



# V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

III Encuentro Iberoamericano de Pares Académicos

“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos,  
enfoques, perspectivas, estrategias  
y metodologías”



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
ENRIQUE JOSÉ VARONA  
Simposio Sentipensante:  
Universidad de Ciencias Pedagógicas  
“Enrique José Varona”  
13 de DICIEMBRE de 2018



V Simposio Educación y Pedagogía:  
Universidad de La Habana  
13 al 18 de DICIEMBRE de 2108



SENTIPensantes  
NOVO IBEROAMERICANO DE ESTUDANTES DE  
PREGRADO Y POSTGRADO

Apoyan: Ministerio de Educación Superior República de Cuba



CIHCyTAL, RIEPA, PIIR

INFORMES E INSCRIPCIONES: [dirección@redipe.org](mailto:dirección@redipe.org) [info@rediberamericanopedagogia.com](mailto:info@rediberamericanopedagogia.com) Visítanos: [www.facebook.com/redipe](https://www.facebook.com/redipe) [www.twitter.com/redipe](https://www.twitter.com/redipe)

Título original  
Libro de investigación  
Educación y Pedagogía Cuba 2018.  
Varios autores iberoamericanos  
ISBN: 978-1-945570-74-2  
Primera Edición, Diciembre de 2018

### **SELLO Editorial**

Editorial REDIPE (95857440)  
Coedición: Universidad de La Habana, Universidad de Ciencias Pedagógicas, ELAM,  
Universidad de Matanzas.

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2  
Editor: Julio César Arboleda Aparicio

### **Consejo Editorial Simposio**

#### **-UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA":**

Dr. C **Milda Lesbia Díaz Massip**, RECTORA; **Nancy Chacón Arteaga**, Preseidenta Nodo Redipe en Cuba; **Damián Pérez Guillermo**, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante; **Gudelia Fernández-Pérez de Alejo**, Coordinadora Redipe Cuba

#### **-UNIVERSIDAD DE LA HABANA:**

**Lidia Ester Cuba Vega**, Decana FENHI - **Inidia Rubio Vargas**, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa;

#### **-ELAM:**

**Antonio López Gutiérrez**, Rector ELAM;

#### **-UNIVERSIDAD DE MATANZAS:**

Dr. C **Leyda Finalé de la Cruz**, Rectora Universidad de Matanzas; **Bárbara Maricely Fierro Chong**, Coordinadora REDIPE Capítulo Cuba. Profesora del Centro de Estudios Educativos (CENED), UM

#### **-Macroproyecto EVENHOCK Cuba:**

**Osniel Echevarría Ramírez**, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas; **Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez**, Investigadora U Las Tunas, Miembro Macroproyecto Iberoamericano Evenhock- Redipe

**-UNAH: Mario Hernández Pérez**, Coordinador Redipe Nodo Cuba, Universidad Agraria de La Habana

**-UNIVERSIDAD ARTEMISA: Pedro León Llano** – Coordinador Redipe, Universidad de Artemisa- Asociación de Pedagogos Cubanos

**-UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO: Dra. Ana Isis Valdés Valdés**, Investigadora Universidad de Pinar del Río Hermanos Montes de Oca

#### **Comité de Calidad Redipe**

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme-Redipe

Carlos Arboleda A. PhD Prof Emerito, Southern Connecticut State University (USA)

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe

Nancy Chacón Arteaga, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cuba

Claudia Marín Gutiérrez, Universidad Hispanoamericana, Costa Rica

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia- New York, EE UU.

# **PARTE I**

## CONTENIDO

PRÓLOGO	6
GENERALIDADES	7
<b>1. "DEL USO A LA APROPIACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE".</b>	
Ángela María Rodríguez Orduz- Santiago María Bordamalo Echeverri U. Santo Tomás, Colombia	27
<b>2. EVALUACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA EXPERIENCIA DE PROFESORES Y ALUMNOS</b>	
Dra. Celia Carrera Hernández, Dra. Josefina Madrigal Luna, Dra. Yolanda Isaura Lara García Universidad Pedagógica Nacional de Chihuahua, México.	50
<b>3. EL LIDERAZGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.</b>	
<b>Marian Solano Morales - Manuela Fontes Tavares Soares,</b> Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba	63
<b>4. AULAS INVESTIGATIVAS VIRTUALES PARA LA ASIGNATURA CONTABILIDAD</b>	
Luis Alberto García Gonzalez - M.Sc. Karen Natalia Castillo Prada Corporación Tecnológica Industrial Colombiana (TEINCO).	75
<b>5. LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.</b>	
MSc. Miraydis Suárez Acosta., Dra. C. Prof. Titular. Martha Pons Rodríguez, Ecuador	90
<b>6. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
Roncancio Parra Nora Milena. Gómez Paternina Diomédez Andrés Fundación Universitaria Agraria de Colombia	110
<b>7. LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CONDICIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA</b>	
MSc. Yohana Violeta de los Reyes Zulueta Hospital Provincial General Docente "Antonio Luaces Iraola". Ciego de Ávila Dr. C Sara María Berrío Sánchez (PT)- Nadiachy Pérez Hernández, Universidad Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez	145
<b>8. LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA A LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL PROYECTO SOCIOCOMUNITARIO</b>	

Dr. C. Inés Companioni Álvarez- M. Sc. Aida Rosa Díaz Machín- Dr. C. Nery Enriquez Uña, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Facultad de Ciencias Pedagógicas .....156

**9. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA EN ATENCIÓN AMBULATORIA**

Dr.C. Vania del Carmen Guirado-Rivero - Dr.C. Dianelly Rodríguez Hurtado. Estudiante: Yeisy Zulueta Díaz. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez .....172

**10. SISTEMA DE CLASES LOGOPÉDICAS PARA LA CORRECCIÓN Y/O COMPENSACIÓN DE LA TARTAMUDEZ EN EDUCANDOS PRIMARIOS**

Daniel Acosta Garaboto, estudiante Logopedia, M.Sc. Adriana Balboa García (A) Profesora Educación Especial - Dr.C. Katina Sosa Piñeiro (PT) Profesora Educación Especial de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba, .....187

**11. CARACTERIZACIÓN DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE EN EDUCANDOS CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO**

Milagros de la Caridad Sánchez Herrera, Adria Leiva Pérez - Iracema Díaz Paz, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba .....207

## PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con Universidad de La Habana, Universidad de Ciencias Pedagógicas, ELAM, Universidad de Matanzas, Cuba, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al ***V Simposio Internacional de Educación y pedagogía***, en alianza con las instituciones coeditoras, y desarrollado en las instalaciones de estas, los días 13/18 de diciembre de 2018.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

**Julio César Arboleda, Ph D**

Director Redipe

[direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

## GENERALIDADES



**Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" - Universidad de La Habana**

**ELAM: Escuela Latinoamericana de Medicina - Universidad de Matanzas**

## INVITAN AL

### **V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA Encuentro Iberoamericano de Pares Académicos**

**"Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques,  
perspectivas, estrategias y metodologías"**

**13 al 18 de diciembre**

***Ponencias y actividades aprobadas por pares académicos Iberoamericanos,  
para su publicación en el libro de investigación que deriva de cada evento***

#### **13 de diciembre (La Habana)**

**Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"**

Calle 108, # 29E08 / 29E y 29F Ciudad Escolar Libertad, Marianao

#### **14 de diciembre (La Habana)**

**Universidad de La Habana y ELAM (14- diciembre)**

**Universidad de La Habana.** Sesión en la Facultad de Español para No Hispanohablantes:  
Lugar: Colina Universitaria, San Lázaro y L, Vedado, La Habana Cuba. Edificio Varona Telf. 873 42 50

**ELAM:** Carretera panamericana km 3 y ½, Santa Fe, Playa. La Habana. Cuba.

#### **17 de diciembre (Matanzas)**

**Universidad de Matanzas, 17/18 de diciembre**

A 30 minutos antes de Varadero

#### **Apoyan:**

Ministerio de Educación Superior República de Cuba; Asociación Cubana de Pedagogía,  
RIDGE- REDPAR, CIHCyTAL , RIPAL, RIPEME, RIEPA- PIIR

Southern Connecticut State University, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo, Facultad de Educación Universidad Autónoma de Madrid, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) – Universidad La Serena y Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría en Primera Infancia, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE), y Maestría Educación y Desarrollo Humano de la USB, Maestría en Tecnologías para Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, CUNorte.

#### **PROPÓSITO**

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indaguen y participen activamente en la generación de espacios más humanos para la vida.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida.

#### COMITÉS CIENTÍFICOS

##### -UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA":

Dr. C Milda Lesbia Díaz Massip, RECTORA; Nancy Chacón Arteaga, Preseidenta Nodo Redipe en Cuba; Damián Pérez Guillerme, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante; Gudelia Fernández-Pérez de Alejo, Coordinadora Redipe Cuba

##### -UNIVERSIDAD DE LA HABANA:

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - Inidia Rubio Vargas, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa; MSc. Odalys Rodríguez Perea, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC); Odalis Fundora Arencibia, Directora de Comunicación Institucional en la Universidad de La Habana

##### -ELAM:

Antonio López Gutiérrez, Rector ELAM;

##### -UNIVERSIDAD DE MATANZAS:

Dr. C Leyda Finalé de la Cruz, Rectora Universidad de Matanzas; Bárbara Maricely Fierro Chong, Coordinadora REDIPE Capítulo Cuba. Profesora del Centro de Estudios Educativos (CENED), UM

##### -EVENHOCK:

Osniel Echevarría Ramírez, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas; Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez, Investigadora U Las Tunas, Mímembro Macroproyecto Iberoamericano Evenhock- Redipe

-UNAH: Mario Hernández Pérez, Coordinador Redipe Nodo Cuba, Universidad Agraria de La Habana

-UNIVERSIDAD ARTEMISA: Pedro León Llano – Coordinador Redipe, Universidad de Artemisa-Asociación de Pedagogos Cubanos

-UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO: Dra. Ana Isis Valdés Valdés, Investigadora Univerdiad de Pinar del Río Hermanos Montes de Oca

- UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU DE LAS VILLAS"

- UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA

- UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA

##### -REDIPE

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Ángela Hernández, investigadora Universidad de Murcia, España

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Julio César Arboleda, Director Redipe

#### EXPOSITORES EXTRANJEROS

##### *Competencias investigativas en la educación superior*

Nora Milena Roncancio Parra, Directora Departamento de Investigación Formativa, Vicerrectoría de Investigación, Fundación Universitaria Agraria de Colombia UNIAGRARIA.

##### *Innovación Educativa desde las TEP's.*

Claudia Marin Gutiérrez. Universidad Hispanoamericana de Costa Rica

*La maternidad empoderada: Un abordaje desde tres experiencias con madres y colectivos de mujeres madres.*

Diana Carolina Viafara López, Coordinadora del Semillero Discapacidad, Subjetividad y Desarrollo. Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia

##### *Con-Sentidos para la vida buena: innovación educativa desde el aprendizaje activo*

*Aprender a ha-Ser, ha-Siendo. Diseño de un prototipo empresarial como opción de grado*

Richard Ayala Ardila, Corporación Universitaria Autónoma de Nariño

##### *Habilidades Sociales en las familias de los estudiantes del Colegio Nacional Chambo*

Luz Elisa Moreno Arrieta – Cristhian Villa- Universidad Nacional de Chimborazo, UNACH, Ecuador

##### *Los actores de la cadena de la salsa: el caso de Cali, Colombia, Suramérica*

Harold Viafara Sandoval, Grupo de Investigación y director Maestría Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se (GIADHE), Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

##### *El Desarrollo del pensamiento desde la perspectiva comprensivo edificadora*

*La función de educar desde la perspectiva comprensivo edificadora*

Julio César Arboleda, Dirección Redipe

#### VIDEOGRABACIONES

##### *Ciudadanía para el restablecimiento del tejido social*

María Liliana Diez Perdomo, Universidad SurColombiana. Julio César Domínguez M., Univerdiad Católica Del Maule, Chile

*Del uso a la apropiación de las TIC en Educación: Una revisión del estado del arte".*

**Ángela María Rodríguez Orduz y Santiago María Bordamalo Echeverri**, Universidad Santo Tomás seccional Tunja – Colombia  
<https://youtu.be/b9OUVyym0r4> ***Incidencia del uso de la tecnología multimedia como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la identidad cultural de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador***

María Sandoval, Jessenia Guadalupe Chalen y Dario Nieto, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

***Evaluación curricular en educación superior desde la experiencia de profesores y alumnos***  
 Dra. **Celia Carrera Hernández**: Universidad Pedagógica Nacional, UPNECH en Chihuahua, México  
***Aulas investigativas virtuales para la asignatura Contabilidad***

<https://drive.google.com/file/d/1SKVuJTsxGfc8fNQb7JDBw7ITBvhlmTtN/view?ts=5c103a69>

Luis Alberto García González, Corporación Tecnológica Industrial Colombiana (TEINCO)

***¿Colombia responde a las exigencias de la calidad en la educación superior cómo pilar de crecimiento?***

**Cecilia Garzón Daza**. Fundación San Mateo y Directora de la Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad Católica de Colombia

#### CONFERENCIAS CENTRALES

***Pedagogía radical e inclusiva***, Dr. **Agustín de la Herrán Gascón**, Universidad Autónoma de Madrid  
***Innovación Educativa desde las TEP's***. **Claudia Marin Gutiérrez**. Universidad Hispanoamericana de Costa Rica

***La Pedagogía comprensivo edificador: una perspectiva emergente***: Dr. **Julio César Arboleda**, Director científico Redipe

## PROGRAMA 13 DE DICIEMBRE (LA HABANA)

**Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"**

**Lugar: Dirección de Comunicaciones de la UCPEJV (entrada por calle 76 en Ciudad Escolar Libertad, Marianao)**

8.30 – 8. 50 acreditación

9 00 – 9.10 am Apertura

9.10 – 9.30 Intervención especial Dr. Julio César Arboleda, Director REDIPE

9.30 – 10 Conferencia: ***Innovación Educativa desde las TEP's***. **Claudia Marin Gutiérrez**. Universidad Hispanoamericana de Costa Rica

10 – 10.40 MESA Macroproyectos REDIPE.

Dra. Cs. Nancy Chacón - Dra. C. Gudelia Fernández

10.40 11 receso

11 – 1.00 pm Trabajo de sesiones debates en las comisiones

1. Macroproyecto jóvenes sentipensantes UJC Profesora
2. Macroproyecto Educación logopédica Dra. C. Gudelia Fernández
3. Macroproyecto Enfoque Ético Axiológico y Humanista aplicado a la Educación Dra. Cs. Nancy Chacón

1 – 1.30 pm Conclusiones- Certificados y reconocimientos

### COMISIÓN LOGOPEDIA

NOMBRE	PONENCIA	CENTRO
<b>Diana Carolina Viafara López</b> <i>Coordinadora del Semillero Discapacidad, Subjetividad y Desarrollo</i>	<b><i>La maternidad empoderada: Un abordaje desde tres experiencias con madres y colectivos de mujeres madres.</i></b>	Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia
<b>Nora Milena Roncancio Parra</b> , Directora Departamento de Investigación Formativa, Vicerrectoría de Investigación, Fundación.	<b><i>Competencias investigativas en la educación superior</i></b>	Universitaria Agraria de Colombia UNIAGRARIA

DrC.Regla Padrón Galarraga Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"	<i>inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades</i>	
---	---	--

Dr. C Gudelia Fernández Pérez de Alejo	<i>Enfoque inclusivo del modelo del profesional para la formación universitaria del Logopeda en Cuba</i>	UCPEJV, La Habana, Cuba
Lic. Fabiola Herrera López. Dr. C Fidel Cordoví Díaz	<i>Pronunciemos correctamente: una multimedia educativa</i>	Universidad de Matanzas, Cuba UCPEJV
Lic. Alina Anacleto Piñero Martin	<i>Propuesta pedagógica para la articulación de los sonidos</i>	Escuela Primaria "Guerrillero Heroico" Cienfuegos. Cuba
DrC Isora Enríquez O´Farrill DrC Eduardo Garbey Savigne	<i>La interculturalidad como expresión de la diversidad</i>	UCPEJV Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Estudiante Déborath Sánchez Fernández Estudiante Ana Karla Hernández Cabrera Dr. C Juana Idania Pérez Morales.	<i>Enhancing intercultural competence of English language students through the Information and Communication Technologies</i>	Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba
Dr. C Deysi González Piedrafita Dr. C María Teresa Ferrer Madrazo Dr. C María Luisa Pérez	<i>La escucha: su alcance en el docente</i>	UCPEJV, La Habana, Cuba
Lic. Delisel Hernández Arrondo Dr. C Iraida Cruz Barcelay	<i>La tarea para la casa y la orientación familiar en la corrección de la dislalia</i>	UCPEJV, La Habana, Cuba
Lic. Daimí Blasco Torres	<i>Grupo de autoayuda para la corrección y/o compensación de la tartamudez en adolescentes.</i>	Escuela Especial "Anhelos de Celia", La Habana, Cuba.
Lic. Lorell Caballero Zayas MSc. Migsaris Fanel Cabrera	<i>Conjunto de actividades para el desarrollo de la comunicación oral en escolares con Retraso del lenguaje que presentan limitaciones físico-motoras complejas.</i>	Escuela Especial "Miguel Basilio Díaz", La Habana, Cuba
Lic. Laura Acosta Batista, e-mail: DrC. Gudelia Fernández Pérez de Alejo	<i>Glosario de términos logopédicos en idioma inglés</i>	Escuela Especial "Miguel Basilio Díaz", La Habana, Cuba UCPEJV
Elier Martínez León MSc Dunia Yudi Santos Fernández MSc. Lina Lutgarda Alba Benítez	<i>La labor preventiva del maestro logopeda ante las infecciones de transmisión sexual (its), vih/sida</i>	Universidad Central "Marta Abreu de las Villas".
MSc. María Antonia Monjas Arteaga Dr.C. Raúl González Peña. MSc. Lina Alba Benítez	<i>La Inclusión Educativa en la formación inicial del maestro de la educación especial.</i>	Universidad Central "Marta Abreu de las Villas"
MS. c María Dolores Cerdeira Martín MS. c Lina L. Alba Benítez MS. c Tamara B. Hernández	<i>La guía de práctica laboral: herramienta didáctica para la formación laboral investigativa del maestro Logopeda.</i>	Universidad Central "Marta Abreu de las Villas
Dr. C Lismay Pérez Rodríguez Dr. C Pablo Angel Martínez Morales Dr. C Mercedes Carrera Morales	<i>Metodología para el diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños con discapacidad intelectual</i>	Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas"
MCs Roxana Sánchez Fernández	<i>La Educación Musical en la Licenciatura en Educación Logopedia para la atención logopédica integral.</i>	Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dr. CGiselvis Aguiar Aguiar Dr.C Olivia García Reyes Dr.CYunia Torres Hernández	<i>Tratamiento didáctico del proceso de comprensión textual en escolares con trastorno del espectro de autismo</i>	Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"
Dr. C.Ana Isis Valdés Valdés. MSc. Daymara Amelia Perojo Martínez MSc. Yenira Hernández Fonticiella	<i>Un enfoque multidisciplinario e intersectorial en la atención a los trastornos del lenguaje y la comunicación.</i>	Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".
Dr. C Ana Isis Valdés Valdés. Ms.C Gresin Castro Pérez Ms.C. Daymara Amelia Perojo Martínez.	<i>Laboratorio logopédico. Una vía para la atención a la disfonía y otros trastornos del lenguaje y la comunicación.</i>	Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca.
Dr.C Yadira Álvarez Betancourt Dr. C Juana Betancourt Torres	<i>Las variabilidades significativas del desarrollo personal: un desafío para la formación profesional</i>	UCPEJV, La Habana, Cuba
Dr.C. Vania del Carmen Guirado-Rivero Dr.C. Dianelly Rodríguez Hurtado Estudiante: Yeisy Zulueta Díaz	<i>El desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual moderada en atención ambulatoria</i>	Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez",
Estudiante Daniel Acosta Garaboto, M.Sc. Adriana Balboa García, Dr.C. Katina Sosa Piñeiro,	<i>Sistema de clases logopédicas para la corrección y/o compensación de la tartamudez en educandos primarios</i>	Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", Cuba,
Dr. C Milagros de la Caridad Sánchez Herrera Dr. C Adria Leiva Pérez, Dr. C Iracema Díaz Paz, j	<i>Caracterización del componente pragmático del lenguaje en educandos con retardo en el desarrollo psíquico</i>	Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez",
MSc. Yohana Violeta de los Reyes Zulueta Dr. C Sara María Berrío Sánchez Estudiante Nadiachy Pérez Hernández	<i>La preparación de los docentes para el desarrollo de la educación emocional de escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa.</i>	Hospital Provincial General Docente "Antonio Luaces Iraola". Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez",

## **COMISIÓN ÉTICA, AXIOLOGÍA Y HUMANISMO**

Nancy Chacón Arteaga	<i>Exigencias éticas, axiológicas y humanisra de la concepción de la educación ciudadana en la formación docente</i>
MSc. Félix Juan Martínez Rico Varona MSc. María Magdalena Duvallón May	<i>Integración de la disciplina PPD a la concepción de la Educación para la Vida Ciudadana en carreras <u>pedagógicas</u></i>
3. Olga Rosa Cabrera Elejalde	<i>Cultura económica y formación ciudadana</i>
4. Amanda Altavaz Ávila	<i>La formación profesional pedagógica desde las perspectivas que brinda la educación para la vida ciudadana</i>
5. Georgina Moreira Izquierdo	<i>Aporte del estudio de las personalidades a la concepción de la educación ética y ciudadana en la formación docente</i>
6. MSc. Miriam González Hernández	<i>Utilización de textos intencionados para el trabajo de profesores de Español - Literatura en algunas actividades del currículo de Secundaria Básica, en la formación de valores patrióticos y la educación ciudadana</i>
7. Yaumara Fernández González	<i>La integración de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina <u>Marxismo-Leninismo</u> y su contribución a la formación ciudadana</i>
8. María de las Nieves Quiñones La Rosa	<i>La concepción de la educación para la vida ciudadana en el colegio universitario .Una experiencia pedagógica</i>
9. MSc Enrique Lama Gómez	<i>Requerimientos teóricos, metodológicos y prácticos de una orientación ética ambientalista, en la concepción de la educación ciudadana, para la formación de los profesores de la carrera de <u>Marxismo Leninismo</u></i>

10. Margarita Rodríguez Hernández Pablo Santana	<i>Filosofía de la Educación cubana. Transformación de los modos de actuación ciudadana de los educadores</i>
. Damián Pérez Guillermo Alba Lidia Verson González	<i>Programa para la implementación de la estrategia curricular de educación para la vida ciudadana</i>
Maybel Tamayo Manresa	<i>Sistema de actividades para la reinserción social de adolescentes</i>
Yara L. Cárdenas Cepero y Eduardo Ribot Guzmán	<i>La formación ciudadana desde la educación bioética: su fundamentación</i>
14. Ihosvanny González Duquesne	<i>Las influencias educativas desde la carrera de Licenciatura en Educación Química para la formación ciudadana</i>
15. María de las Nieves Quiñones La Rosa	
6. María de los A. Varela Núñez	<i>Alternativa de educación para la vida ciudadana en la formación de profesores de química por medio de los festivales de ciencia en la práctica laboral investigativa</i>

## MESA PEDRO LEÓN LLANO, UNIVERSIDAD DE ARTEMISA

NOMBRE	PONENCIA	CENTRO
Dr.C. Reina Ricardo Sosa. Dr. C. Deila Vázquez Abella	<i>Las alianzas universitarias y su impacto en el desarrollo de la ciencia y la innovación</i>	Universidad Artemisa
Lic. Duniel Lamas Martínez. Esp. Pedro León Llano	<i>Sistema de actividades extradocentes que contribuya al fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo grado de la ESBU "Eduardo Panizo Bustos" del Municipio Bahía Honda.</i>	Universidad Artemisa
M.Sc. Alexis Rivero Arencibia M.Sc. Beatriz Ramos González	<i>Gestión educativa en la Residencia Estudiantil Universitaria</i>	Universidad Artemisa
M.sc. Abel Alfonso Castro	<i>La apreciación audiovisual, retos y realidades para el docente universitario</i>	Universidad Artemisa
M.sc. Ysabel Mirabal García Rodríguez Nivel educativo en que trabaja:	<i>Los medios de enseñanza en el perfeccionamiento de la enseñanza de la matemática en la educación primaria</i>	Universidad Artemisa
MSc Eladia Rojas Martínez Lic. Lázaro Nochea Vilella Lic. Yoel Valdivia Rojas	<i>Medio de enseñanza maqueta para desarrollar el sistema de actividades dirigido al desarrollo intelectual de los niños del grado preescolar.</i>	Universidad Artemisa
MSc. Olga María González Lang. (PPAA). Cuba MSc. Eugenio Morales Melian	<i>Propuesta didáctica para la resolución de ejercicios geométricos de demostración</i>	Artemisa
Ing. Yankiel Toledo Domínguez Adel Pérez Melendi (Alumnos) Esp. Pedro León Llano	<i>Plan de acción para capacitar los a los trabajadores del sector agropecuario en el municipio Mariel</i>	Artemisa
ESP. Pedro León Llano Pedro Elías Amigó Hernández Alejandro Cruz Arafet	<i>Plan de Acción para lograr un eficiente uso y control de la tierra en la CPA José Gregorio García del Municipio Bahía Honda, con los alumnos de la Universidad de Artemisa</i>	Artemisa

## OTROS UCP

*El alineamiento estratégico, en el mejoramiento de la gestión institucional*  
Dr. C. Mercedes Martínez Quijano  
Dr.C. Daniel González González.

***El liderazgo en las instituciones educativas***

**Marian Solano Morales  
Manuela Fontes Tavares Soares**

**PROGRAMA 14 DE DICIEMBRE (LA HABANA)  
Universidad de La Habana y ELAM (14- diciembre)**

**ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA- ELAM:  
Carretera panamericana km 3 y ½, Santa Fe, Playa. La Habana. Cuba.**

**Ponentes Extranjeros**

<b>Julio César Arboleda</b>	<b><i>La pedagogía comprensivo edificadora y la función de educar</i></b>	REDIPE
<b>Nora Milena Roncancio Parra</b> Directora Departamento de Investigación Formativa, Vicerrectoría de Investigación, Fundación.	<b><i>Competencias investigativas en la educación superior</i></b>	Universitaria Agraria de Colombia UNIAGRARIA
<b>Claudia Marín Gutiérrez</b>	<b><i>Innovación Educativa desde las TEP's.</i></b>	Universidad Hispanoamericana de Costa Rica

**PONENTES Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de la Habana.**

1. Inidia Rubio Vargas, Marian Hernández Colina, Juan Abreu Payrol: El enfoque de procesos, su concreción en un manual de gestión institucional. [inidiarv@ifal.uh.cu](mailto:inidiarv@ifal.uh.cu)
2. Héctor Luis Miguez Campos, Gilberto Suárez Balseiro. La enseñanza del Idioma inglés a través de los Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, su aplicación en el Instituto de Farmacia y Alimentos. [hector.miguez@ifal.uh.cu](mailto:hector.miguez@ifal.uh.cu)
3. Madeline Ochoa Alomá, Gerardo Valdés Tamayo, Damaris García Labrada, Luisa Mercedes Gómez Arcia. Vinculación de las acciones institucionales para la reducción de desastres desde el proceso de formación de pregrado. [madelineochoa@ifal.uh.cu](mailto:madelineochoa@ifal.uh.cu)
4. Whilmer Armas Rosales, Héctor Luis Miguez Campos, Damaris García Labrada. La gestión por procesos académicos universitarios. La Formación de Posgrado. [warmas@ifal.uh.cu](mailto:warmas@ifal.uh.cu)
5. Grisel de los Ángeles Rodríguez, Madeline Ochoa, Odalis Mora. Propuesta de organización del flujo de información en la gestión del proceso de formación de pregrado del IFAL-UH. [griseltr@ifal.uh.cu](mailto:griseltr@ifal.uh.cu)
6. Daisy Hernández Corriatge, Inidia Rubio Vargas. Programa de capacitación para la implementación de un Manual de procedimientos en los procesos de apoyo del IFAL-UH. [daysihc@ifal.uh.cu](mailto:daysihc@ifal.uh.cu)
7. Damaris García Labrada. Whilmer Armas Rosales, Armando Perdomo Morales. Estrategia Pedagógica para el mejoramiento del desempeño extensionista de los docentes del Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de la Habana. [damarisgl@ifal.uh.cu](mailto:damarisgl@ifal.uh.cu)
8. Javier Antonio Ramy Insúa. Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento histórico mediante la enseñanza de la Historia. [javier.ri@ifal.uh.cu](mailto:javier.ri@ifal.uh.cu)
9. Grisel de los Ángeles Rodríguez, Orlando Pérez Torranzo. La matemática básica como requisito de ingreso al curso por encuentro. [griseltr@ifal.uh.cu](mailto:griseltr@ifal.uh.cu)
10. Gerardo Valdés Tamayo, Susana Fong Reyes, Gilberto Suarez Balseiro, Yadira Álvarez Arteaga. Ejercicios Físicos salud y calidad de vida. [gvaldes@ifal.uh.cu](mailto:gvaldes@ifal.uh.cu)

**PONENTES Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca".**

1. Marlene Mediana Colombé, Luís Guillermo Pimienta Miranda, María Karla Pimienta Medina. Las actividades físico recreativas como alternativa para mejorar el estado de salud de mujeres hipertensas. un reto de la cultura física terapéutica. [marlene.mediana@upr.edu.cu](mailto:marlene.mediana@upr.edu.cu)
2. Orlando Pedro Suárez Pérez, Pedro A. Martínez Hernández, Modesta Moreno Iglesias. BAVOFUT. MULTIMEDIA para la enseñanza de los deportes baloncesto, Voleibol y fútbol. [orlandop.suarez@upr.edu.cu](mailto:orlandop.suarez@upr.edu.cu)
3. Orlando Pedro Suárez Pérez, Pedro A. Martínez Hernández, Modesta Moreno Iglesias. Estrategia de superación para profesores de Educación Física, que imparten baloncesto en la Educación Primaria. [orlandop.suarez@upr.edu.cu](mailto:orlandop.suarez@upr.edu.cu)

4. Rosa María Acosta Castillo, José Adolfo Frontela López, Teresa Celeda Padrón Zabala. La gestión del trabajo político ideológico de los cuadros y funcionarios de la Facultad de Cultura Física en Pinar del Río: una estrategia para su implementación. [rosa.acosta@upr.edu.cu](mailto:rosa.acosta@upr.edu.cu)
5. Rosa María Acosta Castillo, José Adolfo Frontela López, Teresa Celeda Padrón Zabala. Estrategia para la implementación del proceso de gestión del trabajo político ideológico de cuadros y funcionarios de la Facultad de Cultura Física en Pinar del Río. Una necesidad impostergable. [rosa.acosta@upr.edu.cu](mailto:rosa.acosta@upr.edu.cu)
6. María de Lourdes Rodríguez Pérez, Miriam Camejo Expósito, Lorenzo Martínez Gener. La preparación del cuidador de enfermos de Alzheimer desde la Cultura Física. Un manual para su implementación. [lourdes.rodriguez@upr.edu.cu](mailto:lourdes.rodriguez@upr.edu.cu)
7. Miriam Camejo Expósito, María de Lourdes Rodríguez Pérez, Lianis Rodríguez Iznaga, Eliani Cruz Valdes. Material de apoyo para la asignatura Bioquímica del Ejercicio Físico del plan de estudio E, en la carrera Licenciatura en Cultura Física. [miriam.camejo@upr.edu.cu](mailto:miriam.camejo@upr.edu.cu)
8. Marbelia Cantillo Vento, Annia Gómez Valdés, Alberto S. Gutiérrez Gutiérrez. Los Medios de Enseñanza como componente didáctico en Entornos Virtuales para las disciplinas y asignaturas de la carrera de Cultura Física de Pinar del Río. [marbelia.cantillo@upr.edu.cu](mailto:marbelia.cantillo@upr.edu.cu)
9. Yudelqui Martínez León, Modesta Moreno Iglesias, Bárbara del Carmen Roba Lazo, Ania Teresa Cordero González. Modelo didáctico para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza– aprendizaje centrado en la creatividad para la carrera cultura física. [yudelquis.martinez@upr.edu.cu](mailto:yudelquis.martinez@upr.edu.cu)
10. Yudelqui Martínez León, Naivy Lanza Escobar, Ania Teresa Cordero González, Vladimir Medina Vaillant. La creatividad en el profesional de Cultura Física: Dimensiones e indicadores para su desarrollo en el proceso de enseñanza– aprendizaje. [yudelquis.martinez@upr.edu.cu](mailto:yudelquis.martinez@upr.edu.cu)
11. Idelfonso Javiqué Leal, Isabel Pérez Hernández, Arceny Rodríguez Flores, Pedro Omar Casabella Lemus. Alternativa educativa para favorecer la motricidad fina en alumnos con discapacidad intelectual leve. [idelfonso.javique@upr.edu.cu](mailto:idelfonso.javique@upr.edu.cu)
12. Isabel Pérez Hernández, Idelfonso Javiqué Leal, Arceny Rodríguez Flores, Claudia Javiqué Pérez. Plan de ejercicios físicos para el tratamiento de la obesidad en Mujeres de 55 a 60 años del consultorio médico # 32 del Consejo Popular san Vicente, municipio Pinar del Río. [isabel.perez@upr.edu.cu](mailto:isabel.perez@upr.edu.cu)
13. Naivy Lanza Escobar, Yudelqui Martínez León, Jorge Alberto Lozano Maqueira, Arturo Pulido Díaz. Material bibliográfico. La Educación Física en un antes y un después su tratamiento desde la Teoría y Metodología de la Educación Física. [nayvi.lanza@upr.edu.cu](mailto:nayvi.lanza@upr.edu.cu)
14. Naivy Lanza Escobar, Yudelqui Martínez León, Jorge Alberto Lozano Maqueira, Arturo Pulido Díaz. Las TIC en la Educación Física primaria, una práctica para la ciudad de Pinar del Río (Cuba). Un vínculo desde la formación de pregrado. [nayvi.lanza@upr.edu.cu](mailto:nayvi.lanza@upr.edu.cu)
15. Yolainy Govea Díaz, Gladys de la Caridad Arango Blanco, Mélix Ilisástigui Avilés, Cecilia Juara Rosset. El perfeccionamiento del control en el proceso de entrenamiento de las gimnastas de Gimnasia Rítmica. [yolainy.govea@upr.edu.cu](mailto:yolainy.govea@upr.edu.cu)
16. Luis René Quetglas González, Orlando Pedro Suárez Pérez. Masaje deportivo. Una opción en la preparación del equipo de fútbol primera categoría de Pinar del Río. [luisr.quetglas@upr.edu.cu](mailto:luisr.quetglas@upr.edu.cu)
17. Arceny Rodríguez Flores, Idelfonso Javiqué Leal, Isabel Pérez Hernández, Andriesky Dominguez Valido. Actividades físicas para favorecer desde la clase de educación física el desarrollo de la capacidad aerobia en estudiantes obesos de primer año de la carrera de medicina en Pinar del Río. [arceny.1976@ucm.pri.sld.cu](mailto:arceny.1976@ucm.pri.sld.cu)
18. Lorenzo Martínez Gener, María de Lourdes Rodríguez Pérez. Programa de superación para los directores técnicos de equipos de fútbol en Cuba. [lorenzo.martinez@upr.edu.cu](mailto:lorenzo.martinez@upr.edu.cu)
19. Martín Torres Peguero, Elizardo Ríos Morales, Zuleida Rodríguez Díaz. Características de proporciones corporales para la selección de talentos deportivos en Lucha Libre de la Provincia de Pinar del Río.
20. Yaidelys Campo García, Yakelin Mendoza Cabrera, Deysi Milhet Cruz. Material de apoyo a la docencia sobre violencia en el deporte.
21. Fernando Emilio Valladares Fuente. Guía para desarrollar ejercicios con pelotas de estabilidad en espacios de actividad física terapéutica.
22. Israel Rodríguez González, Rosa María Tabares Arévalo, Carlos Cuervos Pérez. Metodología para educación en valores éticos de los profesores de levantamiento de pesas en Pinar del Río.
23. Israel Rodríguez González, Deysi Milhet Cruz, Lino Curvelo Mujica. El masaje terapéutico en el proceso de rehabilitación física. Nuevas exigencias en los profesionales de la Cultura Física Terapéutica y Profiláctica
24. Mercedes Milò Dubè, Yarima Laffita Paulino, Migdalia Ramírez Morejón, José Antonio Navarro Álvarez. La edad biológica, paradigma en el proceso de la selección deportiva en atletas escolares.
25. Pedro Alberto Martínez Hernández. EL ENTRENAMIENTO COGNITIVO: Su incidencia en la toma de decisiones y el rendimiento eficaz en el deporte. (Reflexiones a tener en cuenta).

