habilidades sociales como un elemento fundamental para el manejo de las relaciones sociales.

Problemas psicopedagógicos. Regularidades del diagnóstico

En general los resultados coinciden los de una investigación en Chile. En ella se asegura que para el desarrollo de habilidades sociales en los educandos debe comenzarse por desarrollar las mismas en los educadores. Al respecto comenta que en su proyecto la primera actividad fue la realización de seminarios permanentes para la propia autoformación y reflexión en competencias docentes. (Aranda, 2007)

También se semejan los resultados de la presente, con otras investigaciones realizadas en Cuba, este es el caso de las conclusiones a las que arribó Lazo (2012), quien plantea la necesidad de que

los gestores de trabajo educativo de la REU estén altamente calificados pues de sus capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas y de sus actividades constantes y creadoras, depende en gran medida el desarrollo y el éxito de los futuros profesionales que se insertarán en la sociedad.

La citada autora concluye además que, para lograrlo se requiere de una preparación, superación sistémica periódica que cultive en los gestores no solo el saber, sino también, y sobre todo, el ser, pues deberán aumentar su “nivel de conciencia y estado de pertenencia...con el proceso de formación”.

Por su parte Bisquerra *et al.* (2012), concentra su teoría y la práctica de la misma, en función de desarrollar las vías y medios para educar lo que él considera las emociones. En este sentido el autor considera que la educación emocional puede y debe ser realizada en cualquier etapa del desarrollo ontogenético humano, otorgando especial importancia al desarrollo de estas cualidades en quienes tienen que educar a las más nuevas generaciones, desde una base eminentemente axiológica.

Bisquerra *et al.* (2012), también considera que el mejor modo de desarrollar esos aprendizajes emocionales es a través de la dinámica de grupos, la autorreflexión, la razón dialógica y el juego.

Desde otra perspectiva de análisis, Monjas (2014), insiste en afirmar entre otros elementos de su muy actual modelo de formación para la convivencia, que es imprescindible enfatizar la relevancia de las relaciones interpersonales, el clima social; que para desarrollarlas es importante la colaboración entre equipos de trabajo, tutores y especialistas, y que es importante la formación permanente de los educadores en aspectos socio personales, pues existe un desajuste entre la formación de los mismos y las demandas y exigencias actuales.

Conclusiones parciales

Los beneficios que se obtienen al evaluar, analizar los resultados y hacer nuevas propuestas de mejora son:

- Clima educativo óptimo.
- Disminución del número de indisciplinas, llamado de atención o expulsiones.
- Fomento del respeto y colaboración de los estudiantes frente al autoritarismo.
- Favorecer las habilidades sociales, dotarles de competencias emocionales, tanto interpersonales como intrapersonales a estudiantes y trabajadores.
- Aumentar el trabajo cooperativo tanto de estudiantes como de profesores no solo en lo académico.
- Fomentar la empatía y asertividad de estudiantes y profesores.

- Desarrollas acciones que perfeccionen la labor educativa con incidencia en todas las dimensiones para educar en temas de convivencia estudiantil.

CAPÍTULO III. SISTEMA DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LA REU MEDIANTE EL APRENDIZAJE VIVENCIAL

3.1. El sistema de actividades educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

De esta forma el sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en la REU se sustenta en el enfoque histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), en la medida en que considera la formación y desarrollo de los alumnos como un proceso de transmisión y adquisición de conocimientos, habilidades y valores en el cual se relaciona de manera vivencial con sus propias experiencias de aprendizaje, como elemento mediador del desarrollo.

En este sentido, el sistema de actividades se dirige hacia lo que el alumno debe lograr en el futuro como resultado de su propio proceso de aprendizaje y formación. Aspecto que propicia su nivel de desarrollo potencial condicionado por la actividad, la comunicación y el sistema de influencias que condicionan su desarrollo.

Además, no se trata de dominar contenidos ni de cumplir normas de comportamiento, sino de perfeccionar la labor educativa desde la formación integral que incluye no solo lo académico o curricular, sino lo extracurricular. También se considera que la formación de los estudiantes becados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en colaboración con los otros, es de esta manera que ocurre la apropiación de los valores de la cultura. En la elaboración del sistema de actividades tiene una significación especial el desarrollo del aprendizaje mediante la vivencia de forma participativa.

La propuesta que se hace, en primera instancia, presupone la relación del alumno no solo con el colectivo no docente, sino con el docente, en particular en la figura del profesor principal de año y el colectivo de año, como mediadores de esa labor educativa. Adquiriendo una connotación especial para ese aprendizaje. En la presente investigación se asume la consideración de una enseñanza y un aprendizaje centrado en el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. En este sentido, para Vigotski, el aprendizaje es una actividad social y no un proceso de realización individual, o sea, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante el cual el sujeto asimila los modos sociales de actividad y de interacción.

En este planteamiento se encuentra el sustento teórico esencial de considerar en la elaboración del sistema de actividades las potencialidades del medio donde se desarrolla escolarmente el estudiante

para su formación, lo que contribuye a la regulación y autorregulación de su actuación, a partir de sus convicciones, las que pueden expresarse en la toma de decisiones de forma autónoma que ayudan a convivir adecuadamente en la sociedad en general. Estas influencias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen importancia para la reconstrucción interna que hace el alumno de la actividad externa, elemento importante en la formación integral de su personalidad.

Por otra parte, también es necesario tener en cuenta las leyes y principios de la didáctica como ciencia (Álvarez, 1996; Addine, 1999) que constituyen un valioso fundamento en el desarrollo de una investigación con estas características. Estas se ponen de manifiesto cuando se expresan las características propias del movimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se establecen las relaciones que se dan en este proceso, el medio social y entre sus componentes.

Dentro de la primera ley, se destaca el hecho de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, entre lo cognitivo-afectivo y lo instructivo-educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales para lograr el papel protagónico del alumno.

En el caso de la segunda ley de la didáctica está asociada a las relaciones internas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tema que se trata por diferentes autores, entre ellos Carlos Álvarez de Zayas y Fátima Addine Fernández.

En relación con este trabajo se asumen los criterios que acerca de este problema propone la profesora Fátima Addine Fernández en su libro: *Didáctica y Optimización del Proceso de Enseñanza Aprendizaje*, ya que los elementos que se identifican como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se interrelacionan dialécticamente para el logro de los fines de la educación.

Desde esta concepción el sistema de actividades educativas se centró en los llamados componentes personales: el alumno, el docente y el grupo de alumnos, los que adquieren una connotación especial en las condiciones de la REU. No quiere esto decir que los objetivos y el contenido no esté presente, solo que, en su dimensión extracurricular, el sistema se centra en un aprendizaje vivencial desde la participación de los propios agentes implicados en el cambio.

El alumno se asume como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en correspondencia con sus necesidades e intereses se crean las condiciones para que en la medida en que se implique en el desarrollo de las tareas docentes con enfoque interdisciplinario que se proponen, se apropie de los elementos del contenido con mayor orientación hacia lo laboral en las Ciencias Naturales.

Para ello, es importante que el docente dirija ese proceso de enseñanza-aprendizaje para la labor educativa y provoque los movimientos necesarios para implicar al alumno de manera protagónica en el mismo (Pischarienko, 1987). El centro de la labor educativa recae sobre el colectivo de año y el profesor principal de año.

Esto demuestra la necesidad de organizar las actividades educativas para potenciar el aprendizaje vivencial en función de lograr un papel protagónico de ellos y en donde un rol importante lo juega la concepción y realización del taller como forma de docencia para el trabajo extracurricular, porque su objetivo es intercambiar experiencias, por lo que este es el instrumento idóneo vinculado con el aprendizaje vivencial. El objetivo es el elemento orientador del proceso y responde a la pregunta ¿para qué enseñar? y representa la modelación subjetiva del resultado esperado, condicionado por las exigencias sociales de una época determinada.

Estos objetivos al estar declarados con el nivel científico y precisión requerida en relación con lo que se desea lograr en este tipo de educación, se centra más en el componente procedimental del objetivo en esta forma de enriquecer la labor educativa desde lo extracurricular. No obstante, es orientador e incluye aquella parte de la cultura y de la experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes becados en estrecha relación con los propósitos que se desean alcanzar.

De acuerdo con el objetivo formativo del sistema de actividades educativas, se realizó un análisis de aquellos que pueden ser incluidos como un contenido no académico pero que incide abiertamente en el resultado final, que es la adquisición de conocimientos y el cambio, es decir, en aprendizaje.

En tal sentido, se profundizó en el sistema de conocimientos que, como se conoce, comprende aquellas informaciones sobre la naturaleza, la sociedad, el arte, los deportes, la ciencia, la técnica, los modos de actuar y otras que responden a los objetivos y exigencias sociales del momento. Estas fueron objeto de un detallado análisis para la elaboración del sistema de actividades que se propone. Por su parte, el sistema de habilidades constituye el dominio consciente y exitoso de la actividad, pero como es conocido, su proceso de formación es complejo y está indisolublemente ligado a los conocimientos. En el caso de la presente tesis, con actividades educativas se contribuye al desarrollo de habilidades sociales que inciden directamente en habilidades generales intelectuales, tales como interpretar, describir y argumentar, todas ellas estrechamente asociadas a las actividades para el aprendizaje vivencial.

En otro orden, los métodos de enseñanza constituyen el conjunto de acciones dirigidas al logro de los objetivos y son los que viabilizan y conducen el proceso y responden a la pregunta ¿cómo desarrollarlo? En consecuencia, en la presente tesis el carácter dialéctico de la relación contenido-método adquiere una connotación especial, ya que el método es el taller. Concebido como una de las formas de docencia, aquí la autora propone sea el instrumento regulador de la actividad porque permite compartir significados. Al abordar la convivencia desde el aprendizaje vivencial, la autora considera es el instrumento ideal para ello.

En relación con la evaluación, que es el elemento regulador y su aplicación, ofrece información sobre la calidad del proceso educativo y sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros que todo el sistema o algunos de sus elementos deben sufrir, fue un componente importante en la concepción del sistema de actividades educativas. Es por eso que la evaluación constituye el reflejo del nuevo estilo de trabajo que se desarrolla en la REU.

La sistematicidad de la aplicación del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia, permite que se le preste atención al carácter de proceso de la evaluación del aprendizaje, ya que la misma aporta evidencias que deben ser analizadas para mejorar y reorientar el proceso de aprender.

3.2. Presupuestos teórico-metodológicos para la elaboración del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia

El sistema de actividades propuesto se dirige a mejorar la convivencia entre estudiantes de la REU mediante el aprendizaje vivencial desde el proceso docente-educativo en la universidad. Desde su concepción de sistema, se parte de considerar al aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto que aprende, de conocimientos, formas de comportamiento, actitudes, valores, afectos y formas de experiencia que se producen en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto, de dependencia del nivel de conocimiento que posee el sujeto, de sus intereses, motivaciones, potencialidades, estados de ánimo, que lo conducen a su desarrollo personal y a favorecer la transformación gradual de los sujetos y del contexto con los cuales interactúa.

Se destacan como características generales:

- Favorece la mejora de la convivencia estudiantil a partir del diagnóstico de necesidades en correspondencia con las particularidades y condiciones del contexto educativo.

- Propicia el perfeccionamiento de la labor educativa en la formación profesional contribuyendo a una mejor formación.
- Organiza en un todo sistémico las dimensiones e indicadores propuestos para perfeccionar el proceso de convivencia estudiantil.
- Utiliza una metodología basada en el aprendizaje cooperativo sobre la base de talleres vivenciales que propicia espacios de desarrollo profesional y personal que se le presenta al estudiante en su formación.

Las características básicas quedan concretadas en:

1. Desarrollo de las habilidades sociales desde la perspectiva del proceso docente educativo, es decir, desde lo académico en su dimensión extracurricular, combinando los espacios individuales y colectivos.
2. Concepción del diagnóstico integral como principio contextualizador en la formación profesional a partir de las necesidades particulares en correspondencia con las exigencias y condiciones de la realidad institucional donde se desarrolla la labor educativa.
3. Centra el proceso de formación de forma no directiva autoritaria, en una estructura de interacción construida entre trabajadores docente, no docentes y estudiantes, mediante negociaciones colectivas.
4. Desarrolla las capacidades de dirección y liderazgo como necesidad para la adecuada conducción de la actividad educativa desde posiciones cooperativas.
5. Desarrolla la relación interpersonal significativa con sentido personal e implicadora, la cooperación una vía esencial del paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en el individuo.
6. Organiza de forma jerárquica las redes de necesidades entre la sociedad-institución y el grupo teniendo como centro organizador la derivación de los objetivos socialmente establecido y personalmente planteados.
7. Favorece el establecimiento de la cooperación e integración entre los diferentes servicios y dependencias de la institución, como condición globalizadora y sistémica de la actividad educativa de manera, que la institución funcione como una comunidad educativa integral.
8. Desarrolla la capacidad de evaluar y autoevaluar el impacto de las acciones en la práctica educativa.

En correspondencia con estas características y dada la importancia que se le confiere al objetivo como categoría rectora se precisa como objetivo general del sistema de actividades educativas para

la mejora de la convivencia en la REU: Perfeccionar la labor educativa desde la dimensión extracurricular para la mejora de la convivencia en la REU mediante el aprendizaje vivencial

Se declaran como objetivos específicos del sistema de actividades educativas:

1. Desarrollar los indicadores de la convivencia desde la formación profesional en estudiantes becados de la facultad pedagógica para perfeccionar la labor educativa a partir del aprendizaje vivencial partiendo de sus potencialidades
2. Educar a los estudiantes en una actitud favorable a la actualización del conocimiento a partir de una didáctica cooperativa y participativa con enfoque cultural y un alto sentido humanista en la convivencia educativa en la REU
3. Implementar en las prácticas educativas de los profesores del colectivo de año con sus alumnos, el desarrollo del proceso educativo a partir del proceso extensionista permitiéndoles comprender el entorno educativo y solucionar problemas de convivencia en su vida diaria.

3.3. Componentes del sistema de actividades educativas

- Subsistema (1): Diagnóstico del contexto educativo.

Las dimensiones del diagnóstico: Para la implementación del sistema se parte del diagnóstico del contexto educativo para determinar las carencias y potencialidades relacionadas con la convivencia estudiantil en la REU para la transformación de la realidad educativa para su mejora.

