

Evaluación del impacto sociocultural de proyectos de innovación hechos en condiciones de universalización

Sociocultural Impact Evaluation Through Generalized Innovation Projects

**Dra. C. Alina Martínez, Dr. C. Santiago Jorge Rivera Pérez, M. Sc. Bernardina Renté de Armas
y Dr. C. Nilo Delahante Morejón**

Universidad de Pinar del Río
alina@vrect.upr.edu.cu

RESUMEN

Se estudiaron las variables, dimensiones e indicadores que se debieran sistematizar, para evaluar efectivamente el impacto sociocultural de proyectos de innovación desarrollados por especialistas de sedes universitarias municipales. El objetivo fundamental fue operacionalizar un modelo de gestión que garantice dicha evaluación. Se partió de la revisión bibliográfica amplia. Se constató la existencia de investigaciones que demuestran el origen de los conflictos y que el impacto de la actividad humana se puede explorar, describir, explicar y correlacionar. Así mismo se estableció que la operacionalización de la transformación social por medio de proyectos de innovación en condiciones de las SUM, depende, en última instancia, del criterio de selección que funcione como medio para transformar, tanto desde su concepción hasta su instrumentación en la práctica social.

Palabras clave: transformación social, modelación del impacto sociocultural de proyectos de innovación, del Ministerio de Educación Superior

ABSTRACT

Variables, dimensions, and indicators to be systematized were studied to evaluate the sociocultural impact efficacy of innovation projects carried out by specialists from municipal university affiliated schools. Once this evaluation was completed, a number of activities were planned. A broad bibliographic review revealed the existence of researches showing conflict origin and the possibility of exploring, describing, explaining, and correlating human actions impact. Therefore, social transformation through innovation projects from the municipal university schools can be effected by means of a suitable choice criterion since its conception up to its implementation within social practice.

Key words: social transformation, modelling sociocultural impact of innovation projects, municipal university affiliated schools from the Ministry of Higher Education

INTRODUCCIÓN

Proponer un modelo de gestión de la evaluación del impacto sociocultural de los proyectos de innovación que permita el diseño e instrumentación de una metodología para transformar los resultados científicos en soluciones para el desarrollo social del país desde sus territorios (Martínez y otros, 2007), es objetivo loable de un colectivo de investigadores provenientes de varios Centros de Educación Superior (CES) de Cuba, liderados por la Universidad de Pinar del Río *Hermanos Saíz Montes de Oca*.

Es loable porque la evaluación del impacto sociocultural es tarea compleja: no por proyectada científicamente puede considerarse la actividad humana de transformación social como adecuada con respecto al objeto social de transformación, ya que la proyección como objetivo constituye una representación psíquica humana previa, y antepuesta al resto de la actividad material de transformación (Rodríguez y Bermúdez, 2001).

Al quedarse establecido como una representación ideal, el proyectar —aún siendo parte de la realidad material de transformación que garantiza prever— no garantiza que resulte en la realidad, excepto que se realice un seguimiento permanente que controle cuánto se aleja, o acerca, la representación proyectada de la transformación final, según la

necesidad dinámica de transformación que deba experimentar el contexto social objeto de investigación.

A raíz de semejante intermediación subjetiva que inevitablemente acompaña al equipo investigador, vale preguntarse cuántas variables, dimensiones e indicadores posibles se debieran sistematizar para que tal evaluación sea representativa del impacto positivo que busca la educación superior cubana contemporánea con los proyectos de innovación que intenta extender en condiciones de universalización, a través de sus CES.

Al reflexionar sobre la complejidad antes señalada se obtienen las siguientes respuestas: para que la evaluación resulte científica se debería modelar mediante la gestión del manejo dinámico de recursos tales como el tiempo, las personas decisoras de la dirección de la investigación, las personas del contexto que reciben el efecto de la investigación y recursos materiales, en especial los monetarios; se debería evaluar el impacto, para que ello revele lo que queda como resultado total de la intervención que provocan las investigaciones evaluadas; evaluar en las nuevas condiciones de extensión que permiten acercar los CES al contexto social receptor de las transformaciones propuestas por los mismos a través de las sedes universitarias municipales (SUM), así como la atención a las personas y grupos que reciban el beneficio de la investigación, ya que la esencia de una universidad que se declara humanista es atender y mejorar la vida del ser humano en las mayores condiciones de igualdad social posibles.