**PONENTES: Escuela Latinoamericana de Medicina. ELAM**

1. Juan Abre Payrol (ELAM). Inidia Rubio Vargas (IFAL). Mercedes Martínez Quijano. (UCPEJV) ***Hacia el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales para la cooperación y el desarrollo de la gestión universitaria,***
2. Belsy O. Acosta Herrera, Rosa D. Duconger, Zuzel Salazar Duany, Yohandra Valdés Roque, Olga Franco Alvarado. ***El desarrollo de investigaciones en la ELAM, una proyección estratégica para su fortalecimiento.***

3. Juan Manuel Cala Corrales. **La superación para el desempeño profesional: Retos y desafíos de la Educación Avanzada.**
4. Orquidia Díaz Moreno, Tamara Torres Fernández, Zulema Ramírez Carmenate, Odalys Salas San Juan, Lucía González Núñez. **El entorno virtual para la formación médica, como alternativa pedagógica en la Ciencias Morfológicas.**
5. Lorenzo Pablo Camejo Ramos, Daniel Felipe Fernández Díaz, Ismael Valdés Sierra. **Modelo pedagógico con enfoque sociocultural para la formación de médicos en la Escuela Latinoamericana de Medicina.**
6. Yohalis Valdés Roque, Rafale S. González Ponce de León, Yohandra Valdés Roque, Raúl Urquiaga Rodríguez, Lourdes C. Borges Oquendo. **La evaluación de impacto, el posgrado y la socialización de los resultados científicos.**
7. Maritza González Bravo. Efecto terapéutico del EGF en úlceras del pie diabético. Cuantificación por inmunomicroscopía electrónica.
8. Dalmis Pérez Carrasco, María Cecilia Santana Espinosa, Ana Estela Campaña Reyes. **El proceso de preparación de Cuadros Docentes en la Escuela Latinoamericana de Medicina. Propuesta de acciones.**
9. Marbel Guilarte Legrá, Dailé Ortega Hernández, María Herminia López Bravo **Propuesta de un Programa de superación para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes en el contexto intercultural de la ELAM.**
10. Leonel Pérez Escalona, Yohandra Valdés Roque, María Adelaida Sariago Riumbau, Yohalis Valdés Roque, Rafale S. González Ponce de León. **Presentación y defensa de resultados científicos. Experiencias de metodología de la investigación.**
11. Yohalis Valdés Roque, Rafale S. González Ponce de León<sup>4</sup>, Zuzel Salazar Duany **Mejoramiento de la socialización de los resultados científicos de los docentes de la ELAM. Una estrategia metodológica.**
12. María Herminia López Bravo, David Laporte Esquijarosa. María Agustina Pérez Pérez **La Escuela Latinoamericana de Medicina: Historia, identidad y patrimonio cultural.**
13. Dailé Ortega Hernández, Marbel Guilarte Legrá, Cariogne Díaz Regal. **El mejoramiento de los comportamientos humanos desde la promoción de la música cubana.**
14. Heidy Cantillo Vento, Cariogne Díaz Regal, Getter Lara Díaz. **Proyectos comunitarios ELAM: impacto social e institucional.**
15. Leticia María Bustamante Alfonso, Clarivel Pineda Fernández, Larisa Álvarez Caraballo. **Uso del entorno virtual de enseñanza aprendizaje en curso de gerencia en especialidades médicas. ELAM. 2018.**
16. Maritza Guanche Hernández, Loret Gómez Mejías, Isabel Martínez Motas, Zuzel Salazar Duany, MSc. Rosa D. Duconger Castellanos **Sistema de acciones para elevar el factor de impacto de la revista "Panorama Cuba y Salud.**
17. María Adelaida Sariago Riumbau, Yohandra Valdés Roque, Olga Franco Alvarado, Zuzel Salazar Duany, MSc. Rosa D. Duconger Castellanos. **La superación del profesional de la Escuela Latinoamericana de Medicina: Una vía para su desarrollo.**
18. Zuzel Salazar Duany, Rosa D. Duconger Castellanos, Olga Lourdes Portuondo Ichman, María Adelaida Sariago Riumbau, Yohandra Valdés Roque **El tutor en la educación en el trabajo. Eslabón fundamental del proceso formativo.**
19. Rosa D. Duconger Castellanos, Georgina Martínez Martínez Díaz, José Tamayo, Julia Añorga Morales, Zuzel Salazar Duany. **Un acercamiento al desempeño pedagógico y técnico de los conductores de los procesos universitarios de la ELAM.**
20. Yulianela Corrales Sarrión, Leiza Figueroa Linares, Yohalis Valdés Roque, Yohandra Valdés Roque, Dayron Alfaro Pérez, Yosleidys Álvarez Hernández. **Portal WEB ELAM Intranet.**
21. Antonio J. López Gutiérrez. **Impacto de la formación doctoral en el comportamiento profesional y humano de la ELAM.**
22. Lázaro N. Izquierdo Martínez. **Pensando en la salud: nivel de actividad física y factores asociados en estudiantes de la Escuela Latinoamericana de Medicina.**
23. Larisa Alvarez Caraballo, Elisabet Vivar Reyes. **Aplicación del Big 6 en la solución de problemas de información en la gestión universitaria.**
24. Monserrat Casasnovas Medina, Edilia Perdomo González, Alain Torres Torres. **Perfeccionamiento del Programa de la asignatura Aprender a Aprender.**
25. Heidy Cantillo Vento, Virginia Díaz González. **La Atención a Estudiantes desde las Relaciones Internacionales ELAM y su apoyo a los procesos sustantivos de la universidad, después de 20 años.**
26. Guillermo Domínguez Benítez, Juan Abreu Payrol, Yaneysi Ibáñez Ordóñez, Alberto Caraballo Huguet. **Los Trámites Migratorios en Relaciones Internacionales de la ELAM y sus procedimientos a la luz de 20 años.**
27. Daylen Sosa Herrero. Georgina Martínez Martínez-Díaz, José Antonio Tamayo García **El desempeño de los docentes de Química desde la superación interdisciplinar en el Curso Preparatorio de la ELAM.**
28. Liusmila Puente Fumero, Georgina Martínez Martínez-Díaz, José Antonio Tamayo. García **Un acercamiento al proceso de mejoramiento del desempeño de los docentes de Química de la ELAM.**
29. Amada Gárciga Domínguez. **Propuesta para el nivel universitario: enseñar a estudiar.**
30. Yosleidy Alvarez Hernández, Eldrys Bernal López, Yulianela Corrales Sarrión, Leiza Figueroa Linares. **Impacto social de la informatización en la Dirección de Información y Documentación de la ELAM.**
31. Annia Cano Pérez, David Samuel Guerrero Santiesteban **El desempeño del docente de la ELAM para la atención a la diversidad de cara a la Agenda 2030.**

32. Iliá Rafaela Curbelo Heredia, Edilia Perdomo González, Liusmila Merino Remón. **El desempeño pedagógico del instructor educativo para la prevención de adicciones.**
33. Carmen Ruts Destrade Bonome, Monserrat Casasnovas Medina, Alina Margarita Macías Quintana **Rol del monitor en la activación del aprendizaje desarrollador.**
34. Dailyns Herrera Meneses, Yamila García Cabrera. **Conjunto de actividades para la preparación del profesor en la enseñanza del vocabulario ortográfico en la ELAM.**
35. María Regla Lara Quiala, Guadalupe García González, Gretter Lara Díaz. **Ejercicios para el proceso de comprensión de la información científica.**
36. Belkis Mediaceja Corona, Mayté González Reyes. **Las estrategias para la comprensión a partir de la intertextualidad en el contexto multicultural de la ELAM.**
37. Alicia González Mauri, Irina Domínguez Pérez. **Reflexiones actuales sobre el tratamiento de Onicomosis.**
38. Jeinssy Pérez Pena, Eliane de la Torre Núñez. **Alteraciones placentarias.**
39. Dairely Ruiz Marrero, Maritza Torres Rodríguez, Ana María Gómez Álvarez Zinc, **su papel en la infertilidad.**
40. Maricela de las Mercedes Socarras Ávila, Sahily Rodríguez Pacheco. **Las habilidades emocionales y las prácticas inclusivas en la escuela latinoamericana de medicina. Un binomio a considerar.**
41. Rubén Darío Londoño Zapata, Yohandra Valdés Roque, Isabel Martínez Motas, Maritza Guancho Hernández, Zuzel Salazar Duany Revista Científica Estudiantil "Ciencia/Conciencia". **Logros de la investigación científica estudiantil en la ELAM.**
42. **El trabajo en la Pizarra Digital Interactiva** . MSc. Rosa M. Capote Obregón. Dr.C Alex Picart Ruiz-Lavin
43. **Consideraciones acerca del trabajo en equipo, como forma de organización del aprendizaje colaborativo en el proceso de superación permanente de los docentes en la Educación Superior.** MSc: Xiomara Juana Acosta Martínez
44. **Drogas lícitas en Cuba y sus efectos en la cavidad bucal.** Dra. Darlenis Masó Goulet.

**Otros centros del Ministerio de Salud Pública.**

1. Darlenis Masó Goulet, Drogas lícitas en Cuba y sus efectos en la cavidad bucal.
2. Xiomara Juana Acosta Martínez. Consideraciones acerca del trabajo en equipo, como forma de organización del aprendizaje colaborativo en el proceso de superación permanente de los docentes en la Educación Superior.

**Universidad de Ciencias pedagógicas Enrique José Varona**

1. Josefa Febrero Fernández, Inidia Rubio Vargas, Mercedes Martínez Quijano. Manual de gestión institucional de la escuela de idiomas Vladimir Ilich Lenin, [febreroj@nauta.cu](mailto:febreroj@nauta.cu).
2. Nancy María Alcíaga Puente, Inidia Rubio Vargas, Mercedes Martínez Quijano. Formas de organización de las actividades de superación para la gestión económica de los directores de escuelas primarias.
3. Yanet Isabel García Aguirre, María del Carmen Deliz Mengana, Edilberto Peña Rivera. La ética profesional de los cuadros de dirección. Un reto de la sociedad cubana actual.
4. Aimee Grafo Pozo, Carlos Suárez Hernández, Dalia Herrera Serrano. Modelo de gestión de la capacitación de los cuadros directivos del MINCIN.
5. Mercedes Martínez Quijano, Daniel González González, Inidia Rubio Vargas. El alineamiento estratégico para el mejoramiento de la gestión institucional.
6. Léster Pérez Calderón, Rosalina García Chirino. La gestión del trabajo comunitario del Taichí.
7. Reinier Gonzáles Lión, Sergio Hipólito Alonso Rodríguez ¿Cómo contribuir a la preparación de los cuadros y reservas utilizando las TICs?

## PROGRAMA 14 DE DICIEMBRE (LA HABANA)

### Universidad de La Habana

Sesión en la Facultad de Español para No Hispanohablantes:

Lugar: Colina Universitaria, San Lázaro y L, Vedado, La Habana Cuba.

Edificio Varona Telf. 873 42 50

<p><b>Richard Ayala Ardila,</b> Corporación Universitaria Autónoma de Nariño</p>	<p><b>Con-Sentidos para la vida buena: innovación educativa desde el aprendizaje activo</b></p>	<p>COLOMBIA</p>
--	---	-----------------

<b>Luz Elisa Moreno Arrieta Cristhian Villa-</b> Universidad Nacional de Chimborazo, UNACH, Ecuador	<b>Habilidades Sociales en las familias de los estudiantes del Colegio Nacional Chambo</b>	ECUADOR
<b>Harold Viafara Sandoval</b> Grupo de Investigación y director Maestría Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se (GIADHE), Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia	<b>Los actores de la cadena de la salsa: el caso de Cali, Colombia, Suramérica</b>	COLOMBIA

**MESA DR MARIO HERNÁNDEZ DE PÉREZ, UNAH (UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA)**

<b>Dr.C. Aileen Díaz Bernal</b>	<b><i>Escribir textos científicos en la universidad: breves reflexiones teóricas y empíricas desde la educación de posgrado</i></b>	UNAH
<b>Marla Lazo Abreu</b>	<b><i>La orientación familiar para la estimulación del lenguaje en niños de 6to año de vida</i></b>	
<b>MSc. Daraisy Hernández Martínez</b>	<b><i>La orientación familiar para la estimulación del lenguaje en niños de 6to año de vida</i></b>	
<b>Dr. C. Alexis Aroche Carvajal</b>	<b><i>La integración de las artes con otros contenidos de los programas del sexto año de vida</i></b>	
<b>MSc. Nelsy Pupo Manreza</b>	<b><i>La integración de las artes con otros contenidos de los programas del sexto año de vida</i></b>	
<b>Lic. Bárbara Valle Pérez</b>	<b><i>La integración de las artes con otros contenidos de los programas del sexto año de vida</i></b>	
<b>MSc. Onelia Adriana Alarcón Santos</b>	<b><i>Textos discontinuos en química orgánica: su comprensión</i></b>	
<b>Dr.C. Mario Hernández Pérez</b>	<b><i>Textos discontinuos en química orgánica: su comprensión</i></b>	
<b>Lic. Galia Lavastida Pérez</b>	<b><i>Textos discontinuos en química orgánica: su comprensión</i></b>	
<b>MSc. Daraisy Hernández Martínez</b>	<b><i>Los videojuegos en la Primera infancia</i></b>	
<b>Lessey Almeida Milián</b>	<b><i>Los videojuegos en la Primera infancia</i></b>	
<b>Roxana Márquez González</b>	<b><i>Los videojuegos en la Primera infancia</i></b>	
<b>Mariamalia Miranda Martínez</b>	<b><i>Actitudes ambientales de los estudiantes de séptimo grado de la secundaria básica</i></b>	
<b>Dr. C. Mario Hernández Pérez</b>	<b><i>Fundamentación de la estrategia transdisciplinar para la preparación en el desarrollo de la competencia comunicativa</i></b>	
<b>M.Sc. Onelia Adriana Alarcón Santos</b>	<b><i>Fundamentación de la estrategia transdisciplinar para la preparación en el desarrollo de la competencia comunicativa</i></b>	
<b>Dr. C. Humberto Sánchez Cordero</b>	<b><i>Fundamentación de la estrategia transdisciplinar para la preparación en el desarrollo de la competencia comunicativa</i></b>	
<b>Lic. Aramis A. Jústiz Ladrón de Guevara</b>	<b><i>Digestor de 24 m<sup>3</sup> de capacidad de excretas porcinas para producir biogás y abono orgánico</i></b>	
<b>Dr. C. Alexis Aroche Carvajal</b>	<b><i>La integración de las artes con otros contenidos de los programas del sexto año de vida</i></b>	

MSc. Nelsy Pupo Manreza	<i>La integración de las artes con otros contenidos de los programas del sexto año de vida</i>	
Lic. Bárbara Valle Pérez	<i>La integración de las artes con otros contenidos de los programas del sexto año de vida</i>	
Lic. Dania Rosa Pérez Rodríguez	<i>El derecho del discapacitado sordo con implantes cocleares en la primera infancia</i>	
MSc. David Luis Pagán Mirabal	<i>El derecho del discapacitado sordo con implantes cocleares en la primera infancia</i>	
Dèborah Castillo Pérez	<i>El derecho del discapacitado sordo con implantes cocleares en la primera infancia</i>	
M.Sc Nelsy Pupo Manreza	<i>La educación patrimonial en el primero y segundo años de vida</i>	
Dr. C. Alexis Aroche Carvajal	<i>La educación patrimonial en el primero y segundo años de vida</i>	
Dr. C. Isabel Alvarez Horta	<i>Diferenciación pedagógica en la escuela inclusiva actual</i>	
Esp. Lucrecia Alicia Pérez Espinosa	<i>Educación y pedagogía: la educación en los adultos mayores</i>	
Lic. Dulce María Ramírez Ramírez	<i>Educación y pedagogía: la educación en los adultos mayores</i>	
M.Sc Mayté Dávila Valdés	<i>La educación patrimonial en la Universidad Agraria de La Habana: Estudio de caso</i>	
Lic Yarisleidy Bravo Scull	<i>Estrategia de promoción de prácticas inclusivas desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial</i>	
Yanisleidy Álvarez Scull	<i>Estrategia de promoción de prácticas inclusivas desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial</i>	

**MESA DRA. LIDIA ESTHER CUBA - FENHI, UH**

<p><i>El humor en el texto audiovisual desde el carácter replicativo de la palabra</i>  <b>Javier Febles</b>  <b>Rómula Llanes-Barbuzano. (SI)</b></p>
<p><i>Contribución de la Práctica Integral de Idioma Español a la formación de la competencia comunicativa.</i>  <b>Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita, María Elena Pérez Bell, Carmen Nybia Villarreal Palma</b>  <b>INIDIA</b></p>
<p><i>Desarrollo sostenible en latinoamérica y el caribe. retos y problemas que afectan la salud en la religión.</i>  <b>LIC. Tania de la Caridad Lazo Calderón</b>  <b>Lic. Náyade Lil Díaz Quintana</b></p>
<p><i>Estrategia metodológica para el perfeccionamiento curricular de la Licenciatura en Lengua Española de la FENHI</i>  <b>Valodia Pacheco Rivera</b></p>

<p><b>NO. El audiovisual como motivación en la clase de español como segunda lengua. Una experiencia desde la FENHI.</b>  Esp. Malena Rodríguez Rodríguez  Lic. Maylen Tello Jimenez  Lic. Nesta Nilda Collazo Quintana</p>
<p><b>El uso del material audiovisual en la clase de EL2 / ELE. El análisis multimodal: diversidad de recursos para la creación de significado. Tratamiento a valores.</b></p> <p>Esp. Malena Rodríguez Rodríguez.  Esp. Bárbara C Bécquer Rebaza.  MSc María Josefa Martell Dantín.</p>
<p><b>proyecto para la formación de habilidades práctico-laborales desde la disciplina práctica preprofesional de la FENHI</b>  Lic. Chen Zhengchang. (estudiante) 15.  Dr.C. Valodia Pacheco Rivera</p>
<p><b>proyecto para la formación de habilidades investigativas en la carrera Lengua española para no hispanohablantes de la FENHI</b>  Lic. Li Rui (Estudiantes) 15.  Dr.C. Valodia Pacheco Rivera</p>
<p><b>UH COMPETENCIA VALORATIVA: ESPACIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA CLASE DE E/LE</b>  Rómula Llanes Barbuzano  María del Loreto Nicolau González (S)</p>
<p><b>NO. Un contexto, tres formas de ser visto desde las tics en la enseñanza de ELE</b></p> <p>MSc. Martha Ceballos Quintero  MSc. Marbelia Acosta Ríos  Lic. Akemi González Matute</p>
<p><b>Si. El aula de ele en los cursos de corta duración de la fenhi: ¿un espacio para la mediación lingüística o cultural?</b></p> <p>Dra. Lidia Ester Cuba Vega SI  Lic. Alina Ricalo Torres</p>
<p><b>Desarrollo sostenible en latinoamérica y el caribe. Retos y problemas que afectan la salud en la religión.</b>  Lic. Tania De La Caridad Lazo Calderón  Lic. Náyade Lil Díaz Quintana</p>
<p><b>Actividades para el trabajo de habilidades comunicativas desde la clase de español II</b>  Esp. Ana María Peña Montesino  Lic. Lisbet González Caraballo  MSc. Isleydi Torres Téllez</p>
<p><b>Selección del léxico en la Facultad de Español para No Hispanohablantes basada en la disponibilidad léxica.</b>  Judit Aguila La Rosa</p>
<p><b>NO. Las adaptaciones teatrales de Eugenio Hernández Espinosa para el conocimiento de la cultura cubana</b>  Dr. Juan Ramón Ferrera Vaillant  MSc. Martha Ceballos Quintero  MSc. Marbelia Acosta Ríos</p>
<p><b>NO. La preparación del profesor universitario en torno a la comunicación educativa</b>  MSc. Prof. Auxiliar Maritza González Sánchez  Esp. Prof. Auxiliar Angela Bolaño Rencurrell</p>
<p><b>SI. El contexto social en el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera</b></p>

<b>Yareira Puig Pernas, Doctor en Ciencias</b>
<i>Las prácticas comunicativas de los profesores: un tipo de prácticas sociales</i> Lic. Rodolfo Fernández Ledesma, MSc.
<b>LA ESCRITURA ACADÉMICA EN MAESTRANTES DE LA FENHI. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA</b> <b>LIDIA ESTHER</b> <b>DRA MARITZA GUERRERO HIDALGO</b> <b>YADIRA MIRANDA CUBA</b>

## PROGRAMA 17 DE DICIEMBRE (MATANZAS)

Universidad de Matanzas, 17/18 de diciembre

NOMBRE	PONENCIA	CENTRO
<b>Richard Ayala Ardila</b> , Corporación Universitaria Autónoma de Nariño	<i>Aprender a ha-Ser, ha-Siendo. Diseño de un prototipo empresarial como opción de grado</i>	COLOMBIA
<b>Luz Elisa Moreno Arrieta – Cristhian Villa</b> - Universidad Nacional de Chimborazo, UNACH, Ecuador	<i>Habilidades Sociales en las familias de los estudiantes del Colegio Nacional Chambo</i>	ECUADOR
<b>Harold Viafara Sandoval</b> , Grupo de Investigación y director Maestría Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se (GIADHE), Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia	<i>Los actores de la cadena de la salsa: el caso de Cali, Colombia, Suramérica</i>	COLOMBIA
<b>Claudia Marin Gutiérrez</b> , Universidad Hispanoamericana de Costa Rica	<i>Innovación Educativa desde las TEP`s.</i>	COSTA RICA
<b>Marta Naipe Delgado</b>	1.Trabajo científico estudiantil en el desarrollo de la memoria histórica	docente de UCM
	2. Una mirada de los estudiantes de Ciencias Médicas al desarrollo de los valores	
<b>Beatriz Herrera Piñeyra</b>	1.Trabajo científico estudiantil en el desarrollo de la memoria histórica	docente de UCM
	2. Una mirada de los estudiantes de Ciencias Médicas al desarrollo de los valores	
<b>Idalmi Salabert Tortoló</b>	1. Trabajo científico estudiantil en el desarrollo de la memoria histórica	docente de UCM
	2. Una mirada de los estudiantes de Ciencias Médicas al desarrollo de los valores	

Vilma Mestre Cárdenas	1. Trabajo científico estudiantil en el desarrollo de la memoria histórica	docente de UCM
	2. Una mirada de los estudiantes de Ciencias Médicas al desarrollo de los valores	
Odalys Schery Guelles	El liderazgo estudiantil en el proyecto Comunitario “Tras la úlcera del pie diabético”	Docente de UCM
Inés Milagros Salcedo Estrada	La formación doctoral en ciencias pedagógicas. Esencias y buenas prácticas en la Universidad de Matanzas. Cuba	Docente Universidad de Matanzas
Zenaida Eusebia Ponce Milián	1. La formación doctoral en ciencias pedagógicas. Esencias y buenas prácticas en la Universidad de Matanzas. Cuba	Docente Universidad de Matanzas
	2. Retos de la formación investigativa en el currículo de la carrera de Estomatología	
Carlos Luis Fundora Martínez	La formación doctoral en ciencias pedagógicas. Esencias y buenas prácticas en la Universidad de Matanzas. Cuba	Docente Universidad de Matanzas
Lissette Jiménez Sánchez	1. Experiencias investigativas y de innovación en la escuela	Directivo Universidad de Matanzas
	2. Escuelas x la matancericidad: la historia e identidad local	
Mirta Zenaida Betancourt Rodríguez	Enseñar a orientar la sexualidad con enfoque de género en la formación docente.	Docente Universidad de Matanzas
Anabel Pérez Betancourt	Enseñar a orientar la sexualidad con enfoque de género en la formación docente.	Docente Universidad de Matanzas
Dania Sabater Fernández	Valoración de la introducción de resultados científicos sobre temas educativos.	Docente Universidad de Matanzas
Vilma Ramos Villena	La atención integral a la primera infancia en Cuba	Directivo Universidad de Matanzas
Yuniesky Álvarez Mesa	Buenas prácticas para el desarrollo de los proyectos de investigación en las universidades cubanas.	Docente Universidad de Matanzas
Margarita González González	Buenas prácticas para el desarrollo de los proyectos de investigación en las universidades cubanas.	Docente Universidad de Matanzas
Yuseli Pestana Llerena	Buenas prácticas para el desarrollo de los proyectos de investigación en las universidades cubanas.	Docente Universidad de Matanzas
Bárbara Maricely Fierro Chong	Las coordenadas interculturales en un cuento de Laidi Fernández de Juan. Una perspectiva para la didáctica	Docente Universidad de Matanzas
Orlando Santos Pérez	Programa de capacitación para la gestión integrada de accesibilidad y movilidad en centros históricos	Especialista EMPAI Matanzas
Inés María Pérez Benítez	<i>Investigar la efectividad del trabajo metodológico: garantía de la calidad de la educación</i>	Docente Universidad de Matanzas
	<i>La atención a los dominios cognitivos afectados en la evaluación del aprendizaje</i>	

Ángela María García Caballero	<i>Las coordenadas interculturales en un cuento de Laidi Fernández de Juan. Una perspectiva para la didáctica</i>	Docente Universidad de Matanzas
Haydeé Acosta Morales	<i>Una mirada desde la axiología al proceso educativo de los jóvenes universitarios cubanos</i>	Directivo Universidad de Matanzas
Concepción Lucía Romero Pérez	<i>Una mirada desde la axiología al proceso educativo de los jóvenes universitarios cubanos</i>	Docente Universidad de Matanzas
Karen Ibet Rojas Hernández	<i>Retos de la formación investigativa en el currículo de la carrera de Estomatología.</i>	Docente UCM
Yanko Hernández Cruz	<i>La historia local en la educación técnica y profesional</i>	Directivo IPI Carlos Marx
Iraida María Campos Acosta	<i>Una metodología interdisciplinaria para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en la especialidad Maquinaria Azucarera</i>	Docente y Directivo Universidad de Matanzas
2. María de Lourdes Artola Pimentel	<i>La educación continua nuevos retos en la Educación Superior cubana</i>	Docente Universidad de Matanzas
Vivian Bello González de la Peña	<i>La comunicación: habilidad indispensable en el proceso de liderazgo.</i>	Docente Universidad de Matanzas
	<i>Las competencias de liderazgo. Una premisa para directivos escolares</i>	
Daylis Ramírez Álvarez	<i>Las competencias de liderazgo. Una premisa para directivos escolares</i>	Docente Universidad de Matanzas
	<i>La comunicación: habilidad indispensable en el proceso de liderazgo.</i>	
Bárbara Leonard Bello	<i>El papel del liderazgo en la dirección de los procesos educacionales.</i>	Docente Universidad de Matanzas
4. Juan Jesús Mondéjar Rodríguez	<i>El desarrollo de cualidades creativas en la educación superior mediante la enseñanza problémica</i>	Docente Universidad de Matanzas
	<i>Programa de capacitación para la gestión de accesibilidad y movilidad en centros históricos.</i>	
Bisleivys Jiménez Valero	<i>Experiencias en la impartición del círculo de interés de turismo a estudiantes de 7mo grado de la ESBU "Ramón Mathieu" de Matanzas</i>	Docente/Directivo Universidad de Matanzas
	<i>Análisis de la carga de trabajo de profesores en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Matanzas</i>	
Isela Urra Dávila	<i>Sistema de tareas apreciativas para contribuir a la formación estética de los estudiantes de la carrera Educación artística</i>	Docente Universidad de Matanzas
Katia Romero Cajigal	<i>La literatura infantil: su influencia para la inclusión educativa</i>	Docente/Directivo Universidad de Matanzas
Dulce María Vega Somonte	<i>La interculturalidad en el aprendizaje de lenguas. Contrastes entre español e inglés.</i>	Docente Sistema de Casas de cultura Municipal "Bonifacio Byrne" de Matanzas

Rita Caridad Sánchez Serra	<i>Física y Patrimonio: Una experiencia didáctica en la formación de profesores de Física.</i>	Docente Universidad de Matanzas
Lourdes Ileana Díaz Domínguez	<i>“La consagración de la primavera” de Alejo Carpentier, una novela revolucionaria</i>	Docente Universidad de Matanzas
Arlenys Janet Delmás Llanes	<i>Sistema de talleres de capacitación a médicos de la atención primaria en valor predictivo de la alfafetopoteína</i>	Docente UCM
Dunieska Quiñones Cabrera	<i>Sistema de talleres de capacitación a médicos de la atención primaria en valor predictivo de la alfafetopoteína</i>	Docente UCM
Lenin Massó Salazar.	<i>La prevención de la violencia en el contexto pedagógico cubano. Raíces.</i>	Docente Universidad de Matanzas
Diana Bolaños Elías	<i>Concepción linguodidáctica curricular para el tratamiento de antecedentes de lenguas aborígenes en la evolución de las lengua inglesa de Norteamérica</i>	Docente Universidad de Matanzas
Alexis García Ponte de León		Docente Universidad de Matanzas
María Elena Guardo García		Docente Universidad de Matanzas
Islay Pérez Martínez		Docente Universidad de Matanzas
Abel Gallardo Sarmiento		Docente Universidad de Matanzas
Roberto Frías Jiménez	<i>Papel de los indicadores de la calidad en la Planeación estratégica de la Universidad de Matanzas</i>	Docente Universidad de Matanzas
	<i>Papel del profesorado universitario en las acreditaciones de la calidad de los programas y carreras universitarios</i>	
Yadrián A. García Pulido	<i>Papel de los indicadores de la calidad en la Planeación estratégica de la Universidad de Matanzas</i>	Docente Universidad de Matanzas
	<i>Papel del profesorado universitario en las acreditaciones de la calidad de los programas y carreras universitarios</i>	
Leyda Finalé de la Cruz	<i>La educación continua: nuevos retos en la Educación Superior cubana</i>	Rectora Universidad de Matanzas
Lourdes Tarifa Lozano	<i>La educación continua nuevos retos en la Educación Superior cubana</i>	Docente/directivo Universidad de
		Matanzas
	<i>Papel de los indicadores de la calidad en la Planeación estratégica de la Universidad de Matanzas</i>	
Marlèn Martínez Santana	<i>La asesoría psicopedagógica en la formación inicial del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología en Cuba</i>	Docente/directivo Universidad de Matanzas
5. Ileana Bernarda Aportela Valdés	<i>La educación de la autorregulación de la personalidad en el grupo escolar.</i>	Docente Universidad de Matanzas

Ivis Nancy Piedra Navarro		Decana facultad de Educación Universidad de Matanzas
Kenia González Acosta		Docente Universidad de Matanzas
Marlen Rodríguez Macías		Docente/directivo Universidad de Matanzas
Alfonso Alonso Franquiz		Docente Universidad de Matanzas
Luis Raúl Ponte de los Reyes Gavilán		Decano de la Facultad Cultura Física, Universidad de Matanzas
Guillermo Alfredo Jiménez Pérez		Docente Universidad de Matanzas
Belkis Pentòn Hernández		Docente Universidad de Matanzas
María de los Ángeles Valdivia Sardiñas	<b>Una metodología interdisciplinaria para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en la especialidad Maquinaria Azucarera</b>	Docente Universidad de Matanzas
6. Catuta Azarado Paizinho Ernesto	<b>Desarrollo de la participación a partir de las inteligencias múltiples en el estudiantado de secundaria básica</b>	(estudiante de Pedagogía- Psicología) 3er año. Universidad de Matanzas
Laura Elena Becalli Puerta		Docente/Directivo Universidad de Matanzas
Raquel Vento Alfonso		Docente/Directivo Universidad de Matanzas
Alexander Torres Hernández		Docente/Directivo Universidad de Matanzas
Lester Balceiro Batista		docente de UCM
Abel Semper González		Directivo Universidad de Ciencias Médicas
Eliane Parra Marrero	<b>El desarrollo de la autoestima de los estudiantes de la Escuela Provincial Pedagógica de Matanzas en la actividad de estudio mediante la lectura literaria</b>	Docente Escuela Pedagógica Provincial de Matanzas
Felicia Nancy Fundora	<b>El papel del liderazgo en la dirección de los procesos educativos.</b>	Docente Universidad de Matanzas
Yoleydi Quintana Gasmuri	<b>La comunicación: habilidad indispensable en el proceso de liderazgo.</b>	Docente Universidad de Matanzas
Manuel Martín oramas Díaz		Colaborador de honor dela Universidad de Matanzas

simposio@redipe.org direccion@redipe.org  
www.redipe.org

Visítanos en [www.facebook.com/redipe](http://www.facebook.com/redipe) y [www.twitter.com/redipe](http://www.twitter.com/redipe)



**PARTE I**  
**PONENCIAS REDIPE CUBA**

## CAPÍTULO 1

### “DEL USO A LA APROPIACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE”.

Ángela María Rodríguez Orduz<sup>1</sup>

Santiago María Bordamalo Echeverri<sup>2</sup>

#### RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados de una investigación de campo sobre el uso de las *TIC* entre docentes de posgrado de USTA, Seccional Tunja, a la luz de un marco teórico-crítico de la Educación Superior inspirado en un pluralismo de autores, teniendo en cuenta el estado del arte al respecto (2005-2015): varias investigaciones internacionales y nacionales mediadas por estas herramientas. Teniendo en cuenta algunos aspectos humanísticos, contextualizamos el tema en tiempos posmodernos de innovaciones educativas vehiculadas por las *tecnologías de la información y la comunicación*.

#### PALABRAS CLAVE

*TIC*, Educación, Estado del arte, apropiación, información, comunicación.

#### ABSTRACT

This paper presents the results of a field research on the use of *ICT* among postgraduate teachers of the USTA, Tunja Section, in light of a theoretical-critical framework of Higher Education inspired by a pluralism of authors, taking into

---

<sup>1</sup> Magister en Gestión de Empresas por la Universidad Internacional de Andalucía (España), y Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander (Colombia). Actualmente Coordinadora de Investigación de la Maestría en Pedagogía y docente-investigadora de la Facultad de Negocios Internacionales de la Universidad Santo Tomás - Seccional Tunja - Colombia. Contacto: [angela.rodriquezo@usantoto.edu.co](mailto:angela.rodriquezo@usantoto.edu.co)

<sup>2</sup> Magister en Filosofía Latinoamericana por USTA-Bogotá, docente-investigador de Universidad Santo Tomás-Seccional Tunja - Colombia durante 17 años, doctor de Filosofía en Universidad Santo Tomás-Bogotá-Colombia, realizó pasantía doctoral con Dr. Edgardo Castro en la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina, 2017). Contacto: [santiago.bordamalo@usantoto.edu.co](mailto:santiago.bordamalo@usantoto.edu.co)

account the state of the art in this regard (2005-2015): several international and national research mediated by these tools. Taking into account some humanistic aspects, we contextualize the theme in postmodern times of educational innovations conveyed by *information and communication technologies*.

## **KEYWORDS**

*ICT*, Education, State of the art, appropriation, information, communication.

## **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo sobre o uso das TIC entre professores de pós-graduação da USTA, Seção Tunja, à luz de um referencial teórico-crítico da Educação Superior inspirado em um pluralismo de autores, levando em consideração estado da arte a este respeito (2005-2015): várias pesquisas internacionais e nacionais mediadas por essas ferramentas. Levando em conta alguns aspectos humanísticos, contextualizamos o tema nos tempos pós-modernos das inovações educacionais veiculadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

## **PALAVRAS CHAVE**

*TIC*, Educação, Estado da arte, apropriação, informação, comunicação.

## **INTRODUCCIÓN**

Mediante su apropiación pedagógica, las *TIC* brindan posibilidades de transformar el papel del estudiante y de los profesores porque son medio de comunicación, de experimentación e intercambio de conocimientos. Además, son herramientas valiosas para la gestión administrativa y el desarrollo del aspecto lúdico, entre otros.

Aun a sabiendas de la importancia del tema, se desconocen cuáles son las características de las investigaciones acerca del uso y apropiación de las *TIC* en la educación; de ahí el interrogante problemático a resolver en esta investigación: *¿Cuál es el desarrollo investigativo acerca del uso y apropiación*

de las TIC por parte de los profesores, durante los últimos diez años? De acuerdo con esta pregunta, el objetivo de esta ponencia es analizar el desarrollo investigativo acerca del uso y apropiación de las TIC por parte de los profesores, durante los últimos diez años. En efecto, se trata de dar cuenta de la producción investigativa en el ámbito internacional y nacional e identificar las temáticas de investigación, los métodos y las técnicas más empleadas en los trabajos consultados; de igual manera, presentar los principales resultados de las investigaciones analizadas.

En consecuencia, resolver el interrogante formulado es importante porque implica reflexionar acerca del *estado del arte* de la investigación sobre el uso y apropiación de las TIC en estos diez años. Se trata de estructurar un nuevo conocimiento que se constituya como punto de referencia para nuevas investigaciones, y a su vez sirva como base en la toma de decisiones en el campo del uso y apropiación de las TIC en la educación.

## **MARCO TEÓRICO<sup>3</sup>**

### **Evolución de las TIC y la educación en Colombia**

A decir verdad, el desarrollo científico y tecnológico en la sociedad actual ha tomado tal fuerza, que es imposible eludir la existencia cada vez más dominante de una cultura informática y tecnológica. Esta realidad implica exigencias tanto para el profesor como para las instituciones en general, pues tales exigencias conducen a la transformación del sistema educativo (Ávila, 2015, p. 1). Por lo tanto, la Universidad debe ser un espacio que permita comprender la emergencia de retos para la educación, en sincronía con los nuevos lenguajes que el desarrollo de la ciencia y la tecnología van desplegando por el mundo. La

---

<sup>3</sup> Cf. Rodríguez Orduz, Á. M. y Beltrán Guerrero, O. A. (2018). "Las TIC en la Educación Superior: Uso y apropiación en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja (Colombia)". Ponencia en UPTC (Tunja), septiembre de 2018, y donde se amplió este marco teórico referencial. Véase también (de Rodríguez Orduz, Á. M. y Bordamalo Echeverri, S. M) el capítulo de libro intitulado "Uso y abuso actuales de TIC en la docencia universitaria" (libro *Educación Superior y Humanismo*, Tunja (Boyacá / Colombia, USTA, 2018, en prensa).

experiencia ha mostrado que el uso de las *TIC* en el aula presenta un gran potencial para el aprendizaje. Esto hace necesario posibilitar el surgimiento de nuevos escenarios educativos, que permitan a las instituciones educativas replantear los objetivos y métodos tradicionales de enseñanza, respondiendo a las exigencias de la actualidad (Muñoz, 2012, p. 16).