Los indicadores para su evaluación serán los siguientes:

- * Congruencia y claridad en los objetivos
- * Estructura organizativa y recursos necesarios
- * Actitud de los agentes implicados.
- * Superación del profesorado

Agentes implicados en el diagnóstico: El diagnóstico del contexto educativo para la convivencia en la REU corresponde al colectivo de año. El colectivo de año agrupa a los profesores que desarrollan las asignaturas del año, al profesor principal de año. Entre sus funciones se encuentran la participación en el proceso de diagnóstico integral y evaluación de los integrantes del grupo.

El diagnóstico pedagógico es el proceso dirigido a apreciar no solo cómo marcha el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar, la labor educativa para la formación de la personalidad, el desarrollo de sus capacidades, habilidades y hábitos y las condiciones que lo pueden alterar, frenar

o imposibilitar para ello (Arias, 1999), sino especialmente orientado hacia la determinación de las potencialidades de desarrollo de los alumnos, esto es, orientado hacia el futuro. (González, 2014)

Resulta la forma idónea de acercar a la universidad los problemas reales de los diferentes contextos naturales en que se desenvuelve el estudiante universitario, en su función de centro formador para la vida desde la práctica social a partir de demandas realmente necesarias, emanadas de la práctica profesional concreta.

Por otro lado, es función del colectivo de año la concreción de la estrategia educativa de la carrera en ese año propiciando la integración de procesos en correspondencia con los objetivos instructivos y educativos del año lo que se plasmará en el proyecto educativo de los grupos (Reglamento del trabajo docente y metodológico, RM 47 de 2022) y que para la autora es el instrumento donde debe plasmarse lo relacionado con la REU no como una forma más de la labor extensionista, sino como un elemento a tener en cuenta dentro del diagnóstico y el fortalecimiento de la labor educativa.

- Subsistema (2): Organización del contexto educativo para la implementación del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en la REU.

Con el diagnóstico de necesidades quedan determinados tanto los factores que obstaculizan como aquellos que resultan potencialidades del contexto educativo en la REU. Corresponde organizar el contexto educativo ejecutando el plan de acción que permita crear las condiciones para mejorar la convivencia. A continuación, se presenta en el cuadro 1 una guía que pudiera ser ajustada a las particularidades de los diferentes contextos educativos.

Adecuación al contexto social

Obstáculos	Posibles acciones
Carencia de documentos que norman la convivencia en las REU	Búsqueda y difusión de los documentos que norman la convivencia en la REU(Reglamento disciplinario dela Uniss, Resolución ministerial para el trabajo educativo en la REU, estrategia educativa de las carreras) Elaboración de orientaciones metodológicas
Desconocimiento de las directivas institucionales relacionadas con la convivencia en la REU	Análisis de los documentos que norman reglamentariamente las normas de convivencia en la REU en las reuniones metodológicas Organización de acciones de superación sobre el tema convivencia
No existe relación entre las directivas	Elaboración de propuestas ajustadas a las demandas sociales

institucionales y la implementación en la carrera del plan de atención al estudiante becado que evalúe la convivencia en la REU

Estrategias educativas
Proyecto educativo del grupo
Realización de talleres teórico-metodológicos sobre el tema.

Falta de sistematicidad en la atención al estudiante becado

Evaluación sistemática del proceso de atención a los estudiantes becados por el colectivo de año.

- Subsistema (3). Implementación de las acciones educativas para la mejora de la convivencia en la REU

Una vez creadas las condiciones del contexto educativo realizado el diagnóstico, se impone la implementación de las actividades educativas en los agentes que serán objeto de intervención educativa. Para ello se empleó los talleres vivenciales, descritos ya en un antecedente investigativo por parte de la autora. Se utiliza como recurso metodológico un sistema de actividades para el trabajo de grupo, sobre la base de la consideración del grupo como espacio psicológico, facilitador del aprendizaje vivencial y propiciador de construcciones psicológicas grupales e individuales, por medio de la interacción.

El aprendizaje vivencial se desarrolla a través de talleres. Los contenidos de los mismos se construyen por los propios actores, siguiendo una guía previamente sugerida por los conductores del proceso, que parten de la motivación del grupo hacia el proyecto y aprovechan la experiencia colectiva para construir las acciones y los indicadores del trabajo grupal. Esta fue concebida atendiendo a las particularidades de los cursos regulares diurnos y los estudiantes becados, pero como hablamos de una sola universidad extendida hacia cada municipio del país está particularmente concebida para la universidad en sentido general y la misma puede ser ajustada al contexto en que se aborda. A continuación, se detalla su aparato instrumental.

Este sistema se inserta en el diagnóstico pedagógico que corresponde a las funciones del profesor principal de año quien en colaboración con el colectivo de año compartirá la responsabilidad de la ejecución del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en la REU.

Las acciones correspondientes al trabajo con los alumnos se desarrollarán en el turno concebido para el trabajo del profesor principal de año con el grupo mientras que las acciones que involucren al colectivo de profesores se desarrollarán en el marco de las reuniones del colectivo de año Seguidamente detallaremos las actividades.

Actividad 1. El sentido de la buena convivencia

Objetivos:

- Brindar conocimiento sobre la convivencia educativa
- Aprovechar los recursos personales para el desarrollo de conductas prosociales ante la convivencia en grupo
- Desarrollar factores protectores para la estabilidad emocional ante conductas que ayudan a la convivencia en la REU

Materiales: lugar de trabajo con todas las condiciones para ello, papel, lápices, rotuladores, pizarra, laptop, data show.

Temporalidad: 1-2 horas cada sesión de trabajo. Se proponen 3

Desarrollo:

La actividad comienza con una dinámica grupal de presentación:

Encadenamiento de nombres: la técnica se utiliza con el objetivo de conocer a los integrantes del grupo, pues es una actividad grupal donde intervienen profesores, trabajadores no docentes y estudiantes. La actividad puede realizarse de dos formas: una actividad grupal solo para estudiantes becados y otra actividad para trabajadores no docentes y profesores. La utilización de la técnica en la primera actividad se realiza con la finalidad de integración, de cercanías. Se presenta al estudiante y trabajadores en cualquiera de las modalidades adoptadas. El moderador comienza por la presentación. Debe decir el nombre de quien está a su derecha y cada integrante dirá su nombre, los nombres que antecedieron y el de su derecha. Así sucesivamente.

Una vez terminada la presentación se procede a su desarrollo con un taller sobre la convivencia que abordará los siguientes aspectos:

- Definición conceptual de convivencia
- Diferentes tipos de convivencia
- Recursos para su abordaje
- Formas más frecuentes de problemas en la convivencia
- Herramientas para prevención y protección ante convivencia inadecuada
- Características de la violencia en condiciones de convivencia

- La labor educativa para mejorar la convivencia escolar en la REU.

A partir de la exposición de estas consideraciones sobre la temática el moderador debe enunciar lo siguiente: quisiera me ayudaran en una tormenta de ideas que quiero realizar sobre la convivencia y las formas de manifestarse. No tienen que pensar tanto, solo lo que le venga a la mente para construir conocimiento. Por cada una de las preguntas que voy a hacerles haremos una tormenta de ideas y luego concluimos nuestro propio conocimiento:

1. ¿Tengo conocimiento de saber convivir?
2. ¿Cómo puede ser evidenciado un ataque de cero tolerancias a la diversidad?
3. ¿Por qué no sabemos convivir?
4. ¿Soy culpable de atacar cuando me atacan?
5. Imagine que su amigo le comenta hoy/imagine que hoy le cuentas a tú familia, después de varios ataques a tú amigo en la REU. A partir de lo que hoy aprendió, describa ¿qué elementos le daría al especialista al cuál fue para enfrentar sus temores/al agente educativo al cual le hace la observación de lo que sucede en la REU/ o al profesor?
6. ¿Mejor hablar temprana o tardíamente?
7. ¿Cómo logro mantenerme equilibrado?
8. ¿Por qué necesito las relaciones sociales?
9. ¿Permitirá que el agresor domine su mente y sus emociones?
10. La familia, encargada del desarrollo psico-emocional de sus hijos y de los adultos también. ¿realidad o utopía?

Evaluación: Para la evaluación de la actividad se reparte pequeños rasgados de papel donde cada miembro pondrá lo positivo, lo negativo, lo interesante y lo que necesita en las próximas actividades.

Actividad 2. La buena convivencia escolar

Objetivo: Facilitar el conocimiento de la importancia de algunas cualidades de la personalidad, para el buen ejercicio de las funciones y la convivencia dentro del contexto escolar.

Materiales: lugar de trabajo con todas las condiciones para ello, caja de cartón pequeña.

Temporalidad: 2 horas (tiempo de trabajo en subgrupos: 25-30 minutos) por 3 sesiones.

Desarrollo:

Comienza la actividad con la técnica de participación aviso clasificado, para motivar al grupo a la participación de la actividad. Para ello cada miembro del grupo escogerá una frase que lo caracterice

para presentarse ante un anuncio público o clasificado en cualquiera de los medios de comunicación que conoce. Para ello debe el moderador de la actividad grabar esta primera parte.

Luego se realiza el foro debate para promover la importancia de las cualidades de la personalidad que ayudan a una mejor convivencia escolar. Para ello se comienza realizando un conteo desde 1 hasta 3 de forma sucesiva para la conformación de subgrupos aleatorios. Ante la posibilidad de sugerencia de los participantes de agrupamiento por afinidad, el moderador debe insistir en que es un espacio para conocer mejor aquellas características que nos tipifican como personas, por eso es mejor saber de todos.

Se trabajará con tres subgrupos siempre y en cada sesión se comienza el conteo para que todos conformen cada vez subgrupos diferentes. Cada uno tendrá una pregunta sobre la expresión de las cualidades personales en un día común y cómo esto es necesario para la armonía y buena convivencia en la REU (ver ficha anexa).

Puesta en común: Un representante de cada subgrupo expondrá los resultados de la elaboración conjunta. Se irá escribiendo en el papelógrafo o pizarrón las ideas más importantes.

Al finalizar los tres subgrupos, se elegirán las principales ideas. Los participantes irán edificando un sentido psicológico sobre la importancia de las cualidades personales y su aplicabilidad para lograr un clima armonioso de convivencia.

Se informa a los participantes que deberán prepararse para el próximo encuentro. Deben pensar en lo que se trabajó en este encuentro y sobre sí mismos.

Se evalúa la actividad por medio del intercambio de impresiones con los participantes, sobre las vivencias que tuvieron de la misma.

Evaluación: Se pedirá a los participantes que expresen las vivencias acerca del encuentro. El relator recoge por escrito las opiniones o por medio de grabaciones.

Actividad 3. Si yo soy bueno, todos lo somos

Objetivo: Facilitar la elaboración de conceptos sobre autovaloración y autorregulación por medio de condiciones vivenciales que promuevan el aprendizaje significativo de los mismos para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Materiales: lugar de trabajo con todas las condiciones para ello, papel, lápices, rotuladores, pizarra.

Temporalidad: 2 horas cada sesión de trabajo. Se proponen 3 sesiones

Desarrollo:

La actividad comienza con la técnica motivadora mi zoológico para activación del grupo. Debe anotarse por parte del moderador lo que él crea importante. Para realizar esta técnica cada miembro escogerá un animal con el cual él se identifique y se compare y explica al auditorio el porqué de la identificación con ese animal. Luego se procede a colocar a los integrantes del grupo en un círculo. En el centro de este estará colocado un paquete con un conjunto de mensajes que contienen pequeños relatos de vivencias de personas que alguna vez hayan sufrido violencia, maltrato psicológico o en cualquiera de sus formas en condiciones de convivencia. El moderador tendrá un silbato en la mano para que cada vez que este suene, un integrante del grupo coja la caja y extraiga de ella un mensaje con la vivencia que este leerá en voz alta y debe explicarlo según sus propias experiencias. En cada sesión de trabajo, deben ir mensajes diferentes, aunque con la misma finalidad. Los ejemplos de preguntas que guían el debate ver ficha anexa.

Al finalizar, el moderador hará un resumen de lo acontecido.

Evaluación: Se evalúa la actividad por medio del intercambio de impresiones con los participantes, sobre las vivencias que tuvieron de la misma.

Actividad 4. Ser asertivo es ser positivo e inteligente emocionalmente

Objetivo: Facilitar la elaboración de un concepto sobre asertividad por medio de condiciones vivenciales que promuevan su aprendizaje significativo para el manejo inteligente de emociones ante manifestaciones de violencia en la REU.

Materiales: local espacioso e iluminado para el trabajo grupal, 2 cajas de cartón pequeña

Temporalidad: 2 horas cada sesión de trabajo se proponen 2.

Desarrollo:

La actividad comienza con la técnica participativa para la motivación del grupo llamada los refranes. Estos estarán dentro de la caja ya impresos y cortados previamente. Se proponen refranes cercanos a la idiosincrasia cubana (ver ficha anexa) Se proponen algunos.

Se colocan mitades de refranes en cada una de las cajas. Cada participante, tomará una de esas partes; después se agruparán por dúos de acuerdo a cómo se casen las mitades de los refranes. Cada dúo deberá explicar el significado de su refrán. Se quedarán sentados juntos para el resto de la actividad.

Luego el moderador repartirá unas pequeñas historias a cada dúo de estudiantes y trabajadores conformado. Los mensajes tendrán un breve relato sobre experiencias negativas ante violencia o

acoso escolar de forma general. Junto con cada historia, vendrá un mensaje que guarda relación con situaciones de conducta asertiva. (ver ficha anexa de la actividad)

Mensajes sobre conductas asertivas:

- 1- Mis opiniones y creencias las expreso en la forma adecuada, en el momento oportuno, respetando los derechos de los demás y sin agredir.
- 2- Cuando estoy en desacuerdo o desagrado con algo, lo manifiesto sin lastimar a nadie, pero debo manifestarlo.
- 3- Expreso con claridad y seguridad lo que pienso, teniendo en cuenta el derecho de los demás.
- 4- Reconozco mis emociones y me hago cargo de ellas, sin culpar a otros de lo que ocurre.

Luego de leído cada caso con la frase asertiva que contenga, se propone expresar otras a los participantes. El cierre de la actividad es una reflexión que conduce el moderador sobre la importancia de ser asertivo, como forma de fortalecer nuestra inteligencia emocional para mejorar la convivencia en la REU.

Evaluación: La evaluación se hará a través del intercambio de impresiones con los participantes, quienes expondrán sus vivencias de la actividad. El relator recoge por escrito las opiniones o por medio de grabaciones.