Se comprenderá, por tanto, que para operacionalizar el modelo de gestión de la evaluación del impacto sociocultural de proyectos innovadores, se necesita de una orientación metodológica inicial, que ordene el criterio base para la referida operacionalización; si tal ordenamiento es una aspiración metodológica del equipo investigador; de lo contrario, operacionalizar puede resultar en seleccionar un poco de esto o un poco de aquello, a modo de variables, dimensiones e indicadores resultantes de un criterio selectivo de tipo ecléctico (Instituto de Marxismo-Leninismo del CC del PCUS, 1961), entendiéndose por ello un criterio «asistémico» de selección que no llevaría a sistematizar ni la proyección, ni el impacto resultante por evaluar.

En correspondencia con la reflexión anterior, es necesario ubicarse en la misión que se le asigna a la universidad moderna como orientación inicial, pues toda actividad educativa conducente a la transformación social parte de una misión, que en términos de las categorías de la educación —como proceso de transformación— se denomina «encargo social» (Labarrere y Valdivia, 1988 y Horruitinier, 2006), en correspondencia con el carácter clasista del proceso de educación y la necesidad de transformación a que aspire la clase en el poder.

En el contexto educativo universitario cubano, por tanto, la operacionalización de una transformación social por medio de proyectos de innovación en condiciones de las SUM depende, en última instancia, del criterio de selección que funcione como medio para transformar, tanto desde su conceptualización hasta su instrumentación en la práctica social. De ahí la importancia metodológica del concepto «encargo social» como pivote para ordenar e impulsar tales proyectos.

A la universidad moderna se le asigna la misión de «[...] preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad [...]» (Horruitinier, 2006, p. 5-7), lo cual no difiere de las aspiraciones culturales de la educación superior cubana —proyectadas aún desde antes de la revolución en el poder— y que la ascensión del pueblo a la dirección de las instituciones sociales catalizó en la Reforma de la Enseñanza Superior mediante el concepto de desarrollar en el país y, por ende, en el pueblo, una cultura superior a la

cultura atrasada que existía previamente como resultado del modo de producción capitalista imperante en Cuba (Consejo Superior de Universidades, 1962).

Establecido así, se hace necesario acceder —desde el concepto de encargo social— a un referente que conceptualice a la cultura como premisa metodológica que permita esclarecer en los investigadores cómo operacionalizar e instrumentar el encargo social de transformación para culminar en la evaluación de su impacto social resultante de los proyectos de innovación que aspiren a mejorar las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de la sociedad cubana actual.

¿Cómo conviene conceptualizar a la cultura al construir un referente teórico que permita evaluar el impacto social de proyectos en condiciones de SUM?

A la cultura se le ha relacionado con la acumulación de hechos que pasan a ser historia, a partir de la construcción de concepciones de la práctica de actividades y de la producción de artefactos culturales que han quedado acumulados en la memoria de la sociedad. Sin embargo, en términos antropológicos modernos se define «cultura» como la construcción de significados sociales y sentidos personales, que, con la mediación del uso de la lengua y de otros sistemas de símbolos, conduce la actividad material humana derivándose en una producción de artefactos culturales generados por el comportamiento humano que compone a tal actividad material (Spradley y McCurdy, 1994).

En el contexto revolucionario cubano, debe tenerse en cuenta que a diferencia de los referentes teórico-metodológicos tradicionales sobre cultura, se le ha conceptualizado históricamente como un proceso activo de transformación social, aprovechable a los efectos de emancipación y justicia social que ha perseguido la Revolución cubana. En este sentido, el referente teórico-metodológico contemporáneo cubano sobre la cultura coincide en rasgos que denotan énfasis en transformar en vez de contemplar.

Hart (1998) ha definido a la cultura como una «llave maestra que permite abrir las puertas de la libertad a todos por igual» (p. 11), lo cual enfatiza el servir de método universal de revolución social, el poderle conducir en tal sentido, así como la precisión de que transformar y revolucionar deben entenderse en el sentido de servir a propósitos libertarios de justicia social.

Coincidentemente, Castro (1999) refiere que una revolución sólo puede ser hija de la cultura y las ideas, agregándole como rasgo metodológico que la virtud se cultiva en la lucha contra el vicio, lo cual constituye un sentido muy interesante a partir de un aparente contrasentido que revela la esencia dialéctico-materialista de nuestro líder en la construcción de la nueva sociedad.

Asimismo, en su concepto de revolución Castro (2006) unifica al patriotismo, al socialismo y al internacionalismo como rasgos de cultura, como transformación social que se deriva del concepto referido; es decir: la cultura de transformación social en Cuba, debe comprenderse como el enfoque martiano de luchar por la prevalencia y el desarrollo de valores universales que trasciendan la comunidad nacional para beneficio de todos los desposeídos del mundo.