Ahora bien, a lo largo de la historia se han decantado una serie de interrogantes básicos como vertebradores de lo que se entiende por el uso y apropiación de las *TIC*, que además plantean un problema fundamental de orden político, pues las *TIC* constituyen una selección limitada de cultura, dado que el tiempo de escolarización y las capacidades de los alumnos son limitados. Por ello, se plantea la cuestión básica de la relación entre la sociedad y la institución escolar en dos sentidos:

- Qué representa el contenido seleccionado respecto del capital común disponible en una sociedad, dentro de las formas posibles de entender qué es la cultura y el conocimiento en relación con el uso de las *TIC*.
- Cómo se reparte socialmente la cultura seleccionada en los distintos colectivos sociales –estudiantes- que frecuentan el sistema educativo en sus diferentes niveles y especialidades; dado que las decisiones sobre el uso y la apropiación de las *TIC* implican un problema de distribución, al ser éste un mecanismo por el que el conocimiento se diversifica socialmente en función de criterios básicos tales como son la edad, el sexo, la raza, el origen social, etc. En la escolarización, en suma, no se aprende todo, ni todos aprenden lo mismo, por lo cual el primer problema en torno a las *TIC* asume un significado social y político.

No obstante, según lo manifiesta Vega (2007), en la década de los ochenta - con la aparición del ordenador personal-, se comenzó a utilizar esta tecnología con fines educativos y formativos, aunque en aquella época la limitada versatilidad de esta herramienta permitía que se utilizara sólo como material de apoyo educativo para realizar algunas tareas, con lo que se vino a denominar *enseñanza asistida por ordenador*. En esa etapa, el enfoque pedagógico que se utilizaba predominantemente en este tipo de enseñanza era el conductista (p. 1). En este orden de ideas, emergen condiciones lógicas de análisis y de síntesis

que movilizan el entendimiento al momento de tomar decisiones no ya desde el conductismo, sino, desde la autonomía.

En este contexto, es imprescindible jerarquizar y centralizar el objeto del cual se habla y el fin del mismo, cuestión que, en principio, es el uso y apropiación de las *TIC* en Educación Superior. Mirarla como un paradigma, es una mirada lógicamente acertada, que está sujeta a la naturaleza humana en tanto adaptabilidad y apertura a lo nuevo, del cambio que genera movimiento en todas las estructuras internas, tanto del sujeto como de la comunidad en la que deviene: pensando, actuando, proponiendo. Por lo que le concierne, categóricamente, ser protagonista y actor de sus procesos, mas no una rueda suelta del paradigma de apertura de las *TIC*, que le invita al reconocimiento de sus pensamientos y miradas desde el mundo universitario.

En la segunda mitad de los años noventa y de forma más incipiente en su último tercio (1997), con la consolidación de la red de redes conocida como *Internet*, comenzó la era de la *Teleformación*, apoyada en páginas *web* educativas, en las que la retroalimentación e interacción entre profesor–estudiante y estudiante– estudiante se producía a través de correo electrónico (*e-mail*), foros de discusión y *chat*. Estas tecnologías permitieron mayor autonomía del estudiante a través del estudio independiente: La autonomía no sólo está abocada al estudio teórico de la ética o de la ley moral, sino responde a la condición tanto ontológica y fenomenológica del hombre consigo mismo y con su entorno. En la construcción de un ‘mundo de la vida’ donde la comprensión, la lealtad y la transparencia sean dispositivos de comunicación y unión de la humanidad socio-educativa, máxime cuando hablamos de formar mujeres y hombres autónomos para la vida desde un ámbito tecnológico.

Por otra parte, es pertinente connotar la relevancia que adquiere la adecuación de las *TIC* en la esfera institucional a través del devenir, caracterizado por estar presente en un proceso permanente de verificación, exploración, diagnóstico y análisis de las acciones, las cuales conducen necesariamente a procesos dialécticos a nivel interno, y que tocan infaliblemente cada una de sus estructuras orgánicas que los configuran.

La Universidad debe ser un espacio que permita comprender la emergencia de retos para la educación, en sincronía con los nuevos lenguajes que el desarrollo de la ciencia y la tecnología van desplegando por el mundo. La

experiencia ha mostrado que el uso de las *TIC* en el aula presenta un gran potencial para el aprendizaje. Esto hace necesario posibilitar el surgimiento de nuevos escenarios educativos, que permitan a las instituciones educativas replantear los objetivos y métodos tradicionales de enseñanza, respondiendo a las exigencias de la actualidad (Muñoz, 2012, p. 16). A propósito de los tiempos modernos y de la innovación con sentido crítico en el uso y apropiación de las *TIC*, la palabra *innovación* proviene del latín *innovare*, que significa acto o efecto de innovar, tornarse nuevo o renovar. Dicha palabra encuentra significado en una amplia polisemia que connota cambio o sencillamente, uso y apropiación de las nuevas tecnologías.

El momento actual en Colombia en cuanto a políticas oficiales sobre la implementación y apropiación de las *TIC* en los procesos de cualificación docente, se resume en las siguientes actuaciones: el *Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016, PNDE)* -citado por Muñoz (2012)-, pretende el fortalecimiento de procesos pedagógicos a través de las *TIC*; por su parte, el Ministerio de Educación Nacional ha asumido políticas nacionales tendentes al uso de estrategias didácticas activas que faciliten el aprendizaje autónomo y colaborativo, para generar un pensamiento crítico y creativo, mediante el uso de las *TIC* (p. 18). Lo anterior aunado precisamente a procesos innovadores teniendo amplia trayectoria en el sector productivo (tecnológico e industrial), cuyo eje se articula en la manufactura y el uso adecuado de los recursos financieros, que buscan integrar el buen uso de las materias primas con la preservación del medio ambiente. Sin embargo, el uso de las *TIC* se postula con cualidades ontológicas y estéticas al momento de proyectarla en grandes estadios: la educación para la vida, el cuidado del medio ambiente y una ética consagrada a diversas representaciones tecnológicas.

Barbero (2005) –también citado por Muñoz (2012)-, señala la ausencia de una visión que permita comprender el sentido socio-cultural de las nuevas formas y modelos de socialización que los usos de las nuevas *TIC* incluyen en las sociedades latinoamericanas, y destaca problemas como la ausencia del sector público en la conducción de los cambios tecnológicos, que acarrea como consecuencia el impedimento de insertarlos en los planes nacionales de desarrollo y de democratización local; además de “la poca o nula interacción de la escuela pública con los actuales desarrollos de las tecnologías digitales, en

detrimento de las nuevas destrezas mentales requeridas por los nuevos oficios, nuevas modalidades de aprendizaje formal y no formal” (p. 18).

Asimismo, para los racionalistas críticos -a partir de trabajos como el de Popper-, las pretensiones de una teoría práctica educativa no logra integrar la pedagogía, antes la desintegra en multitud de ciencias independientes, en las que desaparece el interés pedagógico por la acción, al generar rupturas entre teoría y práctica.

Dentro de esta corriente del racionalismo crítico, las ciencias de la educación redefinen la relación teoría-práctica, desde el interés por la solución de problemas prácticos de la realidad educativa, en virtud del método científico para alcanzar los objetivos educativos. Por consiguiente, el interés actual propende por una ciencia tecnológica a partir de un conjunto de enunciados educativos verificables en la acción educativa, derivados estos de las teorías conductistas y positivistas.

En este orden de ideas, para realizar cambios de mentalidad se necesita tanto de una visión instrumental hacia una misión cultural, social y política que permita el reconocimiento de los nuevos vínculos sociales, como de las posibilidades de convivencia en el ámbito de lo nacional y lo local, y las condiciones planteadas por la denominada “sociedad de la información” (Muñoz, 2012, p.19). Sin embargo, tal sociedad de la información ha de concebirse no como un proceso meramente técnico o ingenieril, sino más bien cercana a la concepción de obra de arte, que es estrictamente creativa y recursiva, capaz de auto-indagación y de auto-crítica, permitiendo en su estructura ser vista desde varios ángulos y perspectivas para generar sobre sí misma nuevos conceptos que yacen inmersos en lo oscuro, en las sombras, para sacarlos a la luz (institucional), y luego proceder a decantarlos con transparencia y responsabilidad.

Así las cosas, las relaciones *hombre-mundo*, *hombre-objeto*, *hombre-conocimiento*, son interrelaciones que en sí mismas de alta complejidad epistémica y estética. Empero, encuentran asidero en las vertientes o estadios donde se desarrolla el sujeto, tanto desde miradas instrumentales o técnicas como desde perspectivas que conducen a la contemplación de lo bello. Sin embargo, lo anterior estaría vacío sin un sustento puramente humano.

Se trata de recuperar los valores intelectivos del sujeto, su interés práctico, sus símbolos, estructuras, sentimientos dentro del mundo de la técnica que corresponde inherentemente, al propio 'mundo de la vida', no siendo ajeno al que vive la humanidad en su momento histórico. Según lo afirma Raúl Gabás: "El interés práctico va inherente a la 'acción comunicativa'; a base de la misma se desarrollan la intersubjetividad, la intercomunicación y la interacción. El intercambio entre sujetos se realiza en el medio de la comprensión de un sentido, que posibilita el consenso entre actores".<sup>8</sup>

Es relevante connotar la necesidad que presenta la acción comunicativa dentro de una sociedad organizada, que como tal actúa dialécticamente para construir sentido, generando desde el debate racional que sus actores discursivos se acerquen de modo inmanente (subjetivo) a la toma de conciencia. Y así, introyecten las proposiciones, los enunciados y argumentos que de manera coherente se han expuesto y serán exteriorizados públicamente para hallar cohesión conceptual referente al proceso de uso y apropiación de las TIC en la educación superior.

Ahora bien, en las políticas gubernamentales se da una visión tecnicista, pero no se toman en cuenta las condiciones y necesidades concretas de las escuelas, ni los conflictos de un sistema educativo profundamente segmentado. Al respecto, Álvarez (2005) -citado por Muñoz (2012)-, afirma que el docente que usa las TIC debe asumir una posición abierta a la transformación y avanzar de manera paralela a esta en su autoformación con respecto a las nuevas exigencias de la sociedad, no sólo a nivel tecnológico e informático, sino en las tres dimensiones del conocimiento: cognitiva, procedimental y actitudinal. Debe entonces desarrollar una visión amplia, general y diferente para ver y entender el mundo. De hecho, el Ministerio Nacional de Educación ha tenido en cuenta el acercamiento, uso y apropiación de las TIC, ofreciéndoles a los docentes del país una ruta para transitar, desde la apropiación personal y la utilización de ellas, hasta su apropiación profesional en la implementación de modelos sostenibles de innovación educativa (p. 20).

Más aún, según los lineamientos para una política nacional de informática del MEN (2008) -citado por Muñoz (2012)-, el uso de las TIC replantea que la

---

<sup>8</sup> GABÁS, Raúl. J. *Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística*, p.198.

educación es la clave para crear, adaptar y divulgar los conocimientos, y para ello se implementó el programa de “Computadores para Educar”, que tiene como objetivo central la recolección de equipos de cómputo dados de baja por entidades públicas y empresas privadas, para su reacondicionamiento y posterior entrega a las instituciones educativas del país (p. 20). De otro lado, el programa “Entre Pares” del Ministerio de Educación Nacional y la corporación *Microsoft*, operado por la Universidad Pontificia Bolivariana, tiene por objeto formar docentes facilitadores que permitan capacitar a otros docentes en diferentes Instituciones Educativas, en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (*TIC*). (Muñoz, 2012, p.20).

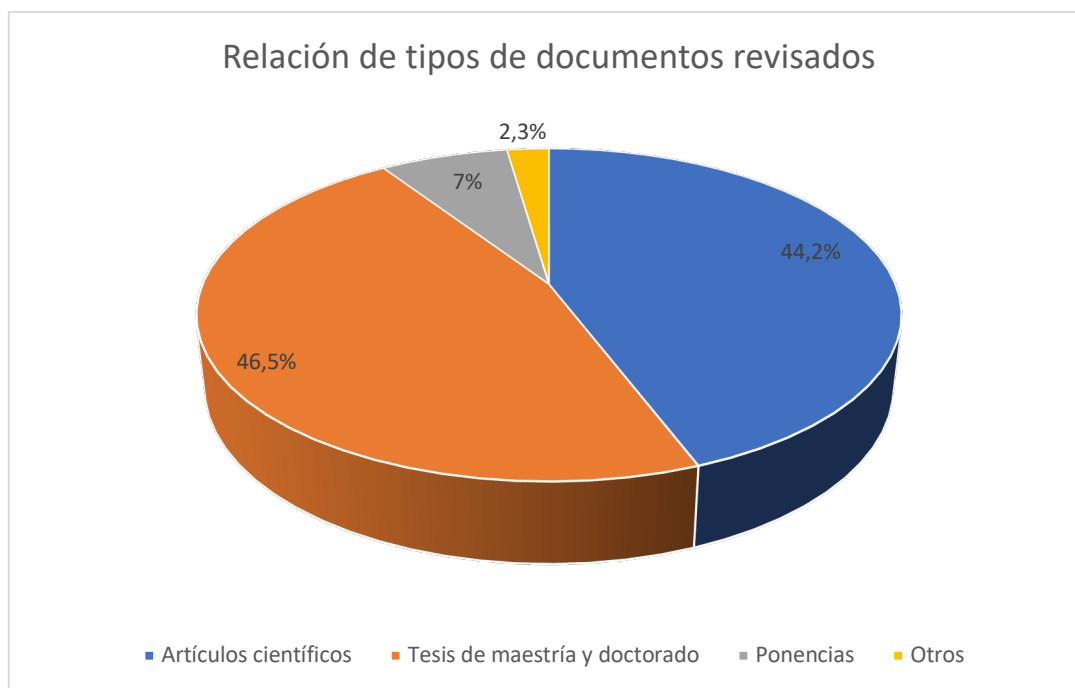
No obstante, a pesar del ingente logro de ciertos resultados de interés con las políticas de modernización implementadas, se encuentran limitaciones en la conectividad; y habiéndola, no se alcanza un impacto generalizado sobre la vida cotidiana de las aulas y las instituciones. Zea (2007) -citado por Muñoz (2012)- plantea que: “La barrera cultural y la pedagogía convencional no favorecen la competencia y formación de una actitud de autonomía y estudio independiente, variables de considerable importancia para la cabal apropiación de las *TIC* por parte de los docentes.” Y continúa: “el proceso de apropiación de las *TIC* para el desarrollo profesional docente, requiere dos procesos dinámicos y permanentes de preparación subjetiva (sensibilización e inclusión) que ayudan a enfrentar temores, resistencias o dificultades, o bien que ayudan a fortalecer, desde lo actitudinal, los aprendizajes mediados por la tecnología” (p. 21).

## **METODOLOGÍA**

El desarrollo de este trabajo se caracteriza por ser una investigación documental, con una metodología de carácter mixto (cualitativa-cuantitativa) a través de dos fases (*heurística-hermenéutica*). En la fase *heurística*, se inició la investigación al formular una pregunta, relacionada con el uso y apropiación que le dan los profesores a las *TIC*, y cuáles son las investigaciones que han trabajado esta temática en los últimos diez años. La búsqueda documental se realizó de acuerdo con las siguientes pautas: a) búsqueda y revisión de investigaciones; b) consulta de diversos tipos de documentos como: tesis de maestría y doctorado,

artículos científicos y ponencias; c) período de producción de las investigaciones realizadas en el lapso 2005-2015.

Gráfica 1. Relación de los tipos de documentos analizados.



Fuente: Los autores.

El porcentaje de los tipos de documentos revisados fueron: a) artículos científicos, 44,2%; b) tesis, 46,5%; c) ponencias, 7%; y d) otros, 2,3%. Los artículos científicos publicados en diversas revistas se constituyen en la principal fuente de indagación.

Las categorías de búsqueda de los documentos fueron: uso y apropiación de TIC por los docentes; los docentes y el uso y apropiación de las TIC; uso y apropiación en general de las TIC; las TIC por parte del docente; las TIC en la educación, profesores y TIC; educación, profesores y TIC. Se obtuvieron cerca de 43 referencias de investigaciones, halladas en bases de datos como: *Scielo*, *Dialnet*, *Redalyc* y *Google Académico*. Una vez seleccionados los documentos se organizó la información en una matriz.

En la fase *hermenéutica*, se analizó e interpretó la información para dar cuenta de las investigaciones en el ámbito internacional y nacional, para

identificar sus principales características y analizar las tendencias temáticas y metodológicas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones acerca del uso y apropiación de las TIC por parte de los profesores, se analizaron desde diversos aspectos: a) las investigaciones en el ámbito internacional, b) nacional; c) temas relevantes; d) temáticas novedosas; e) temáticas no mencionadas o ausentes; f) enfoque teórico; g) metodologías de las investigaciones y h) resultados.

Gráfica 2. Relación del ámbito de las investigaciones analizadas.



Fuente: Los autores.

### Ámbito Internacional

Durand y Van Esso (2014), en su investigación *Prácticas y percepciones de las TIC entre docentes universitarios: el uso de la plataforma Moodle en la Facultad*

de *Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Apuntes Agroeconómicos*, expresan que el “*Moodle* es una de las plataformas más difundidas. Reproduce las prácticas habituales en la educación presencial. Se valora el seguimiento individual que la plataforma permite. El uso es bastante limitado respecto de las potencialidades que ofrece. Se reconoce cierta complejidad técnica y pedagógica. Puede aportar una mayor riqueza al proceso de enseñanza y de aprendizaje” (p. 43); los autores desarrollaron un estudio de caso, a través de la aplicación de una entrevista.

De otro lado, en el artículo presentado por Castañeda, Pimienta y Jaramillo, (2008, p. 3), intitulado “Usos de *TIC* en la Educación Superior”, expuesto en el IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa (Caracas, Universidad Metropolitana – UMET), afloran las inquietudes de la investigación, que apuntan hacia cómo hacerlo mejor. Igualmente, abordan sobre las estrategias de integración de *TIC* en los currículos de Galvis (2014). Se tienen en cuenta tres categorías: apoyan la transmisión, apoyan el aprendizaje activo y facilitan la interacción. Sin embargo, el uso de las *TIC* para interacción entre profesores y estudiantes es muy bajo. Las *TIC* apoyan los procesos de aprendizaje (herramientas que promueven el trabajo colaborativo, el análisis, la investigación y la creatividad; falta mayor conocimiento sobre la educación en ambientes virtuales; un ambiente virtual de aprendizaje requiere diseños apropiados y estrategias pedagógicas claras. Este estudio se realizó a través de encuestas y entrevistas.

Adicionalmente, Lugo, Ledezma y Moreno (2014), en su investigación “Apropiación de las *TIC* y su aplicación escolar: un acercamiento a la cuestión” (*Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, México), describen sobre las *TIC* apropiadas por profesores y estudiantes de educación superior. Tratan también sobre el valor de la incorporación de las nuevas tecnologías. Acotan sobre la importancia de reflexionar y ser cuidadosos respecto de los avances que suponen las nuevas tecnologías, su apropiación y su aplicación en las aulas.

Además, hacen abordaje sobre la diferenciación entre apropiación y uso: este último es el fenómeno según el cual los individuos sincronizan con las TIC sin mediar un proceso previo de reconocimiento de sí mismos y de lo otro que les permita interiorizar plenamente sus significaciones y sus utilidades. En la investigación aplican una encuesta diseñada por módulos.

Por su parte, Fainholc *et al* (Chile, 2012), realizan un estudio sobre *La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC*, publicado en RED (*Revista de Educación a Distancia*, No. 38). En él revisan los conceptos subyacentes para abordar una formación del docente para el uso pedagógico de las TIC, rescatando los elementos sustantivos de una concepción de la pedagogía contemporánea. Concluyen que la formación de profesores constituye un tema central. Además, acotan que un docente requiere de un contexto constituido por saber, habilidades y compromiso, acompañado por el respaldo institucional apropiado. Añaden que: “La práctica profesional reflexiva del docente conduce a producir, compartir y transformar el conocimiento y contribuir simultáneamente a una formación propia, encaminada a la construcción de una identidad profesional” (p. 10). La investigación fue de tipo documental.

Desde otro ángulo, se encontró la investigación de Pérez *et al* (España, 2011), realizada sobre la integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. En este estudio detectan problemas en cuanto a la adecuada implementación y aprovechamiento de los recursos, así como en lo relativo a la formación en TIC del profesorado o a la evaluación de las repercusiones de la tecnologización de las aulas en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Concluyen: “La figura del docente es fundamental en el éxito de la incorporación de las TIC. El profesorado percibe las TIC como recurso valioso por su potencial didáctico y educativo, aunque afirma que el uso suele ser irregular, impuntual y discontinuo” (p. 208). La investigación fue de tipo documental.

## **Ámbito nacional**

En el estudio de que realizaron Polanía *et al* (2015), sobre el “Uso de las TIC por parte de los profesores: Estado del Arte. Universidad de la Amazonia, en *Revista FACCEA* (Facultad de Ciencias contables Económicas y Administrativas). El objetivo planteado fue analizar el desarrollo investigativo acerca del uso de las TIC. En esta investigación se manifiesta que: “la presencia de las TIC es inevitable en los diferentes campos de la vida del hombre”; “las TIC mediante su apropiación pedagógica brindan posibilidades de transformar el papel del estudiante y de los profesores porque son medio de comunicación, de experimentación e intercambio de conocimientos” (p. 84). La investigación es de carácter documental, enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo).

Asimismo, es pertinente el aporte de Gutiérrez y Cano (Medellín, 2012) en la investigación “Las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (en *Revista Facultad de Ciencias Forenses y de la salud*). En ésta se concluye sobre: “la necesidad de construir nuevos ambientes de aprendizaje” (p. 80). “Incorporar el uso de las TIC en los procesos de formación y la falta de infraestructura. Además, acotan sobre la necesidad de desarrollar programas de capacitación (competencias básicas), en razón al poco conocimiento en relación al manejo de plataformas virtuales; sin embargo, dejan presente que los docentes son conscientes de que las TIC deben asumirse como parte del proceso educativo” (p. 88). Para su cometido, el estudio utilizó la encuesta estructurada y el Grupo focal. Enfoque cualitativo-cuantitativo de nivel descriptivo.

Otro aspecto a tener en cuenta se presenta en el estudio realizado por Sierra y Rodríguez (Bogotá, 2010), sobre *Aportes conceptuales y prácticos para fortalecer el uso y apropiación de herramientas TIC por parte de los docentes de la Pontificia Universidad Javeriana* (publicado en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*). Allí argumentan que: “las herramientas son complementos que sirven de apoyo a la docencia y viabilizan la conformación de redes de aprendizaje, además, son una oportunidad para consolidar momentos y espacios para el contacto, el diálogo y la comunicación participativa, y la retroalimentación por parte del docente” (p. 15). La investigación se realizó con

metodología cuantitativa y cualitativa, utilizando la herramienta metodológica de “Análisis de Contenido”.

A juzgar por el aparato crítico de estos trabajos investigativos, del análisis del rastreo documental realizado se puede resaltar los siguientes aspectos: Las temáticas relevantes son:

- Usos de las *TIC*.
- Actitudes y percepciones frente al uso de las *TIC*
- Competencias para el uso de las *TIC*.
- Implementación curricular en el uso de las *TIC*.
- Propuestas de intervención del uso de las *TIC*.
- Buenas prácticas en integración de las *TIC*.

La investigación documental se llevó a cabo de acuerdo con las siguientes pautas:

- ✓ Búsqueda y revisión de 43 (cuarenta y tres) investigaciones.
- ✓ Consulta de diversos tipos de documentos:
- ✓ Tesis de maestría y doctorado.
- ✓ Artículos científicos y ponencias.
- ✓ Investigaciones realizadas del 2005 al 2015.

Una vez seleccionados los documentos, se organizó y sistematizó la información:

- En la fase *hermenéutica*, se interpreta la información para dar cuenta de las investigaciones, se identifican sus principales características, tendencias y metodologías.

Gráfica 3. Relación de las investigaciones analizadas por país.



Fuente: Los autores.

Se analizó desde los diferentes bloques recurrentes, así:

**Investigaciones en el campo internacional.** Argentina 7% (Buenos Aires, Córdoba). Chile 2,3%. España 25,6% (Murcia, Andalucía). México 11,7% (Guadalajara). Perú 2,3% (Lima), Venezuela 2,3% (Caracas), Cuba 2,3%, para un total internacional del 53,5%.

**Investigaciones en el campo nacional.** Bogotá, Barranquilla, Cali, Duitama, Florencia, Medellín, Montería, Sincelejo. Para un total del 46,5%.

## CONCLUSIONES

Según el rastreo realizado se puede concluir:

### Temas relevantes:

- Análisis y desarrollo investigativo acerca del uso de las *TIC*.
- Uso, práctica y efectos del uso de las *TIC*: Concepciones y actitudes

de los profesores en el uso de las *TIC*.

- Necesidad de que los docentes usen las *TIC* para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje; además, la disponibilidad y apoyo de la institución y la dotación de la infraestructura tecnológica.
- Falta de formación y ausencia de destrezas tecnológicas de los docentes.
- Integración curricular en el uso de las *TIC*.

### **Temáticas novedosas:**

- Se consideran tres características importantes con relación al uso de las *TIC*: percepción docente, grado de utilización e impacto.

-Dentro de los estándares es preciso trabajar cinco competencias básicas:

- ❖ Conceptos y operaciones con las *TIC*.
- ❖ Planear y diseñar ambientes de aprendizaje y de experiencias.
- ❖ Enseñar, aprender y formular el currículo.
- ❖ Valoración y evaluación.
- ❖ Productividad y práctica profesional.

Desde luego, es importante reflexionar y ser cuidadosos respecto a los avances que suponen las nuevas tecnologías, su apropiación y su aplicación en las aulas.

### **Enfoque teórico**

- Es necesario re-conceptualizar a los estudiantes-usuarios, así como los cambios de rol de los profesores y cambios administrativos de las instituciones, porque ya no es posible seguir pensando en aquellas clases donde el maestro llegaba a dictar y los alumnos aprendían de memoria los textos; la tecnología avanza de manera vertiginosa y esto ha permeado los niveles educativos.

- Diferenciación entre *apropiación* y *uso*: este último es el fenómeno según el cual los individuos sincronizan con las *TIC* sin mediar un proceso previo de reconocimiento de sí mismos y de lo otro, que les permita interiorizar plenamente sus significaciones y utilidades. La ‘apropiación’ es el proceso de aprendizaje que conduce a personas, grupos u organizaciones, a ejercer un control sobre los usos de las *TIC* en coherencia con sus entornos propios.

### **Metodologías de la Investigación**

- Método de la Observación científica: Percepción directa del objeto de investigación. Ésta nos permite obtener conocimiento acerca del comportamiento del objeto de investigación tal y como éste se presenta en la realidad, como una manera de acceder a la información directa e inmediata sobre el proceso, fenómeno u objeto que está siendo investigado.
- Método Deductivo: Es aquel que parte de datos generales aceptados como válidos para llegar a una conclusión de tipo particular.
- Método Inductivo: Es aquel que parte de los datos particulares para llegar a conclusiones generales.

### **Temáticas no mencionadas, ausentes y/o zonas de silencio epistemológico**

No es suficiente saber utilizar las *TIC* dentro de los procesos enseñanza – aprendizaje, si no sabemos qué hacer con ellas. De hecho, ahora se habla de *TIC TAC*: la apuesta para la *Tecnología + Pedagogía*. Efectivamente, urge pasar de las *TIC* a las *TAC* (*Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento– Técnicas para el Aprendizaje Colaborativo*). La propuesta es hacer evidente la debilidad existente en el pensamiento crítico en y para la red.

## Resultados

- ✓ Las competencias en *TIC* del profesorado son una variable clave para la integración de las *TIC*.
- ✓ El uso efectivo de las *TIC* está condicionado por los niveles o grados de apropiación que los sujetos obtengan de las mismas.
- ✓ Es necesario la implementación de programas de capacitación docente para el uso experto de las herramientas de *internet*.
- ✓ Las *TIC* tienen que considerarse como medios a favor de un desarrollo humano y social más inclusivo y *nunca* como un fin en sí mismas o una suerte de panacea infalible.
- ✓ Las principales ventajas son la ruptura de las barreras espacio-temporales, la posibilidad que ofrecen de interacción con la información y lo útil que resultan como herramienta de apoyo complementaria para el aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, I. (2005). "Perfil del docente y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación". Departamento de pedagogía aplicada. Facultad de Educación UAB.

Ávila, A. (2015). "Desarrollo de habilidades profesionales en idioma inglés con uso de las *TIC* en la carrera de Cultura Física de Guantánamo (Cuba)". Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd203/habilidades-profesionales-en-ingles-con-tic.htm>

Castañeda, C.; Bermúdez, M.; Pimiento, C. y Jaramillo, P. (2008). "Usos de *TIC* en la Educación Superior. Caracas-Venezuela. IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Caracas, Universidad Metropolitana-UMET. Recuperado de: [http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/uso\\_tic\\_educ\\_superios.pdf](http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/uso_tic_educ_superios.pdf)

Colombia. Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Colombia. Congreso de la República. Ley General de Educación 115 de 1994. Recuperado de: [www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html)

Colombia. Congreso de la República. Ley 1341 del 30 de julio de 2009. Empleo de las TICs en la Educación Colombiana. Recuperado de: [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Plan Nacional decenal de Educación 2006-2016. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490\\_archivo\\_pdf\\_plan\\_decenal.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)

Durand, P. y Van Esso, M. (2014). "Prácticas y percepciones de las TIC entre los docentes universitarios: El uso de la plataforma Moodle en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires (Argentina).

Fainhok, B.; Nervi, H. Romero, R. y Halal, C., (2013). "La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC". En *RED, Revista de Educación a Distancia*, No. 38, Chile. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>

Guerra, M. y Oviedo, J. (2011). "De las telecomunicaciones a las TIC: Ley de TIC de Colombia (L1341/09). Recuperado de: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/11362/4818/1/S110124\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/11362/4818/1/S110124_es.pdf)

Giraldo, L. y Villa, C. (2006). "Percepciones de los docentes universitarios sobre el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) en sus prácticas pedagógicas". Recuperado de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1145/Giraldo\\_Marin\\_Lillyan\\_a\\_Maria.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1145/Giraldo_Marin_Lillyan_a_Maria.pdf?sequence=1)

Gutiérrez, C., y Cano, C., (2012). "Las TIC como mediadoras en el

proceso de enseñanza- aprendizaje en Educación Superior”. En *Revista Facultad de Ciencias Forenses y de la Salud*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Oscar/Downloads/157-294-1-SM.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). “Metodología de la investigación”. Recuperado de: <http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/files/2014/04/El-proceso-de-la-investigacion.pdf>

Lugo, A., Ledezma, A. y Moreno, H., (2014). “Apropiación de las TIC y su aplicación escolar: Un acercamiento a la cuestión”. En *Revista Iberoamericana para investigación y desarrollo educativo*. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-1/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/858/839>

Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2008). “Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>

Muñoz, J. (2012). “Apropiación, uso y aplicación de las TIC en los procesos pedagógicos que dirigen los docentes de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural Corinto”. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6745/1/jasminlorenamunozcampo.2012.pdf>

Pérez, M., Gómez, A. y Aguaded, I. (2011). “La integración de las TIC en los Centros Educativos percepciones de los directores y coordinadores. España. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art12.pdf>

Polanía, J., Córdoba, M., y López, L., (2015). “Uso de las TIC por parte de los profesores: Estado del arte”. Universidad de la Amazonía. En *Revista FACCEA* (Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas). Recuperado de: <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/faccea/article/view/417/411>

Rodríguez Orduz, Á. M., y Beltrán Guerrero, O. A. (2018). "Las TIC en la Educación Superior: Uso y apropiación en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja (Colombia)". Ponencia en UPTC (Tunja, Boyacá, Colombia), septiembre de 2018. Memorias de I Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas. ISSN: 2619-1849 (En línea).

[http://virtual.uptc.edu.co/memorias/index.php/ped\\_practicas/ped\\_practicas1/paper/viewFile/2727/2789](http://virtual.uptc.edu.co/memorias/index.php/ped_practicas/ped_practicas1/paper/viewFile/2727/2789)

\_\_\_\_\_ y Bordamalo E., S. M. (2018). "Uso y abuso actuales de TIC en la docencia universitaria" (libro *Educación Superior y Humanismo*, Tunja (Boyacá / Colombia, USTA, 2018, en prensa).

Rosero, Y. (2007). "Una visión sobre el uso del computador en la enseñanza de las matemáticas". Departamento de matemáticas. Universidad del Cauca (Colombia). 111 p.

Sierra, C. y Rodríguez, N. (2010). "Aportes conceptuales y prácticas para fortalecer el uso y apropiación de herramientas TIC por parte de los docentes de la Pontificia Universidad Javeriana". En *Revista Iberoamericana de Ciencias, Tecnología y Sociedad*. Bogotá.

Recuperado de: [http://www.revistacts.net/files/Portafolio/sierra\\_editado.pdf](http://www.revistacts.net/files/Portafolio/sierra_editado.pdf)

Vega, R. (2007). "Buenas Prácticas de E-Learning". Recuperado de: <http://www.buenaspracticas-elearning.com/capitulo-2-estado-arte-e-learning.html>

Zea, Claudia. (2007). "Programa nacional de uso de medios y nuevas tecnologías y apropiación de TIC". Medellín. Universidad EAFIT línea I + D en Informática Educativa para el MEN. Universidad EAFIT. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/qadmon/20071018-programa-tic-vision-acciones>



## 2.

### **EVALUACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA EXPERIENCIA DE PROFESORES Y ALUMNOS**

Dra. Celia Carrera Hernández<sup>4</sup>, Dra. Josefina Madrigal Luna<sup>5</sup>,  
Dra. Yolanda Isaura Lara García<sup>6 7</sup>

**Resumen**—Una de las tareas de las instituciones educativas es la evaluación curricular que de manera sistemática provee información importante para realizar mejoras sustantivas a las mismas (Stufflebeam y Achinkfield, 1995). Se observa la ausencia de procesos sistemáticos de evaluación curricular desde la experiencia de los usuarios. Lo anterior, provocó la necesidad de realizar la presente investigación cualitativa con el método fenomenológico con el objetivo de evaluar de manera comprensiva el currículo de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) que oferta la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) a partir de la experiencia de los alumnos y la percepción de sus profesores. Se aplicaron técnicas como la entrevista y encuesta. Participaron 50 estudiantes de la generación 20013-2018 y 10 profesores que les impartieron cursos. Se identificaron vacíos y retos en el logro del perfil de egreso, así como la urgente necesidad de actualizar el diseño de los cursos.

**Palabras clave**—evaluación, currículo, educación superior, experiencia.

---

<sup>4</sup> Celia Carrera Hernández es Profesora de la UPNECH en Chihuahua, México. carrera.celia@gmail.com (autor corresponsal).

<sup>5</sup> Josefina Madrigal Luna es Profesora de la UPNECH en Parral, Chihuahua, México. jmadrigal@upnech.edu.mx.

<sup>6</sup> Yolanda Isaura Lara García es Profesora de la UPNECH en Parral, Chihuahua, México. ylara@upnech.edu.mx

## **Introducción**

Una de las tareas de las instituciones educativas es la evaluación curricular que de manera sistemática provee información importante para realizar mejoras sustantivas a las mismas (Stufflebeam y Achinkfield, 1995). Desde esta perspectiva la evaluación es una fuerza positiva que sirve para identificar puntos débiles y fuertes con la intención de mejorar cuyas bases de valoración son las experiencias y percepciones de los usuarios.

La evaluación curricular implica el análisis del vínculo educación-sociedad a partir del cual se problematiza el sentido de impertinencia de los programas y la formación de los futuros profesionistas (Del Bosto, 2015). Sin embargo, las universidades en el contexto internacional han implementado innovaciones curriculares en el diseño de los programas incorporando nuevos enfoques y metodologías, pero ha faltado una evaluación curricular constante que evidencie cambios pertinentes respecto a las características de la sociedad actual. Para Barnett (1994) la pertinencia es la adaptación de la formación a los requerimientos del mercado; desde esta perspectiva se aprecia desconexión de la responsabilidad del currículo con la transformación social.

La LIE es un programa que oferta la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), e inició sus operaciones a partir del año 2002 con el objetivo de formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos ámbitos educativos, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención. En este caso las competencias generales corresponden al perfil de egreso (UPN, 2002).

Hasta el momento se desconoce la forma en la que se implementa el programa de LIE, dado que no se ha realizado un trabajo sistemático de evaluación que incluya la revisión de la estructura curricular, contenido y proceso de implementación.

Por lo anterior, es importante, que se busquen procedimientos eficaces para evaluar los programas educativos desde el contenido, la metodología con

la que se pretende abordar los cursos y el logro del perfil de egreso ya que la revisión de su pertinencia es prioritaria debido a que el conocimiento, en este caso relacionado con la intervención y la educación, es cada vez es más amplio y las necesidades del contexto social diversas.