Actividad 5. La inteligencia emocional para responder ante formas de agresividad en la REU

Objetivos:

Instruir a los estudiantes sobre la inteligencia emocional

Desarrollar actividades dirigidas a elevar la forma de respuestas inteligentes emocionalmente ante las estrategias de afrontamiento al estrés, la resolución de conflictos, el enfrentamiento a los problemas u otra forma de violencia en la REU

Materiales: Salón con mobiliario disponible, materiales impresos sobre el tema

Temporalidad: 2 horas cada sesión de trabajo. Se proponen 4

Desarrollo:

Para esta actividad, es recomendable conversar con los padres para que tengan conocimiento de lo que se quiere lograr y el por qué. Esto puede hacerse mediante una escuela de padres que incluye a todos los padres de los estudiantes becados.

Se trabaja en cada sesión un aspecto de la inteligencia emocional, comenzando por el concepto de inteligencia emocional, ventajas y desventajas, los tipos de inteligencia emocional y la importancia

de esta para: resolución de conflictos, soluciones a los problemas, las estrategias de afrontamiento al estrés, los conflictos, así sucesivamente.

Dinámica: se utiliza la técnica árbol, tronco, leña

Es una técnica utilizada en la terapia de grupo, aquí se aplica como una dinámica para aumentarla confianza y la estima del joven. Para eso este debe dibujar un árbol completo con raíces y tronco. Una vez dibujado, debe escribir qué aspectos de su personalidad distinguen al árbol de otro.

Luego debe escribir que cinco aspectos positivos pondrían en el tronco para ser inteligentes emocionalmente y cuales negativos, hará leña, porque no le permite ser inteligente para resolver conflictos, afrontar el estrés o resolver problemas. Luego se instruye al estudiante para que esa leña sea utilizada en beneficio de algo, en que la utilizará.

Se cierra la actividad destacando la importancia de estos conceptos. La construyen los propios participantes. Puede verse ficha anexa de la actividad.

Evaluación: entrevista basada en conversaciones informales

Actividad 6. Hábil...hábil, yo soy hábil

Objetivo: Facilitar la elaboración de un concepto sobre habilidades sociales como herramienta fundamental de la inteligencia y uno de sus tipos por medio de vivencias que promuevan el aprendizaje vivencial en condiciones de REU.

Materiales: Salón iluminado para la realización de la actividad. Pequeños guiones que faciliten la representación de grupos de habilidades sociales.

Temporalidad: 2 horas

Desarrollo:

Para esta actividad se propone el psicodrama como forma didáctica de aprendizaje. En este caso el Psicodrama o en su defecto el juego de roles para el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales desde situaciones vivenciales. Los guiones pueden verlo en el anexo 11 en la ficha de la actividad.

Procedimiento. Se solicitan voluntarios para representar los guiones, el resto de los participantes serán el público y deberán analizar posteriormente las situaciones representadas.

Primero se realizará una representación negativa. Después del análisis se realizarán las mismas representaciones en sentido positivo. Al finalizar, el facilitador hará un resumen de lo acontecido.

Evaluación: se intercambiarán vivencias entre los participantes. El moderador recoge por escrito las opiniones o por medio de grabaciones.

Actividad 7. Taller vivencias de casos reales. La importancia de desarrollar inteligencia emocional para la construcción conjunta de vivencias y significados compartidos.

Objetivos:

Conocer diferentes formas de desarrollar soluciones inteligentes desde casos reales

Compartir vivencias y significados desde la reflexión grupal para desarrollar conductas inteligentes emocionalmente en condiciones de convivencia grupal

Materiales: Salón espacioso e iluminado, lápiz, papel

Temporalidad: 1 hora

Desarrollo:

Se reparten tiras de papel con una historia real de casos de las diferentes formas de acoso escolar más frecuentes que puedan existir. Una vez leída por cada miembro los casos, se procede a una reflexión conjunta por parte de los miembros del grupo dónde cada uno debe aportar una solución inteligente. Se cierra la actividad con mensajes positivos sobre la vida.

Evaluación: entrevista

Actividad 8. Comportamientos inteligentes. Practicando lo aprendido.

Objetivo: Aplicar mediante casos hipotéticos soluciones a situaciones problemáticas mediante los diferentes tipos de inteligencia emocional en sujetos becados

Materiales: Salón espacioso e iluminado, pizarra acrílica, lápiz, papel, rotulador

Temporalidad: 2 horas por encuentro. Se proponen dos encuentros

Desarrollo:

La actividad comienza con una técnica participativa donde cada miembro del grupo pondrá en una parte del salón un objeto personal. Por designación del moderador cada persona debe ir a buscar un objeto por dentro de los agrupados para identificarlos. Se realiza para lograr una mayor interacción y sentimiento de grupo entre los miembros de este. Luego el moderador comienza leyendo los diferentes casos. Se muestran algunos ejemplos en la ficha anexa de la actividad.

El moderador cierre la actividad escribiendo en el pizarrón los aprendizajes de la actividad

Evaluación: observación participante

Actividad 9. ¡Actuar con inteligencia emocional!

Objetivo:

Desarrollar conductas positivas como forma de monitoreo de las vivencias en la REU.

Materiales: salón ventilado e iluminado, sillas, hoja de papel, lápiz

Temporalidad: 1 hora una vez en la semana durante un mes

Desarrollo:

Esta actividad se realizará haciendo una presentación semanal de las conductas que han vivido poniendo en práctica lo aprendido. Es una actividad de feedback directo donde el estudiante pueda ir desarrollando de forma gradual conductas positivas ante sus vivencias en la REU. Puede realizarse de dos formas, el moderador presenta casos al azar con historias diferentes y los estudiantes deben identificar algunas conductas ocurridas en esa semana a ellos o contar sus experiencias directamente en el grupo.

Al finalizar el moderador debe retroalimentar con preguntas como:

¿Cuál fue tú conducta inteligente ante esa situación?

¿Cómo te sentiste?

¿Qué otra conducta puedes desarrollar?

Evaluación: entrevista a los participantes

Actividad 10. Veamos qué aprendimos

Objetivo: Evaluar el aprendizaje vivencial desarrollado durante las actividades educativas

Materiales: Salón espaciado e iluminado

Temporalidad: 2 horas

Desarrollo:

El desarrollo de esta actividad se realiza mediante la técnica de discusión circular, por medio de la autoevaluación y la co-evaluación. Por voluntad propia, y de acuerdo a sus propias iniciativas, los estudiantes irán desarrollando sus autoevaluaciones. Se pedirá al grupo que evalúe a sus compañeros de acuerdo a lo que vayan presentando. Al finalizar, el moderador hará un resumen de lo acontecido durante la ejecución de las actividades. Se les agradece a estudiantes y trabajadores docentes y no docentes su participación.

Evaluación: Entrevista en profundidad.

- Subsistema (4): Evaluación del sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en la REU en la práctica educativa.

La concepción de la evaluación del sistema parte del supuesto de que esta ha de entenderse como un proceso que abarca todos los subsistemas del mismo en función de su mejora continuada. Se toma como pilar la propuesta de Hernández y Martínez (1996) en su "Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa" y la propuesta de Sánchez-Candamio (1999), "Evaluación de

programas de salud desde la perspectiva de la metodología cualitativa”. En este sentido, el proceso de evaluación se puede fijar en cuatro momentos:

- Evaluación de contexto – necesidades.
- Evaluación de diseño – programación.
- Evaluación de proceso – desarrollo.
- Evaluación de resultados- producto.

La evaluación del contexto se propone responder a si el sistema resulta adecuado y viable al contexto donde va dirigida. Para ello se plantean una serie de interrogantes que se derivan:

- ¿El sistema parte de un Análisis del Contexto?
- ¿Surge de un análisis de necesidades?; cuál es la/s necesidad/es de partida?
- ¿Dispone el centro de los recursos precisos o está dispuesto a facilitarlos?
- ¿Permite la estructura organizativa del centro la implementación de las actividades educativas propuestas?
- ¿Es aceptado por los agentes o subsistemas de la comunidad educativa?

La evaluación del diseño pretende responder a si el sistema reúne las condiciones para poder ser evaluado. En esta fase se pretende comprobar que los elementos formales están diseñados de tal forma que pueden ser evaluados. Las interrogantes que orientaran la misma son las siguientes:

- ¿Los objetivos están claramente especificados y se relacionan coherentemente entre sí?
- ¿Los objetivos que se proponen son realizables?
- ¿Está definida la estructura y componentes de forma adecuada?
- ¿Las actividades planificadas no son suficientes para la consecución de los objetivos planteados?
- ¿Se conocen los recursos reales disponibles para implantarlo?
- ¿El coste previsto (esfuerzo, tiempo, recursos materiales) es superior a la utilidad y/o ventajas?
- ¿Existe buena disposición por parte de los destinatarios?

La evaluación del proceso consiste en valorar cómo marcha la implementación, del sistema de actividades, es decir, «qué» está funcionando una vez que se ha puesto en marcha siguiendo las etapas y referentes teóricos previamente concretados. El fin último de esta evaluación, es contrastar si hay o no discrepancias entre el diseño y la realidad; y en caso afirmativo, realizar la adaptación pertinente, redefinirlo para lograr su óptima y adecuada puesta en marcha. Esta se centra en las siguientes interrogantes:

- ¿Se han llevado a la práctica las acciones planificadas?

¿Hay un ajuste entre la temporalización real (ejecución real) y la planificación (temporalización diseñada)?

¿Se han empleado los recursos materiales y humanos que se habían previsto?

¿Cuáles son las causas de los desfases?

¿Qué reajustes son necesarios en el sistema?

La evaluación del proceso considera además la evaluación de desarrollo del sistema de actividades educativas que viene a cubrir en gran parte el binomio sistema-factor humano, tanto en la faceta del modo de realización de actividades o tareas como en la de las relaciones que se establecen entre los miembros implicados. En este sentido la evaluación de proceso nos debe de indicar la adecuación de la actuación tanto a los objetivos del mismo como a los estilos de actuación y metodologías previstos, así como las respuestas de los sujetos a dichos comportamiento.

¿Los implicados se involucran en su puesta en marcha?

¿Existen relaciones de cooperación entre ellos?

¿Se aprovecha el tiempo para la realización de las acciones?

¿Los implicados se preparan para conseguir las metas propuestas?

¿Existe calidad y receptividad en las intervenciones?

Por fin, la última fase, la evaluación de los resultados trata de realizar una evaluación de la medida en que se están alcanzando los resultados previstos y también los efectos y resultados no previstos. En definitiva, lo que se está proponiendo en esta última fase es una evaluación global/final del sistema a partir de establecer la relación entre la consecución de resultados y las posibles causas de los mismos, ya que en ocasiones la mera evaluación de la eficacia puede resultar un dato pobre para la toma de decisiones. Las interrogantes que pueden servir de guía a esta evaluación son las siguientes:

¿Se están consiguiendo los resultados esperados?

¿Cuáles son las causas de los aciertos y desaciertos?

¿Cuáles son las decisiones para el perfeccionamiento del sistema de actividades educativas?

3.4. Evaluación preliminar del modelo mediante criterio de especialistas

Como paso previo a la ejecución del sistema de actividades en la práctica educativa en el contexto universitario, se considera necesario obtener la perspectiva de personas, que por su condición de especialistas en el tema pueden aportar unas consideraciones que permitan “anticipar” resultados y corregir la propuesta.

Santos (1993) señala que desde un enfoque cualitativo los especialistas han de ser seleccionados por el investigador el que ha de ofrecerles toda la información necesaria sobre la investigación sobre su desarrollo, así como los resultados de los análisis realizados. También indica que entre los expertos y el investigador pueden existir coincidencias, pero también discrepancias y que en todos los casos se ha de tener en cuenta entre quienes se producen uno y otros, qué les motiva y con qué proporción se presentan. Con la recogida de las perspectivas individuales se pretende obtener la construcción del sentido que cada uno de los “mundos de referencia” de los individuos atribuyen al objeto tema de consulta.

Para definir a quienes se considerarían especialistas o informantes claves con relación al tema se van a combinar dos de los marcos de determinación: el marco profesional y el académico.

Marco profesional: Profesores con experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria

Marco académico: Profesores con experiencia en la investigación educativa acreditados con el título de Máster, Especialista o Doctor en Ciencias Pedagógicas o de la Educación interesados en temas relacionados con la orientación educativa, la educación para la paz, formación profesional, trabajo grupal, tutoría, educación de la personalidad, creatividad, labor educativa y con conocimientos de la universidad como institución.

En total la consulta se realiza a cinco (6) especialistas cuya descripción aparece en el anexo 14.

En la preparación de la consulta también fue necesario definir los criterios objeto de valoración que responden a la coherencia teórico-metodológica, la calidad formal de los componentes, la relevancia de la información presentada, la pertinencia y la viabilidad, para lo que elabora el siguiente guión:

1. ¿En su opinión el sistema presenta coherencia teórico-metodológica?
2. ¿La información presentada en los componentes es suficiente y esencial para la comprensión e implementación en la práctica educativa?
3. ¿Se diferencian los componentes en su funcionamiento?
4. ¿Dependen los componentes unos de otros para su funcionamiento?
5. ¿Responde el sistema a una problemática relevante en la labor educativa?
6. ¿Permite la estructura organizativa y el funcionamiento de nuestras universidades la implementación del sistema en otras REU?
7. ¿Será aceptado por los agentes o subsistemas de la comunidad educativa?
8. A partir de la valoración que ha ido conformando ¿qué cambios le sugiere?

Para la realización de la consulta se elaboró una documentación para ser enviada a los expertos para contextualizar las preguntas que se le formulan (anexo 15). Esta documentación consta de una breve

presentación de la investigación, el sistema con todos sus elementos constitutivos y una carta de presentación y agradecimiento a todas las personas que van a colaborar.

En marzo-abril de 2022 se realizó el contacto telefónico o personal para demandar su colaboración. Debido a la disposición que todos demostraron se les envía la documentación preparada por correo electrónico.

Al cabo de dos meses, aproximadamente, todos los expertos habían enviado sus informes. Se vuelve a agradecer su colaboración y se inicia el análisis de la información que han aportado mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados obtenidos se exponen a continuación.