¿Cuál dinámica metodológica de representación e interpretación debe caracterizar la conceptualización de la cultura en su calidad de medio y fin de transformación social?

En este mismo sentido, y correspondiéndose con el referente marxista en que se fundamenta la revolución cubana y toda la actividad social derivada de sus transformaciones, se hace necesario examinar la introducción al Anti-Dühring (Engels,

1979) para complementar los rasgos de transformación que las presentes reflexiones han sistematizado.

Aún sin referirse al concepto de cultura explícitamente, en sus reflexiones el autor aborda la necesidad de comprender la validez de cualquier referente teórico-metodológico como el resultado de su coincidencia con la realidad material y no de forma inversa, lo cual, obviamente, conlleva interpretar y reinterpretar permanentemente la actividad intelectual del investigador con respecto al resto de la actividad objeto de su estudio, de ahí la relación dinámica entre cultura como sistema de ideas y cultura como el resto de la actividad humana.

De este modo, el autor enfatiza que los principios son válidos en tanto coincidan con la realidad, sin ser esta última válida a partir de que tenga que coincidir con los primeros (Engels, 1979). Esta reflexión resulta compleja pues pudiera entenderse en términos absolutos de imposibilidad de sistematizar conceptos; sin embargo, lo que realmente revela es la necesidad de observar una dialéctica que permita comprender la dinámica que caracteriza tanto al papel de la sistematización teórica como el rol de la práctica en la correlación lógica que lleva a la búsqueda de la verdad.

Por otra parte, tal y como sucede con el propósito del proyecto que ha generado el presente artículo, la búsqueda de una evaluación del impacto sociocultural de un proyecto, necesariamente, establece una relación dialéctica entre los indicadores conceptuados y el complejo devenir de la actividad material impactada por el propio proyecto.

En este mismo orden de reflexiones, el valor de la dialéctica propuesta no niega la validez de la sistematización teórica acumulada culturalmente en el devenir histórico para comprender la propia cultura, sino que alerta acerca de su necesaria actualización en la práctica, a causa del inevitable movimiento que caracteriza a la materia y del cual no escapa el hombre como ser social (Engels, 1979).

Por consiguiente, la evaluación de impacto debe considerar una definición del concepto cultura, que sea necesariamente dialéctica —en términos marxistas— con la cual los evaluadores puedan operar sin mecanicismos, mediando en un proceso activo de comprensión y manejo de las contradicciones que caracterizan los procesos de construcción social donde se ubique la innovación proyectada.

Si se considera el carácter inevitable de mediadora universal en el funcionamiento de la sociedad con que la educación —a través de la universidad— se presenta, es necesario correlacionarle con la cultura y, por consiguiente, con la actividad proyectada de transformación social; siendo esta correlación otro rasgo metodológico que debe conformar tanto la interpretación del impacto en los proyectos de innovación que nos ocupan, como la propuesta de modelo de gestión para evaluarle.

¿Cómo hacer mediar a la educación superior —en condiciones de la SUM— como actividad de transformación que impacte positivamente el medio social donde se inserta el Centro de Educación Superior (CES)?

Al establecer la correlación antes desglosada, se hace evidente que la actividad de transformación cultural no debe separarse de algunas de las cualidades de la universidad actual, por ser la universidad —como se ha enfatizado previamente— incuestionable institución social que cataliza la transformación a que se aspira.

Las cualidades —surgidas a fines del siglo pasado y acentuadas en el presente— se identifican por Horruitinier (2006) a través de los rasgos siguientes: «[...] masificación, disminución del financiamiento estatal, pérdida de autonomía, formación integral, nuevos

escenarios tecnológicos, pérdida de exclusividad y redefinición de los saberes [...]» (p. 5 - 7).

A partir de la relación de rasgos anteriormente delineada, debe advertirse que si bien a la universidad cubana contemporánea no corresponde la totalidad de los mismos, sí se encuentra conformada por algunos, lo cual basta para comprender el impacto social que los CES pueden causar como instituciones con las que se cuenta para transformar la cultura popular. Estos rasgos son la masificación, la formación integral, la aparición de nuevos escenarios tecnológicos y la redefinición de saberes.