A partir de los nudos críticos mencionados arriba se identifica que el supuesto problematizador es que, la licenciatura no cuenta con procesos para evaluar el currículo y el logro efectivo de sus objetivos a partir de la experiencia de estudiantes y profesores. Por lo anterior, la pregunta de investigación es: ¿Cómo evalúan los profesores y alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa el currículo de la línea de educación inclusiva?

Las subpreguntas de investigación son:

- ¿Cómo se autoevalúan los alumnos respecto al logro del perfil de egreso y que factores identifican como favorecedores o como barreras para el logro de los mismos?
- ¿Cuáles son las percepciones de alumnos y profesores respecto al currículo formal (plan de estudios) en sus contenidos, propuestas metodológicas para abordar los cursos y la evaluación de los aprendizajes?
- ¿Cómo evalúan los profesores el currículo en la línea de educación inclusiva respecto a su experiencia en la implementación del programa?

El objetivo de la investigación es evaluar la línea de educación inclusiva del programa de LIE en cuanto el Plan de estudios y su implementación desde las perspectivas de profesores y alumnos con el fin de realizar propuestas de mejora.

Los objetivos específicos son:

- Comprender la forma en la que los alumnos se autoevalúan respecto al logro del perfil de egreso y qué factores identifican como favorecedores o como barreras para el logro de los mismos.
- Analizar las percepciones de alumnos y profesores respecto al plan de estudios en cuanto contenidos, metodología, evaluación y competencias de los cursos considerando las necesidades de formación y las características del contexto actual.
- Conocer la experiencia de formación durante el proceso de implementación del programa en la línea de educación inclusiva.

Se considera que esta investigación es importante ya que ofrece una mirada alternativa a la evaluación del plan de estudios en la línea de Educación Inclusiva desde una lógica participativa de los usuarios ya que las evaluaciones que se han realizado hasta el momento no contemplan la experiencia de los estudiantes ni sus percepciones respecto al programa, solamente han participado los profesores analizando los contenidos de los cursos con fines de rediseño curricular.

## **Fundamentos teóricos**

El enfoque teórico de evaluación curricular que se retoma es el comprensivo ya que busca analizar la formación del sujeto en su compromiso con la transformación de la sociedad, responsabilidad que se desprende del programa de la LIE desde el propósito para el que fue diseñado. Para Stenhouse (1991) el currículo es un elemento situado en un contexto social que expresa un proyecto de formación de estudiantes y que hace posible la construcción de un determinado tipo de sujeto de acuerdo a la sociedad.

El currículo de la educación básica actual en México involucra la atención a una población diversa en cuanto a cultura, características intelectuales, rasgos sociales y aspectos individuales lo que implica una atención comprometida de los profesionales de la educación.

La atención a personas con alguna discapacidad representa un desafío tanto para los profesores como para los que se encuentran en proceso de formación, tal es el caso de los interventores educativos. La tarea es difícil, y sobre todo implica pasar de un paradigma de formación homogeneizador y de profundo individualismo que impide cada vez más ver a los demás como individuos con características y necesidades propias. Es decir, pasar de la regularidad y la normalización al reconocimiento de la diversidad. Esta postura paradigmática requiere de la formación de profesionales con habilidades para identificar el reconocimiento diverso del grupo social con el que laboran, sus necesidades educativas y las de quienes conforman su entorno inmediato para que contribuyan en su desarrollo educativo como personas bien formadas.

La educación inclusiva es una tarea que obliga a la sociedad en general y a los profesionales de la educación en particular ya que con sus conocimientos,

habilidades y experiencias podrán aportar en la construcción de procesos inclusivos en ambientes institucionales formales, informales y no formales que ofrezcan a las personas con Necesidades Educativas Específicas (NEE), involucrarse en tareas de autoformación o de formación e sus diferentes grupos sociales donde se desenvuelven, por lo anterior la formación del interventor educativo en la línea de educación inclusiva es prioridad para avanzar en la construcción de una sociedad incluyente.

### **El método**

El abordaje metodológico es del tipo fenomenológico porque recupera percepciones de profesores y estudiantes respecto al perfil de egreso del programa de la LIE que oferta la UPNECH ya que a través de la fenomenología se contribuye al “conocimiento de la realidad escolar, recuperando las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 3) Se consideró estudio de caso intrínseco porque corresponde a la evaluación de un programa específicamente. Según Stake (2007) en el estudio de caso se revisa la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El objeto de estudio es el perfil de egreso para comprender su logro durante el proceso de implementación del programa.

Participaron 50 estudiantes y 10 profesores en el análisis de la impertinencia del perfil de egreso considerando las necesidades de formación de los estudiantes y las características del contexto social actual. Los datos se recuperaron a partir de la observación, entrevista semiestructurada y de un cuestionario mixto ya que según Embree (2003), la fenomenología orientada al análisis reflexivo identifica hechos observados, creencias, valoraciones y voliciones de los agentes educativos. El método de análisis de datos fue el inductivo.

## **Resultados**

*Análisis del plan de estudios desde la experiencia de los profesores que los imparten.*

El análisis del plan de estudios recuperó la experiencia de los profesores que atienden el programa específicamente en la línea de educación inclusiva, se consideraron categorías como: competencias, contenido, cursos, naturaleza de los cursos, metodología, evaluación, referencias y recursos de apoyo.

Se encontró que las competencias de los cursos se encuentran redactadas de forma clara y mantienen consistencia interna. Los contenidos tienen secuencia lógica, parten de la revisión teórica y terminan con contenidos relacionados con actividades prácticas. Sin embargo, la debilidad identificada es que no parten de una problematización de la realidad de los alumnos para que los contenidos teóricos les resulten más significativos y pertinentes. Los contenidos de los cursos requieren ser actualizados, en cuanto a la cantidad son suficientes y están organizados por bloques o unidades.

Los cursos mantienen relación vertical y horizontal con los demás, lo que se expresa de manera clara en cada uno de los programas indicativos. La temporalidad de los cursos se ha cuestionado ya que para los profesores hay seis cursos que tienen contenidos repetidos y que no requieren ser trabajados en dos cursos, podría trabarse en uno solo para dar cabida a cursos orientados a la intervención de las personas con alguna necesidad educativa. Los cursos como intervención en la familia y la familia ante las NEE, los relacionados con la comunidad como intervención en la comunidad y hacia la comunidad, o los relacionados con el ámbito laboral requieren ser repensados, en cuanto a temporalidad en la malla curricular y sus contenidos. Se identificó que la naturaleza de los cursos es explícita y además congruente con las competencias.

En cuanto a la metodología se identificó que promueve actitudes reflexivas y críticas en los alumnos, favorece el trabajo individual y colectivo, además se facilita la comprensión en cuanto a forma de abordarse como los seminarios, talleres y cursos teóricos. La metodología es congruente con la competencia y el contenido, correspondencia epistemológica con el modelo del programa, coherencia con la propuesta de evaluación y las evidencias de aprendizaje, incluye propuesta para la organización del grupo durante el desarrollo de actividades e incluye estrategias de aprendizaje. La evaluación de

los aprendizajes es explícita, propone evidencias de aprendizaje acordes a la estrategia de aprendizaje y la competencia del curso, considera diferentes momentos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).

Las referencias son diversas, sin embargo, requieren ser actualizadas ya que el conocimiento sobre la educación inclusiva se ha enriquecido y transformado, además, las nuevas políticas educativas contienen orientaciones claras respecto a la atención a la diversidad y la inclusión, por lo que deben ser revisadas en los cursos. Los recursos de apoyo sugeridos como páginas web y otros son viables, sin embargo, requieren mejorarse.

El perfil de egreso se compone de 8 competencias en la Licenciatura en Intervención Educativa, para los profesores las competencias son congruentes ya que los cursos impactan en el logro de estas, solamente la competencia orientada a la formación continua de los interventores se considera que no se logra durante el proceso de formación, por lo que sugieren sea revisada. Lo mismo opinaron los estudiantes.

#### *Experiencia de profesores y alumnos sobre el proceso de implementación de los cursos.*

Respecto a la experiencia de profesores y alumnos durante los procesos de implementación de los cursos se encontró lo siguiente:

Todos los cursos analizados presentan claridad y consistencia interna en la redacción de la competencia. Sin embargo, el perfil del interventor educativo no queda del todo claro, algunos alumnos expresan confusión, pues esperan integrarse al área laboral en un nivel que no es congruente con la organización del sistema educativo, y en las áreas de desarrollo comunitario se identifica la falta de conocimientos, finalmente con conocimientos técnicos pretenden incursionar en niveles de supervisión y gestión de proyectos y programas institucionales sin considerar ser primero parte ejecutiva de los mismos.

El desarrollo de las asignaturas está aislado del trabajo de cuerpo académico, dificultando la selección de actividades prácticas y complementarias, la asignación de calificaciones justas con respecto a un verdadero esfuerzo en su desempeño o no, la evitación de repetición innecesaria de algunos contenidos

ya incluidos en otras materias y resolver diferencias en la interpretación de los mismos.

Algunos cursos no cuentan con la pertinencia en relación con el perfil de egreso que indica el programa, asimismo, como se mencionó en el párrafo anterior, los contenidos se repiten con otros cursos, son insuficientes o no están acordes con las necesidades y demandas actuales.

En ocasiones, se utilizan los cursos optativos para compensar las deficiencias del diseño curricular cuando en realidad deberían complementar los conocimientos de las diversas áreas en el currículo, por ejemplo, el aprendizaje de lenguas regionales en la línea intercultural, tecnologías para el desarrollo de recursos y programas de aprendizaje, entre otros.

Es necesario también delimitar en los contenidos lo que implica el ámbito académico con mayor claridad, algunas veces se ha confundido con prácticas terapéuticas o con trabajo social comunitario fuera de lo académico confundiendo su rol con el de un trabajador social o un psicólogo sin los conocimientos apropiados de uno o del otro.

En relación con los cursos para intervenir con la familia, se precisa un análisis profundo especializado y real de la importancia de la conceptualización de la familia natural como eje central del desarrollo social, así mismo como esencial en una cultura de calidad de vida para los niños y jóvenes quienes finalmente son el objetivo de la educación. Hay un vacío respecto a herramientas para diagnosticar a las personas con NEE, cada académico proporciona instrumentos según su criterio.

No se encontraron observaciones en los indicadores relacionados con la pertinencia de la ubicación del curso en la malla curricular, así como el valor curricular es adecuado de acuerdo a la importancia del curso, la competencia y los contenidos a desarrollar.

El 60% de los cursos, carece de una metodología clara, no se especifican las evidencias de aprendizaje y evaluación. En la práctica, no se observa sistematización de los tres momentos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).

Por otra parte, se observó coincidencia en la falta de material, recursos y medios actualizados, así como mayor apoyo en las tecnologías para la impartición de los cursos.

Los profesores consideran que el trabajo en la línea es muy importante por lo que los profesores que atienden los cursos deben tener el perfil académico para atenderlos ya que cuando no se tiene los alumnos lo identifican y reaccionan con conductas apáticas frente al curso, lo cual influye en el logro de la competencia.

Un aspecto importante a considerar es que los profesores que atienden los cursos son contratados o desconocen la forma en la que se trabaja en la educación inclusiva en la entidad por lo que no vinculan los cursos con actividades a desarrollar en diferentes instancias y organizaciones a las que acuden las personas con NEE y sus familias. Lo cual afecta en la formación del LIE en la línea de educación inclusiva.

Durante el proceso de formación influyen las características de los cursos, el perfil de los profesores, las características de los alumnos, las actitudes de profesores y alumnos frente al desarrollo de las actividades de los cursos, los materiales a los que se tiene acceso así como a la vinculación de la institución con diferentes instancias de atención a personas con NEE para que los alumnos antes de trabajar prácticas profesionales ya cuenten con experiencia previa en la que apliquen sus conocimientos en situaciones reales del contexto.

La formación del LIE e la Línea de Educación inclusiva debe ser cuidada ya que interviene con personas vulnerables que demandan comprensión, experiencia, conocimiento, profesionalismo y sobre todo apoyo para favorecer la transformación de los sujetos, sus familias y su entorno social.

### *El logro del perfil de egreso*

Los estudiantes se auto evalúan respecto al logro del perfil de egreso de la siguiente manera:

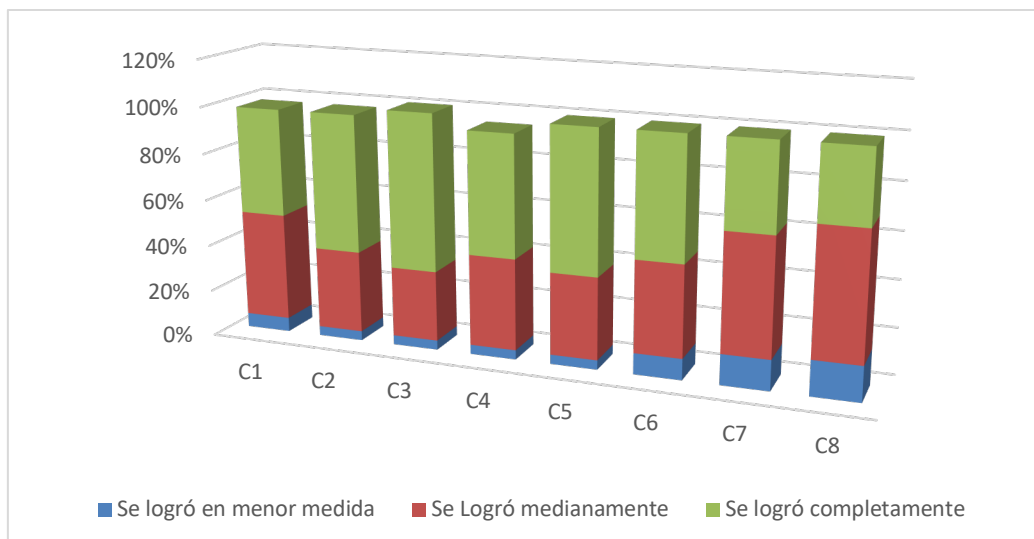


Figura 1. Autoevaluación de los estudiantes respecto al logro del perfil de egreso.

- C1. Crea ambientes de aprendizaje
- C2. Realiza diagnósticos socioeducativos.
- C3. Diseña programas y proyectos.
- C4. Asesora a individuos, grupos e instituciones.
- C5. Planea procesos, acciones y proyectos.
- C6. Identifica, desarrolla y adecúa proyectos.
- C7. Evalúa instituciones, sujetos y procesos.
- C8. Desarrolla procesos de formación.

Una de las competencias que se logran en menor medida se refiere a identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer el desarrollo de las instituciones con responsabilidad y visión prospectiva (C6). Los alumnos reflexionan sobre la necesidad de indagar en diferentes instancias los proyectos existentes y con ello realizar adecuaciones de acuerdo al contexto y sus necesidades para poder implementarlos, pero critican la unidireccionalidad existente en la tarea de realizar diagnósticos para identificar los problemas, diseñar la intervención, implementarla y evaluar sus resultados.

Otra competencia que es considerada por los estudiantes como de bajo logro en menor medida es la de evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética (C7). Esta competencia es necesaria para el interventor ya que le posibilita proponer mejoras y transformar las instituciones educativas, los procesos que se desarrollan y los programas. Para el alumno la falta de vinculación entre la teoría y la práctica influye para que no se logre la competencia del curso e impacte en el logro del perfil de egreso.

La competencia que desde la percepción de profesores y alumnos de los alumnos no se logra es la de desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social que le permitan consolidarse como profesional autónomo (C8). Profesores y alumnos identifican la falta de reflexión y autocrítica a través de proceso de evaluación y autoevaluación constante para considerar la autoformación, el autodidactismo y la preocupación por participar en la formación de otros durante o al término de su formación en la universidad. Para los alumnos es necesaria la formación permanente mientras cursan el programa. Estas competencias impactan en la transformación social de forma decidida y debe promoverse al interior de las instituciones de manera constante.

### *Conclusiones*

Los resultados demuestran que la mejor en la formación del LIE es necesaria ya que es un programa orientado a la educación popular con una visión crítica de la realidad. Por ello, el currículo formal y real debe ser evaluado sistemáticamente para que la universidad logre un lugar protagónico en la construcción de una mejor sociedad desde el currículo, pues desde este último, es posible establecer una relación entre teoría y práctica, así como favorecer su implementación bajo una práctica pedagógica reflexiva y crítica, que desde las propuestas de profesores y alumnos aspira a lograr transformaciones que trasciendan la conducta y el conocimiento de sus egresados hacia el cambio de las comunidades a través de proyectos que respondan a las necesidades sociales.

Ante un currículo con orientación crítica, la revisión de la docencia se torna indispensable ya que puede convertirse en la barrera principal en el logro del perfil de egreso pues desde el currículo se demanda profesores críticos de su práctica docente, del progreso de los alumnos y de la realidad escolar. La formación del alumno depende en gran parte del currículo, pero en mayor medida de la percepción de los profesores sobre la formación de los interventores educativos y del ejercicio de su práctica, por lo que tienen una gran responsabilidad ante la sociedad. Por ello, al interior de las instituciones se debe favorecer la interacción permanente entre los actores educativos y la reflexión sobre el vínculo con una sociedad que se transforma constantemente (Del Basto y Ovalle, 2015).

## **Referencias**

- Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2. Vol. 8, pp.51-74. Manizales: Universidad de Caldas.
- Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2017). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. Chile: Grupo operativo coordinado por CINDA.
- Del Basto y Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 11. Vol. 1. Pp. 111-127. Colombia.
- Embree, Lester. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. *Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation*. Edición bilingüe, inglés/castellano. Morelia: Red Utopía / Jitanjáfora.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien se atreve a enseñar*. 2ª. Edición. Argentina: Siglo XXI editores.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Achinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórico-práctica*. España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, ediciones Paidós Ibérica.

UPN (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. México: UPN.

3.

## **EL LIDERAZGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.**

**Marian Solano Morales (mariansm@ucpejv.edu.cu)**

**Manuela Fontes Tavares Soares**

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación Pedagogía – Psicología

La Habana, Cuba

### **Resumen**

El presente trabajo aborda el tema del liderazgo en las instituciones educativas. La necesidad de que el maestro y el licenciado en la carrera pedagogía-psicología como líder formar posea las herramientas del liderazgo.

Para llevarse a cabo, de forma eficiente, todo proceso debe estar mediado por la dirección, y el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es la excepción. En esos procesos dinámicos siempre resulta vital la organización y orientación del grupo en la resolución de las metas propuestas, y precisamente para ello surge en el grupo un rol distintivo con características y capacidades para influir en este de forma decisiva: el líder.

**Palabras clave:** liderazgo, instituciones educativas, dirección, grupo, profesor.

## **INTRODUCCIÓN**

La relevancia del tema del liderazgo en pequeños grupos posee una historia de más de medio siglo en las ciencias sociales. En el interior de los grupos se manejan rasgos distintivos que describen al líder como aquel quien está al frente de una organización, es responsable, comunicativo y organizador de buenas actividades y a quien se entregan sus seguidores confiadamente.

En Cuba se promueve, dentro de las instituciones y organizaciones que conforman la economía del país, la búsqueda por identificar líderes claves que sepan movilizar e involucrar a los miembros de estos grupos y de esta forma, garanticen el cumplimiento de las tareas con calidad a través del trabajo en equipo.

En este sentido, la escuela no debe descuidar el trabajo con los grupos escolares como sujeto de la educación, en función de la asimilación de las normas y valores deseados, de la calidad de las tareas de significación social y que estos alcancen elevados niveles de integración. (Imbert y Reinoso, 2012) Sin embargo, la comprensión más profunda de los procesos de liderazgo se obtiene centrando al grupo y no al líder, es decir, dirigiendo la atención hacia aquella función grupal en cuya dinámica se produce la diferenciación individual asignadora de roles específicos, en este caso la función que determina genéticamente la emergencia de líderes es la que se produce a través de procesos de autorregulación grupal de dirección.

En las investigaciones relacionadas con el liderazgo en los grupos pequeños, se destacan Lewin (1938); Blake y Mouton (1964, 1985); Benis, Warren y Nanus (1986); Covey (1989), entre otros; los que precisan la importancia del liderazgo en el desarrollo organizacional y en la dirección del proceso administrativo. Mientras, en el contexto educativo resaltan algunos como González (1985, 1989); Casales (2007); Fuentes (1985); Amador (1987, 1990); Alejandro (2005) y otros autores, quienes ponen énfasis tanto en el desarrollo de las relaciones interpersonales que se dan entre el grupo y el líder como el rol que este asume como favorecedor o no del proceso educativo.

En el presente trabajo, las autoras se proponen investigar el liderazgo en las instituciones educativas siendo este el objetivo fundamental del presente trabajo.

## **1. Líder y Liderazgo. Una mirada desde lo teórico.**

Muchos autores se han referido a los términos de líder y liderazgo, las características que engloban, así como sus tipologías; pero un elemento que todos destacan es ese fenómeno de influencia entre un líder y sus seguidores. Autores como Naiper y Gershenfeld definen al liderazgo como "la frecuencia con que un individuo puede identificarse en un grupo como alguien que influye o dirige las conductas de otros miembros del grupo". Por su parte Brown expresa que "lo que caracteriza realmente a los líderes es que pueden influenciar al resto del grupo, más que ser influenciados". Mientras que Shaw define al líder como "aquel miembro del grupo que ejerce influencia positiva sobre los restantes miembros o aquel miembro que ejerce sobre los demás un influjo positivo superior al que éstos ejercen sobre él", siendo el influjo positivo la dirección deseada.

Sobre la base de lo planteado anteriormente el autor asume que el elemento principal del liderazgo es la habilidad de un sujeto para influir en un grupo y lograr la realización de metas, en consecuencia la característica fundamental de un líder es poseer las habilidades necesarias para influir en un grupo y lograr la realización de objetivos.

Según estudios en el campo de la Psicología de los grupos se plantea, además, que el líder se caracteriza por poseer carisma y arrastrar al grupo. Su autoridad se deriva de la admiración personal, por conocimientos o por sintetizar en su persona valores que son comunes en el resto del grupo. El grupo considera que este acciona de la manera más correcta y certera y es admirado por ello.

Desde un aspecto más institucional, se puede definir que existen dos tipos de liderazgo según la formalidad de la selección del líder, estos son: formal e informal.

El Liderazgo Formal es aquel en el que el líder es preestablecido por la organización o institución y el Liderazgo Informal aquel donde el líder emerge del grupo y es seleccionado y asumido por el mismo grupo.

Existen diferentes estilos de liderazgo y cada cual posee características relevantes que determinan o no su eficacia para el logro de estas metas (ver Anexo 1), así como generan diferentes dinámicas de grupos. Se pueden encontrar en la teoría disimiles estilos de liderazgo, sin embargo, los que se presentaran a continuación constituyen estilos que engloban y poseen semejanzas con otros. Estos estilos de liderazgo, por su carácter holístico, asumidos por el autor son:

a) *Autoritario o autocrático*: Es aquel grupo en el cual un líder, elegido por el grupo o designado para el grupo por alguna autoridad actúa como jefe y toma las decisiones en nombre del grupo. En general, el grupo autocrático mantiene la formalidad de las reglas de debate, de manera que los miembros inexpertos puedan ser controlados por mecanismos democráticos. El grupo es sometido a un alto grado de control. El grupo de estructura y ambiente autocrático siempre está dominado por un individuo o por una camarilla de poder, que toman las decisiones sin contar con los demás. Dentro de los grupos autocráticos se da con frecuencia una excesiva irritabilidad, hostilidad y agresividad.

b) *Paternalista o maternalista*: La estructura paternalista de un grupo es más sutil que la estructura autocrática. En este tipo de grupos el líder es amable y cordial ante las muchas necesidades de su “rebaño”. El líder paternalista siente que debe tomar las decisiones en nombre del grupo y por el bien del grupo. Este tipo de liderazgo suele ser efectivo: evita las discordias y provoca una impresión de grupo feliz.

c) *Permisivo o liberal*: El grupo de estructura permisiva o liberal es también llamado “laissez-faire”. El clima ambiental de este tipo de grupo es el individualismo. Se caracteriza por su falta de organización, y a veces por su culto a la espontaneidad. El liderazgo tiende a ser pasivo y la influencia mutua de los integrantes suele ser casual. El gran defecto de este tipo de grupos es su ineptitud para realizar cualquier propósito o conseguir objetivos importantes mediante una planificación. La iniciativa individual es ahogada por el individualismo y la indiferencia de los otros. El progreso es casi nulo. Sólo se logran algunas realizaciones en las ocasiones en que se efectúa una

organización más definida. Por tanto, su rasgo más destacado es la falta de productividad y de eficacia. Los componentes del grupo tienden a convertirse en desinteresados y apáticos.

d) *Participativo o democrático*: El grupo de estructura participativa está formado por un grupo de personas que trabajan juntas para resolver los problemas comunes. En él trabajan en equipo todos los miembros para lograr una elevada cohesión del grupo. Todos participan: se da la máxima importancia al crecimiento y desarrollo de los miembros del grupo. Ninguno es el líder: el liderazgo está repartido. El grupo trabaja según el principio del consenso y trata de obtener un alto grado de relaciones interpersonales agradables, como una sólida base para la resolución de sus problemas.

Se plantea que la habilidad de liderazgo puede ser innata o aprendida, lo que si plantean unánimemente los autores que para ejercer eficazmente el liderazgo se deben desplegar una serie de cualidades que permiten la influencia certera sobre el grupo.

Las principales cualidades que expresan los autores debe poseer un líder son:

1. Dominio de habilidades comunicativas que le faciliten la persuasión y guía del grupo en aras del logro de metas.
2. Capacidad de visión anticipada ante las situaciones de la dinámica grupal.
3. La creatividad para la creación de actividades y búsqueda de métodos que sean atractivos para el grupo sobre el que influye.
4. Saber potenciar de forma positiva las relaciones interpersonales en el grupo, entre otras.

Estos elementos se evidencian en las tres variables organizacionales del liderazgo que son: la proyección de metas, el mecanismo de control conductual y la estructuración funcional.

1. Proyección de metas: la determinación certera de objetivos que tributen a los intereses y potencien el desarrollo del grupo.
2. Mecanismos de control conductual: habilidades comunicativas que permitan influir en la conducta del otro.
3. Estructuración funcional: determinación de las acciones y tareas que den cumplimiento a esas metas.

Nuevos estudios realizados sobre este tema destacan que para ser un líder en este siglo, según las características del contexto, se deben poseer ciertas cualidades que destaquen al sujeto entre los otros sujetos y le den cierto status en el grupo. Estas características responden a las demandas de las relaciones sociales actuales, el avance de las tecnologías y la clásica realización de metas grupales, estas son:

1. Entender cómo se utilizan las nuevas tecnologías y saber cómo pensar para poder analizar y sintetizar eficazmente la información.
2. Ser flexible y adaptarse rápidamente a situaciones desconocidas, para las que no han sido capacitados y de las que no tienen experiencia e información.
3. Ver oportunidades en espacios donde otros no las han visto.
4. Tener compromiso para alcanzar los objetivos y el bienestar del grupo.
5. Tener la capacidad de comunicarse para influir en los intereses y emociones de grupo.
6. Saber descubrir las capacidades de cada uno de los integrantes del grupo y entender que todas las personas son diferentes.
7. Cumplir con las promesas, sabe escuchar, decir siempre la verdad y fomenta el respeto entre todos no importando las diferencias sociales o económicas.

Los estudios de liderazgo son una necesidad para la mejor conducción de cualquier institución y muy especialmente la escuela, en la que el recurso humano tiene particular significación, ya que en ella se trabaja en la formación y desarrollo de la personalidad del estudiante, como tarea fundamental.

## **2. Líder y Liderazgo en los grupos escolares. El profesor como líder de los grupos escolares.**

Cuando se habla de líderes escolares habrá que diferenciar entre el **líder formal** que es el profesor de una clase o los estudiantes seleccionados por este o por la institución para desempeñar cargos de dirección (jefe de destacamento, jefe de emulación, entre otros) y los **líderes informales** que son aquellos alumnos con una fuerte influencia en el grupo, sin ocupar cargos. También hay reflexionar sobre el hecho que el profesor por sus propios méritos y cualidades ejerza una influencia tan positiva en el grupo que pueda ser seguido y admirado de forma espontánea por el grupo y llegue a convertirse, además en un líder informal.

Los distintos estilos de liderazgo que se expresaron con anterioridad también se pueden evidenciar de forma contextualizada en los grupos escolares. ¿De qué manera se pueden manifestar?

- a) *Autoritario o autocrático*: en este estilo el líder se comunica con los miembros del grupo, considerándolos como objetos, y puede entonces condicionar conductas sumisas y relaciones hostiles entre los miembros e incluso, aunque aumenta la cantidad, puede afectar la calidad de la producción. Lo mismo ocurre con el grupo escolar, donde el alumno se esfuerza más en cumplir las actividades; pero no ha hecho verdaderamente suya la tarea grupal, e incluso muchas veces siente temor a preguntar las dudas, y este desconocimiento, desorientación y desconfianza pueden generar desmotivación escolar.
- b) *Paternalista o maternalista*: Este tipo de liderazgo se ejercita también en las escuelas; los profesores eligen los textos, deciden lo que deben y no deben aprender sus alumnos, establecen las normas de conducta de la clase y protegen a los estudiantes contra las decisiones erróneas y sus consecuencias.
- c) *Permisivo o liberal*: Los alumnos ante maestros muy tolerantes tienen malos resultados docentes, pierden el interés cognoscitivo y cometen indisciplinas, lo mismo sucede cuando sus dirigentes estudiantiles reúnen estas características; la participación es menor y hay poco interés y disciplina en las actividades.
- d) *Participativo o democrático*: Con este estilo de liderazgo existe una acertada comunicación entre el profesor y los estudiantes y ambos llegan a un acuerdo para llevar a cabo el proceso educativo de la manera más acertada.

Con la llegada de este siglo que apenas comienza las situaciones actuales le imponen a los líderes educacionales nuevos retos, los cuales son:

- Establecer los valores que junto a la cultura institucional sean la base del desarrollo de la escuela, teniendo una extraordinaria importancia su compromiso ético, visión, pasión, integridad, laboriosidad, coherencia y compatibilidad, lo que le permitirá que sea ejemplo de los demás, siendo ésta la única forma de ganarse la confianza de todos.

- Lograr la participación de todos, ya que la escuela por ser un sistema complejo y abierto, requiere de todos la mayor responsabilidad y cooperación.
- Debe entender que el compromiso de las personas con las que trabaja e interactúan es de primordial importancia para el desarrollo individual y colectivo. Debe encontrar equilibrio entre ser decisivo cuando es preciso y a animar a los demás a tomar su propia decisión, lo que sólo se logra si elimina los obstáculos que impiden a los seguidores tomar decisiones eficaces por sí mismo.
- Debe tener un alto conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y limitaciones y con ello, estar dispuesto a aprender de forma continua y permanente para alcanzar su desarrollo y adquirir una amplia cultura, que le permita proyectarse al futuro, lo que sólo va a lograr si está preparado correctamente. Pero este aprendizaje no puede ser mecánico, sino flexible para poder desarrollar un alto nivel de creatividad, su rol es de crear un ambiente que estimule a asumir riesgos y con ello, lograr el crecimiento institucional y de todos sus subordinados, ya que se debe hacer lo que hay que hacer, más que hacer bien las cosas establecidas.
- Ser capaz de integrar la visión, siendo el responsable de esclarecer y expresar una imagen común y factible del futuro de la escuela. Esta tarea es complicada; pero provoca entusiasmo, comprensión y compromiso para lograr cumplir las misiones y metas compartidas a través de la innovación constante. Con la participación de todos los miembros de la institución debe lograr enfrentar los cambios.
- Considerar a los individuos bajo su mando, como personas y no como miembros del personal, conocerlos fundamentalmente para tratarlos de forma diferenciada, estimulando sus posibilidades y luchando por superar sus debilidades. Esta es la única forma de poderlos comprometer con los objetivos y tareas de la institución y además incorporarlos de forma activa en su colectivo, proporcionando una relación superior, elevando el sentido de pertenencia y que sientan el orgullo de ser dueños de su escuela.

- Lograr una comunicación eficiente con los demás, en especial con los otros maestros y alumnos, asegurarse que el mensaje fue comprendido, que si existen estados de opinión se busquen respuestas rápidas y de calidad, que se ejecuta de forma sistemática la comunicación formal e informal ya que se propician las relaciones verticales y horizontales, lo que permite involucrar a todo el personal en el cumplimiento de los objetivos y acciones de la escuela.
- Debe tener un amplio conocimiento del grupo escolar que lidera, así como de la institución y de su entorno para poder definir y proyectar la cultura institucional, la que debe tener su base en la elevación de la calidad de la educación.
- Lograr que la calidad sea el centro del proceso educativo, para lograr que la escuela satisfaga realmente las necesidades de su comunidad, que aprenda y se desarrolle.
- Debe tener una concepción estratégica del desarrollo de su grupo.
- Debe lograr el autodidactismo, la autovaloración y el autocontrol como las vías fundamentales del desarrollo personal y grupal, lo que estaría dado por la satisfacción de necesidades y motivos individuales como de sus estudiantes.

Un elemento a destacar en todo líder educacional cubano es la manifestación en su accionar de valores éticos que se correspondan con las tradiciones éticas martianas del pueblo cubano.

En cuanto a los valores éticos como principios que orientan la conducta consciente del individuo, el Apóstol expresó:

“Es el culto a la dignidad y sensibilidad del hombre, el estar obligado a honrar con su conducta privada y con la pública a su PATRIA”

El humanismo es la esencia de la ética martiana. Por ello, nuestro Héroe Nacional señaló que el hombre puede llegar a ser tal en la medida en que sea capaz de sentir respeto por la dignidad de sus semejantes.

Todo profesor, como líder del grupo estudiantil con el que trabaja, debe reconocer a sus estudiantes como personas, no como miembros de un personal que seguirá sus órdenes de forma irracional como la antigua Psicología de la Masas. Tomar en cuenta sus criterios, llegar a acuerdos, preocuparse por ellos y convocarlos a que se expresen con libertad es crucial para llevar cabo un proceso pedagógico de calidad y destacará a ese profesor como líder de su grupo.

## **CONCLUSIONES**

El liderazgo constituye una resultante de la diferenciación individual sobre cuya base se forma la estructura grupal, integrando la misma junto a la estructura de comunicación, sociométrica, etc. Los resultados de tal diferenciación hacen emerger al líder como la persona que se ve apoyada por los miembros del grupo y es capaz de influir en la conducta de estos sin apelar a una autoridad exterior, al poseer la autoridad más elevada.

El profesor por el papel que asume en la dirección de los grupos escolares es considerado un líder formal. Existen distintos estilos de liderazgo, con sus particularidades en la efectividad del proceso de dirección, el estilo democrático es que mayor efectividad posee. El profesor como líder en educación debe desarrollar distintas habilidades de liderazgo acorde con las nuevas exigencias del siglo XXI. Poseer el liderazgo como habilidad es sin lugar a dudas una herramienta fundamental para los profesional de la educación y específicamente para el graduado de la carrera pedagogía psicología puesto que de sus habilidades profesionales a formar son comunicar, orientar, dirigir el proceso enseñanza aprendizaje y asesorar.

## **Bibliografía**

Amador, A. (1987) Importancia educativa del grupo escolar. En *Temas de Psicología Pedagógica para maestros (I)*. La Habana: Pueblo y Educación.

Augier A. Liderazgo y dirección estratégica: pilares de la dirección educacional. Bermúdez R, García V, Marcos B, Pérez L, Pérez O, Rodríguez A. Dinámica de grupo en educación: su facilitación. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Fleitman J. Líderes innovadores y creativos del siglo XXI. *Impacto 21*. 2016 nov. (11): 14.

González Rey, F. (1985) *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Griñán L. Martí, líder político (Fragmentos). En: Toledo L, compilador. José Martí. Valoración Múltiple. La Habana, Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas; 2007.p.154.tomo I.

Imbert Stable, N. y Reinoso Cápiro, C. (2012) *Los procesos grupales. Diagnóstico y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, L. (2005) Trabajar en grupos en los contextos educativos. En: Trabajo grupal y coordinación. *Selección de lecturas. Compilación*: M. Alejandro y M. I. Romero. La Habana: Editorial Caminos.

Fuentes, M. (1985) *Selección de lecturas de dinámica de los procesos grupales*. Universidad de La Habana.



## **AULAS INVESTIGATIVAS VIRTUALES PARA LA ASIGNATURA CONTABILIDAD**

Luis Alberto García Gonzalez<sup>8</sup>

M.Sc. Karen Natalia Castillo Prada<sup>9</sup>

Corporación Tecnológica Industrial Colombiana (TEINCO)

### *Resumen*

La metodología; “aulas investigativas”, permite introducir temas nuevos, para problematizar y generar significado a un concepto, el estudiante es el forjador de su conocimiento y el docente tiene un rol de orientador que facilita el aprendizaje. La integración de las Aulas Investigativas en Ambientes Virtuales de Enseñanza-

---

<sup>8</sup> Magíster en Investigación Educativa; Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba. Licenciado en Informática, Universidad de Guantánamo, Cuba  
Dirección postal: Calle 42 No 16 – 86 Bogotá – Colombia.

Institución: Corporación Tecnológica Industrial Colombiana (TEINCO)

Correo:leo.luis.alberto@gmail.com

Artículos: Prácticas pedagógicas y tecnología de la información: una experiencia en Ciencias Naturales de Educación Básica, Revista Edusol, ISSN: 17298091

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Transformación de las Prácticas Pedagógicas en la Educación Secundaria, Revista Educación y Ciencia, ISSN: 01207105

<sup>9</sup> Magíster en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Tunja, Colombiana. Contador Público, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia seccional Sogamoso, Colombia.