3.4.1. Análisis de los resultados de la evaluación preliminar del modelo mediante criterio de especialistas

Con respecto a la calidad formal de la propuesta los especialistas coinciden en considerar que el sistema de actividades educativas propuesto ofrece respuesta a un problema actual que centra su núcleo en la orientación educativa y el enriquecimiento o perfeccionamiento de la labor educativa en la universidad, que no solo ocupa a la ciencia pedagógica sino también a la psicológica. Se enfoca a la mejora de la convivencia escolar en la REU que en la universidad cubana en su etapa actual es todo un reto. Su aplicación permitirá perfeccionar este proceso no solo en el contexto en que se desarrolla, sino que puede adaptarse a otros contextos, explicitándose así el carácter flexible que lo dinamiza, lo que permitirá introducir cambios si se requiere en otros contextos educativos ya que cuenta con una organización componentes personales y no personales dentro del proceso docente-educativo.

La viabilidad queda expresada en todos sus indicadores, al respecto YMT plantea: *" el sistema que se presenta obedece a una de las demandas insoslayable que la contemporaneidad le impone a los sistemas educativos y es la referente a la formación integral de la personalidad. De ahí se deriva el alcance de la investigación"*.

Los especialistas aseguran que los objetivos están bien expresados, bien definido, coherente y propositivos y esto hace que el sistema responda a su finalidad.

"expresan la finalidad que se persigue: la mejora de la convivencia escolar a través del perfeccionamiento de la labor educativa. Los objetivos se orientan en función del desarrollo individual y colectivo pues se diseñan a partir del trabajo cooperativo y desarrollador sustentado en el trabajo grupal mediante el aprendizaje vivencial que garantiza la interacción entre los agentes del proceso y responden a la transformación de la práctica social".

MCE agrega: "están formulados adecuadamente. Expresan todos sus componentes y es evidente su intencionalidad formativa".

Otro criterio al respecto lo emite OGS puntualizando: *Los objetivos declarados están dirigidos hacia el carácter desarrollar del contexto social al facilitar los espacios interactivos que estimulan la formación y desarrollo de los recursos humanos implicados*".

Con respecto a la estructura y contenido del sistema, los especialistas consideran que está correctamente concebido soportado desde el punto de vista didáctico en la Teoría General de los Sistemas. Los criterios emitidos se dirigen a:

EVP: *"posee una estructura coherente bien delimitada que responde a la concepción teórica asumida sobre sistema y permite la relación dinámica entre sus componentes"*.

MPPB agrega: *"Se expresa la relación teórico-metodológica. El componente metodológico es más visible"*

YMT: *"estructuralmente está bien concebido, expresando una relación dialéctica entre contenido y estructura, reflejando la actividad cognoscitiva y la actividad práctica"*

OGS: *"Posee una estructura coherente bien delimitada que responde a la concepción teórica asumida sobre sistema y permite la relación dinámica entre sus componentes"*.

Con respecto a los métodos los especialistas coinciden que están bien desarrollados, no solo los métodos y técnicas para la fase diagnóstica sino el hecho de que se asuma como instrumento regulador del aprendizaje vivencial al taller, que también es concebido como un resultado científico. Asumido desde la concepción en que se aborda en esta investigación es un método didáctico que orienta el proceso docente-educativo.

MCE: *"tienen un carácter flexible y propician el protagonismo, tienen en cuenta el diagnóstico. El taller en sí mismo es un método que moviliza los recursos individuales y colectivos, promoviendo el conocimiento, las habilidades y otros aspectos del contenido"*.

Sobre la temporalización, los recursos y los medios existen coincidencia en que organizativamente están bien definidos, no solo los recursos materiales sino los humanos, bien planificada las actividades incluso hasta sugerencias de cómo hacerlo. No obstante, es de preocupación general el hecho de que la beca en los próximos años abarcará más estudiantes y convivir será cada vez más complejo y se necesitaría de un profesional que sea capaz de dirigir bien el proceso.

Con respecto a la evaluación como otro indicador en esta dimensión los especialistas plantean que ocupa un espacio significativo al permitir apreciar la efectividad del sistema en general así como sus logros como base para la toma de decisiones que contribuyan a la retroalimentación necesaria de los resultados tanto de la propuesta como de los implicados.

EVP expone: *"la concepción de una evaluación auténtica asumida por la autora facilita dilucidar las direcciones contenidas en el objeto de aquella la cual se enriquece al conjugarse con otras formas como la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación"*

MPPB agrega con respecto a este indicador: *" resulta provechoso acotar que de acuerdo a los objetivos que se propone la investigadora sería encomiable considerar la evaluación además como formativa toda vez que tiene que ver con la evaluación del proceso en un contexto determinado y sus propósitos están directamente relacionados con la mejora y optimización del mismo en el transcurso de la acción formativa; permite el reajuste racional de dicha acción según las vicisitudes"*

Sobre la organización del contexto y sus indicadores los mismos aseguran de que se parte de las condiciones reales del contexto en el caso que ocupa la REU a partir del fin y los objetivos generales de formación del profesional, y de las peculiaridades que la tipifican como escenario de una manifiesta diversidad educativa. El sistema de actividades educativas puede ser traspolado a otros contextos, ya que, aunque la universidad cubana tiene dentro de sus principales propósitos formar a un profesional capacitado cada contexto universitario tiene sus peculiaridades. Con respecto al contexto al que va dirigido puntualizan:

HMCR expresa: *"centra su atención en el diagnóstico del contexto educativo para que incluye el compromiso e implicación del Colectivo pedagógico que permite la organización del contexto educativo para ejecutar el plan de acción que asiente crear las condiciones para la mejora"*

YMT plantea: *" evidentemente está muy contextualizado, desde los objetivos que plantea hasta las actividades propuestas ya que parte en todo momento de un diagnóstico de necesidades, no solo en el subsistema 1 sino en todos los subsistemas hay un diagnóstico, expresado en la monitorización de los cambios por los propios sujetos"*

HMCR asegura: *" la contextualización parte desde su estructura, desde su contenido, claramente definidos, adaptándose siempre a las necesidades de cada etapa, esto permite adecuar recursos, ganar en organización"*

En la encuesta se les dio la oportunidad a los especialistas de emitir algún otro criterio de considerarlo necesario solo hubo un criterio emitido como parte de sugerencias. La especialista MCE agrega: *"Es necesario revisar si pudieran existir otros destinatarios. Sería interesante ver como se manifiesta la interdisciplinariedad en el perfeccionamiento de la labor educativa en la REU"*.

CONCLUSIONES

1. Desde el surgimiento de las REU en Cuba, su trabajo se ha ido perfeccionando en torno a sus políticas que regulan la convivencia a partir de un conjunto de normas y leyes establecidas para su efecto. Aprender a convivir se erige como principio fundamental que vertebra la educación en una sociedad tan vulnerable como lo es ahora, por eso se propone comprimir el aprendizaje formal para dar espacio a las experiencias, a aprender a convivir, así como la necesidad de que la educación sea humanística, universal y relevante. De ahí que el enfoque culturalista de Vigotsky sea el fundamento esencial para el abordaje de la convivencia.
2. El estado actual de la convivencia en la REU de forma general apunta hacia:
 - Una labor educativa susceptible a mejora con la integración de conocimiento y práctica de la convivencia entre estudiantes, en estrecho vínculo con lo académico y lo extensionista, mejora las relaciones de convivencia entre estudiantes.
 - Desconocimiento de las características de la convivencia desde su dimensión psicológica aunque reconocen elementos desde el respeto, tolerancia y privacidad
 - Relación poco estrecha entre los contenidos curriculares y temas como la convivencia, la educación para la convivencia, entre otros.
 - Se evidencia interés marcado por el tratamiento del tema de la convivencia a partir del establecimiento de relaciones académicas y extensionistas no solo con los trabajadores no docentes sino con profesores de las carreras
 - Se reconoce la labor del personal no docente que labora allí, pero con bajo nivel cultural. O que dificulta las relaciones entre ellos, los estudiantes y entre los estudiantes.
 - No hay un reconocimiento de las características de la personalidad como elementos necesarios para aprender a convivir. Hay mayor identificación con categorías tales como habilidades sociales o relaciones sociales.
 - Las relaciones entre estudiantes son aceptables, pero no armónicas ni amables ni congruentes.
 - El contexto educativo es una oportunidad para desde la labor educativa mejorar las relaciones de convivencia entre los estudiantes becados.

3. El diseño de las actividades educativas para la mejora de la convivencia entre estudiantes becados de la REU transita por cuatro subsistemas:
 - Diagnóstico del estado actual
 - Organización del contexto
 - Implementación del sistema de actividades educativas
 - Evaluación del sistema

Estas actúan como un todo integrado donde cada uno reevalúa el anterior.

4. La evaluación preliminar del sistema, a través del criterio de especialistas evidenció su calidad formal, pertinencia y viabilidad por la capacidad para aproximarse al funcionamiento del objeto educativo a través de sus características, componentes y la organización sistémica para el funcionamiento de este.

RECOMENDACIONES

- ✚ Profundizar en los antecedentes investigativos internacionales relacionados con la convivencia en universidades con residencia estudiantil.
- ✚ Investigar nuevos casos en el contexto de las universidades cubanas donde el contexto de la residencia estudiantil constituya un contexto desarrollador a fin de perfeccionar los fundamentos y condiciones del sistema propuesto.
- ✚ Aplicar el diagnóstico de necesidades en otras universidades cubanas y contrastar sus resultados con los obtenidos en esta investigación con vista a sustentar el sistema, enriquecerlo, evaluar su transferibilidad y representarlo como un modelo.
- ✚ Aplicar el sistema de actividades educativas en la práctica y sistematizar las experiencias para su perfeccionamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA.

- Arias, G. (1999). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 171-176.
- Aranda, R. (2007) Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de formación del profesorado en Centro "La Inmaculada" de Hortaleza. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2007_12_05.pdf
- Alarcón, R. (2016). Actualización del enfoque integral para la labor educativa y político ideológica en la universidad [ponencia]. *IV Taller Nacional sobre Trabajo Político Ideológico en la Universidad*. La Habana Cuba.
- Álvarez-Mestre, A.J. y Pérez-Fuentes, C.A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Alum, E. (2013). Aprender a vivir juntos. Propuesta de orientación para el desarrollo de habilidades sociales en la educación superior [ponencia]. *Convención internacional de Psicología Hominis 2013*, La Habana, Cuba.
- Álvarez de Zayas, C. (1993). *La escuela en la vida*. Félix Varela.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bello, Z y Estévez, N. (2002). *Selección de lecturas sobre inteligencia humana*. Editorial Félix Varela.
- Bello, Z. (2011). *Psicología Social*. Editorial Félix Varela.
- Bermúdez, R. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt, M. J. y Saíenz, L. (1992). *La dinámica grupal para la solución creativa de problemas*. Editorial Academia de Ciencias.
- Betancourt, J. (1997). *La creatividad y sus implicaciones*. Editorial Academia.
- Betancourt, A. L. V. (1990). *La experiencia vivencial en la dinámica de grupos: Técnicas y ejercicios grupales*. Iberoamericana de ediciones.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Espluges de Llobregat. www.faroshsid.net
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.

[http://books.google.com.cu/books/about/Manual de evaluaci%C3%B3n y entrenamiento d e.html?id=P5nm-UbiF5EC&redir_esc=y](http://books.google.com.cu/books/about/Manual_de_evaluaci%C3%B3n_y_entrenamiento_d_e.html?id=P5nm-UbiF5EC&redir_esc=y)

- Calviño, M. Á. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. Editorial Academia.
- Campos, L. M. (2011). Sistema de actividades didácticas para el desarrollo de la competencia sociocultural en idioma inglés en los estudiantes de la licenciatura en turismo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31), <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos del aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual*. Centro de estudios educacionales.
- Castellanos, D., Castellano, B., Llivina, V., Silverio, C., Reinoso, C. y García, E. (2002). *Alternativas para promover un aprendizaje desarrollador. Aprender y Enseñar en la Escuela: Una concepción desarrolladora*. Colección Proyecto
- Colectivo de autores (2003). *Psicodiagnóstico*. Editorial Félix Varela.
- Contreras, S., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M. y Vergara-Luna, M. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 63-72. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.0>
- Conde, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva] [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio de la gestion de la convivencia.pdf](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf)
- Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una Cultura de Paz* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona] https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2935/FCA_TESIS.pdf
- De la Torre, C. y Calviño, M. (1985). *Historia de la psicología*. Editorial Pueblo y Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana. www.unesco.org.
- Díaz, S. P. y Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194247574008>

- Domínguez García, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. Editorial Félix Varela.
- Domínguez García, L. (2005). *Identidad, valores y proyecto de vida*. Editorial Félix Varela.
- Fariñas, G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 222-226.
- Fariñas, G. (1999). Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 227-234.
- Fariñas, G. (1999). L. S. Vigotsky en la cultura y la subjetividad del psicólogo. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 235-240.
- Fariñas, G. (2000). Retos de la construcción teórica en las Ciencias de la Educación: una óptica Vigotskiana [ponencia]. *Evento Provincial Pedagogía 2001*. La Habana, Cuba.
- Fernández, L. (2005). *Pensando en la personalidad*. Editorial Félix Varela.
- Fogel, A., Nwokah, E., Young, J., Dickson, K. L., Matusov, E. y Holt, S.A. (2006). La teoría del proceso social de la emoción: una perspectiva contextualista radical. *Desarrollo social*, 1 (2), 147-150 <https://doi.10.1111/j.1467-9507.1992.tb00118.x>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.154>
- Fuentes Gonzalo, H. (2012). *La gestión de los procesos en la Educación Superior*. Editorial UO.
- Fuentes Ávila, M. (1999) *La eficiencia del trabajo en grupos. Intervención psicológica a través de programas de entrenamiento* [Tesis de maestría, Universidad de La Habana].
- Gallardo López, T. (2010). La labor educativa en la universidad cubana. En T. Gallardo López, (comp.), *Problemas pedagógicos de la educación superior actual* (pp.98-112). Editorial Feijoo.
- García, A.; Ferreira, G.M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- García, M. y de la Flor Santalla, A. (2009). Propuesta de una concepción didáctica para la adecuación del plan de estudio y la formación de competencias profesionales generales en las Carreras socio – humanistas de la modalidad Semipresencial. *Revista Pedagogía Universitaria*, XIV (2), 61-80.