Debe comprenderse que tales características conforman una serie de factores de transformación imprescindibles como instrumentos de transformación social en el contexto de la cultura cubana, ya que tributan directamente a los siguientes significados sociales, según el orden en que fueron nombrados: necesidad de educar a todo el pueblo en condiciones mundiales de explosión del conocimiento, si se aspira a lograr un desarrollo social colectivo que resulte significativo; necesidad de lograr personas educadas e integrar en ellas todos los contextos y sentidos posibles del conocimiento humano — haciéndoles más conocedoras de la verdad y, por ende, más plenas en su desarrollo humano—; necesidad de lograr en cada persona una aculturación tecnológica permanente ante la explosión de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos; y por último necesidad de actualizar el saber en cada persona y en cada colectivo social, pues con tal explosión el conocimiento no queda estático, ni en el plano individual, ni en el colectivo.

Una vez examinados los rasgos de la universidad actual y sus significados de transformación, los mismos deben correlacionarse con el concepto de «procesos sustantivos», entendido como sistemas de acciones que proyecta, ejecuta y evalúa la institución universitaria para influir en la cultura del territorio donde esta se encuentra enclavada. Estos sistemas de acciones son medios que permiten incidir sobre la ignorancia, el analfabetismo y la falta de cultura (Horruitinier, 2006, p. 5 -7).

Los tres procesos sustantivos referidos son el proceso de formación profesional, la investigación científica y la extensión universitaria. Estos poseen un significado práctico social que puede entenderse si se logra: asociar la idea de preservar la cultura con el proceso de formación, la de desarrollarla con el de investigación y la de promoverla con el de extensión universitaria (Horruitinier, 2006, p. 5 -7).

Se comprobará que tales procesos no escapan al enfoque dialéctico si se interpretan como necesidades teórico-metodológicas que conformen —a modo de premisas— una estrategia de transformación y evaluación de impacto.

¿Existen experiencias acerca de cómo evaluar el impacto sociocultural de la actividad de proyectos, empleando a la educación como medio y fin de transformación social, que pueda complementar el presente proyecto?

Fuera del contexto social cubano, existe amplia experiencia de evaluación de impacto social de transformaciones por la implementación de proyectos que emplean instituciones de educación como agentes transformadores. Dentro de esa vasta experiencia, proponemos detenernos en el examen de dos teorías: la de géneros lingüísticos y la del logro de aprendizaje como resultado de la comunión de ideas y acciones que se desarrollan entre los miembros de comunidades, cuyos referentes han sido aplicados a la actividad de proyectos de innovación que estudian su impacto social.

Artemeva y Freedman (2001), por ejemplo, estudiaron el impacto de conflictos culturales mediante el examen semántico de unidades oracionales componentes del discurso de los conflictos internos ocurridos en dos empresas, conducentes a su desintegración. Así se comprobó que tales tensiones y rupturas se debieron a diferencias

culturales irreconciliables de los miembros de las empresas, las cuales provocaron la referida desintegración.

Se partió del referente de que el género discursivo no es resultado cultural mecánico sino la conformación dinámica de significados que simbolizan la recurrencia de acciones, las cuales, a su vez, responden a una recurrencia de situaciones sociales representativas tanto de la generación de conflictos como de estabilidad, que puede ayudar a prever el curso de la actividad de personas y grupos sociales.

De este modo, se muestrearon textos orales y escritos, guardados en diferentes medios, así como las relaciones interpersonales que ocurrieron dentro de la compleja estructura social en correspondencia con el contexto sociohistórico y por supuesto, la actividad de las personas estudiadas.

A juzgar por los resultados de los investigadores, a quienes les fue posible demostrar el origen de los conflictos y la desintegración final, el impacto de la actividad humana se puede explorar, describir, explicar y correlacionar, a partir del estudio de la semántica textual de las unidades oracionales producidas en un contexto social.

En este sentido, se debe prestar atención a la conveniencia de observar el comportamiento semántico de la actividad discursiva que se produzca en el devenir de la actividad material propia del contexto representado por la actividad de proyecto en condiciones de SUM.

Con este procedimiento metodológico sería posible anticipar, a partir del estudio de tal comportamiento semántico discursivo, la aparición de rasgos claves de la actuación humana de los participantes del proyecto, lo que permitiría evaluar el impacto con que en ella irrumpe el proyecto de innovación en cuestión, pudiendo eliminar incoherencias que llevarían a interpretar al proyecto de innovación como creador de inconformidades, incomprendiones, insatisfacciones y, al final, como impacto negativo.