Dirección postal: Calle 42 No 16 – 86 Bogotá – Colombia.

Institución: Corporación Tecnológica Industrial Colombiana, Bogotá, Colombia, Correo: karen.castillo@teinco.edu.co

Artículo: "La formación en NIIF en los programas de contabilidad y finanzas del CSF. Una aproximación desde el conocimiento de los aprendices", En: Colombia Revista Finnova ISSN: 2462-9758 ed: v.2 fasc. p.87 - 100, d 2016

Aprendizaje, diseñados sobre la base de los niveles de desempeño cognitivos, permiten activar un proceso cognoscitivo diferenciador, flexible y diverso, logrando que el proceso educativo del área contable se enmarque hacia una didáctica desarrolladora.

*Palabras clave:* Aulas Investigativas; Ambientes Virtuales de Enseñanza – Aprendizaje; contabilidad; heurística; aprendizaje colaborativo.

### *Virtual research classrooms for the subject Accounting*

#### *Abstract*

With the proposed methodology, you can find new content, problematize and generate meaning to the accounting concepts, from the interaction with virtual teaching-learning environments. The student is the creator of his knowledge and the teacher has a role of counselor that facilitates learning. The integration of the Investigative Classrooms in Teaching-Learning Virtual Environments, designed on the basis of the levels of cognitive performance, that is, allows a differentiating, flexible cognitive process, following the path of a didactic developer.

*Keywords:* Investigative Classrooms; Virtual Teaching Environments - Learning; accounting; heuristic; Collaborative learning.

#### *Introducción*

La enseñanza de la disciplina contable se orienta principalmente hacia un proceso técnico instrumental en sujeción a las normas que regulan y modelan su actividad, Giraldo (2017) indica que la principal causa de ésta tendencia se encuentra constituida en la racionalidad de una sociedad capitalista la cual impone las reglas y medios que permitan cálculos y control de los procesos económicos.

Situación evidente desde los orígenes de esta disciplina, cuando la mayor evolución de la contabilidad se dio a partir de establecimiento del control como mecanismo para seguimiento y revisión; la preponderancia de los resultados en términos cuantitativos, orientados hacia la obtención de utilidad, con una tendencia poco crítica y analítica de la realidad.

De manera general el contexto impositivo económico y político, ha permeado la enseñanza de ésta disciplina, negando una transformación en el ámbito académico que conduzca a un proceso de resolución de problemas,

propositivo y crítico, impactando el desarrollo y evolución de la profesión (García & Botero, 2014)

La Federación Internacional de Contadores (IFAC), es reiterativa en indicar las capacidades que debe tener todo profesional que asuma la responsabilidad de ésta disciplina, que consiste en la comunicación, trabajo en equipo y la resolución de problemas; donde finalmente con el proceso de incorporación de las NIIF, se evidenció una gran resistencia y dificultad para la resolución de situaciones no estructuradas. (Arquero & Jiménez, 1999).

La IFAC, aporta finalmente una preocupación muy grande en el ámbito educativo en el establecimiento de nuevas formas, métodos y estrategias de enseñanza que le permita formar al profesional con las competencias requeridas para su desempeño en el mundo laboral basado en NIIF. Al momento de tratar los medios de enseñanza la forma instrumental no tiene una variación; el medio presencial como el virtual está constituida el aprendizaje y reproducción de procedimientos.

Con la siguiente investigación se pretende incorporar la técnica didáctica de aulas investigativas para la formación del pensamiento contable a través de la virtualidad, dos retos importantes en una disciplina con características abstractas como la Contabilidad.

### *Desarrollo*

#### *Heurística como metodología científica*

En la experiencia con las aulas investigativas, se aplicaron procedimientos heurísticos para que los estudiantes encontraran la “*solución*” al caso planteado, ya que no se cuenta con un procedimiento algorítmico para tal fin.

Horst Müller (1987), propone unos procedimientos heurísticos como método científico, los cuales pueden dividirse en principios, reglas y estrategias.

*Principios heurísticos:* constituyen sugerencias para encontrar —directamente— la idea de solución; posibilita determinar, por tanto, a la vez, los medios y la vía de solución. Dentro de estos principios se destacan la analogía y la reducción (modelización).

*Reglas heurísticas:* actúan como impulsos generales dentro del proceso de búsqueda y ayudan a encontrar, especialmente, los medios para resolver los problemas. Las reglas heurísticas que más se emplean son:

- Separar lo dado de lo buscado.
- Confeccionar figuras de análisis: esquemas, tablas, mapas, etc.
- Representar magnitudes dadas y buscadas con variables.
- Determinar si se tienen fórmulas adecuadas.
- Utilizar números —estructuras más simples— en lugar de datos.
- Reformular el problema.

*Estrategias heurísticas:* se comportan como recursos organizativos del proceso de resolución, que contribuyen especialmente a determinar la vía de solución del problema abordado. Existen dos estrategias:

- El trabajo hacia adelante: se parte de lo dado para realizar las reflexiones que han de conducir a la solución del problema (hipótesis).
- El trabajo hacia atrás: se examina primeramente lo que se busca y, apoyándose en los conocimientos que se tienen, se analizan posibles resultados intermedios de lo que se puede deducir lo buscado.

En ese sentido, al aplicar la heurística en la solución de un problema, se contribuye a lograr que el aprendizaje en los estudiantes sea desarrollador. Gonzalez & García (2012) afirman que:

Según nuestro criterio, el aprendizaje es considerado como un proceso de modificación relativamente permanente del modo de actuación del estudiante, que modela y remodela su experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que se concreta el ambiente con el que se relaciona, ya sea en la escuela o en la comunidad; modificación que es producida como resultado de su actividad y su comunicación y que no se puede atribuir solamente al proceso de crecimiento y maduración del individuo. En este sentido se defiende la idea de que el aprendizaje debe ser desarrollador. (p.73)

En el aula virtual de la asignatura contabilidad, se propone aplicar la técnica de las aulas investigativas, ya que la misma permite el trabajo colaborativo, donde el docente/facilitador, asigna, ya sea en forma grupal o individual, un caso determinado, luego, los estudiantes lo resuelven y aportan sus resultados en la plataforma virtual, mediante la herramienta taller, estos resultados son compartidos con los demás integrantes del grupo y que estos los retroalimenten según la estrategia de evaluación establecida.

### *Aulas Investigativas*

La mayor evolución de la didáctica se ha dado a partir de la preocupación de docentes en el área de las matemáticas, quienes permanentemente buscan que sus estudiantes vivencien el conocimiento, no como un proceso abstracto, sino por el contrario aplicable en la cotidianidad.

Da Ponte, Brocado, & Oliveira (2003) traen el concepto de “aulas investigativas” o “Aula investigação”, donde divide el concepto en cuatro momentos, como se presenta en la tabla 1, ellos indican que los momentos no se dan por separados, por el contrario pueden darse de manera simultánea o en una consecución diferente, lo que desvía el conductivismo tradicional de la enseñanza en Matemáticas.

Tabla 1: Momentos y acciones en el aula investigativa

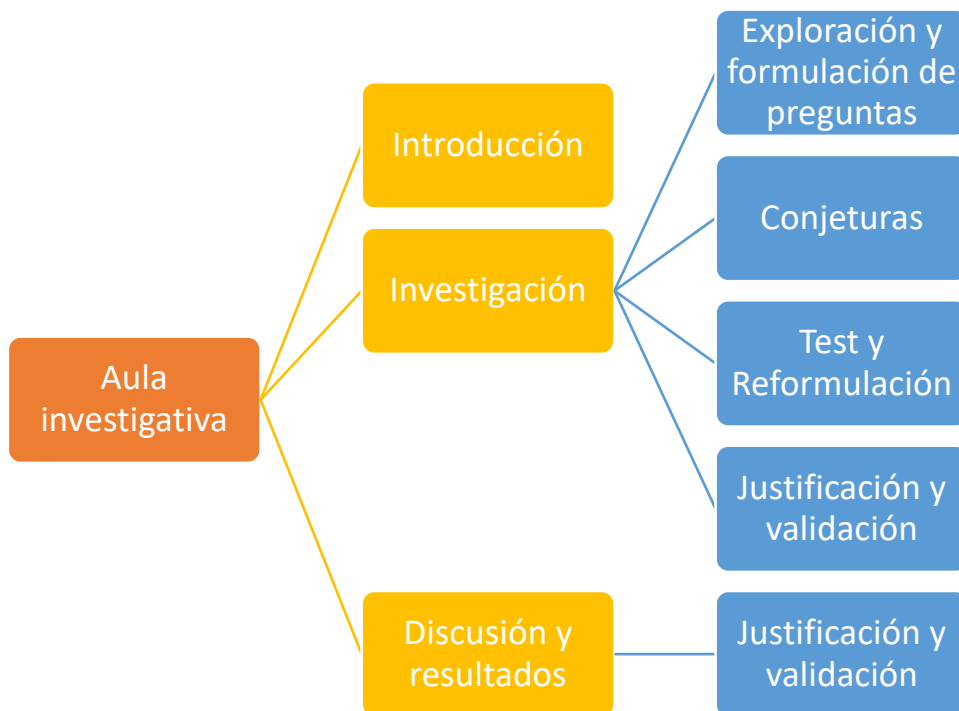
<i>Momento</i>	<i>Acciones</i>
Exploración y formulación de preguntas	-Reconocer una situación problemática. -Explorar la situación problemática. -Formular preguntas.
Conjeturas	-Organizar datos -Formular conjeturas (hacer afirmaciones sobre las conjeturas)
Test y Reformulación	-Realizar test-prueba -Refinar las conjeturas
Justificación y Validación	-Justificación de la conjetura -Validar el raciocinio o los resultados del raciocinio.

*Fuente:* (Da Ponte, Brocado, & Oliveira, 2003)

Con las aulas investigativas se busca crear una distinción entre ejercicio y problema, el primero resuelve una pregunta de un tema conocido; por el contrario, el problema pone en juego diferentes métodos aprendidos o no, que permitan su solución; lo cual viene siendo más compleja porque obliga al docente a prepararse y esperar cuestionamientos no planeados.

La estructura del problema es abierta a cuestionamiento, permanentemente se da un proceso mayéutico entre los estudiantes y el docente, los puntos de partida son no definidos, por tanto, no es un proceso dirigido. La situación problémica según Da Ponte, Brocado, & Oliveira (2003) se compone de tres fases, en la primera el docente realiza la introducción de la tarea de manera oral o escrita; luego, se realiza la investigación de manera individual o grupal y la tercera, discusión de resultado donde se expresa el trabajo realizado.

En síntesis, una actividad de aulas investigativas se desarrolla de la siguiente manera: (ver figura 1)



*Figura 1: Momentos y fases de una tarea de aulas investigativas*

*Fuente: Formulación propia basada en (Da Ponte, Brocado, & Oliveira, 2003)*

Juliani (2006) a través de su experiencia en la elaboración de una actividad en aulas investigativas concluye que son actividades abiertas, exploratorias y no directivas, donde no existe control sobre el pensamiento del estudiante, permitiendo múltiples análisis, resultados y posibilidades, y adquiere relevancia en la medida que el estudiante construye su comprensión de la situación y la resolución de esta. Se podría decir que el diseño y desarrollo de actividades basadas en aulas investigativas conduce a la movilización, aprendizaje e investigación (Aline & Coelho, 2015) y permite estudiar diferentes temas de la estructura curricular en una misma situación.

La motivación que conduce esta propuesta metodológica en el área contable se orienta hacia la búsqueda de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan la construcción del pensamiento contable, es decir, vivenciar la contabilidad desde una realidad y no una abstracción.

### *Enseñanza de la contabilidad en la virtualidad*

La incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el mundo, ha impactado los sectores económicos, culturales y sociales,

permitiendo un acceso abierto a la información, lo cual genera una responsabilidad tanto para discernir, seleccionar y acceder a la misma, sin distinciones de raza, género y localización. La educación es la base esencial del ser en una sociedad, la cual debe ir ajustándose a los cambios que el entorno exige; obligando a la incorporación de estrategias tecnológicas que permitan la comprensión de diferentes disciplinas sin la obligatoriedad de estas presentes. Para el caso de esta investigación, en la disciplina contable la inquietud se encuentra en la construcción y deconstrucción permanente para la generación de ambientes virtuales, sin distinción, que permitan el acceso a la educación, en términos de calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia.

Betancur (2008) indica que las facultades de Contaduría Pública, deben pensar en transformar la educación, metodologías, contenidos y prácticas pedagógicas, desde una perspectiva tecnológica a través de la virtualidad. Pensar en este sentido requiere de docentes con alta creatividad en la construcción de técnicas y didácticas para que la carencia de presencialidad generada por la virtualidad no influya en el desarrollo del futuro profesional.

Montagud Mascarell & Gandía Cabedo (2014) de acuerdo a su experiencia expresan que “la plataforma Moodle es la que mejor se ajusta a un modelo pedagógico basado en la teoría constructivista” (p.109). En razón a que ofrece una variedad de herramientas que pueden ser utilizadas creativamente para la construcción de actividades que proporcionen niveles cognitivos en el proceso de resolución de problemas, ajustable a las necesidades de la disciplina contable.

Proponer una metodología a través de la articulación de la metodología de “aulas investigativas” a través del uso de la plataforma Moodle, permitirá presentar una forma diferente de construir pensamiento contable a través de los ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje, a la vanguardia en resolver las necesidades de la sociedad actual.

Y esto se puede lograr, solo:

(...) si pensamos en las oportunidades que ofrece el AVA, lo que nos lleva a considerar que es necesario desarrollar una mentalidad virtual en los profesores para que entiendan que se trata de los mismos contenidos y objetivos, pero se utilizan otros medios que

pueden llegar a enriquecer o incluso a transformar un programa de estudios (Díaz & Castro ,2017,p.67)

### *Metodología de trabajo*

Se presenta la situación contable a los estudiantes a través de un caso real. Se plantea el caso a partir de una idea o punto central en torno al cual se construye la narrativa, se plantea el conflicto, los personajes y se detallan los hechos que constituyen la historia. El relato debe tener objetivos de aprendizaje claros y proporcionar información para que los estudiantes arriben a sus propias conclusiones.

Wasserman (2006) propone una serie de instrucciones para la confección de un estudio de caso:

1. Elaboración del caso
2. Preguntas críticas
3. Trabajo en pequeños grupos
4. Interrogatorio sobre el caso
5. Actividades de seguimiento
6. Conclusión

En esta investigación se proponen algunas variaciones a dichas instrucciones, ajustándolas a la metodología las aulas investigativas en un Ambiente Virtual de Enseñanza-Aprendizaje, las cuales se muestran a continuación:

1. Elaboración de un caso “real”
2. Preguntas orientadoras en línea, por niveles de desempeño cognitivo
3. Trabajo individual
4. Debate colaborativo en el aula virtual sobre el caso
5. Actividades de seguimiento y control por niveles de desempeño cognitivo
6. Conclusiones

Se desarrolló un aula virtual en la Corporación Tecnológica Industrial Colombiana dirigida al programa de contaduría, siguiendo las directrices antes mencionadas. Se publica un caso real contable en la plataforma elegida para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, se utilizó la versión 3.5 de la plataforma Moodle (Modular Object - Oriented Dynamic Learning Enviroment, Entorno de Aprendizaje Dinámico, Modular y Orientado a Objetos), la cual ofrece amplias posibilidades de comunicación didáctica y cuenta con una estructura basada en el enfoque de constructivismo social, muy propicio para un

aprendizaje colaborativo.

### *Estructura del aula virtual*

Está dividida en dos módulos, el primero: “Caso Tostadito”, donde se expone el caso y se muestra la factura correspondiente como se puede apreciar en la figura 2. En el segundo: “Análisis del caso”, donde se procede al trabajo individual y el análisis colaborativo en línea para arribar a conclusiones respecto al caso planteado (ver figura 3).

## Módulo 1. Caso Tostadito

*Foro “Avisos”.* En este recurso se publica el caso a tratar.



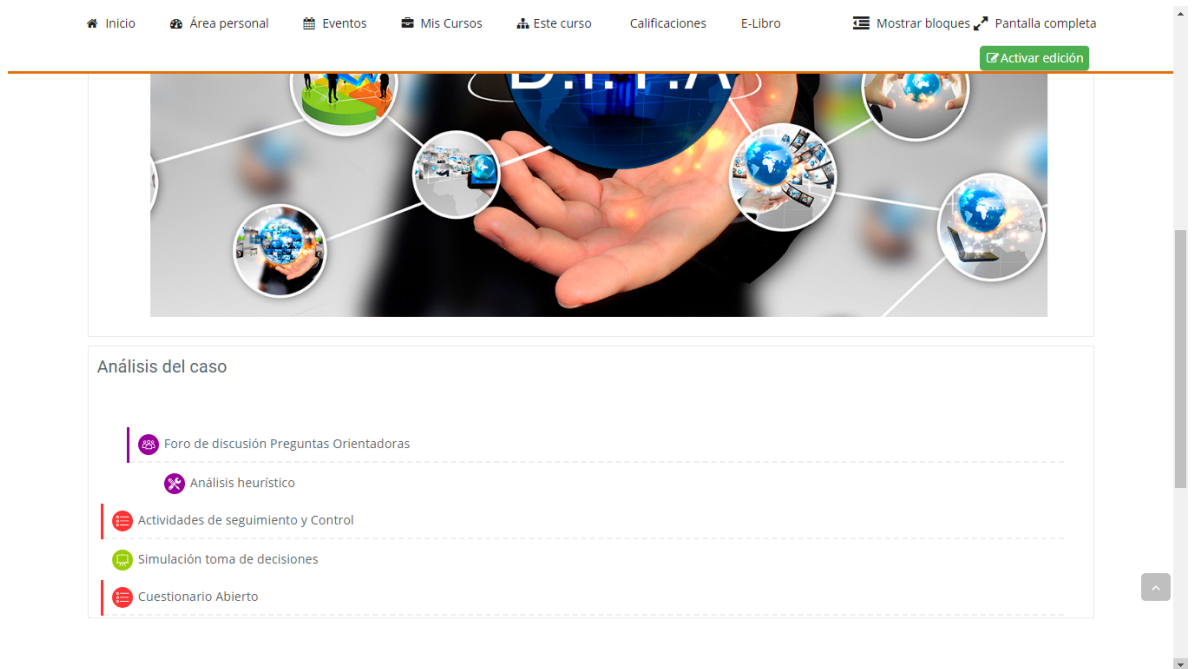
*Figura 2: Módulo 1. Caso Tostadito*

*Fuente: Autores*

## Módulo 2. Análisis del caso

1. *Foro “Preguntas orientadoras”.* En ese recurso es donde se van a ubicar las preguntas orientadoras del caso. (Deben adjuntar, en el soporte seleccionado el análisis individual del caso planteado.)
2. *Taller 1. “Análisis heurístico”.* Los estudiantes de manera individual realizarán un análisis crítico a partir de los principios, reglas y estrategias heurísticas mencionadas. Enviarán el contenido digital en el formato que se indique, ya sea en un procesador de texto, hojas de cálculo o directamente en el campo habilitado para ello. Se permitirá la evaluación por pares, donde cada estudiante tendrá la oportunidad de debatir sobre uno o varios envíos, conjuntamente con el docente, propiciando un verdadero aprendizaje colaborativo.
3. *Cuestionario. “Actividades de seguimiento y control”.* En este recurso se colocarán actividades que permitan un seguimiento y control por niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes, lo cual permitirá al facilitador dar atención a las diferencias individuales de cada estudiante.

4. *Lección 1. "Simulación de toma de decisiones"*. Se presenta una situación análoga con la planteada anteriormente, donde los estudiantes podrán analizar la decisión tomada.
5. *Cuestionario abierto*. Cuestionario de 10 preguntas respecto a los contenidos, la estructura, los materiales y la experiencia en general, y un espacio para que los participantes puedan valorar la calidad del ambiente de enseñanza-aprendizaje.



*Figura 3: Módulo 2. Análisis del caso*

*Fuente: Autores*

### *Caso a analizar*

La empresa Tostadito limitada se dedica a la venta de productos comestibles de cafetería, contando con varios puntos de venta a nivel nacional. Suponga que usted labora en el área contable de la organización y es responsable de la contabilización de las diferentes actividades comerciales que se realicen, en sus manos está todo el proceso de reconocimiento y medición. Un día usted llega a su puesto de trabajo para iniciar sus actividades y encuentra el siguiente documento: (ver figura 4), el cual debe analizar junto con la información adicional. De manera descriptiva, debe redactar en la hoja adjunta un informe de lo que observe, el deber ser del reconocimiento y todo lo que considere pertinente anotar.

Junto con ésta factura usted encuentra un pago de seguro de transporte Buenaventura - Bogotá por \$ 20.xxx.xxx, con éstos elementos usted se dirige con el encargado de almacén Luis Pardo para observar las máquinas adquiridas y la forma de compra. El encargado contesta que la compra se realizó en términos FOB (El vendedor entrega la mercancía a borde del buque designado por el comprador en el puerto de embarque) a puerto de Buenaventura, que solo ha llegado una máquina la cual se encuentran instalando, la próxima está llegando en 15 días; el operario de instalación cobra \$3.xxx.xxx por máquina porque debe colocar una repisa en cemento y abrir algunos huecos para desagüe, sin embargo, Luis Pardo le entrega el soporte de la consignación por el valor total de la compra, recursos que provienen en un 50% a un préstamo para no quedar sin liquidez.

Para el uso de la máquina se requiere capacitar a 3 empleados operarios quienes pondrán en funcionamiento la máquina en las tres jornadas de producción, la capacitación tiene un costo total de \$1.xxx.xxx. Pasados los 15 días llega la segunda máquina, la cual se encuentra funcionando un mes después de su llegada.



<b>Factura</b>	<b>8983</b>
Fecha: 1/08/2018	
Nombre: Coffe	
Domicilio: Miami Estados Unidos	
NIT:8999665088-9 Gran contribuyente	
Autor retenedor	
DIAN: 1876001446319 de 2016/12/06	
Del No 5000 al No 8000	

Cliente: Tostadito Ltda.
NIT: 8997454897-2
Domicilio: Bogotá, calle 56 No 14-32
Telf./Fax.678906
Email: contabilidad@tostadito.com

CANTIDAD	CONCEPTO		PRECI O	TOTAL
2	<i>Máquina despulpadora de café</i>		48.xxx.x	96.xxx.xxx
	Capacidad de despulpado por hora	1200 Kg de café cereza/hora	xx	
	Número de chorros	4		
	Camisa utilizada	(26x72 -26x72 cm)		
	Rodamiento utilizado	6205		
	Chumacera eje alimentador	SY 204 1 H.P		
	Potencia requerida			
		<b>SUMA</b>		
	<b>IVA 19%</b>			18.xxx.xxx
	<b>ARANCELES</b>			10.xxx.xxx
	<b>SUMA TOTAL</b>			1.24.xxx.xxx
	<i>Descuento: El cliente tendrá descuento si paga antes del 1/09/2018</i>			
Vendido por:	Rubiel García Gonzalez			
	Departamento de clientes			

<i>Recibido</i>	Luis Pardo		
	Departamentos de compras		

*Figura 4. Factura a analizar*

*Fuente: Autores*

#### Preguntas orientadoras

¿Qué tipo de activo es?

¿Con qué elementos se puede reconocer inicialmente en contabilidad?

¿Existe alguna variación en los dos momentos de la entrega de las máquinas?

¿Qué puede suceder en años posteriores?

#### *Conclusiones*

La sistematización de los referentes teóricos que sustentan el uso de las aulas investigativas en la enseñanza, y su vinculación con los Ambientes Virtuales de Enseñanza - Aprendizaje, permitió identificar los aspectos más importantes para el desarrollo del aula virtual en función de los niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes en el área contable. Los recursos puestos a disposición de los estudiantes siguen el paradigma educativo del constructivismo social, se generan oportunidades de desarrollo, para que los estudiantes analicen, problematicen, debatan de manera crítica, la situación planteada, primero en el plano individual y luego mediante el aprendizaje colaborativo.

#### *Referencias Bibliográfica*

Arquero, J., & Jiménez, S. (1999). Influencia del estudio de casos en la mejora del aprendizaje, adquisición de capacidades no técnicas y motivación en análisis contable. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 225-241.

Betancur, H. D. (2008). La virtualidad: Nuevo escenario para la construcción de conocimiento contable, un reto para las facultades de contaduría pública. *Educación contable*, 145-158.

Castillo Prada, K. (2017). Tesis: Aulas Investigativas en la Formación del Pensamiento Contable. Tunja: UPTC .

Da Ponte, J. P., Brocado, J., & Oliveira, H. (2003). *Investigacoes Matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autentica Editora.

- Díaz, F. J., & Castro, A. L. (2017). Mentalidad virtual: requisitos para un diseño tutorial en la educación a distancia de la Contabilidad. *Contabilidad*, 12(2), 57-68.
- García, M., & Botero, G. (2014). Entre la vida académica y la práctica profesional: problemas en la formación de los contables colombianos. *Contextos*, 3, 174-179.
- Giraldo, G. (2007). La cosificación de la contabilidad a través de la racionalidad instrumental de la lógica empresarial. *Contaduría Universidad de Antioquia* (50), 133-154.
- González, M. & García, L. A. (2012). Procedimientos didácticos para la dirección de un aprendizaje desarrollador. *Revista Edusol*, 12 (41). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4757/475748680008.pdf>
- Montagud Mascarell, M. D., & Gandía Cabedo, J. L. (2014). Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión. *Revista de Contabilidad*, 17(2), 108-115.
- Müller H. (1987). *El trabajo heurístico y la ejercitación en la enseñanza de la Matemática en la Educación General Politécnica y Laboral*. Folleto editado por el ISP "Frank País" Santiago de Cuba, Cuba.
- Ponte, J., Oliveira, H., Brunheira, L., & Varandas, J. (1998). O trabalho do professor numa aula de investigação matemáticas. *Quadrante*, 2(7), 41-70.
- Wasserman, S. (2006). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

## 5.

# LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

**MSc. Miraydis Suárez Acosta.**

[miraydis.suarez@reduc.edu.cu](mailto:miraydis.suarez@reduc.edu.cu)

**Dra. C. Prof. Titular. Martha Pons Rodríguez.**

[martha.pons@reduc.edu.cu](mailto:martha.pons@reduc.edu.cu)

**Palabras clave:** prevención, primera infancia, Educación Preescolar, trastornos del lenguaje y la comunicación.

## RESUMEN

La investigación que se presenta tiene como objetivo la elaboración de una guía de estudio para la preparación a las educadoras en formación de la Educación Preescolar en función de la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en la primera infancia, su estudio privilegia este periodo etario donde se aprecian limitaciones lingüísticas comunicativas que requieren especial atención desde un enfoque preventivo-correctivo e/o compensatorio. En consecuencia se precisa de educadoras que posean conocimientos sólidos de estas manifestaciones, su carácter orgánico o socio-ambiental, así como las vías que pueden emplear para garantizar la atención educativa de calidad. Para alcanzar tal propósito se considera fundamental la incorporación de esta temática en el proceso formativo, desde el tratamiento a los componentes personalizados declarados desde el modelo del profesional. La sistematización de los contenidos relacionados con el tema objeto de investigación, permitió la

conformación de la guía para la preparación de las educadoras en formación como futura herramienta en el desempeño de su labor profesional.

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad cubana de hoy enfrenta grandes retos a las puertas del nuevo milenio. Uno de sus principales propósitos lo constituye la masividad de la educación, lo cual privilegia el acceso a los procesos de enseñanza – aprendizaje en todos los niveles y contribuye a su vez al conocimiento de todas las personas, sin distinción de raza, sexo, religión, edad u origen social.

En tal sentido se han acometido, a partir del triunfo de la Revolución, un grupo de acciones dirigidas a perfeccionar la obra educativa en todas las enseñanzas, siendo partícipe de ella la Educación Preescolar, por constituir una etapa importante en la formación de las nuevas generaciones.

Perfeccionar de manera permanente los modos de actuación profesional es tarea obligatoria para los docentes, directivos, maestros en formación, los que requieren de una atención directa y especializada por estar insertados en un programa importante, que incluye el proceso formativo iniciado con la etapa de formación inicial, el cual se sustenta en los componentes curriculares.

Este proceso formativo debe garantizar la preparación oportuna del maestro en formación desde una visión integral, a fin de conocer no sólo los patrones de la norma; sino aquellas particularidades lingüísticas comunicativas que los pongan en condiciones para prevenir o corregir manifestaciones de la comunicación y el lenguaje que poseen un carácter fisiológico o funcional, que de no ser atendidos puede instalarse un trastorno. Innegablemente este conocimiento debe estar matizado por el estudio sobre el desarrollo ontogenético del lenguaje del niño y los posibles trastornos en la comunicación que tienen sus manifestaciones en este período del desarrollo.

Sobre el tema Vigotski planteó: “Uno de los problemas cardinales al abordar el tema del lenguaje que se ha reflejado en la comprensión de su desarrollo, ha sido el análisis de su relación con el pensamiento, desde posiciones que estudian los fenómenos psíquicos por separado. Esta situación se ha manifestado en el análisis de sus funciones y en la explicación del proceso de adquisición de la lengua materna en las edades más tempranas de la ontogenia”. (Vigotski, L. S., 1982, p. 85).

Resulta de gran valor para las educadoras en formación tener dominio de la importancia que tiene la comunicación desde las edades más tempranas, sobre todo si se toma en consideración la relación que esta tiene con el pensamiento. Para ser coherentes con lo expresado anteriormente se debe prestar interés a las primeras etapas del desarrollo, que según refiere L. S. Vigostki son períodos sensitivos del desarrollo donde se encuentran las condiciones creadas para la prevención y corrección de los posibles trastornos que pudieran presentarse.

Derivado del estudio profundo de las investigaciones desarrolladas en la Educación Preescolar en temas de maestrías y doctorados se corrobora que las mismas han estado dirigidas fundamentalmente hacia la transformación de la enseñanza, la preparación y capacitación del personal docente en diferentes temáticas donde en alguna medida se incluye el lenguaje.

El tema de la comunicación es abordado en las diferentes asignaturas de los planes de estudio D y E, no obstante se aprecian carencias relacionadas con los contenidos de los trastornos de la comunicación y el lenguaje, así como las acciones dirigidas a la prevención y corrección de aquellas logopatías que tienen su génesis en esta etapa.

Las asignaturas abordan de manera general la comunicación como proceso, sin embargo, no se asume como contenido de manera profunda el tratamiento a los trastornos de la comunicación, así como los modos de actuación para prevenirlas o corregirlas.

Por otra parte en muestreos efectuados se constató que las dificultades en el diagnóstico de preescolar en el área del lenguaje, son directamente proporcionales a las carencias que poseen los docentes en relación con el trabajo preventivo y correctivo a desarrollar con los menores que lo requieran.

La investigación resulta importante en tanto contribuye a preparar los estudiantes para garantizar la atención educativa a las particularidades lingüístico comunicativa en la primera infancia, desde las diferentes modalidades de atención y atemperado a las exigencias del Plan de Estudio E en cuanto a las etapas de la formación y las posibilidades que ofrecen los núcleos de integración inter enseñanza; responde a la preparación teórica que se requiere para poder accionar educativamente ante manifestaciones fisiológicas y/o genéticas u orgánicas que se presentan en las etapas tempranas del desarrollo de la comunicación y que requieren de atención especial, previniendo la instalación de

desviaciones de los niveles de la comunicación oral o disminuyendo los efectos que pudieran causar las alteraciones en el desarrollo integral de los niños de la primera infancia.

Para dar tratamiento a la problemática anterior se determina como **objetivo:** propuesta de una guía de estudio para la preparación a las educadoras en formación de la Educación Preescolar en función de la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en niños de edad temprana y preescolar. La misma constituye una de las acciones de la Estrategia Educativa aplicada, que está soportada en la preparación de los docentes de la carrera en la temática, así como en el análisis de los componentes personalizados del proceso formativo.

### **DESARROLLO:**

La presentación de la guía de estudio como resultado científico concibe como **objetivo general:** Preparar a las educadoras en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación, mediante actividades docentes con salida en los componentes del currículo.

#### **Particularidades de la estrategia:**

- Contempla acciones organizadas en actividades docentes que se integran al proceso pedagógico en los diferentes componentes curriculares.
- Se caracteriza por el carácter dinámico y flexible de las acciones.
- Enfoque individual y diferenciado partiendo de las características de la carrera, el colectivo de estudiantes y docentes de la misma.
- Ejecución gradual y escalonada de las acciones en cada una de las etapas permitiendo una evaluación sistemática en la que intervienen de forma activa todos los participantes.

#### **Requisitos para su aplicación:**

- Sensibilizar al colectivo pedagógico de año y estudiantes de la carrera de la necesidad de su preparación en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación, a partir del valor teórico y metodológico que tiene para su desempeño profesional.

- Establecer los roles que le corresponden a docentes y estudiantes a partir de las acciones diseñadas para cada etapa.
- Comprometer a los estudiantes con el carácter semipresencial y autodidáctico que tiene la modalidad utilizada para su preparación.
- Incorporar al trabajo metodológico del colectivo pedagógico de año el seguimiento a las tareas docentes previstas en la estrategia.

La guía que se presenta como parte de las acciones de la estrategia se acompaña de materiales complementarios, los cuales se presentan en soporte digital, que permitirán a las educadoras en formación acceder al conocimiento a partir de la búsqueda y profundización que deben efectuar de manera conciente. Cada uno de los materiales recoge elementos generales, que de forma sencilla contribuirán a elevar el nivel de preparación en relación con la temática.

En su estructura la guía de estudio contiene los temas, objetivos específicos, sistema de contenido, orientaciones para el desarrollo de la actividad docente, las actividades de autoevaluación, bibliografía básica y complementaria; se anexan al final de la misma las orientaciones para el trabajo con las habilidades docentes y su sistema operacional.

La concepción de la guía de estudio como componente de la Estrategia Educativa, responde a una concepción sistémica que permite la integración gradual de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista en la preparación de las educadoras en formación de la Educación Preescolar en función de la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en niños de edad temprana y preescolar.

La organización de la guía de estudio permite el acercamiento, análisis, profundización de los conocimientos en temas sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños que se encuentran en la “norma” y en aquellos en los que se produce una desviación significativa del desarrollo evolutivo y se instaura un trastorno de la comunicación.

A su vez la propia integración de los componentes en la ejecución de las tareas cognitivas presentadas a las educadoras en formación, permite que pueda dotarse de las herramientas necesarias para la identificación de los posibles trastornos en la práctica educativa y logre seleccionar los métodos y procedimientos para su tratamiento desde lo preventivo y correctivo en la institución infantil y la atención no institucional.

## **TEMA 1: Importancia del conocimiento relacionado con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación para el profesional de la Educación Preescolar.**

### **OBJETIVO ESPECÍFICO.**

- Valorar la importancia del conocimiento relacionado con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación para el profesional de la Educación Preescolar.

### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

1.1 Comunicación. Formas de la comunicación. Canales de la comunicación: lenguaje, habla y voz. Importancia de su conocimiento para la labor de la educadora. Prevención. Niveles de la prevención. Enfoques. Estimulación e intervención. Sugerencias para el desarrollo de la labor preventivo correctiva que puede desarrollar la familia como agente socializador.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Teniendo en cuenta la importancia de la preparación del maestro en formación de la carrera de Educación Preescolar, es evidente la necesidad de que este conozca con profundidad la importancia de la comunicación y los niveles funcionales en que ésta se divide, así como su valor para el desempeño profesional.

Al adentrarse en el estudio de esta temática debes comenzar familiarizándote con el contenido que se propone en el material complementario para el abordaje de este primer tema, te sugerimos subrayes las palabras claves en el material complementario a partir de lo que te sugiere el sistema de conocimientos. En este sentido es importante partir de la definición de comunicación humana, para luego poder entender las formas en que esta se presenta y los canales que abarca; con estos antecedentes estarás en condiciones de definir estos canales y el valor de este contenido para entender la ubicación de las desviaciones, para este particular puedes elaborar un cuadro resumen que recoja los niveles y sus características; sobre esta materia, completa sus características con el contenido que ya has recibido en asignaturas de tu plan de estudio.

Una vez revisado estos aspectos se pueden abordar los principales niveles de la prevención y los enfoques que lo sustentan, de donde se deriva el valor de la estimulación e intervención temprana en aras de garantizar la prevención o

corrección en dependencia de las particularidades de cada caso, te sugerimos establecer una comparación entre ambas categorías para que logres diferenciarlas desde sus elementos teóricos.

Dedicarán especial interés a las sugerencias para el desarrollo de la labor preventiva correctiva que puede desarrollar la familia como agente socializador, sobre este particular debes interiorizar la necesidad de dominar las acciones que forman parte del mismo, como vía para involucrar a la familia, la comunidad y el colectivo de la institución preescolar, de manera que sean todos los factores los que accionen sobre la actividad comunicativa del niño.

El debate de estas sugerencias en el colectivo permitirá integrar a las mismas los elementos teóricos antes abordados pues estos constituyen su sustento teórico metodológico.