- Gaviria, A.M.; Guzmán, N.A.; Mesa, O.L. y Rendón, P.A. (2016). *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria* [Tesis de grado, Universidad de Manizales] https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1326/GaviriaVargasAngelaMari_a2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Editorial Bantam Books.
- Gómez Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Cambios Y Permanencias*, 10(1), 500–539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- González, D. (2014). *Modelo teórico-metodológico para la estimulación del talento en la formación profesional de la carrera de Derecho mediante proyectos de investigación asociados a centro de interés* [Tesis doctorado, Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas] <https://www.uclv.edu.cu/repositorio>
- González, N. (2010). *Comunicación y Grupo*. CIE Graciela Castillos.
- González, F. M. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Félix Varela.
- González Rey, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1987). *Comunicación personalidad y desarrollo*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1987). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. y Mitjans, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana. Pueblo y Educación.
- González, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, 2(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batipsta, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kárpava, A. y Juárez, V. (2020). Educación para la paz: un espacio de innovación e intercambio de buenas prácticas docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2), 285-307. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.014>
- Kaplín, M. (2008). *El comunicador popular*. Ediciones Ciespal.
- Kon, I. S. (1991). *Psicología de la Edad Juvenil*. Pueblo y Educación

- Lazo, Y. (2012). El proceso formativo en la residencia estudiantil. Necesidad de perfeccionar la formación para los Gestores de trabajo educativo de la universidad de Pinar del Río. *Pedagogía Universitaria*, XVII (3).
- Mariño, J. T. (2003) *El desarrollo del aprendizaje creativo y vivencial en los futuros profesores*. Pueblo y Educación.
- Martínez, N. D. y Sanz, M. Y. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales aplicado a jóvenes tímidos [Tesis de pregrado, Universidad de Oriente].
- Mendoza, C. (2005). *Propuesta de un programa de asesoramiento psicopedagógico para la superación de tutores en el Modelo de Universalización*. [Tesis de doctorado, Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas] <https://www.uclv.edu.cu/repositorio>
- Miló, O.; Breijo, T. y Valle, C.M. (2019). La educación para la paz como competencia para la vida: una mirada desde la labor del docente. *Revista Científico- Metodológica*, 69, 1-4. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n69/1992-8238-vrcm-69-e7.pdf>
- Ministerio de Educación Superior, (2004). Material de apoyo. La Universidad que queremos. Material en soporte electrónico.
- Molerio, O., Otero. I. y Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-9.
- Narbon, A. L. y Faedo, A. (2012) Estrategia de integración de los agentes educativos que intervienen en la formación integral de los estudiantes becarios de la Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. *Revista Educación* 36(1), 13-24.
- Pérez, L. (2003). Crecimiento Personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje [Tesis de doctorado, Universidad de La Habana].
- Pisarienko, V. I. (1987). *Ética Pedagógica*. Editorial Progreso.
- Ramírez, D.A.; Ferrás, L. M. y Varona, L.M. (2019). La convivencia escolar, un reto en la sociedad actual. *Roca*, 15(1), 112-123.
- Ramírez, J. J. (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40428/1/T38108.pdf>
- Rodríguez, R. (2010). *Saber comportarse*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, M. (2013). Espacios curriculares para aprender a ser y a convivir: ¿realidad o utopía? [conferencia] *Convención internacional de Psicología Hominis 2013*, La Habana, Cuba.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Sánchez-Candamio, M. (1999). *Evaluación de programas de salud desde la perspectiva de la metodología cualitativa. Atención primaria*, 24(8), 15-30.
- Schmidt, L. (2004). *El dictamen diagnóstico*. Editorial Félix Varela.
- Shekovin, Y.A. (2010). *La Comunicación y su papel en la vida social*. Editorial Progreso.
- Torroella, G. (1993). *Aprender a vivir*. Editorial Pueblo y educación.
- Torroella. (1999). *Aprender a convivir*. Editorial Pueblo y educación.
- Torres, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(22), 143-167.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>
- Vigotsky, S.L (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.

ANEXOS

Anexo 1.Reglamento interno para la residencia estudiantil de la universidad" José Martí Pérez" de Sancti Spíritus

CAPITULO I. DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 1: La condición de becario de la Universidad " José Martí Pérez" de Sancti Spíritus es un beneficio que el Centro le concede a los estudiantes nacionales y extranjeros que estando matriculados oficialmente en una carrera universitaria del curso regular diurno así lo requieran para posibilitarles los estudios de nivel superior y contribuir a su educación y formación integral como profesionales.

El estudiante becado acata las normas reglamentarias y disciplinarias establecidas por el presente reglamento.

ARTÍCULO 2:La Residencia Estudiantil es la instalación con que cuenta el centro para satisfacer las condiciones mínimas indispensables de los estudiantes que requieren de los beneficios de la condición del becario para desarrollar sus estudios y demás actividades orientadas.

ARTÍCULO 3: Al inicio de cada curso escolar la Dirección de la Residencia Estudiantil deberá actualizar La Estrategia para la Labor Educativa y Político Ideológica que se realiza con los trabajadores y becarios en las instalaciones destinadas al alojamiento de los becarios. El director de la Residencia Estudiantil está responsabilizado con el cumplimiento y evaluación de los resultados de esta Estrategia.

CAPITULO II: DEL OTORGAMIENTO Y LA REVOCACIÓN DELA CONDICIÓN DE BECARIO

ARTÍCULO 4: Para optar por la condición de becario es requisito indispensable residir fuera de la ciudad de Sancti Spíritus. Excepcionalmente, se podrá otorgar dicha beneficio a aquellos estudiantes que residiendo en la ciudad de Sancti Spíritus tengan situaciones de carácter socioeconómicas u otras que a juicio del decano de la facultad correspondiente justifiquen la necesidad del régimen de becas, siempre que existan capacidades disponibles en la Residencia Estudiantil y la solicitud este avalada por la Federación Estudiantil Universitaria, si son continuantes.

ARTÍCULO 5:La Dirección Universitaria de manera excepcional, y de acuerdo a las capacidades de la Residencia Estudiantil del Centro se reserva la facultad, de no otorgar la condición de becario para los estudiantes del Curso Regular Diurno que residan en los municipios aledaños al centro.

ARTÍCULO 6: La condición de becario se solicita por los interesados a la dirección de la facultad, para lo cual deberán cumplir los requisitos siguientes:

Para los Nuevos Ingresos:

- a) Presentar a la Secretaría de la Facultad la planilla de solicitud donde exponga sus generales y la argumentación de la necesidad de que se le considere como becario.
- b) Los becarios extranjeros cumplirán los requisitos específicos establecidos para ellos.

Para los Continuantes:

- a) Haber recibido evaluación de Bien el curso anterior al que se solicita la condición de becario o,

- b) No tener más de una evaluación de Regular en los dos cursos previos al que se solicita la condición de becario. En este caso la condición de becario se otorga de forma condicional y avalada por las organizaciones estudiantiles y el profesor guía

ARTÍCULO 7: La condición de becario la otorga el Decano de la Facultad por un curso académico. En el caso de los continuantes, la condición de becario la define su evaluación y siempre que cumpla lo dispuesto en el Artículo 4.

ARTÍCULO 8: Al instalarse en la Residencia Estudiantil, el becario recibirá el carné de becario que tendrá validez durante todo el período que permanezca en esta condición, debiendo velar por su buen estado de conservación

ARTÍCULO 9: El carné de becario será la identificación oficial del estudiante becado ante cualquier autoridad universitaria, o para recibir los servicios de la Residencia Estudiantil.

ARTÍCULO 10: La ubicación de los estudiantes en las Residencias será dispuesta por la Dirección de la Residencia Estudiantil, asegurando el uso racional de todas las capacidades y recursos existentes y de acuerdo con las posibilidades y características de cada edificio. En este proceso se tratará en lo posible que el becado esté ubicado en colectivos afines, ya sea por las relaciones personales o por la propia organización docente de su facultad.

ARTÍCULO 11: La condición de becario podrá ser revocada por cualquiera de las situaciones siguientes:

- a) Cuando se haya aplicado cualquier sanción que implique la expulsión o separación del Centro.
- b) Al causar baja.
- c) Cuando los resultados de las evaluaciones como becario así lo determinen.
- d) Por no residir sistemáticamente en la Residencia Estudiantil.
- e) Haber obtenido licencia de matrícula en la facultad a menos que el becario se encuentre en un régimen especial trabajando en el centro lo cual deberá ser avalado por la dirección de la facultad.
- f) Cuando se compruebe que no necesita este servicio.

CAPITULO III: DE LOS DEBERES Y DERECHOS DEL BECARIO

ARTÍCULO 12: El estudiante becado, además de los que le corresponden como estudiante de la educación superior, y los que se establecen en el Reglamento para las Residencias Estudiantiles del MES tendrá los siguientes **DEBERES:**

- a) Defender los intereses de nuestro Estado socialista rechazando cualquier manifestación o conducta que atente contra la moral, la ética y los principios que rigen nuestra sociedad.
- b) Conservar y proteger los recursos materiales y de otro tipo que el Estado ha puesto a su disposición en la Residencia Estudiantil y contribuir a que los demás lo hagan.
- c) Mantener permanentemente la vigilancia revolucionaria, velando por la defensa y protección de los bienes individuales y colectivos, así como la integridad de la residencia.
- d) Firmar el Acta de responsabilidad material, asumiendo la custodia de los recursos asignados al recibir la condición de becario.
- e) Informar inmediatamente a la dirección de la Residencia Estudiantil la rotura o deterioro de los recursos asignados.
- f) Cumplir el Reglamento para las Residencias Estudiantes del MES, el presente Reglamento Interno para la Residencia Estudiantil de la UNISS y el resto de las disposiciones que dicte la Dirección de la Universidad para las áreas de becarios.
- g) Cumplir con la limpieza y embellecimiento de la habitación y el área común asignada.

- h) Participar en los trabajos voluntarios convocados por parte del Consejo de Residencia o la Dirección de la Residencia para la limpieza y embellecimiento de las áreas de la Residencia Estudiantil.
- i) Cumplir el servicio de cuartelaría (guardia y limpieza) que se establezca para la residencia.
- j) Contribuir a garantizar la limpieza e higiene de las áreas comunes del edificio y sus áreas aledañas y velar porque los demás becarios lo hagan.
- k) Participar en las actividades que se convoquen para los becarios por el Consejo de Residencia, la Dirección de la Residencia Estudiantil, u otras autoridades del centro.
- l) Efectuar el pago de las roturas o daños ocasionados a los medios e inmuebles existentes o su reposición con independencia de lo que al respecto pueda resolver la Comisión Disciplinaria.
- m) Preservar el orden de las áreas comunes de la Residencia Estudiantil.
- n) Restituir a la Administración de la Residencia en un término no mayor de 48 horas los medios recibidos para su uso personal y el carné de becario, cuando se promueva la baja del centro o la pérdida de la condición de becario por cualquiera de las razones expuestas en el artículo 11 del presente Reglamento.

ARTÍCULO 13: El becario, en las áreas de la Residencia Estudiantil, podrá ejercer los siguientes **DERECHOS:**

- a) [Recibir los servicios destinados al Becario en la forma establecida por la Universidad.](#)
- b) Conocer el contenido de su evaluación como becario.
- c) Informar a las autoridades de la Residencia Estudiantil las deficiencias observadas y recibir respuesta con celeridad; así como sugerir aquellas medidas que propicien el mejor desenvolvimiento de la misma.
- d) Mantenerse informado y solicitar cuantas informaciones consideren necesarias a la Dirección de la Residencia.

CAPITULO IV: DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA Y RÉGIMEN DISCIPLINARIO.

ARTÍCULO 14: Los estudiantes becados y trabajadores de la Residencia Estudiantil deberán cumplir las normas de convivencia y educación formal siguientes:

- i) Respetar el sueño, descanso o estudio de los convivientes en el edificio.
- j) Hablar en voz baja.
- k) No provocar ruidos que afecten la tranquilidad colectiva en la Residencia Estudiantil o áreas aledañas.
- l) Mantener las habitaciones limpias.
- m) Mantener un porte y aspecto adecuado dentro de la residencia.
- n) Vestirse adecuadamente para transitar por áreas comunes de la Residencia Estudiantil o las áreas exteriores aledañas a la Residencia.
- o) Colocar los desechos en los depósitos habilitados para ello.
- p) Cuidar la propiedad social y velar porque los demás lo hagan.

RÉGIMEN DISCIPLINARIO

ARTÍCULO 15: Este régimen disciplinario es de aplicación solamente por las faltas cometidas por estudiantes becarios y trabajadores de la Residencia Estudiantil.

ARTÍCULO 16: Queda facultado el Director de Residencia Estudiantil para aplicar en primera instancia cualquiera de las medidas disciplinarias previstas en este Reglamento, por las faltas cometidas por los estudiantes en su condición de becarios.

ARTÍCULO 17: Las faltas se clasifican en:

- a) Muy Graves

- b) Graves
- c) Menos Graves
- d) Leves

ARTÍCULO 18: Constituyen faltas Muy Graves:

- a) Mantener una actitud contraria a los principios revolucionarios.
- b) Colaborar con quienes, desde dentro o fuera del país, traten de destruir, difamar la ideología, los principios y la Dirección de la Revolución Cubana.
- c) Falsificar o alterar documentos oficiales, modelos, así como correspondencia, documentos de identidad o utilizarlos a sabiendas que son falsos.
- d) Dañar o destruir intencionalmente los bienes del Estado en la Residencia Estudiantil.
- e) Realizar o estar involucrado directamente en hechos denigrantes como: la prostitución, el proxenetismo, la pornografía y el consumo o tráfico de drogas en la Residencia Estudiantil.
- f) Cometer robo, hurtar o sustraer bienes o medios de uso colectivo o individual de las áreas de la Residencia Estudiantil.
- g) Realizar la venta ilegal de cualquier producto dentro o en las áreas correspondientes a la Residencia Estudiantil.
- h) Maltratar de obra o palabra a personal dirigente, trabajadores, estudiantes o a cualquier persona en la RE.

ARTÍCULO 19: Constituyen faltas Graves:

- a) No asistir o abandonar el Servicio de Cuartelería y/o la Guardia Obrera Estudiantil.
- b) Ingerir bebidas alcohólicas en las áreas de la RE.
- c) Presentarse en estado de embriaguez en la Residencia Estudiantil y sus áreas aledañas.
- d) Facilitar los servicios que sean exclusivos de los becarios a personas sin derecho a los mismos.
- e) No portar o negar a las personas autorizadas el carnet que los identifica como estudiantes internos.
- f) Visitar o permitir el acceso a las habitaciones de estudiantes del sexo opuesto.
- g) Permitir el acceso a las habitaciones de personas ajenas al centro sin la autorización expresa de la Dirección de la Residencia [Estudiantil](#).
- h) Cambiar la ubicación dentro de la Residencia Estudiantil de los medios incluidos en el inventario.
- i) Fumar en las áreas interiores de la Residencia.
- j) Cambiarse de la ubicación asignada sin la autorización de la Dirección de la Residencia [Estudiantil](#).