En otro orden de análisis, la segunda teoría referida fundamenta cómo se logra el desarrollo de comunidades por medio de la modelación de experiencias colectivas de aprendizaje, lo cual resulta aplicable a la modelación de la evaluación de impacto social en los proyectos de innovación. Téngase en cuenta que, aún siendo justificada, basta que la innovación no sea comprendida como una necesidad genuina de transformación social por parte de los miembros de la comunidad a la que tributa la SUM para que el impacto se mueva de positivo a negativo.

Según esta segunda experiencia investigativa, los estudios de Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) —citados por Rogers (2000)— respondieron a la pregunta siguiente: ¿cómo crear comunidades de aprendizaje en las que sus miembros se agrupasen, coherentemente, en la consecución de sus objetivos de transformación social? para lo cual crearon el término «comunidades de práctica social».

Tal término significa grupos de personas a quienes la actividad de aprendizaje les logra integrar coherentemente en la consecución de objetivos de transformación cultural, a través del desarrollo de una cultura de aprendizaje en la cual todos los participantes se involucran en las tareas transformadoras, a partir de compartir esfuerzos comunes por cumplir con propósitos de aprendizaje, igualmente comunes, que ellos asumen como mediadores y finalidades de sus propios procesos de aprendizaje (Bileaczyc y Collins, 1999) citados en Rogers (2000).

Según las referencias consultadas, este diseño de comunidad ha resultado muy útil para estudiar el impacto de la actividad humana en su propia cultura de transformación.

Wenger (citado en Rogers, 2000) diseña una metodología etnográfica —un tanto análoga a la empleada por Artemeva y Freedman posteriormente en el 2001— para estudiar los procesos culturales de transformación social, lo cual le llevó a observar la

actividad de aprendizaje en general, examinando la creación y aplicación de herramientas intelectuales para la solución de problemas, las trayectorias axiológicas individuales ejecutadas para tal solución, así como también las trayectorias colectivas de aprendizaje.

Resulta de interés que estas trayectorias colectivas no siempre se derivaron mecánicamente de las trayectorias individuales, lo cual sugiere la prevalencia del rasgo de dinamismo que caracteriza a la actividad humana, a partir de la interacción social dinámica que provoca el devenir de la cultura en los contextos en que deviene la sociedad como tal, la cual en el estudio de Wenger estuvo representada por la comunidad que modeló y estudió.

Según su estudio comunitario de 1998, Wenger —citado en Rogers (2000)— argumenta que si se aspira a que una comunidad humana sea coherente en la práctica social, se debe establecer un modelo de conducción de la misma, según el cual existan medien los conceptos como son: participación conjunta de los miembros de la comunidad la actividad que le mantiene dinámica; que cada miembro de la comunidad logre en cada quien, así como en el colectivo, que hagan suyos propósitos axiológicos comunes y, por último, compartir un repertorio de soluciones a los problemas que la actividad comunitaria genere (p. 1-4).

En este mismo sentido, Rogers (2000), comprobó la posibilidad de generalizar tal modelo, pero tuvo la iniciativa de convertir a los tres elementos anteriormente ensayados por Wenger en dimensiones, estableciéndoles a cada uno una serie de indicadores observables, que pudiesen revelar evidencias del comportamiento de tales conceptos dimensionales, considerados aún como relativamente abstractos.

De esta manera, Rogers logra establecer dentro de la dimensión «participación conjunta» a indicadores como, por ejemplo, «la estructuración de actividades de transformación, en las que cada quien asuma un papel inevitablemente complementario con respecto al papel que desempeñan los demás miembros de la comunidad». Por otra parte, este autor logra como indicador de la dimensión «hacer que cada quien haga suyos propósitos axiológicos comunes» a la estructuración de tareas en las que para su realización sea necesario negociar significados entre los miembros del grupo, el establecimiento de sesiones de reflexión colectiva e individual para potenciar la evaluación consciente de la progresión de la actividad de transformación social, así como también la promoción del respeto a las trayectorias axiológicas individuales como garantía del complemento necesario a las trayectorias grupales, entre otras.

Finalmente, para la dimensión de «compartir un repertorio de soluciones» el autor diseña indicadores como son: «lograr la exploración mutua de artefactos culturales producidos en la actividad material de los participantes y la estimulación de la actividad de tutores del proceso de aprendizaje entre aquellos miembros con más conocimientos, a beneficio de miembros con menos conocimientos, entre otros indicadores no menos útiles».