Te recomendamos utilices un cuaderno que te sirva para sistematizar el contenido más importante de la temática que se aborda y que pudiera ser empleada en tu trabajo de investigación curricular o extracurricular, a partir de la selección que hagas para tu investigación.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1. A partir de la definición de comunicación humana y sus formas determine la importancia de su abordaje para su formación.
2. Explique teniendo en cuenta los canales de la comunicación el valor de su conocimiento para la labor preventiva.

#### **TEMA 2: Desarrollo del lenguaje en la ontogenia.**

##### **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Caracterizar las etapas por las que transita el lenguaje en la ontogenia.

##### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

2.1 - El desarrollo de la expresión. Etapas. Particularidades.

2.2 - El desarrollo de la comprensión. Particularidades.

##### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Una vez conocida la categoría comunicación y su relación con la estimulación y la prevención, debes analizar las particularidades del desarrollo del lenguaje en diferentes periodos etarios, proceso este que se conoce con el nombre de desarrollo ontogenético del lenguaje.

En el material de apoyo sobre el tema se abordan los elementos esenciales relacionados con las diferentes etapas por las que este transita y las características más importantes de cada una de ellas. Debes elaborar un cuadro sinóptico que ayude a determinar claramente los elementos que tipifican las etapas en el desarrollo de la expresión y las características generales de la comprensión, esta última con un valor significativo por la necesidad de transformar el comportamiento del diagnóstico de preescolar en el área de análisis fónico y su relación directa con la falta de estimulación de la comprensión y de su aspecto fonemático.

Cuando caracterices la expresión debes diferenciar estas etapas:

- Primera etapa: Pre-lenguaje (desde el nacimiento, hasta los doce o trece meses, a veces hasta los dieciocho meses)
- Segunda etapa: Primer lenguaje (desde un año o un año y medio hasta los dos años y medio o tres, aproximadamente)
- Tercera etapa: El lenguaje propiamente dicho (a partir de los tres años)

Las mismas te servirán para establecer el cuadro sinóptico. Es importante que delimites muy bien las características de cada una de las etapas, pues son los elementos de la norma que te permitirán reconocer cualquier tipo de desviación que se presente en los periodos antes señalados.

En la observación que hagas a las actividades programadas e independientes que se desarrollan en el círculo infantil, registra el comportamiento de las diferentes etapas por las que transita el lenguaje en su desarrollo en diferentes años de vida.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1. A partir del cuadro sinóptico elaborado refiera no menos de tres características de cada una de las etapas del desarrollo de la expresión y la comprensión.
2. Valore la importancia que tiene en tu preparación como educadora el conocimiento del desarrollo del lenguaje en la ontogenia.
3. Elabore sugerencias que daría a los padres para estimular cada una de las etapas del desarrollo de la expresión y de la comprensión.

#### **TEMA 3. Desviaciones de la comunicación más frecuentes en la población infantil.**

## **OBJETIVO GENERAL:**

- Identificar los trastornos de la comunicación que con mayor frecuencia se presentan en la población infantil.

### **3.1.-Trastornos de pronunciación: dislalias.**

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar las alteraciones en la pronunciación que con mayor frecuencia afectan la población en edad temprana y preescolar.
- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de los trastornos que con mayor frecuencia afectan la población en la primera infancia.

## **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los trastornos en la pronunciación: dislalia. Causas más frecuentes. Formas de presentación. Características. Actividades preventivas y correctivas.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

En el material de apoyo Material de apoyo para la preparación de los maestros en formación en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en edad temprana y preescolar, en el tema 3 trastornos más frecuentes en la población infantil en el aspecto referido a Trastornos de pronunciación: dislalias, lee detenidamente la definición que se presenta, así como los factores que en el orden orgánico o funcional inciden en la aparición de los mismos. Te sugerimos prestes atención a las causas por ser las que con mayor incidencia se presentan en la aparición de los trastornos de la comunicación. Es oportuno que no desatiendas la relación que debes ir estableciendo entre los temas y te percaes del carácter fisiológico (normal) tiene en el desarrollo del lenguaje la pronunciación incorrecta de algunos fonemas del idioma. Este análisis te posibilitará establecer, con posterioridad la correspondiente relación entre la causa y el efecto que provoca.

En relación con este aspecto, también sería oportuno reflexionaras sobre el origen de las desviaciones y las formas de presentación: sensoriales o motrices. Este es un elemento importante para el desarrollo del trabajo preventivo, pues las que tienen origen sensorial son muy susceptibles a la estimulación y constituye una prioridad para esta tarea. Las de origen motriz requieren más del esfuerzo mancomunado con otros especialistas para su tratamiento.

Para identificar las características que tipifican los trastornos en la pronunciación, debes hacer un cuadro resumen que te permita caracterizar el comportamiento de estas alteraciones en la práctica, estas son omisiones de sonidos, sustituciones o cambios, distorsiones, adiciones y transposiciones; su análisis debe ser minucioso pues el reconocimiento de la forma en que se manifiestan da la medida de su posible origen.

En las observaciones que desarrolles en la práctica laboral debes registrar el comportamiento que tiene en la población infantil, del círculo que visitas, estas alteraciones e intercambia con tus compañeros de grupo para comparar los resultados fruto de la observación.

Especial interés dedicarás a las actividades que el material de apoyo te sugiere para el desarrollo de la actividad preventivo correctiva, con énfasis en la estimulación.

### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1.- Del caso siguiente diga:

- Posible causa de la alteración que presenta el menor.
- Establezca la relación entre el factor causal y la manifestación producida.
- Reconozca las características que tipifican la alteración.
- Modele orientaciones que daría a la familia en función de la prevención y/o corrección de esta desviación.
- Elabore medios de enseñanza que utilizaría para el tratamiento de las desviaciones en la pronunciación y preséntalo de ser posible en una de las actividades extensionistas que se desarrollen en tu grupo.

Daniel Alejandro es un niño de cuatro años y medio que asiste al Círculo Infantil Constructor Amigo, su mamá refiere que la evolución de su lenguaje ha transcurrido de forma normal; sin embargo la educadora tiene preocupación por la forma en que pronuncia algunas palabras. Pronuncia tilla por silla, cata por casa, pelo por perro, losa por rosa y no siempre logra decir correctamente las palabras con sílabas directas dobles por ejemplo biciqueta por bicicleta. Daniel Alejandro es el único hijo de este matrimonio que además vive con los abuelos

maternos y predomina como estilo educativo la tolerancia, la permisividad y la inconsistencia.

### **3.2.-Trastornos del ritmo y la fluidez. Tartamudez.**

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar la tartamudez como trastorno del ritmo y la fluidez que afecta la población en edad temprana y preescolar.
- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de la tartamudez inicial.

#### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los trastornos del ritmo y la fluidez. Tartamudez. Causas más frecuentes: el tartaleo fisiológico. Características de la tartamudez inicial. Actividades preventivas y correctivas.

#### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

En el material de apoyo elaborado para la preparación de los maestros en formación en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en edad temprana y preescolar, en el tema 3 trastornos más frecuentes en la población infantil, en el aspecto referido a los Trastornos del ritmo y la fluidez: Tartamudez. Te sugerimos analices los primeros criterios que prevalecieron en el análisis de la etiología de la tartamudez, los cuales inicialmente tenían un carácter orgánico y con el estudio y profundización de la temática, fueron adquiriendo otros matices, que posibilitaron un acercamiento a las diversas teorías en relación con los factores que condicionan su aparición.

En tal sentido es oportuno que centres tu atención en el tartaleo fisiológico como una de las causas fundamentales que propician la instauración de esta desviación, esta etapa es denominada por algunos especialistas como tartamudez fisiológica, y así como su nombre lo indica es un periodo normal por el cual transita el lenguaje en la ontogenia, a propósito de la necesidad que tiene el niño de expresarse y la carencia de recursos lingüístico que posee, además de la falta de maduración de las estructuras que a diferentes niveles participan en el mecanismo del lenguaje.

Este tema es para ti fundamental por cuanto es común dentro de la población de niños con los cuales trabajarás la ocurrencia de estas manifestaciones,

contenido que podrás también encontrar en el material que tienes a tu disposición.

En cuanto a este último aspecto sería prudente que realizarás un resumen donde quedaran explícitas las principales características de la tartamudez inicial. Esto puedes verlo materializado en la práctica que realices a los centros, a través del intercambio con educadoras y logopeda de la institución, donde tendrás la oportunidad de constatar la incidencia y el tratamiento que se ofrece en estos casos.

Para concluir la preparación en esta temática, estudiarás detenidamente las actividades preventivas y correctivas que te sugerimos, sobre este particular debes enfatizar en la labor preventiva, por ser estas de vital importancia para garantizar el tránsito con carácter fisiológico, y evitar que con la influencia de factores externos se desencadene la tartamudez, trastorno que compromete la esfera afectiva, teniendo en cuenta la conciencia que el niño adquiere, del mismo, una vez que éste se instaura.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1. A partir del estudio profundo que has realizado sobre el tema: elabore un caso donde refieras las características fundamentales que tipifican la tartamudez inicial, con énfasis en la causa que lo provoca, puedes apoyarte en un caso real de la institución que visitas.
2. Modele orientaciones que daría a la familia de un niño que tiene tartaleo fisiológico y es atendido por el programa Educa a tu Hijo.
3. Realice una búsqueda en el CEDIP de la Facultad acerca de las investigaciones que se han realizado en relación con la temática y comparte la experiencia con los profesores del colectivo de año.
4. Modele acciones que desarrollarías en la actividad programada para dar tratamiento al tartaleo fisiológico y prevenir la tartamudez inicial.

#### **3.3.-Retrasos del lenguaje.**

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar los retrasos del lenguaje que afectan la población en edad temprana y preescolar.
- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de los retrasos del lenguaje en la población de edad temprana y preescolar.

##### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los retrasos del lenguaje: retraso específico severo del lenguaje (en lo adelante, RESL) Y retraso simple del lenguaje (en lo adelante, RSL) .Causas más frecuentes. Características. Actividades preventivas y correctivas.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Para el estudio de este tema centrarás la atención en el material que te proponemos, donde encontrarás los elementos más importantes que te permitirán identificar los retrasos del lenguaje. Como parte del contenido que debes prestarle especial atención se encuentra lo referido a las diversas causas que pueden provocar esta desviación, sobre estas encontrarás diversos criterios, no obstante te sugerimos que enfatices en las que tienen un origen socio ambiental, en tal sentido presta atención a las que generan la falta de estimulación de la familia y del medio en general hacia la comunicación, por la incidencia que tienen en la población de niños con los que trabajarás.

En este sentido te adelantamos que en la población de edad temprana y preescolar encontramos con mucha frecuencia los retrasos simples del lenguaje, los retrasos específicos severos una vez que son diagnosticados por el Centro de Diagnóstico y Orientación, se ubican en Escuelas Especializadas en este tipo de desviación, para garantizar el tránsito exitoso una vez que se superen las dificultades.

Otro aspecto que consideramos es fundamental es lo relacionado con la clasificación de los retrasos del lenguaje, los que en dependencia de la complejidad de sus síntomas se dividen en RESL o en RSL, es importante que tengas presente que en ambos se afectan los niveles funcionales del lenguaje: fonológico, léxico semántico, morfosintáctico y pragmático. En el caso del RESL como bien su nombre lo indica se caracteriza por una comunicación defectuosa con predominio de una jerga inentendible y un uso excesivo de la mímica para comunicarse, condicionado por la infraestimulación que se realiza en las primeras etapas de desarrollo del lenguaje, y que se agudiza en la medida en que el niño se adapta a no hablar y sin embargo obtiene lo que desea.

Cuando el origen es orgánico es mucho más complejo atendiendo, a que puedes estar en presencia de otra entidad que tiene como síntoma secundario el retraso en el lenguaje, en este caso se encuentra la discapacidad intelectual y la deficiencia auditiva. Sobre este particular debes estar alerta porque en ocasiones

cuando el niño adopta en el grupo negación hacia la comunicación con los demás, se le atribuyen otras interpretaciones que pudieran retrasar la labor de estimulación.

Para una mejor comprensión de este contenido te sugerimos elabores un cuadro resumen donde establezcas una comparación entre ambos, a partir del comportamiento en cada uno de ellos de los niveles funcionales del lenguaje, pudieras además intercambiar con la profesora de Psicología para relacionar este contenido con lo que recibes cuando caracterizas el desarrollo del lenguaje. En las observaciones que desarrolles en la práctica laboral debes revisar el comportamiento que tiene en la población infantil esta desviación, y determinar cuál de las dos formas predomina: el RESL o el RSL ara ti como futuro educador es importante conocer los modos de presentación de esta desviación, para de esta manera contribuir a la identificación oportuna y estimular el desarrollo de los niveles funcionales de la lengua desde las propias actividades, aprovechando todos los contextos comunicativos y utilizando el juego como actividad rectora. Una vez que logres apropiarte de este contenido estarás en condiciones de adentrarte en el estudio de las acciones que en el orden preventivo y correctivo te sugerimos, las cuales deben ser objeto de análisis con el resto de tus compañeros.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

- 1- Tomando como referente el cuadro resumen que debes haber elaborado para establecer la distinción entre el RESL y el RSL, refiera no menos de tres características de cada uno de ellos que le permiten su identificación.
- 2- Establezca la relación que a su juicio tiene este contenido con el desarrollo del lenguaje en la ontogenia. Ejemplifique tomando como referente un caso creado por usted.
- 3- Elabore sugerencias que daría a los padres para estimular el desarrollo de los niveles funcionales del lenguaje, a partir de la selección de un caso con diagnóstico presuntivo que esté ubicado en su centro de práctica.

#### **3.4.- Trastornos de fonación.**

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar los trastornos de fonación que más afectan la población en edad temprana y preescolar.

- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de los trastornos de fonación que más afectan la población de edad temprana y preescolar.

### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los trastornos de fonación: disfonía crónica de la infancia. Causas más frecuentes. Formas de presentación. Características. Actividades preventivas y correctivas.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

En tu formación como educadora necesitas estar preparada para enfrentar las alteraciones que con relativa frecuencia se presentan en la voz de los niños de edad temprana y preescolar, que tienen como manifestación fundamental la ronquera y la intensidad forzada.

Debes saber además que los modelos fonatorios, como los articulatorios, son imitados por los niños/as de su familia y sus educadores. Hay que prestar atención a cómo conducimos el proceso educativo y qué exigimos a nuestros educandos, nunca por encima de sus posibilidades vocales, en esa tierna edad las afectaciones de la voz pueden instalarse como vicios y dañar la salud vocal de los niños.

Debes leer detenidamente el material de apoyo que se presenta para el tema, luego podrás definir la disfonía crónica de la infancia y las causas más frecuentes; en este sentido debes valorar las acciones, que desde las vías institucionales y no institucionales, se desarrollan para atender la evolución normal de la voz y prevenir sus desviaciones.

Sería oportuno que también ficharas otras alteraciones que pueden afectar la voz infantil como las hiperrinofonías, hiporrinofonías y trastornos de la entonación.

Haz un análisis minucioso de las causas para que puedas establecer la relación entre los factores orgánicos y/o funcionales que dan origen a las alteraciones vocales y la dinámica en su presentación, por lo general son funcionales, evolucionan hacia lo orgánico y el tratamiento los hace retornar a su origen funcional.

La labor preventiva resulta sumamente importante en la profilaxis de los trastornos vocales, no solo de la población infantil sino de los profesionales de la

voz. En el material de apoyo encontrarás un grupo de medidas que te harán reflexionar en torno a qué no hacemos en la prevención de las disfonías crónicas de la infancia y qué es necesario instrumentar para lograr la salud vocal de nuestros niños/as.

Observa en la práctica laboral las actividades de juego y valora el uso de la voz de los niños/as, compáralos a partir de la intensidad que utilizan y la altura o tono que emplean, valora además las acciones que desarrolla la educadora con aquellos menores que no utilizan adecuadamente su voz e investiga si la institución orienta en este sentido a los padres.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

- 1- A partir del estudio profundo que te sugerimos del material de apoyo y la solución de las tareas docentes, elabora un conjunto de acciones (no menos de cinco) para:
  - a) La prevención de los trastornos vocales y la atención a sus posibles desviaciones en los niños/as en las actividades programadas e independientes.
  - b) Preparación a las educadoras para prevenir las desviaciones de la voz.
  - c) Preparación de la familia para la prevención de las desviaciones de la voz y la formación de hábitos fonatorios correctos.

### **TEMA 3. Desviaciones de la comunicación menos frecuentes en la población infantil.**

#### **OBJETIVO GENERAL:**

- Identificar los trastornos de la comunicación que con menor frecuencia se presentan en la población infantil.

#### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

4.1 Rinolalia y Disartria. Definición. Causas. Sintomatología. Acciones correctivas.

#### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Para el abordaje de este tema donde se hace referencia aquellos trastornos que con menor frecuencia afectan la población infantil, es fundamental que estudies detenidamente el material complementario, en el cual encontrarás de una manera sencilla el contenido que para ti resultará complejo; si tienes en cuenta

que no es común encontrar en los centros donde realizarás la práctica, niños con este diagnóstico; no obstante debes tener presente que en muchos de los círculos infantiles se cuenta con salones especiales, donde se atienden de manera diferenciada a este tipo de niños. Para ti es una manera de cumplir con uno de los postulados de Vigostki relacionados con el papel del otro en la labor de estimulación y desarrollo de los procesos.

Al adentrarte en el estudio de la rinolalia y la disartria prestará especial atención a las clasificaciones que de cada una de ellas te presenta el material, además revisarás de manera minuciosa las causas que las originan y los síntomas que puede presentar un niño portador de uno de estos trastornos.

Consideramos de gran valor relaciones este contenido con el tema número uno donde estudiaste los niveles o canales del lenguaje oral, ambos trastornos se ubican en el canal habla, estando afectada la pronunciación de los sonidos, en el caso de la rinolalia puede ser por causas orgánicas o funcionales y la complejidad de sus síntomas dependerá del factor causal que le dio origen.

Por su parte la disartria es provocada por una afectación neurológica y la causa fundamental es la parálisis cerebral (PC), cuando te familiarices con el tema estarás en condiciones de entender la sintomatología tan compleja de esta desviación en la comunicación.

En ambos casos es factible hablar básicamente de corrección o compensación, aunque la prevención es un elemento esencial a tener en cuenta, sobre todo si se quiere evitar que aparezcan otras manifestaciones que comprometen sobre todo la esfera afectiva.

Te sugerimos indagues en los salones especiales que existen en tu territorio sobre la atención que reciben estos niños y la preparación que tienen los educadores para enfrentar la tarea.

Sería muy bueno que intercambiaras con la profesora de Anatomía, Fisiología e Higiene del desarrollo Humano para que analices cómo la afectación en las estructuras del aparato fonoarticulatorio, ya sea de carácter orgánico o funcional, pueden conducir a trastornos en la comunicación con mayor grado de complejidad. Así mismo puedes valorar como una lesión neurológica, afecta el funcionamiento adecuado de estos órganos que están encargados de la realización del acto verbal.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1- Realice un cuadro que te permita comparar a la rinolalia y la disartria como trastornos del habla, para ello debes tener en cuenta:

- Causas que lo originan.
- Síntomas que se presentan.
- Pronóstico de corrección.

## CONCLUSIONES

El análisis de los elementos teórico - metodológicos efectuado permite arribar a las siguientes inferencias conclusivas:

- El tratamiento metodológico a contenidos referidos a la temática se encuentra disperso, poco sistematizado, enfocándose desde los logros del desarrollo de la “norma” y el modelo comunicativo de la educadora, sin enfatizar ni orientar la atención hacia la prevención, detección y atención a los trastornos que se presentan en este período etario.
- Una Estrategia Educativa que tenga como soporte teórico - metodológico los presupuestos de la escuela histórico - cultural de la L. S. Vigostki, elementos de la sociología, de la pedagogía preescolar y la comunicación y sus posibles trastornos, permite la estructuración de una guía de estudio que prepare a las educadoras en formación en los aspectos ya señalados.
- La preparación de las educadoras en formación puede potencialmente lograrse con la aplicación de la guía fruto de la Estrategia Educativa.

## BIBLIOGRAFÍA.

Arismendi De Legaspi, Alcira. (1998). Pedagogía Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Domínguez García, Ileana. (2003). Comunicación y discurso. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Colectivo de autores. (1985). Estudios sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Domínguez Pino, Martha y Martínez Mendoza Franklin. (2001). Principales modelos pedagógicos de la Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

- Escalona, Armelio. Diagnóstico precoz de los trastornos del lenguaje en preescolares del 4to año de vida. Revista Simientes 29 (2): mayo-agosto, 1991. La Habana.
- Fernández Pérez de Alejo, Gudelia. (2002). La atención a los niños con necesidades educativas especiales de tipo comunicativas en Cuba. Artículo en Soporte Digital.
- Fernández González, Ana María y coautores. (2002). Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Franco García, Olga y coautores. (2006). Lecturas para educadores preescolares IV. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- López Betancourt, Marcia de la Caridad. (1997) El lenguaje infantil. Editorial Científico – Técnica, Ciudad de La Habana.
- Mañalich Suárez, Rosario y otros. (1999). Taller de la palabra. Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, Franklin. (1992). El desarrollo del lenguaje en el Círculo Infantil. Revista Simientes 1, p. 12. La Habana.
- Pons Rodríguez, Martha. (2003). Sistema de microhabilidades para el desarrollo de la expresión oral en niños preescolares retrasados mentales. Tesis en opción al título de Máster en Diseño Curricular. Universidad de Camagüey.
- Romeu Escobar, Angelina. (1994). Comunicación y enseñanza de la lengua. En: Educación (La Habana) No. 83, sept - dic.

## COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR<sup>10</sup>

Roncancio Parra Nora Milena.<sup>11</sup>

Gómez Paternina Diomedez Andrés<sup>12</sup>

### RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión bibliográfica de las principales publicaciones que centran su atención en las competencias investigativas en la Educación Superior en las principales revistas científicas en español, de España y Latinoamérica. Se trata de un análisis retrospectivo que cubre el periodo comprendido entre 1993 y 2017, durante el cual se tuvo en cuenta el número total de artículos que han tratado el tema, las revistas en las cuales han sido publicados y los autores con mayor número de investigaciones. Así mismo, se establecen categorías relacionadas con las competencias investigativas.

Mediante una investigación cualitativa se realizó una revisión documental, donde se identificaron las competencias investigativas que se desarrollan en cada uno de los niveles de la educación superior, por otra parte se corroboró que los programas de formación de investigadores son estériles cuando se reducen a la

---

<sup>10</sup> El presente texto, es el resultado de la revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto PI180027 denominado “Estandarización de competencias investigativas en educación superior”

<sup>11</sup> Fundación Universitaria Agraria de Colombia. Directora Departamento de Investigación Formativa. Investigadora del Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Formación Ambiental. Contacto: [roncancio.nora@uniagraria.edu.co](mailto:roncancio.nora@uniagraria.edu.co). Bogotá-Colombia. El presente texto, es el resultado de la revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto PI180027 denominado “Estandarización de competencias investigativas en educación superior” realizado con financiamiento de la Fundación Universitaria Agraria de Colombia durante el año 2018. El proyecto tuvo la participación de Diomedes Andrés Gómez Paternina quien a su vez colaboró en la elaboración del presente texto.

<sup>12</sup> Fundación Universitaria Agraria de Colombia. Director grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Formación Ambiental. Contacto: [gomez.diomedes@uniagraria.edu.co](mailto:gomez.diomedes@uniagraria.edu.co)

enseñanza de técnicas y metodologías de investigación y que la estudiosidad, la prudencia, la capacidad de discernimiento y la Tecné, se debe desarrollar como virtudes intelectuales para el fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. El análisis de los resultados conduce, entre otras, a las siguientes conclusiones: El proyecto del cual se desprende partió de reconocer que la universidad, además de contribuir a la generación de conocimiento, está llamada a fomentar la vida intelectual, la ciencia, el entendimiento y la sabiduría en sus educandos. Los sistemas educativos actuales, en el marco de una filosofía utilitarista y libertaria, han desplazado la formación del talante científico para niveles de doctorados y de maestría decisión que debe ser corregida por cuanto se debe iniciar desde los primeros semestres de la educación superior después de un hacer un análisis detallado de los estadios formativos que determinan la generación del talante científico.

**Palabras clave:**

Competencias Investigativas, investigación formativa,  
Educación Superior, Virtudes intelectuales.

## Introducción

El concepto de competencia investigativa, tiene sus orígenes desde la época de Aristóteles y de Santo tomas de Aquino, de ellos se tomó uno de los desafíos fundamentales de la educación: el de formar hombres virtuosos, acotándolo a dos ámbitos: primero, al de la educación universitaria y segundo, al de los programas o trayectos de formación de investigadores.

El sistema educativo está comprometido en todos los niveles de la educación para aportar a la formación del talante científico de los estudiantes. En el ámbito de la Educación Superior latinoamericana, este problema cobra especial interés en la medida que la región históricamente ha mostrado bajos puntajes en indicadores que miden la producción intelectual y científica. No conforme con ello, marcadas por el proceso de Bolonia, muchas universidades iberoamericanas han desplazado la formación para la investigación a los programas académicos de maestría y doctorado<sup>13</sup>, decisión que podría traer repercusiones nefastas si se considera que la formación del talante científico está asociada al desarrollo de hábitos y virtudes que se fortalecen ágilmente a edades tempranas. Gastón Bachelard (1997) oportunamente había anotado que *“cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven”*.

El proyecto realizado genera aportes a la pedagogía en la medida que describe e individualiza componentes básicos de la investigación, en cuanto campo de formación al que se asocian conceptos, procedimientos y destrezas que se

---

<sup>13</sup> En desarrollo del proceso de Bolonia se encuentran directivas en esta línea. Por ejemplo, el Comunicado de la reunión de Lovaina la Nueva del 28 y 29 de abril de 2009 anota *“se acordó que una de las prioridades para la segunda década del siglo XXI es ligar la educación a la investigación y la innovación ampliando la adquisición de competencias en investigación”*. Este objetivo, empero, termina con una recomendación: debe integrarse mejor en los programas de doctorado, y hacer más atractivo el desarrollo profesional de los investigadores noveles.

muestran únicamente cuando éstos se conjugan con el talante científico<sup>14</sup>. Se presentan resultados producto de la revisión bibliográfica realizada y que permitió profundizar en las competencias investigativas como concepto, de tal forma, que se logró realizar una aproximación para delimitar competencias en los tres niveles de formación, como lo son la Técnica profesional, Tecnológica y la Profesional. La metodología del trabajo fue de carácter cualitativo, utilizando un enfoque hermenéutico.

## **Antecedentes**

La salida neoliberal frente a la educación y la falacia de la economía del conocimiento han reducido a su mínima expresión la formación humanística. Ya sea para bajar costos educativos, simplificar mallas curriculares o seguir el estilo del mercado global, el descuido de la formación humanística es un hecho (Nussbaum; 2010, p. 177). Lo anterior hace que sea oportuno preguntarse si ¿se conocen las implicaciones de esta tendencia? La filosofía de la educación proporciona recursos intelectivos para el análisis de esta realidad (Quintana, 2004).

Formar el talante, entendido como la disposición, el carácter o el temple, para hacer algo, es un propósito educativo que difiere considerablemente al de enseñar esperando que los estudiantes aprendan.

De la misma forma y de conformidad con la obra de José María Quintana Cabanas (2004), el reto de formar el talante científico, solicita del maestro el despliegue de un acto educativo que lleve al educando más allá del aprendizaje de teorías y métodos. Bachelard ya había estudiado la forma en que nace el espíritu científico, instalando en sus obras de 1934 y 1938<sup>15</sup> el debate sobre la aptitud de los maestros para formar hombres de ciencia. Para entonces Bachelard ya había desaconsejado la enseñanza pasiva, indicando que sólo la razón dinamiza a la investigación, pues sólo ésta incita a la experiencia científica (Bachelard, 1997)

---

<sup>14</sup> Al significado del talante científico dedica Antonin Dalmace Sertillanges el libro titulado "*Vida intelectual*" publicado en español por ediciones encuentro en 2003 - ISBN 7490-684-9.

<sup>15</sup> Primero "El nuevo espíritu científico" y después "La formación del espíritu científico".

Es evidente entonces, que reafirmar las competencias investigativas de los educandos, es un problema que tiene antecedentes en la filosofía, la psicología y la pedagogía. Antonin Dalmace Sertillange (2003) en 1934, con referencia en una carta que escribiera Santo Tomás relata las pautas esenciales para la formación de hombres de ciencia, marcando la relación íntima entre talante, vocación y disposición de una parte y entre hábitos y virtudes de otra.

En el contexto colombiano, las competencias investigativas, cobran fuerza cuando desde el año 2006, se comienza a hablar del componente de Investigación Formativa en los Decretos para los registros calificados para los programas de Educación Superior.

Es así como se habla de investigación formativa entendida como un rasgo esencial y definitorio de la identidad de la universidad contemporánea (Parra, 2014). La investigación formativa según Cortés, Londoño, Luna, Palacios y Torres (2014) es el espacio de formación de investigadores que, mediante el desarrollo del conjunto de actividades relacionadas con la investigación, dotan a los estudiantes de todos los niveles de las habilidades necesarias para la producción académica.

En el Decreto 1286, se solicitan espacios para la generación de una cultura investigativa institucional, lo cual obliga a las Instituciones de Educación Superior- IES a pensar en estrategias que posibiliten espacios de formación y de aplicación de la investigación.

En este orden de ideas, la reflexión sobre las competencias investigativas cobra fuerza, de tal forma que se visibilizan estrategias como los cursos de investigación que, aunque se encontraban en los planes de estudios de los programas académicos de las IES, no eran suficientes para motivar hacia la investigación, la ciencia y la tecnología desde el aula. Por ello, otras estrategias como los Semilleros de investigación toman fuerza, iniciativa que a nivel nacional se gesta en el año 1997 y programas nacionales denominados ONDAS y jóvenes investigadores

continúan su impulso como oportunidades para acercar a los niños y jóvenes graduados a la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Profundizar en las competencias investigativas, se hace necesario, para comprender y visibilizar qué se requiere trabajar con los estudiantes desde el aula y fortalecer su interacción con la investigación como herramienta para resolver problemas del entorno cercano, asegurando una mejor calidad de vida, con recurso humano, tal como lo plantea Tunnermann (2003), la necesidad de que en la universidad se forme el capital humano en cuanto a tareas de investigación, producción de conocimientos, responsabilidad social y compromiso de sus actores con el medio donde desarrollan sus productos investigativos; todo esto es posible solo si se compromete con la conformación de una práctica educativa basada en el aprendizaje, centrada en competencias y orientada hacia el estudiante.

De hecho, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, plantea en su décimo desafío estratégico, la necesidad de Fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación, donde uno de lineamientos estratégicos específicos, está la de promover currículos y actividades que fomenten la formación investigativa y la investigación en todos los niveles de la educación (MEN, 2017)

Mucho antes ya, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) también en cumplimiento del artículo 78 de la ley 115 de 1994 inició en 1996, en el marco de un proceso de construcción participativa, el proyecto de *FORMULACIÓN DE LINEAMIENTOS CURRICULARES* que establece el concepto de competencias, que pretendían fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las diferentes disciplinas con la incorporación de una perspectiva crítica sobre el currículo (Lineamientos Curriculares, 1998).

Como complemento del proyecto, la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media del MEN implementó la fase piloto del proyecto *INCORPORACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS AL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

*DE LA EDUCACIÓN MEDIA DE COLOMBIA*, que se orientó a la construcción de un marco teórico sobre el papel de las competencias tecnológicas como agente fundamental de la actividad matemática en el aula. (MEN, 2002).

Lo anterior, da cuenta de la importancia que ha cobrado el tema a nivel nacional, consolidando los espacios que se deben generar al interior de la educación, para promover una generación más investigadora.

### **Aspectos Conceptuales**

Para acercarse a la comprensión de las Competencias Investigativas como categoría central, es necesario revisar las construcciones realizadas sobre Competencia, concepto ya familiar en el argot de la planeación curricular en Colombia.

#### Las Competencias

El concepto competencia se ha desarrollado desde la década de los veinte en muchos países, principalmente en Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina (Huerta, Pérez & Castellanos, 2000). En Colombia, su desarrollo es más reciente. En este estudio, se encontraron diferentes enfoques. Así, desde un enfoque lingüístico, Chomsky, caracteriza en 1957 el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía lenguaje; competencia (competence) , actuación (performance), y dominio. (Ortiz et al.2011)

En los antecedentes del término competencias, se encontró que está relacionado con la psicología afines de los años cincuenta según (Castellanos, Llivina y Fernández, 2003) con los trabajos de la nueva psicología cognitiva, entre ellos Chomsky quien propone el concepto de competencia. “La competencia básica de la estructura sintáctica es una facultad idealizada, que resulta de abstraer los juicios de un hablante/ oyente ideal de una comunidad lingüística completamente

homogénea, al que no lo afectan condiciones irrelevantes para la gramática como limitaciones de memoria, distracciones, errores, etc.” (Chomsky, 1965: 3).

Por otra parte, la competencia se muestra real y efectiva cuando algunos componentes se accionan, generando diferentes objetivos de gestión del desempeño vinculado al saber y al hacer; la competencia está formada por tres componentes:

Conocimiento.....saber.

Habilidades.....saber hacer.

Actitudes .....saber ser.

Esta última definición nos lleva a afirmar que las competencias deben consolidarse insertas en el marco de un proceso de gestión del desempeño, donde las acciones de las personas sean revitalizadas en cada acción que desarrollan.

Profundizando en los tipos de competencias según Tobón, citando a Vargas (1999), se identifican Competencias, Básicas, Genéricas y específicas.

**Competencias Básicas:** Son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier Ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media; (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

**Competencias Genéricas** son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas tales como la administración de empresas, la contaduría y la economía comparten un conjunto de competencias genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial.

Las competencias genéricas deben ayudar a desarrollar las habilidades intelectuales más elevadas como son el pensamiento crítico y el pensamiento

analítico; a impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores más elevados posibles. "las competencias genéricas asumen una autonomía mental, que implica un enfoque activo y reflexivo ante la vida" Rychen y Salganik (2006). Permiten reconocimiento y análisis de patrones, establecer analogía entre situaciones experienciales y otras nuevas (afrontamiento con complejidad).

Rychen y Salganik (2006) considera cuatro elementos analíticos que parecen ser muy relevantes para un enfoque multidisciplinar de las competencias genéricas en un contexto internacional.

Las competencias genéricas son multifuncionales. El concepto de competencia genérica se invoca únicamente para designar una competencia que se necesita desde un punto de vista extenso en un rango de diferentes e importantes demandas cotidianas, profesionales y para la vida social. Las competencias se necesitan para lograr diferentes e importantes metas y resolver múltiples problemas en variados contextos. En el modelo que proponemos, se distinguen en función de los niveles de la competencia estos contextos. Así, el primer nivel se refiere siempre al contexto más cercano, familiar, cotidiano de la persona; por el contrario, el tercer nivel se refiere a un contexto en el que hay que actuar en situaciones o contextos complejos. Aurelio, V. S., & Capítulo, I. (2007).

Competencias Específicas son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, son como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior.

Otros autores, hablan de:

Competencias Sociales que son aquellas que permiten a los individuos socializar la participación efectiva y plena en los diversos escenarios de la sociedad y particularmente en el trabajo (Chaux, E.2004).

### Competencias Transversales

Son aquellas que indican el grado de desarrollo de las capacidades cognitivas y resolutorias de los individuos. (Baños & Perez, 2005).

### Meta-competencias

Estas competencias se evidencian con actitudes valorables respecto a los ámbitos de trabajo.

### Competencias Prácticas.

Se evidencia en los individuos por la forma como gestionan recursos: identifica, organiza, proyecta, establece prioridades, asigna recursos, es la capacidad experiencial para la identificación y solución de los problemas que enfrenta en su desempeño en un área determinada de trabajo". Salas Perea, R. S. (2012).

### Competencias Técnicas Genéricas.

Son conocimientos prácticos, técnicos y procedimentales, habilidades cognitivas y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse en un campo ocupacional amplio de un sector de actividad. (Rovira, E 2001).

### Competencias Específicas -Laborales.

Son conocimientos específicos, habilidades, saber actuar en su campo profesional y de experticia. Pertenece saber hacer y al saber sobre una determinada y específica labor o rol laboral. (Bernal,2007).

### **Competencias investigativas.**

A partir del rastreo bibliográfico realizado, se han identificado variedad de posturas respecto a las competencias investigativas, sin embargo, analiza que hay puntos en común en las acepciones encontradas.

Por ejemplo, Villar, V. M. Á., Echavarría, O. O., & Sánchez, A. G. (2011), plantean que la competencia investigativa profesional permite generar en los estudiantes universitarios, un aprendizaje práctico especializado y habilidades en la investigación que les ofrecen técnicas, para que diseñen y ejecuten proyectos investigativos. Por ello, para el desarrollo de estas competencias investigativas, se hace necesario que en su etapa formativa el estudiante a través de diversas asignaturas como Metodología de la Investigación y otras adquiera los conocimientos, habilidades, valores y virtudes intelectuales que sirvan de sustento para el logro de dichos objetivos, pero siempre observados estos elementos como un sistema.

Por tanto, construyendo valores y con buenos hábitos se pueden perfeccionar las virtudes intelectuales base para formar competencias investigativas. Lo anterior, aplicado al diseño de currículo, significa que en la base de los programas de formación para la investigación deben estar los hábitos que mediante su práctica dan paso a virtudes intelectuales. Sin esto, las teorías y las rutinas científicas difícilmente dejarán aflorar al investigador que espera que la educación superior le permita desarrollar la experticia necesaria para la producción intelectual.