ARTÍCULO 20: Constituyen faltas Menos Graves:

- a) No vestirse adecuadamente para transitar por áreas exteriores o comunes de la RE.
- b) Instalar equipos eléctricos tales como. Calentadores u hornillas que puedan afectar el sistema eléctrico.
- c) Realizar dentro de las habitaciones actividades festivas no autorizadas.
- d) Introducir en las áreas de la RE animales domésticos o afectivos y que propicien la transgresión de las normas higiénico- sanitarias vigentes.
- e) Cometer actos contrarios a la disciplina establecida en el centro infringiendo las reglamentaciones establecidas.
- f) Producir Ruidos en las áreas de la RE, en habitaciones, pasillos, cuartos u otras áreas que afecten la tranquilidad colectiva fundamentalmente en el horario de la noche.
- g) No realizar la limpieza y organización de las habitaciones o realizarla sin la calidad requerida.

ARTÍCULO 21: Constituyen faltas Leves:

- a) Ensuciar pisos, paredes y otras áreas y causar daños en las zonas ornamentales de la RE.
- b) Lanzar objetos por balcones, terrazas, ventanas y otras áreas comunes.
- c) Cometer otras irregularidades en la residencia RE infringiendo los deberes establecidos en el Reglamento Disciplinario.

DE LA COMPETENCIA PARA APLICAR SANCIONES.

ARTÍCULO 22: Son competentes para sancionar las faltas disciplinarias que se establecen en el presente Reglamento.

- a) El Director de la RE cuando se trate de faltas Muy Graves, Graves y Menos Graves.
- b) El Director de la RE cuando establecerá la competencia para aplicar las sanciones cuando se trate de faltas leves.

DE LAS SANCIONES IMPONIBLES.

ARTÍCULO 23: Las sanciones imponibles por faltas disciplinarias señaladas en el presente Reglamento son.

- a) Por faltas Muy Graves.
 - Expulsión de la RE.
 - Separación indefinida de la RE con derecho a solicitar la suspensión de la sanción, nunca antes de haber transcurrido como mínimo dos cursos.
- b) Por faltas Graves.
 - Separación de la RE hasta dos cursos académicos.
 - Pérdida de sus derechos como becado por un semestre y hasta un curso.
- c) Por faltas Menos Graves.
 - Pérdida de sus derechos como becario por una semana y hasta seis meses.
 - Amonestación Pública ante la comunidad becaria, piso o cuarto.
- d) Por faltas Leves.
 - Suspensión de sus derechos como becario por un término no mayor de una semana.
 - Amonestación privada ante el Director de la RE.
 - Ofrecer satisfacción personal al trabajador, estudiante o persona que haya ofendido en la RE.
 - Reparar cuando ello sea posible, en el plazo que se fije, el daño o perjuicio ocasionado.

ARTÍCULO 24: A los estudiantes extranjeros en condición de becarios, les es aplicable el presente Reglamento. En caso de faltas que impliquen la separación de la RE se oír previamente el criterio de la Dirección de Relaciones Internacionales del Centro antes de tomar la decisión definitiva.

ARTÍCULO 25: Se le advertirá a; becario que después de la tercera reincidencia en una falta Leve, la siguiente será considerada Menos Grave , y se sancionará como tal.

CIRCUNSTANCIAS MODIFICATIVAS DE LA RESPONSABILIDAD

ARTÍCULO 26: Son circunstancias modificativas de la responsabilidad del infractor, las siguientes.

ATENUENTES

- a) Haber participado e las actividades que como becario le haya correspondido realizar, teniendo en cuenta para esta atenuante el criterio de la FEU.
- b) Reconocer su responsabilidad desde que se llama a comparecer.
- c) Adoptar una actitud autocrítica y consecuente ante la falta cometida.
- d) Contribuir al total esclarecimiento de los hechos.
- e) Haber obtenido en la última evaluación trimestral del becario una calificación de Excelente o Bien.

AGRAVANTES.

- a) No ayudar al esclarecimiento de los hechos.
- b) No mantener una correcta actitud de forma sistemática en las actividades realizadas en la RE.
- c) Cometer la falta e estado de embriaguez o bajo el efecto de drogas o estupefacientes.
- d) Hacer falsas imputaciones a otras personas, tratando de encubrir su responsabilidad.
- e) Ser reincidente o multirreincidente

- f) Faltar el respeto verbalmente o por escrito a cualquiera de las personas que esté participando en el proceso.
- g) Haber sido evaluado de Mal o Regular en la última evaluación trimestral del becario.

CAPITULO V: DEL SERVICIO DE CUARTELERÍA

ARTÍCULO 27: El servicio de cuartería es una de las formas en que se organiza el trabajo socialmente útil de los becarios en la Residencia Estudiantil.

ARTÍCULO 28: La planificación del servicio de cuartería es responsabilidad de la Dirección de la Residencia Estudiantil en coordinación con el consejo de residencia de la FEU y debe elaborarse para todo el curso académico. La planificación debe ser inviolable aunque debe ajustarse al cambiar el semestre considerando las licencias y bajas que se hayan producido.

ARTÍCULO 29: El servicio de cuartería se realiza de manera personal y la divulgación de esta se realizará mediante el Mural General de la Beca.

ARTÍCULO 30: El servicio de cuartería se desarrolla en el horario de 8:00am- 12:00pm y los becarios que participan del mismo están eximidos de asistir a las actividades docentes u de otra índoles durante el periodo en que se enmarque.

ARTÍCULO 31: Durante el servicio de cuartería, el equipo de cuartería cumple las siguientes tareas:

- a) Mantener permanentemente el servicio de guardia a la entrada de la Residencia.
- b) Impedir la entrada de personas ajenas al centro.
- c) Controlar la entrada del personal ajeno a la Residencia Estudiantil.
- d) Limpiar y mantener la higiene de las áreas comunes de la Residencia Estudiantil.
- e) Realizar la guardia vieja en las áreas aledañas a la Residencia.
- f) Velar por el cumplimiento de las Normas de Convivencia y Educación Formal y la observancia de las prohibiciones.
- g) Velar por la defensa y protección de los bienes individuales y colectivos, así como la integridad de la residencia.
- h) Asentar en el Registro de Control de Cuartería las incidencias ocurridas durante el cumplimiento del servicio.

ARTÍCULO 32:La Dirección de la Residencia Estudiantil deberá habilitar en cada Residencia edificio un Registro de Control de la Cuartería, al cual tendrá acceso el Consejo de Residencia, el Grupo Coordinador de Beca y las autoridades de la Facultad y la Universidad.

ARTÍCULO 33:La Gestora de Servicio o el personal designado por la Dirección de la Residencia Estudiantil realizará la evaluación diaria del desempeño de la cuartería y dejará constancia por escrito de la misma en el Registro de Control.

ARTÍCULO 34: La evaluación de la cuartería será uno de los parámetros que se tienen en cuenta en la evaluación del becario y en la emulación individual y colectiva.

CAPITULO VI: DEL GRUPO COORDINADOR DEL TRABAJO EN LA RESIDENCIA ESTUDIANTIL

ARTÍCULO 35: Para facilitar el cumplimiento de la estrategia de las Facultades para el trabajo en la Residencia Estudiantil se constituye, el GRUPO COORDINADOR DE BECAS. El Grupo Coordinador de Beca esta presidido por el Vicedecano docente y está integrado además por los compañeros siguientes:

- a) Un directivo o trabajador de la RE.
- b) Un Profesor designado por la dirección de la facultad.
- c) Un miembro del Consejo de Residencia.

ARTÍCULO 36: Son invitados permanentes el Secretario del Comité Primario de la UJC y el Secretario General del Comité del PCC de cada facultad o en su lugar el militante designado para atender el trabajo en la Residencia Estudiantil.

ARTÍCULO 37: Cuando se vaya a realizar en el Grupo Coordinador de Becas algún análisis relacionado con los becarios extranjeros o becarios de otras facultades que conviven en la Residencia se debe invitar al profesor designado en la facultad para atender a estos estudiantes.

CAPITULO VII: DE LAS FUNCIONES DE LOS FACTORES QUE INTEGRAN EL GRUPO COORDINADOR DE BECAS

LAS FACULTADES

ARTÍCULO 38: La formación integral de los estudiantes constituye en primer término una responsabilidad del Decano de la Facultad y en tal sentido este debe proyectar la la Estrategia para la Labor Educativa y Político Ideológica a desarrollar con sus estudiantes en la Beca apoyado y asesorado por la Dirección de la Residencia Estudiantil y garantizar que la misma se refleje en los Proyectos Educativos de cada Colectivo de año o brigada estudiantil.

ARTÍCULO 39: El profesor, a quien le está dada como función esencial la de educar y ser ejemplo, constituye el elemento principal con que cuenta la dirección de la Facultad para proyectar y ejecutar la labor educativa con los estudiantes becados.

ARTÍCULO 40: Cada facultad instrumentará las formas y métodos de control del cumplimiento y efectividad del trabajo educativo de los docentes en la Residencia Estudiantil, dentro de las que no debe faltar la atención personalizada a los estudiantes.

ARTÍCULO 41: Al inicio del curso, la dirección de la Facultad, orientará a los profesores los mecanismos y métodos a emplear en el desarrollo de la labor educativa en la beca, precisando el sistema de control y los indicadores del desempeño en esta actividad. De igual forma precisará el sistema de información y comunicación con sus estudiantes becados.

ARTÍCULO 42: Los profesores dirigirán su labor educativa en la residencia fundamentalmente a:

- a) Exigir a los alumnos becados el cumplimiento de sus deberes.
- b) Desarrollar en los alumnos hábitos correctos de comportamiento y cuidado de la propiedad social.
- c) Desarrollar entre los becarios el sentido de pertenencia e identidad con el centro y la Residencia Estudiantil.

- d) Promover el conocimiento de los Reglamentos para las Residencias Estudiantiles.
- e) Conocer los problemas que presenten sus estudiantes en la Residencia y brindarles las orientaciones que se requieran y contribuir con su creatividad a la solución de los mismos. De no ser de su competencia, informar de ello a quién corresponda.

ARTÍCULO 43: La Dirección de la Facultad al evaluar los resultados de la labor educativa desarrollada por los profesores deberá tener en cuenta los criterios de la Dirección de la Residencia, así como de la FEU y la UJC.

ARTÍCULO 44: Le corresponden además a las Facultades las funciones siguientes:

- a) Participar en las acciones del Grupo Coordinador de Beca.
- b) Otorgar la condición de becario a los estudiantes que la soliciten y cumplan con lo establecido en los artículos 4 y 6 del presente reglamento.
- c) Dirigir y evaluar el trabajo educativo de los docentes y otros trabajadores de la facultad vinculado a la Residencia Estudiantil.
- d) Contribuir a mantener informado a los becarios sobre la problemática de la Residencia Estudiantil Universitaria.
- e) Participar en la evaluación del becario y velar por que la evaluación del becario este integrada a la evaluación integral del estudiante.

CAPITULO VIII:

PERSONAL DE LA RESIDENCIA ESTUDIANTIL

ARTÍCULO 45: El personal de la Residencia debe velar directamente por el cumplimiento de los deberes y las normas de convivencia y educación formal de los becarios en los dormitorios y áreas comunes, así como debe exigir el cumplimiento de las regulaciones vigentes.

ARTÍCULO 46: La Dirección de la Residencia Estudiantil de conjunto con la Dirección de Recursos Humanos y el Centro de Educación elaborarán en cada curso un plan de capacitación para el personal de la Residencia que incluya seminarios sobre temas relacionados con las necesidades educativas de los estudiantes y los programas nacionales de calidad de vida. Estos seminarios deberán ser impartidos por especialistas seleccionados del propio claustro universitario.

ARTÍCULO 47: El personal de la Residencia al detectar estudiantes con problemas de conducta deberá informarlo inmediatamente a la dirección de la Facultad quien realizará las acciones necesarias para obtener atención especializada.

ARTÍCULO 48: La Dirección de la Residencia Estudiantil deberá planificar de conjunto con la Dirección de Extensión Universitaria y la dirección de la FEU un sistema de actividades deportivas, culturales y recreativas para el disfrute de los becarios durante todo el año.

ARTÍCULO 49: Le corresponde además a la dirección de la Residencia Estudiantil las funciones siguientes:

- a) Elaborar y evaluar la Estrategia para la Labor Educativa y Político Ideológica que se realiza con los trabajadores y becarios en las instalaciones destinadas a la Residencia Estudiantil.
- b) Realizar la ubicación de los estudiantes beneficiados con la condición de becario en la Residencia Estudiantil siempre que existan capacidades disponibles.
- c) Dirigir la evaluación del Becario e informar de sus resultados a la dirección de la Facultad.
- d) Garantizar un clima de orden y limpieza en la Residencia Estudiantil.
- e) Garantizar la limpieza de las áreas verdes.
- f) Hacer cumplir los Reglamentos Disciplinarios en la Residencia Estudiantil.
- g) Garantizar el control de los recursos, estableciendo responsabilidades en su cuidado por becarios y colectivo.

- h) Mantener correctamente informados a los becarios sobre la problemática de la Residencia.
- i) Dirigir y desarrollar los procesos disciplinarios.
- j) Planificar, dirigir y controlar la reparación y mantenimientos de los edificios.
- k) Planificar, organizar y controlar el desarrollo de la cuartelería.
- l) Autorizar excepcionalmente el cambio de ubicación de los becarios por razones justificadas.
- m) Autorizar excepcionalmente la tenencia en las habitaciones de lámparas, ventiladores u otro equipo electrodoméstico de uso personal que contribuya a mejorar las condiciones de vida siempre que no afecten el sistema eléctrico integral del edificio y estén debidamente controlado por la dirección de la Residencia.
- n) Autorizar excepcionalmente el acceso a las habitaciones de personas ajenas al centro
- o) Autorizar excepcionalmente a estudiantes no becarios de la UNISS a pernoctar en la misma.
- p) Informar semanalmente a la facultad del cumplimiento de la cuartelería de los estudiantes.
- q) Garantizar la limpieza y preservación de los bienes de la Residencia al culminar el curso.
- r) Garantizar las condiciones de limpieza para la entrega de la Residencia al inicio del curso.