Como se podrá comprobar, una modelación que se base en los presupuestos teórico-metodológicos esbozados hasta aquí necesita de la estructuración progresiva de la actividad investigativa de observación, como garantía de que tal modelo ensayado pueda sobrevivir a la dinámica intensa de las contradicciones con que el dictado de la práctica social siempre sobrepasa las previsiones de todo modelo.

En este sentido fue Bachman (2004), quien examinó los procedimientos metodológicos para lograr validez y confiabilidad en modelos de gestión de transformaciones sociales, bajo enfoques investigativos necesariamente cualitativos. Este autor recomienda la adopción de una estrategia que no descansa en la estructuración temprana de variables, dimensiones e indicadores, a partir de llevar a los términos de la estadística paramétrica la repetitividad de respuestas provenientes de estímulos de intervención, como criterio para la verdad.

Igualmente enfatiza que cuando se hace necesario encontrar coincidencia de significados en la actuación humana para determinar la trascendencia de un impacto, deben interpretarse y traducirse los rasgos de actuación observados en términos de valores; lo cual, en su criterio debe lograrse mediante la observación del devenir de la actividad humana, para estudiarle desde múltiples contextos de actuación y perspectivas de análisis.

A tal efecto, recomienda triangular los resultados de diferentes instrumentos de observación, realizar una descripción exhaustiva de los resultados, así como de las múltiples observaciones que de tal estrategia de observación puedan derivarse, especialmente con el concurso de diferentes investigadores.

Culmina recomendando la comprobación sistemática de la hipótesis mediante la cual se garantice la reformulación y revisión del enfoque de observación que se haya implementado, según convenga actualizarle, en concordancia con el decursar del estudio evaluador del impacto de la actividad transformadora social, objeto de atención investigativa por el modelo de gestión que se logre diseñar.

CONCLUSIONES

El establecimiento de un modelo para la gestión de la evaluación del impacto social de los proyectos de innovación en condiciones de la SUM es posible a partir de la dinámica subjetiva-objetiva que se presupone ocurra como resultado de toda actividad de transformación social.

En atención a tal dinámica, el establecimiento del modelo no puede obviar la complejidad metodológica que representa controlar un proceso objetivo de transformación social, en el cual coexisten rasgos de subjetividad, representados por la mediación consciente de aquellas personas involucradas en la transformación a partir de su posición ya sea como investigadores o como investigados, quienes, en última instancia, de no ser controlados convenientemente, afectarían de manera inevitable el establecimiento del modelo referido.

REFERENCIAS

- ARTEMEVA, N. & FREEDMAN, A. (2001). Just the Boys Playing on Computers. An Activity Theory Analysis of Differences in the cultures of two Engineering Firms. *Journal of Business and Technical Communication*, 5 (2), 161-164.
- BACHMAN, L. (2004). Research Guidelines in TESOL: Alternative Perspectives. *Linking Observations to Interpretations and USES in TESOL Research. TESOL Quarterly*, 38 (4), 727.
- CASTRO, F. (1999). *Una Revolución Solo Puede ser Hija de las Ideas y de la Cultura*. La Habana. Oficinas de Publicaciones del Consejo de Estado, 11-25.
- CASTRO, F. (Mayo, 2006). *Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, en ocasión de la celebración del Primero de Mayo*. La Habana.
- CONSEJO SUPERIOR DE UNIVERSIDADES. (1962). *La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba*. p. 21. La Habana: Consejo Superior de Universidades.
- ENGELS, F. (1979). *Anti-Dühring*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- HART, A. (1998). *José Antonio Saco, Félix Varela y Antonio Maceo: ética, cultura y política*. La Habana: Ediciones Publicitarias.
- HORRUITINIER, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación* (pp. 5-7). La Habana: Editorial Félix Varela.
- INSTITUTO DE MARXISMO-LENINISMO DEL CC DEL PCUS. (1961). *V. I. Lenin. Obras escogidas. Tomo 3*. Moscú: Editorial Progreso.
- LABARRERE, G. y VALDIVIA, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARTÍNEZ, A. y otros. (2007). *Modelo de gestión de la evaluación de impacto social de los proyectos de innovación de las universidades en condiciones de universalización*. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saiz Montes de Oca».

- RODRÍGUEZ, M. y BERMÚDEZ, R. (2001). *Psicología del Pensamiento Científico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ROGERS, J. (2000). Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities. *Educational Technology & Society*, 3 (3), 1-4.
- SPRADLEY, J. P. & MCCURDY, D. W. (1994). *Conformity & Conflict. Readings in Cultural Anthropology*. USA: HarperCollins College Publications.