Para Vargas, (2009) competencia como todas aquellas habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos concernientes, en este caso, a la generación de la investigación en la institución.

Según García y Ladino (2008) El fundamento de las competencias investigativas se apoya en el hecho de que la investigación como actividad integradora, es el instrumento de producción de conocimiento y herramienta crítica del mismo.

Se encontró que hay autores que refieren una lista de habilidades con las cuales se presume todo investigador debe contar tales como el pensamiento crítico, la problematización, comunicación oral y escrita, análisis, abstracción, síntesis, entre otras (Di Virgilio et al., 2007; López, 2006; Gómez, 2010; Cuevas, Guillen y Rocha, 2011)

Las competencias que debe poseer un individuo para llevar a cabo una investigación corresponden al dominio de los métodos y metodologías que se pueden emplear, la experticia en la recolección de información, el conocimiento de los aspectos formales para la presentación de informes y las habilidades TIC que permiten hallar información y procesarla para poder entrar en el análisis (Maldonado, 2006; Sabino, 2006; Martínez, Ávila, 2009; Betancourt, 2011).

En general las competencias investigativas se pueden entender como el conjunto de los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico (Cuellas, L; Muñoz-Montenegro, E; Pedraza-Hurtado, A,2018)

Existe un consenso importante entre los autores al asociar el concepto de competencia investigativa con el desarrollo de habilidades genéricas, meta cognitivas y específicas del acto de investigar (Montes de Oca y Machado, 2009; Estrada, 2014; Mas-Torelló, 2016).

Otros autores como Levison y Salguero (2009) plantean pensar el diseño de las competencias investigativas en torno a tres núcleos centrales: a) Organizativas. Por ejemplo, la capacidad de manejo de los protocolos de investigación establecidos en una Universidad. b) Comunicacionales. Las relacionadas con la producción y publicación de los resultados de la investigación c) Colaborativas. La relacionadas con las asesorías y capacidad de dirección de colaboradores en los proyectos de investigación.

Las competencias investigativas propenden por la aplicación de los conocimientos, enfatizando en las diferentes esferas involucradas en la actividad investigativa entre las que se destacan las dimensiones epistemológica, metodológica, técnica y social. Desarrollar competencias investigativas implica que estas estén relacionadas con el proceso de formación profesional, afianzando habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su práctica profesional. (Maldonado, 2007, p. 48)

Pretenden formar profesionales con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos y programas de investigación de problemas, de relevancia social del contexto, el desarrollo de estas competencias pretende estructurar un pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo (Mendivelso, 2006) Saravia 2007 en (Díaz y Cols. 2007

A sí mismo, Bedoya (2002) manifiesta que la competencia investigativa se encuentra como un conjunto de saberes y de saber hacer, de conductas tipo de procedimiento estándar, tipo de razonamiento que se puede poner en práctica sin nuevo aprendizaje, en consecuencia, las competencias están vinculadas a una tarea o actividad determinada en este caso referenciada para la investigación formativa.

Finalmente, es de importancia citar a (Tobón, 2008), quien expresa que las competencias investigativas son procesos complejos que tienen en cuenta 4 componentes para la enseñanza: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, esto permite un aprendizaje integral, para abordar problemáticas desde lo ético, lo creativo, desde un desarrollo social, aplicando su conocimiento disciplinar, pero manejando habilidades que le permitan trabajar con una metodología secuencial y un pensamiento lógico, crítico y reflexivo, para responder de manera asertiva las necesidades de su entorno.

Competencias Investigativas en Educación Superior

Hablar de competencias investigativas en Educación Superior, se ha vuelto recurrente, sin embargo, aún no están establecidos los límites en cada campo de acción, los cuales son la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía, que se ofertan en instituciones de Educación Superior divididas en Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades. Para Efectos de la presente investigación, se hizo necesario desde la norma identificar los alcances de cada nivel de Educación, para de esta forma establecer si las competencias investigativas, pueden ser trabajadas en los tres niveles de la Educación Superior colombiana.

#### Instituciones Técnicas Profesionales

Son aquellas que ofrecen programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental, Tal como lo menciona (Murcia, 2015) “Este tipo de formación está orientado a la construcción de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes, para el desarrollo de tareas específicas que les permitan responder a las necesidades del sector productivo”. El conocimiento se centra en interiorizar procedimientos para aplicar en una labor determinada, de acuerdo a su perfil ocupacional. Se brindan herramientas también conceptuales para dar soluciones a problemas del contexto laboral donde se desempeñan.

Gayol, Montenegro, Tarrés y D’Ottavio (2009) comentan que los egresados de las IES deben contar con una formación basada en competencias investigativas a fin de que tengan una visión clara y concisa de lo que es investigación, y poder incorporar estas competencias en su vida cotidiana, en su vida social y desarrollo.

#### Instituciones Universitarias ó escuelas Tecnológicas

Ofertan programas en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones y programas de especialización. En este nivel de formación, se busca que el estudiante sea capaz de interpretar el entorno a partir de los fundamentos

teóricos adaptándolos a nuevas necesidades y entornos y proponiendo modelos organizacionales e industriales para resolver problemas. EN este orden de ideas, el perfil tecnológico requiere de un perfil polifuncional para el sector productivo, coincidiendo con Villa-Lever (1996) cuando afirma que al explorar los requerimientos de los empleadores hacia los técnicos superiores quienes, según ellos, debieran ser multihábiles, lo que supone además de operar las máquinas, saber ajustarlas, mantenerlas y repararlas.

## Universidades

Son instituciones que acreditan actividades en investigación científica o tecnológica; formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura. En este nivel se habla de la competencia investigativa profesional, la cual según Alvarez et al, (2011) genera en los alumnos de Educación superior un aprendizaje significativo de saberes especializados y desarrolla habilidades en la investigación, a través del uso de herramientas que les permiten diseñar plantear, y ejecutar proyectos de investigación, utilizando los resultados obtenidos para orientar la toma de decisiones, para solucionar problemas inmediatos y prospectivos, para construir teoría que desemboque en acciones innovadoras, para retroalimentar su práctica profesional y su conducta social.

Gayol, Montenegro, Tarrés y D'Ottavio (2009) comentan que los egresados de las IES deben contar con una formación basada en competencias investigativas a fin de que tengan una visión clara y concisa de lo que es investigación, y poder incorporar estas competencias en su vida cotidiana, en su vida social y desarrollo laboral.

En cualquier de los niveles de Educación Superior, las competencias investigativas, deben estar acompañadas de Hábitos y Virtudes Intelectuales.

## Hábitos e Investigación

Hábito es el acto, comportamiento o práctica que al ser frecuentemente repetido por la persona llega a incorporarse a la propia manera de ser. Por ello Tomás de Aquino señalaba que los hábitos podían ser buenos o malos. La perfección de los primeros hace personas virtuosas y la aplicación de los segundos conduce al vicio. Paternina (2010). El Entendimiento cuanto hábito, es la disposición de conocer cierta e indubitadamente el principio de las cosas. La ciencia como hábito es la disposición para el entendimiento de los principios, relaciones y causa de las cosas Beuchot (2008). En otras palabras, la ciencia es la disposición para entender la esencia de las cosas el hábito de la sabiduría es la disposición para conocer los principios universales y las primeras causas. La abstracción es el hábito de aislar <separar> las propiedades de las cosas y las relaciones entre ellas.

## Virtudes intelectuales

Siguiendo lo ya anotado se tiene claro que forjar hábitos intelectuales perfecciona virtudes. Luego, el entendimiento, la ciencia, la sabiduría, el arte y la prudencia son las virtudes naturales de la persona cuya naturaleza es intelectual. Aristóteles, Plutarco<sup>16</sup>, Tomás de Aquino (Byrne,2001) entre otros, estudiaron la relación que se establece entre hábito y virtud. El debate sobre el carácter enseñable de los hábitos y las virtudes no ha sido pacífico. Tomás de Aquino discrimina entre hábitos innatos y adquiridos, señalando por ejemplo que la sabiduría es un hábito innato. Autores posteriores han estudiado las propiedades de los hábitos innatos y los adquiridos, por ejemplo, sus límites, restricciones, su medida. Ahora bien, muchos educadores, entre ellos Agustín de Hipona han aceptado que los hábitos se logran mediante la repetición de actos y han aplicado esta premisa para apoyar a sus estudiantes a generar hábitos para la lectura, el estudio, el pensamiento riguroso

---

<sup>16</sup> Plutarco, *Vidas paralelas*, Tomo IV.

(Brie, 2001) la investigación (Guerrero,2007), la pasión por la verdad (Irizar & Mancipe, 2006).

### Virtudes y formación de competencias investigativas

¿Será posible implementar itinerarios formativos orientados a lograr que para una persona sea competente en investigación debe conocer el principio de las cosas, entender su esencia, conocer los principios universales y las primeras causas? Por suerte aún hay maestros que responden positivamente esta pregunta y perseveran demostrando que es posible. Si la respuesta fuese negativa, cabría interrogar a los formadores sobre ¿qué tan buen aprendiz de investigador podría ser aquel para quien no es habitual el entendimiento, la ciencia y la sabiduría?

Lo anterior conduce a reconocer que un programa de formación de investigadores por lo menos debería encaminar la generación de buenos hábitos para llegar a la esencia de las cosas. El reto de hoy es determinar cuáles son los hábitos a perfeccionar y por ende las competencias a desarrollar. Sertillanges, en su obra de 1934, dio una respuesta para su tiempo. La universidad del siglo XXI también está llamada a responder esta pregunta. El proyecto presentado no pretendió dar una respuesta cerrada, sino alcanzar un entendimiento superior sobre lo que significa en nuestro tiempo formar el talante científico. Paternina (2010).

LA ESTUDIOSIDAD es una virtud que modera el apetito de conocer la verdad (Aquino, ). También llamada austeridad intelectual, esta virtud es enemiga de la curiosidad, la pereza y la decidía intelectual (irizar & Manicpe, 2006); modera el deseo de conocer. No en vano en los procesos de inducción a programas académicos en la modalidad virtual y a distancia se mantienen los módulos para enseñar hábitos de estudio. Instalado el espacio adecuado, para perfeccionarse la estudiosidad se colma con constancia, templanza y fortaleza (trihó .

Traduce lo anotado, que perfeccionar la estudiosidad impone realizar un esquema integral para sentar hábitos y generar las virtudes a ella asociadas. Paternina (2010).

LA PRUDENCIA es la virtud que permite encaminar el conocimiento desde una razón práctica, la prudencia orienta acciones concretas, lógicas, no precipitadas, confrontadas. La prudencia, según Tomás de Aquino la persona prudente no actúa de manera precipitada e impulsiva. El prudente razona, discierne, investiga buscando recto obrar.

EL DISCERNIMIENTO es la capacidad de la persona para distinguir, diferenciar, discriminar, separar una cosa de otra, habilidad para analizar, examinar críticamente una cosa a fin de establecer su verdadera naturaleza y esta hace parte de la naturaleza del investigador. La actividad investigativa es conducida entonces por el discernimiento y también por la razón práctica.

LA TECHNE viene a cerrar el círculo virtuoso de los hábitos <básicos> que hacen al investigador. Frente a la noción de techne desde la antigüedad se tejió el debate que es analizado por Alasdair MacIntyre en su obra sobre las versiones de la ética<sup>17</sup>. Entendida como las destrezas que hacen a las personas libres <artes liberales> la techne tiene la connotación de ciencia. Como fue señalado cuando se analizó el vínculo entre hábito e investigación, toda ciencia para su desarrollo demanda la perfección de virtudes entre ellas unas son básicas <esenciales> y comunes a cualquier ciencia y otras particulares. Se coincide con MacIntyre en señalar que la perfección de las virtudes es esencial para dinamizar la investigación. Paternina (2010).

No obstante, cada día es más difícil encontrar maestros preparados para guiar a sus educandos en la formación de hábitos y de virtudes por eso se hace necesario

---

<sup>17</sup> Alasdair MacIntyre. *Tres versiones rivales de la ética*. España: Ediciones RIALP, S.A. 1992, página 93.

estandarizar las competencias investigativas en los diferentes niveles de la educación superior.

**Metodología**

La metodología del trabajo, fue de carácter documental, por lo que se hizo revisión de textos publicados que han profundizado sobre la competencia investigativas. En este sentido, se revisaron artículos derivados de investigación, de reflexión, tesis de maestría y tesis doctorales publicadas, así como libros sobre investigación formativa.

Se analizaron textos, seleccionados que permitieron dar cuenta de la tendencia de revisión del tema de las competencias investigativas. Se pudo identificar que el 90% de las publicaciones datan de la última década, específicamente del año 2010 hacia adelante, lo cual es un claro indicador de lo reciente que es la investigación sobre el tema en cuestión.

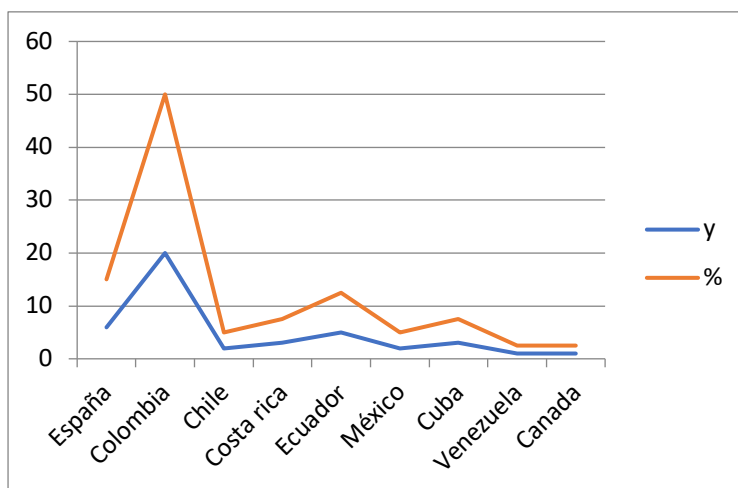
Tabla No. 1

Años en que han publicado sobre el tema de Competencias Investigativas en Latinoamérica



Grafica No. 1. Tendencia de publicación en años

Así mismo, se identifica que los países que más publican son España, Colombia, Ecuador, México y Cuba entre otros.



Gráfica No. 2

Países Latinoamericanos que publican sobre el tema

La idea de centrarse en el ámbito de las competencias investigativas en Educación Superior se fundamenta en que tanto en los estándares nacionales para los programas de formación de ingenieros (CNA, 2001 & ACOFI-ICFES, 2000), como en los estándares internacionales (ABET, 1997 y ACOFI, 1998) las ciencias básicas, y entre ellas las de educación superior, han sido reconocidas como columna vertebral en la formación del ingeniero. Así mismo, las agencias nacionales de acreditación, al referirse a los aspectos curriculares básicos para los programas académicos de pregrado, contemplan el desarrollo de competencias investigativas para la educación superior como parte de los conocimientos a impartir y de la práctica que deben estructurar el plan de estudios.

## Resultados y Discusión

La revisión documental realizada sobre las competencias investigativas, permite inferir que:

1. Existen diferentes enfoques entorno al tema de las competencias investigativas.
2. La reflexión en investigación sobre esta nueva categoría data del año 2006 a la fecha.
3. Se evidencia una clara preocupación por el tema a nivel general en Latinoamérica, considerando los cambios que a nivel educativo y social se han tejido en las últimas décadas, donde el desarrollo va de la mano con la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
4. No están definidas los límites y alcances de las competencias investigativas. Se encuentran por separado experiencias de investigación en niveles, técnicos, tecnológicos y profesional, identificando que hay comunes denominadores en las competencias y que de acuerdo al nivel de formación deberán enfocarse de acuerdo al alcance de cada trabajo.
5. Desde los autores leídos se han consolidado algunas competencias para cada uno de los niveles, los cuales son una aproximación para determinar su alcance (Ver tabla1). La dificultad en encontrar literatura acerca de las competencias investigativas en nivel técnicos y tecnológicos, tal vez radica en que como lo afirma (Silva, 2008) las exigencias de la formación profesional apuntan a la necesidad de integrar la teoría y la práctica para que se genere el conocimiento general y, por ende, también aquel que tiene valor para el ejercicio de una profesión que responde a las necesidades del mercado laboral. En el imaginario colombiano, aún persiste la diferenciación entre la teoría y la práctica y aún creemos que en el nivel profesional el estudiante es teórico y el técnico y tecnológico es operativo, sin embargo, el mundo laboral de hoy exige las dos habilidades.

	<b>Técnico Profesional</b>		<b>Tecnológico</b>		<b>Profesional</b>
Dipp,(2013)	Identificar los elementos del contexto de un problema de investigación	(Filmus, 1994; Gallart, 1997; González, 1993; Ibarra, 1997; SEP-CGUT, 2000; González y Wagenaar, 2003)	Capacidad de pensamiento teórico abstracto	Moreno, (2005)	Capacidad de desarrollar pensamiento crítico y de autorregular su proceso de pensamiento.
	Establecer claramente en forma de pregunta lo que se desea indagar		Comprensión global del proceso tecnológico, fortalecida por una sólida formación lógico-matemática, estadística e informática		Capacidad de problematizar y plantear la interrogación como elemento seminal de la construcción de conocimiento.
	Definir claramente el objetivo de investigación		Posibilidad de pensar estratégicamente, planificar y responder creativamente a demandas cambiantes		Capacidad de buscar, valorar y discriminar información.
	Definir los objetivos específicos como		Capacidad de síntesis y análisis		Capacidad para gestionar conocimiento.

	parte del general y desde términos más operacionales			
	Relacionar los antecedentes de investigación con el trabajo de investigación que se realiza		Capacidad para resolver problemas	Capacidad para valorar la pertinencia y relevancia de la investigación.
	Identificar la relación entre hipótesis, preguntas de investigación y objetivos.		Capacidad de toma de decisión ante situaciones imprevistas	Capacidad para organizar, presentar y defender ideas suficientemente fundamentadas.
	Construir cuadros de doble entrada		Capacidad de autonomía sobre las decisiones	Capacidad de crítica, análisis,
ICFES citado en Murcia( 2015)	Interpretar y Comprender la información, evidenciando un proceso metodológico fundamentado. A continuación se describen		Competencias para el manejo de la información	Capacidad para problematizar
	Argumentar y explicar teorías		Competencias interpersonales: comunicación,	Capacidad de comunicar oral y escrituralmente
			(Di Virgilio et al., 2007; López, 2006; Gómez, 2010; Cuevas, Guillen y Rocha, 2011	

	seleccionadas para investiga		trabajo en equipo, cooperación, liderazgo		
	Producir trabajos que muestran solución a problemáticas a través de la evidencia de un proceso metodológico fundamentado		Comunicación oral y escrita, dominio de idiomas		Capacidad de abstracción,
	Identificar, formular y resolver problemas en contextos reales o simulados.		Competencia Indagatoria		Capacidad de síntesis
		González, (2017)	Competencia Gestión de la información	Álvarez Villar, V. M., Orozco Echavarría, O. y Gutiérrez Sánchez, A. (2011).	Capacidad de diseñar plantear y ejecutar proyectos de investigación,
			Competencia Protocolizadora		Capacidad para tomar decisiones de acuerdo a los resultados obtenidos para solucionar problemas inmediatos y perspectivas,

		Competencia Gestión de la información		Capacidad para para construir teoría que desemboque en acciones innovadoras, para retroalimentar su práctica profesional y su conducta social
		Competencia Comunicativa	Balbo,	Identificar, formular y resolver problemas en contextos reales o simulados.
		Competencia Socializadora		Generar y difundir conocimientos a partir de la investigación.

Gráfica No. 3. Consolidado de Competencias investigativas para los niveles de Educación Superior

El análisis de los resultados conduce, entre otras, a las siguientes conclusiones: El proyecto del cual se desprende partió de reconocer que la universidad, además de contribuir a la generación de conocimiento, está llamada a fomentar la vida intelectual, la ciencia, el entendimiento y la sabiduría en sus educandos. Los sistemas educativos actuales, en el marco de una filosofía utilitarista y libertaria, han desplazado la formación del talante científico para niveles de doctorados y de maestría decisión que debe ser corregida por cuanto se debe iniciar desde los primeros semestres de la educación superior después de un hacer un análisis

detallado de los estadios formativos que determinan la generación del talante científico.

En este orden de ideas, se deja sobre la mesa necesidad de delimitar claramente las competencias que desde cada nivel se deben trabajar con los estudiantes. Las mencionadas, son una aproximación a la consolidación de una batería de competencias investigativas con sus respectivas habilidades e indicadores, que orienten el trabajo de los docentes ya que, en el ámbito universitario actual, impera gran desconocimiento sobre la forma en que debe abordarse la formación del talante, las virtudes y los hábitos que permitan el desarrollo de competencias investigativas

## **Bibliografía**

Álvarez V. M., Orozco H, O. y Gutiérrez S. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24).

Accreditation Board for Engineering & Technology.

Arenas Ramírez, B., García, C., Álvarez, M. Á., Páez Ayuso, F. J., & Aparicio Izquierdo, F. (2015). Valoración de competencias según los participantes del equipo UPM Racing y su medición con el modelo CompeTEA.

Aurelio, V. S., & Capítulo, I. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero, Bilbao.España

Bachelard, G. (1997) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores 302 p. ISBN 968-23-1731-2.

Balbo, J. (2008). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto en las universidades*. Caracas: Universidad Central de Venezuela

Balmaseda C. M. F. (2006) *Separatio y otros hábitos intelectuales*. En: *Stodium*, Tomo IX, No. 18. Disponible en: <http://fh.unsta.edu.ar/fhunsta/stodium/>

Baños, J. E., & Pérez, J. (2005). *Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades*. *Educación médica*, 8(4), 40-49.

Bedoya M. (2002) *La Formación de la Competencia Investigativa en los Estudiantes del Instituto Tecnológico Metropolitano*. Universidad De Antioquia. Medellín-Colombia

Beuchot, M. (1987) *Metafísica. La ontología aristotélica tomista de Francisco Araújo*. México: Editorial Universidad Autónoma de México. ISBN 968-36-0101-4.

Bernal, C. I. (2007). *Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6(2), 45-54.

Byrne, D (2001) Tomás de Aquino. *Suma Teológica: Biblioteca d autores cristianos España* Disponible en: <http://www.dominicos.org/>

Brie, R. (2001) *Los hábitos del pensamiento riguroso*. México: Folia Universitaria

[Di Virgilio, M.M. et al. \(2007\). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en ciencias sociales. Revista Argentina de Sociología, \(009\), 90-110.](#)

Dipp, Addla (2013) *Competencias Investigativas: Una Mirada a la Educación Superior Instituto Politécnico Nacional Ciidir*. Unidad Durango. México

Citenfor. Enero de 2003. “*La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Desarrollo reciente. Algunas experiencias*”. En: <http://www.ilo.org/public/>

CNA, (2001), y ACOFI–ICFES, 2000, páginas 12 - 22

CONACED. (1995). *Código Educativo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Cuellas, L; Muñoz-Montenegro, E; Pedraza-Hurtado, A. (2018). Estilos de enseñanza y desarrollo de competencias investigativas en educación superior. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 5 (2) 2018, 81-95

Castellanos, L. & Fernández, (2003)

Cortés, J., Londoño, B., Luna, B., Palacios, M., y Torres, M. (2008). *Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho*.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.

Filmus, D. (1994). *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas*. Biblioteca virtual de la OEI (disponible en [www.campus-oei.org/oeivirt/rie18a03.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18a03.htm), consultado el 20 de agosto de 2007).

Gayol, M. C., Montenegro, S. M., Tarrés, M. C. y D'Ottavio, A. E. (2009) Competencias Investigativas. Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. *Uni Pluri/Versidad* 2(8) Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/950/8>  
23 González

González T.R, (2017) *Modelo Para El Desarrollo de Competencias Investigativas con Enfoque Interdisciplinario en Tecnología De La Salud*. Tesis de Maestría. Universidad De Ciencias Médicas De La Habana. Facultad De Tecnología De La Salud. República de Cuba.

Gómez, H. (1998). *Educación, la agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. Bogotá, PNUD, Tercer Mundo Editores.

ICFES. (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas académicos de pregrado en Colombia*. Bogotá, D.C.

Guerrero, M.E. (2007) *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 62 p. ISBN 978-958-97840-7-5.

Guerrero, M.E. (2007) Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. En: *Acta Colombiana de Psicología*, 2007, 10 (julio-diciembre), pp. 190-192. ISSN 0123-9155

Irizar, L.B. y Mancipe E. (2006) Un rostro humano para la sociedad del conocimiento. Acerca del talante ético del investigador. En: *Studiositas* Vol. 1, núm. 2, p. 7-16. ISSN 1909-0366. Disponible en: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1\\_37\\_rostro-humano.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_37_rostro-humano.pdf)

Levinson, Y. C. O, Salguero, L. A. (2009). *Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios*.

Maldonado, L. et al. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, 2 (2), 43-56

Ministerio de Educación Nacional (1998). *educación superior. Lineamientos curriculares*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Maritain, J. (2008) *La educación en la encrucijada*. Madrid: Ediciones Palabra, ISBN 978-84-9840-164-6

Macintyre, A. (1992) *Tres versiones rivales de la ética*. España: Ediciones RIALP, S.A. 1992. ISBN 84-321-2897-X.

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores: Buenos Aires, p- 200 p. ISBN 978-987-1566-37-2.

Paternina, D. A. G. (2010). Formación del talante científico. *Studiositas*, 5(3), 7-18.

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 7 (77), 57 – 77.

PUYAU, H. & DAUS DE PUYAU, L. (2002) *La abstracción en Aristóteles y en Santo Tomás*. Argentina: Sociedad Tomista Argentina, 9 p. XXVII Semana Tomista. Disponible en: <http://cablemodem.fibertel.com.ar/sta/xxvii/>

QUINTANA CABANAS, J.M. (2004) *La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual*. Nau Llibres, Valencia, 224 pp.

Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 325, 229-321.

Salas Perea, R. S. (2012). *Los procesos formativos, la competencia profesional y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud de Cuba*. *Educación Médica Superior*, 26(2), 163-165.

Sallés J.F. (2008) *¿Es posible conocer la verdad?* En: Logos. Anales del seminario de metafísica, vol. 48, pp. 187-202. ISSN

Sellés, J.F. (2006) *Antropología para inconformes*. España: Ediciones Rialp S. A, 2006.

Sertillanges, A.D. (2003) *Vida intelectual*. Ediciones encuentro, 2003. ISBN 7490-684-9

Silva. M (2008) *¿Contribuye La Universidad Tecnológica A Formar Las Competencias Necesarias Para El Desempeño Profesional?* *Rmie*, Julio-Septiembre 2008, Vol. 13, Núm. 38, Pp. 773-800

Trigo, T.(2006) *La virtud ordenadora del deseo de conocer: el estudio*. En: *Moral de la persona*, EUNSA, Pamplona. 8 p.

Tunnermann, J. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. UDUAL, 3era Época, No 68

Vargas, M.R (2009 p.16). *Diseño curricular por competencias*. México. ANFEI

Villar, V. M. Á., Hechavarria, O. O., & Sánchez, A. G. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (24)



## 7.

# LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CONDICIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

The preparation of teachers for the development of emotional education of school children with intellectual disabilities in conditions of educational inclusion.

**MSc. Yohana Violeta de los Reyes Zulueta (Psicopedagoga)**

Hospital Provincial General Docente "Antonio Luaces Iraola".

Ciego de Ávila [yohana71@nauta.cu](mailto:yohana71@nauta.cu)

**Dr. C Sara María Berrío Sánchez (PT)**

Universidad Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez [sara@sma.unica.cu](mailto:sara@sma.unica.cu)

**Nadiachy Pérez Hernández**

Estudiante de cuarto año de la carrera Educación Logopedia.

Universidad Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez [nadiachyph@sma.unica.cu](mailto:nadiachyph@sma.unica.cu)

## Resumen

La inclusión educativa de los escolares con discapacidad intelectual es uno de los objetivos a lograr como parte de la reconceptualización que se lleva a cabo en la Enseñanza Especial. La educación emocional constituye una alternativa para lograr la adaptación a la educación general de estos escolares. En la investigación se contextualizó las dimensiones de la inteligencia emocional en los escolares con discapacidad intelectual y se propuso una estrategia pedagógica que prepara a los docentes de la enseñanza general con el objetivo de cambiar sus modos de

actuación y contribuir a la formación integral de la personalidad de estos escolares en condiciones de inclusión educativa.

**Palabras clave:** dimensiones, discapacidad intelectual, educación emocional, inteligencia emocional.

The educational inclusion of schoolchildren with intellectual disabilities is one of the objectives to be achieved as part of the reconceptualization that takes place in Special Teaching. Emotional education is an alternative to achieve adaptation to the general education of these students. The research contextualized the dimensions of emotional intelligence in schoolchildren with intellectual disabilities and proposed a pedagogical strategy that prepares teachers for general education with the aim of changing their modes of action and contributing to the integral formation of the personality of these students in conditions of educational inclusion.

**Key words:** dimensions, intellectual disability, emotional education, emotional intelligence

## **INTRODUCCIÓN**

La Educación Especial, como parte del sistema educativo se encuentra inmersa en profundas transformaciones, las cuales parten de una concepción enriquecedora, que toman en cuenta a todos los seres humanos con el fin de garantizar una educación con igualdad de oportunidades. Entre los escolares con necesidades educativas especiales que reciben estos beneficios se encuentran los escolares con discapacidad intelectual.

La discapacidad intelectual se considera como una característica especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los periodos pre-peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infraestimulación socio – ambiental intensa en las primeras

etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional. (Torres, 2002).

Para clasificar la discapacidad intelectual se pueden utilizar diferentes criterios, que pueden basarse en las intensidades de apoyo necesario, etiología, niveles de inteligencia medida o niveles de la conducta adaptativa evaluada. Por mucho tiempo el sistema de clasificación más utilizado ha sido según el nivel de inteligencia medida. La cual sólo contempla una de las dimensiones del escolar, que, aunque continúa siendo una referencia en los ámbitos relacionados con la discapacidad intelectual, no es posible basarse sólo en ella, ya que debemos considerarlos de forma independiente y en constante cambios.

De manera general las necesidades educativas especiales de los escolares con discapacidad intelectual se manifiestan en la interacción con el medio social y cultural, presentan determinado déficit de la capacidad intelectual y funcional, suelen mostrar una gran variabilidad en el desarrollo y evolución de distintas áreas de su personalidad, presentan deficiencias en la actividad cognoscitiva y en el funcionamiento intelectual, la atención, la memoria, el control conductual y el procesamiento de la información en todas sus fases: entrada, proceso y salida.

Los escolares con discapacidad intelectual pueden integrarse socio- laboralmente en dependencia de los niveles de desarrollo que alcanzan, las habilidades sociales y de comunicación pueden ser desarrolladas en diferentes grados, pueden apropiarse de recursos que le permiten desenvolverse de manera independiente en su vida diaria, bajo la influencia educativa se logra compensar las insuficiencias en el desarrollo de los procesos psíquicos y se corrigen otros vinculados al comportamiento inadecuado, pueden alcanzar objetivos educativos de diferentes niveles, ya sea por programas curriculares o funcionales y pueden desempeñarse en diferentes puestos de trabajo u oficios y asumir roles activos en el contexto familiar y comunitario como expresión de mayor independencia en la vida adulta.

Para el logro de estos objetivos existen diferentes modalidades de atención, la principal ha sido la escuela especial y en estos momentos en la nueva etapa de perfeccionamiento en la educación de los escolares con discapacidad intelectual se

proyecta cada vez más hacia una inclusión educativa, que implica plantear metas reales, perfeccionarlo que se ha estado haciendo. Para su adaptación al nuevo contexto escolar y su tránsito por el mismo se hace necesario el manejo adecuado de las emociones teniendo en cuenta el pobre desarrollo de las capacidades emocionales básicas, es por esto importante la educación de las emociones, aspecto importante en las condiciones de inclusión educativa.

El estudio de la inteligencia emocional en el campo de la psicología ha sido abordada por diferentes autores entre los que se encuentran Peter Salovey y John Mayer (1990), quienes lo abordaron por primera vez; más tarde, Daniel Goleman (1995) reconoce la inteligencia emocional como una serie de “habilidades”, actitudes y destrezas necesarias para el desempeño en la vida cotidiana.

Por otra parte, la psicóloga Zoe Bello considera que su visión se dirige a características emocionales más que a académicas y es mucho más amplia, pues propone considerar como recursos inteligentes el dominio de las emociones propias y el adecuado manejo de las de los otros en la relación interpersonal. (Bello 2014: 13).

En la actualidad existe una contradicción entre las exigencias sociales respecto a la educación que requieren estos escolares en relación a la educación emocional y la falta de preparación de los docentes del nivel primario que atienden escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa para enfrentar este reto.

## **DESARROLLO**

La inclusión implica una reformulación del accionar del sistema educativo en todos sus aspectos: teóricos, metodológicos, organizativos, administrativos, y un cambio de mentalidad por parte de los profesionales que en ellas laboran, los requieren de una formación más integral, y si es necesario, modificar sus actitudes y contribuir a modificar las de los demás.

Según Borges (2009) la educación es un derecho de todos y en su visión más amplia la educación inclusiva es una forma de eliminar la exclusión social que resulta de determinadas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades. Su condición fundamental es que la educación es un derecho humano esencial y sostén para una sociedad más justa.

Por otra parte Orozco (2008) es del criterio de que cualquier niño puede ser educado con éxito en una escuela desarrolladora, flexible y creativa donde exista claridad de misiones y objetivos, unidad de influencias educativas y donde se estudie, se investigue y se busquen los recursos necesarios para dar las repuestas educativas que necesiten sus alumnos.

Como parte del perfeccionamiento, los escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión en el nivel primario reciben el mismo plan de estudio que sus coetáneos, con adaptaciones curriculares de tipo significativa, que consisten en el incremento de tiempo al currículo ordinario, las cuales se ejecutan según las posibilidades reales de cada uno y su edad cronológica, pues las particularidades psicológicas de estos escolares no se corresponden con las de su grupo etario. Estas adaptaciones han concebido que el tránsito por el nivel primario sea de nueve años y culminen este nivel con catorce años, edad que les permite transitar a la escuela de oficio en mejores condiciones académicas y dotados de habilidades prácticas que le permitan la preparación para la vida y la inclusión social.

Durante el paso de un grado a otro por el nivel primario estos escolares no van a transitar con los mismos compañeros de aula ni los mismos maestros, pueden ser vulnerables y susceptibles a burlas, debido a su prolongado tiempo en la escuela,

lo que le puedan dañar su autoestima. En la actualidad son cada vez más los estudios que señalan los trastornos emocionales en los escolares con discapacidad intelectual. Se ha demostrado que sus capacidades emocionales básicas están poco desarrolladas, dificultándose el manejo adecuado de las emociones y por ende las relaciones interpersonales, todo esto trae como consecuencia que tengan dificultades en el proceso de adaptación escolar y social, por lo que se hace necesario desarrollar en ellos la educación emocional.

Bisquerra concibe la educación emocional como “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (Bisquerra, 2003, p.27)

Siguiendo las aportaciones de Bisquerra (2011), la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. La educación afectiva hasta ahora se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Pero ahora se propone educar ese afecto. Es decir, impartir directamente conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones.

En todo este proceso es importante tener en cuenta la atención a la diversidad y específicamente a la convivencia de los escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión. Es por esto fundamental el papel de docente para el logro de un buen clima donde existan normas de disciplina que ayuden a alcanzar un ambiente idóneo de respeto, amistad, amor, solidaridad y colaboración entre todos. La creación de un clima emocional afectivo favorable constituye una condición imprescindible para contribuir al desarrollo psíquico de los escolares con discapacidad intelectual.

La inteligencia emocional la componen cinco dimensiones, denominadas también habilidades prácticas o competencias, en las que se engloban los comportamientos, conocimientos, habilidades y actitudes; sobre la base de estas cinco dimensiones existen diferentes capacidades las cuales pueden ser educadas, lo que ha dado lugar a la puesta en práctica de diversos programas de educación emocional.

La forma de nombrar las dimensiones varía según el autor (autoconocimiento o autoconciencia, autorregulación, motivación o automotivación, empatía y destrezas sociales, también llamadas manejo de relación o habilidades sociales). Muchos estudiosos del tema prefieren agruparlas para una mejor comprensión dentro de la inteligencia intrapersonal y la interpersonal.

Los escolares con discapacidad intelectual suelen mostrar una gran variabilidad en el desarrollo y evolución de distintas áreas de su personalidad, constituyen un grupo muy diverso debido a la etiología de dicha discapacidad, a su comportamiento y a las habilidades y capacidades adquiridas. Una de las particularidades que los identifican es la capacidad que experimentan para aprender en mayor o menor grado, lo que influye prácticamente en todas las facetas del desarrollo, entre ellas: la independencia, comunicación y lenguaje, interacción social, relaciones personales, motricidad y aprendizaje. Se pretende entonces caracterizar el comportamiento de las capacidades emocionales según las dimensiones de la inteligencia emocional, las cuales, por lo anteriormente expuesto, pueden presentarse en mayor o menor medida según sus particularidades individuales.

En relación al autoconocimiento es muy importante tener la capacidad de expresar los sentimientos, ideas, deseos y las emociones; hablar y actuar sobre ellas, controlarlas. Sin embargo, los escolares con discapacidad intelectual presentan pobreza de vocabulario y un nivel bajo del desarrollo lógico-verbal, por esta razón suelen ser excitables y lloran fácilmente al no ser capaces de explicar cómo se sienten y la causa de este sentimiento. Se les dificulta además comprender el mundo que les rodea y a sí mismos.