CAPITULO IX: ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES

ARTÍCULO 50: Les corresponde a las organizaciones estudiantiles de la facultad las funciones siguientes:

- a) Garantizar el funcionamiento estable de las estructuras estudiantiles en la Residencia.
- b) Definir la responsabilidad individual de cada becario en la residencia. Estas pueden ser tan variadas como formar parte del consejo de residencia, ser jefe de cuarto o jefe de cuartelería.
- c) Desarrollar el sistema de emulación en la Residencia y movilizar a los becarios en torno a la misma, para mejorar la calidad de la limpieza, el orden, el ornato y la disciplina.
- d) Contribuir a garantizar un clima sano, de orden y disciplina en la RE.
- e) Chequear el cumplimiento de la cuartelería y accionar entre los estudiantes para elevar la eficiencia de la misma con independencia de las acciones que administrativamente se puedan lograr.
- f) Discutir sistemáticamente en brigadas y C/B la problemática de la Residencia Estudiantil, promoviendo medidas para su solución.
- g) Apropiarse de la información necesaria para mantener informado a los becarios sobre la problemática de Becas.
- h) Participar en la evaluación del becario.
- i) Garantizar que la evaluación del becario sea considerada en la evaluación integral del estudiante.
- j) Participar en los procesos disciplinarios.

CAPITULO X DE LA EVALUACION DEL BECARIO

ARTÍCULO 51: La evaluación del becario se hará de forma sistemática y se formalizará al concluir el curso académico, dándola a conocer al interesado, el que deberá mostrar su conformidad con la firma de la misma.

ARTÍCULO 52: Los aspectos a tener en cuenta en la evaluación del becario serán:

- a) Cumplimiento de los deberes del becario y las normas de Orden Interno.
- b) Participación en las actividades programadas por la Dirección de la Residencia y el Consejo de Residencia.
- c) Valoración sobre el rendimiento académico en el curso.

ARTÍCULO 53: Las calificaciones en la evaluación del becario se clasifican en:

- Excelente
- Bien
- Regular
- Mal

- a) Para ser evaluado de EXCELENTE deberá tenerse en cuenta lo siguiente:
 - Haber obtenido calificación de EXCELENTE en los dos primeros aspectos y una valoración favorable de su rendimiento académico.
- b) Para ser evaluado de BIEN deberá tenerse en cuenta lo siguiente:
 - Haber obtenido calificación de no menos de BIEN en los dos primeros aspectos y una valoración favorable de su rendimiento académico.
- c) Para ser evaluado de REGULAR deberá tenerse en cuenta lo siguiente:
 - Haber obtenido calificación de REGULAR en los dos primeros aspectos y una valoración aceptable de su rendimiento.
- d) Para ser evaluado de MAL deberá tenerse en cuenta lo siguiente:
 - Obtener calificación de MAL en uno de los dos primeros aspectos.

ARTÍCULO 54: Para la evaluación del becario se creará una comisión integrada como mínimo por:

- a) Un miembro de la Dirección de la Residencia Estudiantil quien la presidirá
- b) Un miembro del Consejo de Residencia
- c) El representante de la Facultad a la que pertenece el becario

ARTÍCULO 55: El becario evaluado de Regular al terminar el curso mantendrá su derecho a la beca en el siguiente, condicionada a su comportamiento posterior. Este resultado se tomará en consideración en su posterior evaluación si el estudiante no ha mantenido una actitud correcta, así como en el caso en que fuera sancionado por una falta disciplinaria.

ARTÍCULO 56: El becario evaluado de Mal al terminar el curso o que reincida en dos evaluaciones consecutivas de Regular pierde la condición de becario al concluir el año que cursa.

CAPITULO XI. DISPOSICIONES FINALES

PRIMERA: Las violaciones al presente Reglamento serán calificadas y sancionadas de acuerdo a los Reglamentos vigentes para los estudiantes de la educación superior.

SEGUNDA: A los estudiantes extranjeros en condición de becarios, les es aplicable el presente Reglamento.

Dr.C: Naima Arianne Trujillo Barreto.
Rectora.

Anexo 2. Guía de observación

Características de la autovaloración expresadas en la efectividad del conocimiento profundo de sí mismos, acordes con las conductas y resultados de la actividad de los sujetos.

Características de la autorregulación eficiente del comportamiento con relación a la convivencia. Mediata, propositiva, en perspectiva temporal, intencional, persistente, volitiva, decidida o inmediata, impulsiva, poco reflexiva inconstante, inestable, no intencional.

Características asertivas en la convivencia con los compañeros de trabajo y estudiantes becados. Capacidad de expresar pensamientos y sentimientos y actuar de manera consecuente con estos. Respeto por los sentimientos y pensamientos de los demás.

Características de las habilidades sociales puestas en práctica en la interacción social dentro de la REU. Capacidad de los sujetos para cumplir el rol social por medio de la comunicación adecuada, con sujetos de diversas características y en situaciones y contextos diferentes. Sensibilidad perceptiva. Factor gratificante. Habilidades básicas de interacción (dominio de comportamientos y hábitos que permiten acomodarse a diferentes situaciones y personas). Serenidad.

Anexo 3. Autorreporte vivencial

Nombre: _____ Edad: _____

Instrucciones:

A la izquierda se relacionan una serie de emociones o estados psíquicos que usted como cualquier otra persona puede experimentar. A la derecha de cada una de estas emociones hay una línea horizontal, cuyo extremo izquierdo indica el grado más débil en que se experimentan estas emociones y el extremo derecho corresponde a la mayor intensidad en que ha sido experimentado.

Usted debe marcar con una cruz la casilla que considere refleje el grado en que ha experimentado estas emociones durante estos últimos meses en la residencia estudiantil.

Vivencia/ Intensidad	Escasamente	Moderadamente	Intensamente
Inquietud			
Desconfianza			
Irritabilidad			
Tristeza			
Apatía			
Miedo			
Inseguridad			
Sufrimiento			
Abatimiento			
Angustia			
Ira			
Rechazo			
Ansiedad			
Desprecio			

CALIFICACIÓN DEL AUTORREPORTE VIVENCIAL.

Calificación: El análisis se realiza de forma cualitativa. La intensidad de las emociones se clasifica en: escasa, moderada e intensa, viendo si existe crítica o cómo experimenta sus emociones hacia el objeto en cuestión.

Anexo 4. Test de asertividad

Nombre: _____ Edad: _____

A la izquierda se relacionan una serie de situaciones que le pueden suceder a usted como a cualquier otra persona. A la derecha hay opciones que expresan la frecuencia en que estas situaciones pueden suceder. Usted debe marcar con una cruz en la casilla que considere se parece más a usted.

	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
Expreso mis opiniones aunque otras personas estén en desacuerdo conmigo.					
Me cuesta trabajo hacer llamadas y gestiones por teléfono porque pienso que puedo parecer tonto/a si no entiendo bien las instrucciones que me den.					
Expreso mi descontento hacia otras personas cuando siento que está justificado.					
Me quedo casi sin palabras cuando estoy solo/a con una persona que me resulta atractiva e interesante.					
Me siento incómodo/a tratando personas que defienden su opinión a toda costa.					
Evito las situaciones que requieren de la confrontación de mis ideas con las de otros.					
Pienso y siento que tengo suficiente confianza en mi mismo.					
Cuando termino una discusión repito los hechos en mi mente pensando en todas las cosas que pude haber dicho y no recordé o no fui capaz de decirlas.					
Cuando hablo con personas que tienen autoridad me siento nervioso/a e inseguro/a de mi mismo/a.					
Siento que las personas se aprovechan de mí.					

PUNTUACIONES DEL TEST DE ASERTIVIDAD.

1.- Expreso mis opiniones, aunque otras personas estén en desacuerdo conmigo.

0 SIEMPRE

1 CASI SIEMPRE

2 EN OCASIONES

1 CASI NUNCA

0 NUNCA

2.- Me cuesta trabajo hacer llamadas y gestiones por teléfono porque pienso que puedo parecer tonto si no entiendo bien las instrucciones que me den.

0 SIEMPRE

0 CASI SIEMPRE

1 EN OCASIONES

2 CASI NUNCA

3 NUNCA

3.- Expreso mi descontento hacia otras personas cuando siento que esta justificado.

0 SIEMPRE

1 CASI SIEMPRE

2 EN OCASIONES

1 CASI NUNCA

0 NUNCA

4.-Me quedo casi sin palabras cuando estoy solo con una persona que me resulta atractivo e interesante.

0 SIEMPRE

0 CASI SIEMPRE

1 EN OCASIONES

2 CASI NUNCA

2 NUNCA

5.- Me siento incómodo tratando personas que defienden su opinión a toda costa.

0 SIEMPRE

0 CASI SIEMPRE

1 EN OCASIONES

2 CASI NUNCA

1 NUNCA

6.- Evito las situaciones que requieren de la confrontación de mis ideas con las de otros.

0 SIEMPRE

0 CASI SIEMPRE

1 EN OCASIONES

2 CASI NUNCA

2 NUNCA

7.- Pienso y siento que tengo suficiente confianza en mi mismo.

2 SIEMPRE

2 CASI SIEMPRE

1 EN OCASIONES

0 CASI NUNCA

0 NUNCA

8.- Cuando termino una discusión repito los hechos en mi mente pensando en todas las cosas que pude haber dicho y no recordé o no fui capaz de decirlas.

0 SIEMPRE

1 CASI SIEMPRE

2 EN OCASIONES

3 CASI NUNCA

2 NUNCA

9.- Cuando hablo con personas que tiene autoridades me siento nerviosa e inseguro de mi mismo

0 SIEMPRE

1 CASI NUNCA

2 EN OCASIONES

3 CASI NUNCA

1 NUNCA

10.- Siento que las personas se aprovechan de mí.

0 SIEMPRE

0 CASI NUNCA

1 EN OCASIONES

2 CASI NUNCA

1 NUNCA

CALIFICACIÓN FINAL.

Se suman las puntuaciones y se ubican en la escala presentada a continuación que relaciona los distintos niveles de asertividad.

20 puntos ALTO

19-15 MEDIO ALTO

De 14 – 10 Medio

De 9 – 5 Medio bajo.

De 4 – 0 Bajo.

Anexo 5. Inventario de autoestima de Coopersmith

Nombre: _____ Edad: _____

Instrucciones:

Lea detenidamente las oraciones que a continuación se presentan y responda SI o NO de acuerdo a la relación en que lo expresado se corresponda con usted. No hay respuestas buenas o malas, se trata de conocer cuál es su situación de acuerdo con el asunto planteado.

PROPOSICIONES	SI	NO
1- Generalmente los problemas me afectan poco		
2- Me cuesta trabajo hablar en público.		
3- Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí.		
4- Puedo tomar fácilmente una decisión.		
5- Soy una persona simpática.		
6- En mi casa me enoja fácilmente.		
7- Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo.		
8- Soy una persona popular entre las personas de mi edad.		
9- Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos.		
10- Me doy por vencido (a) fácilmente.		
11- Mi familia espera demasiado de mí.		
12- Me cuesta trabajo aceptarme como soy.		
13- Mi vida es muy complicada.		
14- Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas.		
15- Tengo mala opinión de mi mismo.		
16- Muchas veces me gustaría irme de casa.		
17- Con frecuencia me siento a disgusto en mi trabajo.		
18- Soy menos guapo (o bonita) que la mayoría de la gente.		
19- Si tengo algo que decir generalmente lo digo.		
20- Mi familia me comprende.		
21- Los demás son mejores aceptados que yo.		
22- Siento que mi familia me presiona.		

23- Con frecuencia me desanimo por lo que hago.		
24- Muchas veces me gustaría ser otra persona.		
25- Se puede confiar poco en mí.		

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

Calificación: Se califica otorgando un punto en aquellos ítems que están redactados en sentido positivo y a los cuales el sujeto responde afirmativamente, estos ítems son: 1, 4, 5, 8, 9, 14, 19, 20.

De igual manera se procede con el resto de los ítems, los cuales obtienen un punto al ser respondidos NO.

Al final son sumados estos puntajes obteniéndose una puntuación total.

Este resultado se interpreta a partir de una norma de percentiles confeccionada para clasificar a los sujetos en función de tres niveles:

- Nivel alto de autoestima: Los sujetos que se clasifican en este nivel alcanzan un puntaje entre 19 y 24 puntos. Los mismos obtienen puntos en la mayoría de los ítems que indagan felicidad, eficiencia, confianza en sí mismo, autonomía, estabilidad emocional, relaciones interpersonales favorables, expresando una conducta desinhibida en grupo, sin centrarse en sí mismos ni en sus propios problemas.
- Nivel medio de autoestima: Los sujetos que se clasifican en este nivel los que puntúan entre 13 y 18 puntos. Los mismos presentan características de los niveles alto y bajo, sin que exista predominio de un nivel sobre otro.
- Nivel bajo de autoestima: Los sujetos que se ubican en este grupo alcanzan un puntaje inferior a 12 puntos. Obtienen pocos puntos en los ítems que indican una adecuada autoestima y que fueron descritos anteriormente. En este sentido los sujetos de este nivel se perciben infelices, inseguros, centrados en sí mismos y en sus problemas particulares, temerosos de expresarse en grupos, donde su estado emocional depende de los valores y exigencias externas.

Anexo 6. Encuesta de opinión

El presente cuestionario es totalmente anónimo. Solo queremos que exprese lo que considera real respecto a las interrogantes presentadas respecto a la convivencia en la residencia estudiantil universitaria. Marque con una X aquellas respuestas que usted considere describen la situación mostrada en el caso de las preguntas cerradas. En las preguntas abiertas sólo vierta su criterio.

A continuación, las interrogantes:

1. La convivencia tiene que ver con:

Respeto

Organización

Disciplina

Ayuda

Limpieza

Característica de la personalidad

2. La REU trabaja con un enfoque

Educativo

Coercitivo

Ayuda mutua

Convivencia para la paz

Ninguno de los anteriores (De seleccionar esta opción debe decir el por qué)

3. El reglamento establece las normas de convivencia

Si

No

4. Conoce quienes son los encargados de velar por la convivencia en la REU

Trabajadores no docentes de la REU

Profesores de la carrera

Vicedecano docente y de extensión

Otro

5. Las personas encargadas de la planificación/ejecución de las normas de convivencia en la REU están:

Altamente preparadas

Medianamente preparadas

___ Poco preparadas

___ No preparadas

6. ¿Qué normas de convivencia crees debe tenerse en la REU?
7. ¿Cómo percibes de forma general la convivencia?
8. ¿A convivir se aprende?
9. ¿Cómo te gustaría que fueran tratados temas de convivencia?
10. ¿A qué persona escogerías para ello?
11. ¿Percibes que se abordan estos temas desde las diferentes asignaturas?
12. ¿Qué tipo de actividades extensionistas se realizan en la REU?
13. ¿Qué cualidades debe tener una persona para saber convivir en armonía con su medio?

Gracias por su colaboración

El análisis de las preguntas cerradas se realiza mediante el cálculo porcentual, agregando un valor a cada respuesta. Después se calcula el por ciento de encuestados que coinciden en la información. El análisis de las preguntas abiertas se realiza de forma cualitativa.

Anexo 7. Entrevista semiestructurada a trabajadores no docentes de la REU

Listado de temas a tratar

- Conocimiento de reglamento que norma la convivencia estudiantil
- Acciones en la estrategia educativa de la REU que se dirijan hacia la convivencia
- Frecuencia de las acciones ejecutadas
- Participación del colectivo profesoral en estas acciones
- Relación con los estudiantes becados
- Relación con los profesores que visitan la REU
- Manejo del rompimiento de las reglas y normas de convivencia estudiantil.

Anexo 8.Ficha actividad 1

Elementos a tener en cuenta sobre la violencia en la convivencia

Definición	La violencia escolar es un acto hostil y premeditado practicado por un individuo o grupo a otros de forma repetida, utilizando como instrumento las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. El agresor se mantiene en anonimato, no hay empatía por la no cercanía y utiliza múltiples vías o formas para acosar a la víctima	
Tipos	La denigración, el acoso, el irrespeto, la intolerancia	
Formas más frecuentes	Gritos, burlas, hablar a espaldas del otro, intimidación	
Características de los agresores y víctimas	<p>Agresores</p> <ul style="list-style-type: none"> Identidad encubierta Predominio de varones Falta de sentimiento y culpabilidad Mentirosos <p>Motivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Heroicidad al hacer justicia Humillación por haber sido víctima Diversión <p>Efectos</p> <ul style="list-style-type: none"> Psicológicas Sanciones o cárcel 	<p>Víctimas</p> <ul style="list-style-type: none"> Dificultades para imponer respeto Dificultad para pedir ayuda Vulnerables Falsa percepción de sí mismo Dificultades académicas Alteraciones hábitos y costumbres <p>Motivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Resignación Creer que merece ser acosado Enfrentamientos Se venga abusando de otros <p>Efectos</p> <ul style="list-style-type: none"> Autoculpabilidad Estrés psicológico con todas manifestaciones
Prevención	Orientación educativa	

Anexo 9. Ficha actividad 2

Elementos a tener en cuenta para el foro debate sobre convivencia escolar

La convivencia se enmarca hoy en nuestra realidad como una herramienta teórica y metodológica para el desarrollo humano. Convivir se dirige a la formación de competencias ciudadanas, enmarcadas en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. Epistemológicamente convivencia, proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros, cohabitar. El concepto de convivencia da cuenta de un fenómeno propio, aunque no exclusivo de lo humano, cual es el convivir, el vivir con. La existencia humana se lleva a cabo inevitable e inexorablemente en un contexto de convivencia.

En el año 2002, Oxfam, definió la convivencia como el reconocimiento recíproco de la condición y los derechos del otro como ser humano, el desarrollo de una perspectiva justa e inclusiva para el futuro de cada comunidad y la implementación del desarrollo económico. Convivir es una acción clave para compartir la vida con otros. Actuar para convivir supone aprender de lo propio y de lo propio de los otros. Tal aprendizaje implica profundizar en lo nuestro para abrirlo con generosidad al otro. Y aprender a recibir lo que el otro nos ofrece, hacer las cosas en común y convivir en armonía, manifiesta la unidad, la comprensión respetuosa de cada cual, el mutuo apoyo emocional de y con quienes nos rodean.

Esta capacidad es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia, en situaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, es la particular relación que se produce en el espacio, entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. En este contexto la convivencia se enseña, se aprende y se refleja en los diversos espacios formativos (Kaplín, 2008)

Ejemplos de preguntas

- ¿Soy igual o diferente a otro compañero del grupo?
- ¿La diferencia me genera algún sentimiento?
- ¿Por qué somos diferentes?
- ¿Cómo las diferencias personales enriquecen a mi grupo?
- ¿Qué características personales negativas no quisieras de los integrantes de tú grupo escolar?
- ¿Cuáles características personales positivas quisieras de los integrantes de tú grupo escolar?
- ¿Qué conductas son necesarias para convivir en armonía en el contexto de la REU?

Anexo 10. Ficha actividad 3

Ejemplos de casos

Caso 1

Juan es un niño tímido que permanece aislado la mayor parte del tiempo en la escuela. A pesar de ello, cuando algunos de sus compañeros necesitan ayuda, él está presto siempre a ayudar. Desde hace un mes aproximadamente, les refiere a los padres que no quiere ir a la escuela, que no desea estar ahí. Tras la insistencia de ese cambio de conducta, Juan decide hablar con sus padres. Lo cierto es que Alex, un niño de su grupo, lo amenaza mediante mensajes, lo insulta, coloca cosas groseras en la plataforma de aprendizaje.....

Caso 2

Carlos es un niño con diagnóstico de TDAH desde hace ya varios años. Es un niño que dentro de sus conductas características arremete contra otros compañeros de forma violenta, ya sea hembra o varón. Desde hace unos días ha cambiado su comportamiento de forma drástica. No obstante, la maestra se da cuenta que los niños del grupo escolar no quieren estar con él en ningún momento. Carlos lidera un grupo que acosa mediante cyberbullying a compañeros de aula.

Caso 3

Alejandro es un joven muy vivaz, conversador, le gusta ayudar siempre y además es líder en el grupo de estudiantes de la carrera pedagogía-psicología. Ayer fue a conversar con la profesora guía del grupo, pues un grupo de jóvenes arremetieron contra él y lo forzaron a entregar su celular. Él se defendió, no se asustó y prueba de ello es que hizo la denuncia al decanato de la universidad del centro. Pero le refiere a la profesora guía del grupo, que teme porque hechos como este hayan sido realizado a otros.

Preguntas que van dentro de la caja:

- 1- Me siento bien compartiendo con mis compañeros.
- 2- Tomo decisiones correctas en mi vida.
- 3- No me doy por vencido fácilmente.
- 4- Puedo cambiar muchas cosas de mí, solamente es proponérmelo.
- 5- Cuando surge un conflicto y estoy a punto de explotar, respiro y pienso bien lo que voy a decir.
- 6- Cuando me molesta algo de alguien, busco la mejor manera de decirlo sin que nadie salga dañado.
- 7- Reacciono positivamente ante los problemas que se dan en mis relaciones interpersonales.
- 8- Trato de solucionar los conflictos de manera tal en que ambas partes salgan ganando.

Ejemplo de caso

Mónica es una joven de 20 años. Ella vive con sus padres. Su papá está trabajando desde hace 2 años en España, durante este tiempo no ha visto al padre, tampoco ve mucho a la madre porque

ella trabaja en un hospital y llega de noche a la casa y en la mañana sale muy temprano. La joven está al cuidado de sus abuelos maternos, con quienes pasa la mayoría del tiempo. Hace alrededor de 6 meses que Mónica está diferente, busca todo tipo de pretextos para evitar ir a la escuela, durante la misma no presta atención. Hay un compañero que se burla de algunos de los integrantes del grupo cuando estos tienen alguna dificultad. Los llama por apodos, los intimida y luego les manda mensaje de textos con frases hirientes y amenazantes. Imagine que eso le ocurre en su grupo escolar o es usted la figura de Mónica.

Anexo 11. Ficha actividad 4

REFRANES

1. PERRO QUE LADRA
 2. CAMARÓN QUE SE DUERME
 3. VALE MÁS PÁJARO EN MANO
 4. A MAL TIEMPO
 5. A RIO REVUELTO
 6. BARRIGA LLENA
 7. EL LEON LLENO
 8. LAS APARIENCIAS
 9. NO POR MUCHO MADRUGAR
 10. NO VAN LEJOS LOS DE ADELANTE
 11. MAS VALE SER Y NO APARENTAR
 12. HAY QUE SABER BAÑARSE
 13. DE TAL PALO
 14. EN BOCA CERRADA
 15. ZAPATERO
 16. LENGUA QUE DICE MENTIRA
 17. MÁS RÁPIDO SE AGARRA A UN MENTIROSO
 18. LA MENTIRA TIENE
 19. PAGARON JUSTOS
1. NO MUERDE
 2. SE LO LLEVA LA CORRIENTE
 3. QUE CIEN VOLANDO
 4. BUENA CARA
 5. GANANCIA DE PESCADORES
 6. CORAZÓN CONTENTO
 7. NO ATACA
 8. ENGAÑAN
 9. AMANECE MÁS TEMPRANO
 10. SI LOS DE ATRÁS CORREN BIEN
 11. QUE APARENTAR Y NO SER
 12. Y GUARDAR LA ROPA
 13. TAL ASTILLA.
 14. NO ENTRAN MOSCAS
 15. A TU ZAPATO
 16. TARDE O TEMPRANO SE PIERDE.
 17. QUE A UN COJO
 18. PIERNAS CORTAS
 19. POR PECADORES

Anexo 12. Ficha actividad 5

Generalidades Inteligencia Emocional

Inteligencia emocional

Para Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional es la interrelación de cuatro patrones comportamentales que se producen en la interacción social: percepción emocional, es la manera en que nuestras emociones son distinguidas y en consecuencia expresadas; integración emocional, la integración armónica entre afecto y cognición es el logro de una respuesta satisfactoria; el conocimiento de nuestras emociones, los estímulos que recibimos son transformados en señales que su forma de expresión son las emociones; estas son comprendidas en la interacción social de los individuos, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado esto significa comprender y razonar sobre las emociones y la regulación emocional, los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

Componentes de la inteligencia emocional según Goleman

Autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, las habilidades sociales

Componentes de la inteligencia emocional según Mayer y Salovey

Percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, regulación emocional

Ejemplos de árboles que pueden mostrarse para realizarse en la actividad



Anexo 13. Ficha actividad 6

Guiones:	Representación positiva	Representación negativa
<p>Primera escena: Lugar: salón de espera para atención a la familia en un centro escolar. Tres personajes están en espera de ser atendidos por el directos de un centro escolar en el estado de Miami, Florida. La secretaria del director habla por teléfono y no atiende a su trabajo. Llega otra persona e intenta pasar delante primero que el resto por ser amiga del director de la escuela. Los personajes del salón protestan. Uno de ellos de forma violenta, otra habla del respeto a los derechos ajenos, el tercero trata de intervenir y solucionar el conflicto. La secretaria no interfiere, sigue hablando por teléfono.</p>		
<p>Segunda escena: Lugar: una casa. Personajes esposa y esposo. El esposo llega constantemente tarde y cansado porque tiene mucho trabajo. Ella está celosa y pelea con él, él se revela provocando una escena de violencia doméstica.</p>		
<p>Tercera escena: Lugar: un centro de trabajo. Dos trabajadoras, una muy curiosa y otra malvada, pero más silenciosa, conversan con la jefa sobre otro trabajador que está teniendo problemas con la asistencia y la puntualidad. La jefa habla mal del trabajador y cuando este llega lo reprende en público, lo amenaza y lo despide. El trabajador trata de defenderse, pero no lo consigue.</p>		

Anexo 14. Relación de especialistas evaluadores del modelo para la estimulación del talento en la formación profesional a partir de proyectos de investigación asociados a centros de interés.

Evaluador Especialista	Categoría docente	Grado Científico	Experiencia Educación Superior	Experiencia Investigativa
Yariel Martínez Tuero	Titular	Doctor Ciencias Pedagógicas	17	Tutoría científica, motivación y proyectos.
Eduardo Veloso Pérez	Titular	Doctor Ciencias Psicológicas	25	Tutoría científica Investigaciones sobre el tema de atención a la diversidad, educación de la personalidad
Orlando González Sáez	Titular	Doctor Ciencias Pedagógicas	20	Formación profesional
María del Carmen Echevarría	Titular	Doctor Ciencias Pedagógicas	25	Rendimiento académico, habilidades profesionales, trabajo grupal
María Petra Piloto Ballester	Auxiliar	Especialista en Psicopedagogía	24	Investigaciones sobre el trabajo extensionista y la labor educativa
Héctor Anier Borges Gutiérrez	Auxiliar	Doctor Ciencias Pedagógicas	20	Formación profesional, creatividad, labor educativa

Anexo 15. Carta de presentación y agradecimiento a todas las personas que van a colaborar

Estimado colega:

En el marco de la realización de mi tesis de maestría le expreso el interés de contar con usted como especialista en la valoración de un sistema de actividades educativas para la mejora de la convivencia en la REU mediante el aprendizaje vivencial.

Dicho interés obedece a su preparación, competencias y años de experiencia en el ámbito de la educación universitaria, y a los resultados de su labor profesional; de allí que desearía contar con usted como especialista que tendrá como tarea valorar la coherencia teórico-metodológica, la calidad formal de los componentes, la relevancia de la información presentada, la pertinencia y la viabilidad de este sistema de actividades educativas.

Por ello le solicito con la consideración y respeto profesional que usted merece, se autoevalúe y determine lo más objetivamente posible, si puede contribuir, según sus conocimientos y experiencias con esta investigación en lo referente a la valoración del sistema que se propone. Para eso se le presenta un guión que puede serle de ayuda y facilite así su trabajo:

9. ¿En su opinión el sistema presenta coherencia teórico-metodológica?
10. ¿La información presentada en los componentes es suficiente y esencial para la comprensión e implementación en la práctica educativa?
11. ¿Se diferencian los componentes en su funcionamiento?
12. ¿Dependen los componentes unos de otros para su funcionamiento?
13. ¿Responde el sistema a una problemática relevante en la labor educativa?
14. ¿Permite la estructura organizativa y el funcionamiento de nuestras universidades la implementación del sistema en otras REU?
15. ¿Será aceptado por los agentes o subsistemas de la comunidad educativa?
16. A partir de la valoración que ha ido conformando ¿qué cambios le sugiere?

Se le expresa de antemano el máximo agradecimiento por su disposición a la colaboración en el resultado exitoso que pueda alcanzar esta investigación.

Yumara Martín Muñoz. Autora

Dislayne González Morales. Tutora

Zuyén Fernández Caballero. Tutora

Marzo, 2022