Por otra parte, a los escolares con discapacidad intelectual se les dificulta tener autocontrol de sus emociones, no son capaces de controlar y contener las reacciones emocionales adversas, presentan poco control de los impulsos y no son responsables de las consecuencias de sus acciones, algunas emociones no se corresponden con el estímulo, lo que se hace necesario desarrollar en ellos habilidades para controlarlas y tener una actitud positiva ante los problemas.

La automotivación se afecta por la poca autoestima y confianza en sí mismos, por lo que a veces se frustran con facilidad adoptando posiciones negativas antes las dificultades que se les presenta, son indecisos y generalmente dependientes, necesitan de un estímulo para la realización de acciones y no son capaces de trazarse metas, no se esfuerzan para lograr ser mejores en distintos ámbitos de la vida ni están dispuestos a tomar iniciativas ante nuevas oportunidades. Es importante señalar que la sobreprotección impide el logro de metas. Se hace necesario valorar el esfuerzo que realizan y enseñarles a superar los fracasos.

El reconocer las emociones ajenas y ponerse en el lugar de otro, implica una observación y saber reconocer los mensajes no verbales; las relaciones de empatía en los escolares con discapacidad intelectual no están sustentadas en criterios valorativos y racionales y tienen baja competencia para el reconocimiento de las emociones en los demás, por lo que no son capaces de anticipar y prevenir posibles conflictos interpersonales.

Por otra parte, el pobre vocabulario dificulta la comprensión del lenguaje ajeno y su utilización como vehículo de comunicación, por lo que los escolares con discapacidad intelectual no pueden transmitir mensajes claros a los demás ni evitar conflictos con otra persona mediante una buena comunicación asertiva y al no tener desarrolladas las habilidades para la escucha activa, también se obstaculizan en ellos las relaciones interpersonales relacionándose fundamentalmente con niños de menor edad. A estos escolares se les imposibilita entender las habilidades sociales necesarias para mantener un buen manejo de las emociones, tienen poca iniciativa, necesitan asistencia para actividades que generalmente sus coetáneos realizan solos.

Los escolares con discapacidad intelectual asumen con independencia el interpretar adecuadamente las situaciones y las redes interpersonales, se debe reconocer que socialmente ellos prefieren estar acompañados, aunque no son capaces de realizar conjuntamente tareas con otros para alcanzar un fin o una meta común, estos escolares se pueden mostrar solidarios, afectuosos y compartidores, fundamentalmente con los que les brindan cariño y alegría, a ellos les gusta ser

centro de atención. Las relaciones con sus coetáneos son fundamentalmente en la actividad del juego y no en la del estudio.

Estas características obstaculizan la adaptación al medio escolar de los escolares con esta discapacidad, dificultan su aprendizaje y no les permite establecer relaciones sociales adecuadas y estables con los que lo rodean. Es por ello importante la educación emocional y el desarrollo de las capacidades emocionales de los escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa con el fin de lograr un mejor desempeño de sus relaciones sociales e interpersonales, un buen desarrollo emocional y una inclusión social favorable en cualquier contexto en que ellos se encuentren.

En este sentido el ámbito escolar es un escenario adecuado para el desarrollo de las acciones de educación emocional. Partiendo de un diagnóstico inicial se determinaron las carencias desde el punto de vista teórico que presentan los docentes que atienden niños con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa; las principales dificultades se detectaron en el conocimiento de las particularidades de la esfera afectivo motivacional de estos escolares y las dimensiones y capacidades que conforman la inteligencia emocional

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico se elaboró una estrategia pedagógica con el objetivo principal de lograr la preparación de los docentes con vista al desarrollo de la educación emocional de los escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa. La estrategia pedagógica propuesta se diseñó por prioridades y está conformada por acciones que permiten la preparación de los docentes en cuanto a los elementos teóricos y prácticos necesarios para educar emocionalmente a los escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa. Contempla la preparación emocional de los docentes para enfrentar con éxito este trabajo. (Anexo 1 y 2), para su implementación se elaboró un material de apoyo.

Se le concede primordial importancia al proceso de caracterización psicopedagógica para obtener la información necesaria antes de iniciar el trabajo con el escolar. En este sentido es conveniente contar con una caracterización del

área afectivo motivacional, enriquecida de manera tal, que describa suficientemente los elementos que conforman la dinámica del ambiente emocional, tanto en el seno familiar, como en el escolar y la comunidad.

El diseño de las acciones de intervención para la educación emocional de los escolares con discapacidad intelectual se debe hacer sobre la base de las capacidades emocionales que han de desarrollarse, según las necesidades especiales referidas en la caracterización psicopedagógica. Se implementarán en cada contexto donde se desarrolla el escolar, de forma tal que se tenga presente a todos los factores que interactúan con el mismo. Estas acciones serán ejecutadas en una atmósfera adecuada, donde prime el amor, la comprensión, los mensajes positivos, cuidando de no dañar su autoestima; las correcciones han de hacerse con calma y utilizando los refuerzos positivos de manera que se vayan apropiando de ellos.

Es fundamental evaluar periódicamente las acciones de intervención para comprobar su validez y para rediseñarlas de acuerdo con los resultados que se van logrando, de esta manera se puede a la vez valorar si se cumplen los objetivos propuestos a partir de la caracterización inicial.

La educación emocional debe ser parte del proceso educativo y es importante que sea tomada como un proceso continuo, permanente y sistemático a la que se debe incorporar a la familia y la comunidad para apoyar la labor de la institución educativa.

## **CONCLUSIONES**

- El desarrollo de las capacidades emocionales de los escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa depende de la propia formación emocional de los docentes y de su preparación para cambiar sus modos de actuación.
- La estrategia pedagógica constituye una vía para dar solución a los problemas de preparación que presentan los docentes de las escuelas primarias que

atienden escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barton, L . (comp) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata

Bello, Z. (2014). *Niños emocionalmente inteligentes*. La Habana: Editorial José Martí.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2011). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Artículo publicado originalmente en: Juan Navarro (Coord.) (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Booth, T y Ainscow, M. (2008) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*. Consorcio Universitario para la educación inclusiva.

Borges, S. A., Leyva. M., Zurita. C. R, Demósthene, Y., Ortega, L. & Cobas, C. L. (2016) *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. La Habana: Editorial Educación Cubana.

Borges, S. A. y Orozco. M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana: Ministerio de Educación.

Castellanos, R. M., Betancourt, J.V., Cobas, C. L., Guerra, S., Anatolievna, S., Borges, S. A., Martín, D. M., Chkout, T., Valle, L. C. & Conill, J. A. (2013). *Fundamentos de la Psicología. Segunda Parte Texto para estudiantes de las carreras Licenciatura en Educación Especial y Logopedia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de Autores CELAEE (2011).

Colectivo de Autores CELAEE (2016)

- Chávez, N y Huepp, F.L (2014). *Fundamentos pedagógicos para la atención a escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Revista Electrónica Innovación Educativa* 21,133-150
- Fernández S. L y coautores. (2015) *Acerca de la atención a los niños y adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales*. Editorial Pueblo y Educación.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Editorial kairós. S.A
- Guerra, S., Leyva. M., Laborit. D., Álvarez. I. & Gayle, A. (2015). *Los escolares con retraso mental. Pautas para su atención educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Iglesias Guerra. S y coautores. (2014). *Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*: Editorial Pueblo y Educación.
- Iglesias Guerra. S y coautores. (2014) *La educación de los alumnos con diagnóstico de retraso mental*: Editorial Pueblo y Educación.
- Leyva, M. (2014). *Manual del psicopedagogo escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leyva, M. & Barreda, M. (2017). *Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con NEE, asociadas, o no, a la discapacidad*. Folleto digital ICCP-CELAEE (inédito)
- Martínez, C. (2008). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Martínez, C. (2013). *Jugando a vivir. Una guía para padres y educadores*. Ciudad de La Habana: Ediciones Abril.

- Molina, E. (2014). *Inteligencia emocional y educación Inclusiva*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Prieto, M.D. y Sainz, M. (2014) Cómo gestionar la inteligencia emocional en el aula. En Navarro, J.; Gracia, M<sup>a</sup>.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Ruiz, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. Buenas Prácticas. *Revista Electrónica Síndrome de Down*, 21, 84-93.
- Shif, Z. (1980). *Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valenzuela, E. (2011). *Las personas con discapacidad... vivencian emociones. Projecte Final del Màster en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Consultado el 3 de febrero de 2017 desde: Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/47646>

## **LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA A LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL PROYECTO SOCIOCOMUNITARIO**

Dr. C. Inés Companioni Álvarez

M. Sc. Aida Rosa Díaz Machín

Dr. C. Nery Enriquez Uña

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Facultad de Ciencias Pedagógicas

### **RESUMEN**

La investigación se sustenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y las necesidades que presentan en las habilidades comunicativas. Se ofrecen algunos criterios sobre la modelación de un sistema de tratamientos individualizados con carácter extradocente desde el proyecto sociocomunitario que evidencia la gestión del componente extensionista universitario con las dificultades emanadas del enfoque investigativo que desarrollan los estudiantes de la carrera Logopedia en las instituciones educativas. Se expone, además, algunos resultados alcanzados con la aplicación de los tratamientos, cuyo enfoque de sistema, facilita la preparación de los docentes de ese nivel educacional.

**PALABRAS CLAVES:** dificultades en el aprendizaje, lectoescritura, atención individualizada, proyecto sociocomunitario

### **INTRODUCCIÓN**

En las estrategias educativas del desarrollo de la lengua materna en Cuba, existen indicadores para elevar la competitividad en todos los grados y niveles. Sin embargo, no siempre se declaran y ejecutan acciones para la atención individualizada a los escolares con dificultades en el aprendizaje en la escuela primaria. El dilema se complejiza cuando estas dificultades se presentan en la

lectoescritura porque constituye una condición previa a la elaboración de otros conocimientos y las habilidades comunicativas no siempre alcanzan el estado deseado.

Se requiere que cada escolar aprenda junto a sus coetáneos, para que asimile la lengua con amplias posibilidades para el desarrollo del pensamiento lógico, del lenguaje y su aplicación en diferentes esferas de la vida. El tema relacionado con el aprendizaje de la lectoescritura se ha trabajado con sistematicidad, se destaca las investigación de González & Fors (1982), Guirado (2013), Chkout (2013), Enriquez, Berrío & Companioni (2015), y Sánchez (2016).

El departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciego de Ávila implementa las acciones del proyecto sociocomunitario Por un mundo de sueños y colores, en él se inserta la investigación. Se parte de los fundamentos de que *“es necesario adoptar las formas organizativas de la extensión universitaria, donde se expone la necesidad de potenciar la realización de proyectos extensionistas dirigidos al desarrollo sociocultural comunitario, en donde se aprovechen las oportunidades que se ofrecen desde las diferentes formas del proceso docente-educativo en la formación inicial del estudiantado”* (Nuñez- Álvarez & Martínez, 2017, p.12).

Los datos ofrecidos por los docentes de la escuela primaria Aguedo Morales sobre los escolares de segundo grado que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, revelaron las causales por las que se intenciona la atención individualizada de forma sistemática por la vía extradocente a partir del desarrollo de las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir. Se analizan las potencialidades de los seis escolares de la población que se atienden directamente por la modalidad de tratamientos individualizados y se declaran las siguientes limitaciones: atención distráctil durante la actividades relacionadas con la adquisición de la lectoescritura; lentitud al cumplir las tareas encomendadas dentro y fuera de la clase; falta de motivación e interés en las actividades de escritura de palabras y oraciones; inseguridad en sus conocimientos para aprender el código de la lectoescritura y limitado desarrollo de habilidades en la articulación y escritura de fonemas y grafemas complejos.

Sus observaciones evidenciaron la necesidad de profundizar en el estudio del tema y plantearse la interrogante: ¿Cómo lograr que los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura dominen del código a través de la atención individualizada desde el proyecto sociocomunitario? Se proyecta entonces el objetivo de proponer un sistema de tratamientos individualizados de carácter extradocente para los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura desde el proyecto sociocomunitario “Por un mundo de sueños y colores”.

Las autoras realizan esta investigación en la comunidad, en el hogar y en el gabinete logopédico de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, en horarios preestablecidos con la escuela primaria y la familia. Se controla la efectividad de las acciones a través del registro de trabajo de campo. El proyecto sociocomunitario a su vez, forma parte de un proyecto más abarcador del departamento de Educación Especial de la provincia Ciego de Ávila.

El hecho de contar con este proyecto coordinado desde el departamento, que vincula los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista de los estudiantes con las instituciones educativas de la comunidad, permite cumplir con una de las exigencias del pregrado. Tiene por objetivo la estimulación de los procesos psíquicos y del lenguaje de los escolares con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad a través de la atención individualizada en el orden psicopedagógico y logopédico, contribuyendo al vínculo escuela-familia-comunidad y a la potenciación de la investigación educativa de los estudiantes de la carrera Logopedia en la provincia Ciego de Ávila.

## DESARROLLO

El trabajo comunitario desarrollado en Cuba tiene antecedentes de modelos que toman entre su quehacer como eje cultural a los centros docentes. Se evidencia el carácter participativo y el análisis crítico de la realidad. Se entiende por proyecto sociocomunitario al *“proceso de transformación que implica desarrollo humano, y que los miembros de la comunidad sueñan, planifican, conducen, ejecutan y evalúan con plena participación en el trabajo que se les asigne”* González, (2010, p.

9). Los tratamientos individualizados con carácter extradocente que se conciben desde el proyecto sociocomunitario se apoyan en los recursos didácticos y estos como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, posibilitan un mayor avance en la consecución del objetivo.

Se escoge la vía de las actividades extradocentes para brindar atención individualizada eficaz y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de los escolares que no logran aprender a leer y escribir bien junto a sus coetáneos. Los fundamentos teóricos aparecen recogidos en González & Fors (1982) y enriquecidos en los documentos actuales del nuevo Perfeccionamiento Educacional que orienta el MINED por las diferentes vías de trabajo metodológico (Valle, 2017). Sirve de guía también la obra de (Chkout, 2013) que hace una compilación de artículos sobre el perfeccionamiento de los escolares con necesidades educativas especiales, independientemente de la escolarización que tenga: escuela especial o primaria.

Los escolares en estudio pertenecen a la escuela primaria Águedo Morales Reina y los tratamientos se elaboran en función del diagnóstico individualizado y grupal en correspondencia con las características de los escolares de siete años, sus necesidades e intereses. Prevalece la concepción de aprender a través del juego pero con actividades donde comienzan a entender la importancia del estudio. Se prevé el empleo de medios de enseñanza y recursos didácticos conocidos como láminas, libros ilustrados y pancartas pero en todos se reflejan los medios audiovisuales. Se conciben ambientes sugerentes como espacios fuera del aula, el lugar preferido del hogar y el gabinete logopédico.

En los tratamientos individualizados se utilizan láminas del libro de texto de primer grado montadas en nuevos cuadernillos para el aprendizaje inicial de la lectura y para la ejercitación y consolidación de las habilidades adquiridas (con apoyo, con cierto apoyo y sin apoyo) de acuerdo al ritmo de trabajo que estén alcanzado. Se emplean además, textos de otras fuentes como: Había una vez, lecturas de la revista Zunzún, Cuadernos Martianos, canciones infantiles, entre otros, así como

ejercicios parecidos a los que se propone en el Cuaderno de Escritura 1, manteniendo el formato de pautado de la caligrafía.

Se crean espacios dentro del currículo escolar para desarrollar de forma extradocente los tratamientos de atención individualizada. Generalmente se emplea la sesión de la tarde, ya sea en la propia escuela, en el hogar o en el área seleccionada en la comunidad como el gabinete logopédico de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Se desarrolla con éxito porque se trabaja desde las perspectivas del proyecto sociocomunitario, previo convenio entre la Dirección Municipal de Educación y la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

La atención individualizada, en correspondencia con los recursos didácticos, aparecen descritos en la obra de Guirado (2011) y tienen un papel decisivo en el dominio del código de la lectoescritura y en el desarrollo general de los mismos. La atención individualizada, según (Enriquez, Berrío, & Companioni, 2015, p. 8) es entendida como *“un proceso continuo y permanente que se concibe a partir del diagnóstico como paso previo a la planificación, orientación, ejecución y control de las tareas docentes individualizadas para cada escolar en función de sus necesidades específicas, en el que participan de manera activa los propios escolares implicados, el maestro, el grupo escolar, mediadores y la familia”*

El papel de las autoras en esta investigación es de mediadoras del proceso que atraviesa las siguientes etapas para la dirección de la atención individualizada: diagnóstico; motivacional y de orientación; de ejecución y de control.

*Etapas de diagnóstico:* ocurre la búsqueda de las manifestaciones y causas de las dificultades que pueden localizarse en: procesos psíquicos inmaduros, condiciones socio ambientales desfavorables, carencias fisiológicas, pedagógicas y didácticas que obstaculizan la formación de habilidades en el dominio de los contenidos precedentes y nuevos; cuyo descubrimiento permite concebir y dirigir el proceso con el nivel de eficiencia requerido. Por su importancia, esta etapa precisa de amplitud y profundización, lo que se fundamenta en relación con el diagnóstico integral del escolar, que incluye aspectos cognitivos y los referidos al área afectiva y motivacional.

*Etapa motivacional y de orientación:* la base orientadora debe contener los siguientes elementos: el objeto de la acción, el objetivo de la acción, sucesión de pasos de la acción y posibilidades de control de la acción. El empleo de recursos didácticos favorece la búsqueda y concreción de la base orientadora. El diagnóstico facilita la creación de las condiciones previas tanto de los conocimientos, capacidades y habilidades, como convicciones, actitudes, costumbres y rasgos del carácter.

*Etapa de ejecución:* se forman los conceptos como resultado de un proceso de conocimiento, y por tanto producen imágenes que se representan en el plano oral y escrito.

*Etapa de control:* se desarrolla durante toda la actividad desde la orientación y ejecución de las tareas individualizadas. El maestro decide las formas de evaluación (individual o en parejas) y así designa cómo transitar de una zona de desarrollo próximo a otra zona de desarrollo potencial y un desarrollo mayor de habilidades para el dominio de la lectoescritura.

Los fundamentos se escogen también de los resultados del MINED con el proyecto Aprendizaje para Todos dirigido por Gayle, (2010) donde se precisa que para aprender bien la lectoescritura hay que tener suficiente lenguaje oral; un oído fonemático normal; la integridad de la percepción visual y auditiva; el desarrollo suficiente de la orientación espacial; la adecuada coordinación entre la motricidad fina y articularia, así la integralidad y dominación hemisférica. Se requiere además de un ajuste psicológico e intervención de los órganos articulatorios dentro de los límites normales, así como con funcionabilidad normal de las vías neurofisiológicas en la producción y recepción del habla y una postura correcta al leer y escribir; con desarrollo perceptivo adecuado en forma, tamaño, color, percepción espacial, temporal y de los sentidos y reflejo de factores emocionales estables con interés hacia el aprendizaje.

La autoestima y el bienestar emocional de los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura debe ser el punto de partida en la determinación de qué estrategias son útiles, oportunas y apropiadas. Según Companioni & Martínez

(2018) hay que confiar en las potencialidades de los escolares para enseñarlos a aprender, hay que mostrarles empatía y comprensión, llamar la atención sobre sus fortalezas, debatir con ellos sobre cómo se sienten en las actividades, ofreciéndoles distintas alternativas de participación; brindarles amplias posibilidades de ensayar antes de pedirles que presenten un resultado de su creación y no llamar la atención sobre la base de sus debilidades que les haga sentirse frustrados.

Se sugiere que se mantenga en un inicio las bases del método fónico-analítico-sintético, el que se ha empleado para enseñar masivamente en Cuba y está argumentado en González & Fors, (1982) y en Laborit, Companioni & Carrión, (2015). Es fónico porque estudia el sonido que se extrae del habla viva, del lenguaje coherente y espontáneo; es analítico porque el todo se descompone en partes (la oración en palabras, estas en sílabas y las sílabas en sonidos). Es sintético porque siempre se realiza el proceso inverso al análisis, las palabras, los sonidos y las sílabas, se integran nuevamente a la oración.

Tiene dos actividades preparatorias que lo acompañan durante la etapa de adquisición de la lectura y la escritura: el análisis fónico que se realiza de forma oral tiene en cuenta el análisis y la síntesis; precisa los componentes fónicos de las palabras, fonemas que corresponden, acentuación y lo que se pueda expresar mediante la sonoridad del lenguaje. Por su parte, el esquema gráfico, se caracteriza por expresar gráficamente en congruencia con el análisis fónico, para ello utiliza las líneas y los puntos como medio de representación y se realizan al unísono.

El método fónico-analítico-sintético tiene ventajas, resulta viable para la mayoría de los escolares de la Educación Primaria. Permite el entrenamiento sistemático en la asociación del sonido con el objeto, donde no solo se insiste en el reconocimiento del sonido como parte integrante de la palabra desde lo externo, sino que, además, se relaciona el significado de la palabra representada por una imagen. La sistematicidad en su empleo condiciona la adquisición de habilidades con cierta rapidez para llegar a la acción verbal externa mediante la producción del sonido y la colocación adecuada de los órganos que intervienen en la producción del mismo.

No obstante, cuando un escolar no logra discriminar de manera adecuada los fonemas y asociarlos a los grafemas correspondientes, se recomienda cambiar de método, el más recomendado es el silábico con alternativas actuales donde se hace una ejercitación previa de las combinaciones silábicas en las que presentan más dificultades. Se prepara un “sistema de letras movibles impresas en cartón, que reproduce el silabario del profesor, se les deja estrictamente las letras necesarias para que jueguen con ellas según el contenido abordado, de manera similar ocurre con el componedor mural de madera que tiene el maestro al frente del grupo” (Laborit, Companioni & Carrión, 2015, p. 58)

Las excepciones o inadecuaciones del idioma se tratan como un sistema sensorial, se adapta a la mentalidad del escolar. Por ejemplo, para diferenciar la similitud acústica de las sílabas ce, ci; ge, gi se confeccionan con diferentes materiales. Las de ce, ci en un papel liso, para identificarlas con un sonido suave, mientras que las sílabas ge, gi se confeccionan en un papel corrugado para dar sensación de un sonido áspero. Por su parte, las sílabas gue, gui; que, qui se imprimen para su estudio inicial en una sola plancheta de cartón, de modo que el escolar tenga la sensación de que las letras que componen estos fonemas forman un todo indivisible, que siempre tienen que detenerse a pensar cuál deben usar porque la diferencia sonora se identifica mejor, pero la diferencia escrita está solamente en la forma del rasgo que baja del renglón.

Los ejercicios de los tratamientos que se proponen están contemplados en hojas de trabajo y propician la ejercitación de varios procedimientos como la copia, la transcripción y el dictado derivadas de lecturas motivantes que hayan escuchado en actividades propias del currículo como cine debates, actividades deportivas, matutinos, recreos y otros. Las acciones correctivo-compensatorias relacionadas con la lengua materna sobre los contenidos impartidos en esos espacios tienen mucha significatividad y por tanto, se retoman con frecuencia para realizar las actividades. ¿Cómo se logra el reto de brindar apoyo y recursos didácticos desde el proyecto sociocomunitario? Específicamente con la asignación de los estudiantes de quinto año de la carrera Logopedia y sus tutoras, quienes se encargan de diseñar el sistema de tratamientos individualizados. Los escolares objeto de estudio viven

en la comunidad donde se desarrolla el proyecto sociocomunitario y la modalidad de inclusión educativa es la de atención individualizada en la escuela primaria, su evolución se recoge en un estudio de caso múltiple. Las acciones previstas en las modalidades prácticas: escuela, hogar y universidad están interrelacionadas y se complementan con las nuevas transformaciones de la Educación Primaria declaradas en los documentos normativos del perfeccionamiento educacional relacionados con la inclusión educativa en las obras de Borges, Orosco (2014) y Borges, Leyva, Zurita, Demósthene, Ortega & Cobas, (2016).

La metodología para desarrollar la investigación se refleja con el estudio de caso múltiple resaltando como se enuncia en (Ramírez, Castellanos & Figueredo, 2008, p. 6) que “más que un método en sí, es en realidad una agrupación especial de un conjunto de métodos, con el objetivo esencial de realizar un estudio en profundidad de una situación dada”. Cumple con determinadas características que se describen a continuación:

El estudio de caso es *particular*, porque se centra en un evento, programa o fenómeno que evidencia la interacción entre los distintos factores y sucesos de la situación real que se estudia. Es *holístico* porque describe la situación de la escolar de forma global, en su contexto natural, tal como se refleja en el medio escolar con la integralidad de los elementos que conforman el proceso educativo. El hecho de que la propuesta se haga con carácter extradocente, no quiere decir que se aísle de la metodología que emplea la maestra para enseñar, sino por el contrario, asume la perspectiva de la valoración conjunta de los especialistas que también trabajan con la escolar.

El estudio de caso que se propone es *heurístico* porque se ilustra el trabajo a desarrollar por las investigadoras a través del empleo de dos métodos fundamentales: la observación participante y la revisión de documentos. La observación de la escolar en actividades extradocentes en condiciones de inclusión educativa durante el recreo, el juego, el almuerzo, y otras actividades fuera del horario docente, “resultan valiosas porque en ellos la conducta se hace más natural y en muchos aspectos, las observaciones expresan de mejor manera los modos de

su actuación. La información recopilada sobre las formas en que son llevadas a la vida práctica los conocimientos y hábitos sociales interesan, porque evidencian sus relaciones interpersonales, los hábitos de higiene, organización, solidaridad, entre otros” (Borges, Leyva, Zurita, Demósthene, Ortega & Cobas, 2016, p. 97).

Se aplicó el método de observación participante evitando interrupciones del proceso, la observadora se incorpora a la actividad del sujeto en el grupo que investiga y toma parte de ella como un elemento más. Es el tipo clásico de observación de la investigación etnográfica y la investigación-acción participativa. Sin embargo, también se requiere del registro de trabajo de campo digitalizado con el empleo del software Registro de Inclusión Educativa (RIE) tomado y adaptado de Ramos (2014), los instrumentos de observación empleados fueron: guía de observación participante a clases; guía de observación participante a la institución y guía de observación participante al hogar. Se precisó su objetivo específico y se seleccionó la tipología a utilizar.

Según (Rodríguez, Gil & García, 2002, p. 199), la revisión de documentos “trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados. La mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de investigaciones cualitativas poseen como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. El documento rector que se revisa es el expediente psicopedagógico, de él se extrae todos los datos necesarios y suficientes que se distribuye en los siguientes aspectos: historia y estado actual del ambiente familiar y comunitario; historia de la salud y estado psíquico e historia escolar y estado actual de las competencias curriculares.

La indagación realizada con los métodos antes descritos se triangula con la información obtenida por los investigadores reflejados en el manual de trabajo de campo y se actualizan algunos aspectos como la situación económica de la familia y el estado constructivo de la vivienda. Dado que las dificultades detectadas requieren de varios tratamientos durante un curso lectivo, se conciben en forma de sistema, como una construcción analítica teórico-metodológica y práctica que

estimula y potencia los procesos psíquicos de la escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, se implementa desde el proyecto sociocomunitario y se evalúa a través de los resultados del estudio de caso.

Cada tratamiento del sistema cuenta con la determinación del objetivo, método, procedimientos, medios de enseñanza, formas organizativas, vías de evaluación, fecha, hora y lugar de implementación. Se planifica como si fuese una clase que imparte la maestra la motivación, el desarrollo (en hojas de trabajo), las conclusiones y las tareas para que la familia se involucre en el sistema y colabore con mayor ímpetu en el proceso de aprendizaje de su hija. Al finalizar cada tratamiento las investigadoras se reúnen con los familiares que asistieron al espacio presencial para orientarles cómo y cuándo desarrollar las tareas, de modo que entre un tratamiento y otro exista sistematicidad y valoraciones de la familia del avance de la escolar.

Los tratamientos del sistema están gradados por niveles de asimilación del contenido (reproductivo, aplicativo y creativo) con observación directa del ritmo y estilo de aprendizaje de la escolar, de modo que aunque se incremente el nivel de complejidad del trabajo con las inadecuaciones de las complejidades silábicas, no se llegue a la fatiga, ni oral ni escrita. En el manual de trabajo de campo se va registrando la efectividad del sistema de tratamientos individualizados y se toman decisiones a partir de la valoración del análisis integral del estado actual con enfoque dinámico, interdisciplinario, participativo y preventivo.

Se pudo reconocer los éxitos de los escolares y orientar a la familia para que se mantuviera y elevara su accionar a estadíos superiores. Se destaca el trabajo dedicado de las madres, sin embargo no se contó en todos los casos con el mismo apoyo por parte de la figura paterna. Se reconoció el interés mostrado por las familias y los escolares seleccionados por asistir a los tratamientos en el gabinete logopédico. A medida que fueron avanzando en el dominio del código, se fueron creando las condiciones para realizar la atención individualizada de forma planificada en cada clase u otra actividad extradocente que desarrollaba en la escuela.

Se fue constatando cómo los escolares lograron concentrarse en las actividades relacionadas con la lectoescritura dentro de la clase de Lengua Española, con disposición para participar activamente en las actividades extradocentes, se motivaron por las actividades dentro y fuera de la clase, manifestaron seguridad en los conocimientos, el desarrollo de habilidades en la lectura semi-oracional, la pronunciación correcta de las sílabas de fonemas y grafemas complejos, fundamentalmente las que tienen inadecuaciones del idioma, comprenden lo leído y muestran madurez en las habilidades ortocaligráficas aunque requieren hasta un segundo nivel de ayuda para redactar oraciones relacionadas entre sí. La maestra y las investigadoras propiciaron intervenciones sistemáticas que los motivaron a participar en todas las tareas asignadas.

Con el diseño del sistema de tratamientos individualizados se crearon y seleccionaron medios de enseñanza que se emplearon de manera favorable en el aprendizaje desarrollador y sirvieron de estímulo a la búsqueda de conocimientos y las tareas de estudio independiente. La maestra fue utilizando estos materiales en las clases, se apropió de vías para realizar la atención individualizada en la clase con tareas de aprendizaje para cada escolar según el diagnóstico. Los logros fundamentales alcanzados evidencian que el estudio de caso posibilitó la integración de acciones en función del proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares primarios.

Se logró que la escolar con mayores dificultades participara en actividades culturales así como en actos para la celebración de efemérides y jornadas. El reforzamiento del trabajo individualizado dado por la bibliotecaria y la profesora de computación le posibilitaron la participación de todos en el concurso de Lengua Española a nivel de base. Participaron activa y sistemáticamente en las actividades de la psicopedagoga y la logopeda para desarrollar habilidades de expresión oral y de escritura correcta de palabras y oraciones así como en el entrenamiento de los procesos psíquicos.

El profesor de Educación Física pudo lograr que adiestraran la atención en el terreno y se mantuvieran entusiastas durante la actividad. Al cerrar el estudio de caso, se

pudo comprobar y registrar cambios cualitativamente superiores en el comportamiento tanto en la escuela, en el hogar como en su convivencia dentro de la comunidad. A medida que se fue desinhibiendo pudo establecer conversaciones con sus compañeros de aula y de su localidad, en ocasiones llegó a tomar decisiones importantes en los juegos con aceptación por los demás escolares.

Aunque se mejoró la comunicación con la familia ampliada aún hay que mejorar en ese sentido. Se prevé efectuar dinámicas familiares para el logro de una mayor integración de las familias con la escuela, como preparación oportuna para potenciar transformaciones importantes en la personalidad. El trabajo dirigido de la psicopedagoga con las investigadoras en función de la equidad de género en la atención de los hijos quedó como tema pendiente a nuevas investigaciones dentro del proyecto.

El reforzamiento de las acciones individualizadas de carácter logopédico a modo de sistema, posibilitó el cambio en la forma de pensar de los docentes de la escuela y de la maestra que transita con ellos hasta el cuarto grado. La introducción de los resultados en la práctica constituyó una vía fundamental de autopreparación y de preparación metodológica en la escuela y les sirvió de retroalimentación a los investigadores para saber hacia dónde dirigir sus esfuerzos para la divulgación de los resultados en publicaciones, eventos científicos, su utilización en la formación postgraduada de los docentes de la escuela de forma sistemática y la determinación de posibilidades de continuidad en otras investigaciones.

## **CONCLUSIONES**

Las posibilidades que ofrece el proceso educativo de la escuela primaria en función de los tratamientos individualizados con carácter extradocente, constituyen una vía eficaz para potenciar a los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y mucho más cuando el Centro de Diagnóstico y Orientación concluye que los escolares objeto de estudio investigativo son portadores de un retardo en el desarrollo psíquico pero por decisiones familiares continúan estudiando en la escuela primaria.

La propuesta del sistema de tratamientos individualizados con carácter extradocente responde a los fundamentos del proyecto sociocomunitario “Por un mundo de sueños y colores” que se desarrolla desde la Universidad de Ciego de Ávila, específicamente en la Facultad de Ciencias Pedagógicas a la comunidad cercana, con énfasis en las propuestas de intervención en la escuela primaria. Se logra su implementación con la aplicación de un enfoque didáctico, integral, desarrollador y contextualizado entre la escolar y su familia, las investigadoras y la maestra de su grupo escolar.

La investigación que se describe permitió determinar las potencialidades del empleo del estudio de caso como método integral, que facilitó la constatación del desarrollo alcanzado por los escolares en los procesos afectivo-cognitivos y en el desarrollo de habilidades de la lectoescritura. Las investigadoras tuvieron la posibilidad de registrar cada aspecto desarrollado en el manual de trabajo de campo. Este documento le sirvió a la maestra de aula como un material didáctico para su autopreparación y al resto de los especialistas de la escuela para comprender la importancia de la atención individualizada a cada escolar según sus especificidades y manifestarlo en sus modos de actuación en la docencia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Borges, S. A & Orosco, M. (2014). Inclusión educativa y Educación Especial. CELAEE. Cuba. Sello Editor Educación Cubana- UNICEF.
- Borges, S.A., Leyva, M., Zurita, C. R., Demósthene, Y., Ortega, L. & Cobas, C. L. (2016). Pedagogía Especial e inclusión educativa. CELAEE. Cuba. Sello Editor Educación Cubana- UNICEF.
- Companioni. I. & Martínez, Z. (2018). La valoración de personalidades en la Educación Primaria. Cuba. Congreso Internacional Universidad 2018.
- Chkout, T. (2013). Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

- Enriquez, N., Berrío, S. M & Companioni, I. (2015). El estudio de casos en las transformaciones de los escolares con dificultades en el aprendizaje. Sesión: Experiencia Educativa. *Revista IPLAC*, 15 (4), julio-agosto.
- Gayle, A. (2010). Caracterización de las condiciones educativas de las escuelas primarias del consejo popular Cayo Hueso. Informe de Investigación. Reproducción ligera y material digitalizado. ICCP- MINED. La Habana, Cuba.
- González, R. & Fors, E. M. (1982). Metodología de la enseñanza del español. Primera parte. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- González, N. (2010). Reflexiones sobre el trabajo comunitario desde la Educación Popular. Manual de buenas prácticas. Cuba. Editorial CEAAL. Caribe.
- Guirado, V. C. (2011). Recursos didácticos para la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Guirado, V. C. (2013). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Primera Parte. Cuba. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Laborit, D., Companioni, I. & Carrión, G. (2015). Guía de apoyo al docente. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Nuñez, A., Álvarez, B. L. & Martínez, C. M. (2017). La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Revista Actualidades Educativas en Educación*, 17 (3), 1-21, doi:10.15517/aie.v17i3.
- Ramírez, I., Castellanos, R. M., & Figueredo, E. (2008). El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Ramos, H., Companioni, I. (2014). La autoevaluación de las escuelas primarias que reúnen condiciones educativas para atender a la diversidad. Sesión: Experiencia Educativa. *Revista IPLAC*, 14 (1), enero-febrero

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (2002). Metodología de la investigación cualitativa. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Sánchez, M. C. (2016). La atención individualizada al desarrollo del lenguaje de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico. (Tesis de Maestría). Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.

Valle, A. (2017). El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Cambios más significativos. Reproducción ligera y material digitalizado. ICCP. La Habana, Cuba.

## **EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA EN ATENCIÓN AMBULATORIA**

Language development in students with moderate intellectual disabilities in outpatient care

Dr.C. Vania del Carmen Guirado-Rivero. Email: [vaniagr@sma.univa.cu](mailto:vaniagr@sma.univa.cu)

Dr.C. Dianelly Rodríguez Hurtado. Email: [dianellysrh@sma.univa.cu](mailto:dianellysrh@sma.univa.cu)

Estudiante: Yeisy Zulueta Díaz. 5º año Educación Logopedia.

[yeisyzd@sma.inica.cu](mailto:yeisyzd@sma.inica.cu)

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo exponer los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el desarrollo del lenguaje en la atención educativa ambulatoria de los educandos con discapacidad intelectual moderada, desde la sistematización de investigaciones precedentes, con la utilización de métodos teóricos, se presenta el resultado de la etapa de revisión teórica de una investigación orientada a elaborar un sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en los niños con discapacidad intelectual moderada.

**Palabras clave:** atención educativa ambulatoria, desarrollo del lenguaje, discapacidad intelectual moderada

### **Abstract**

The objective of this work is to present the theoretical and methodological foundations that support the development of language in the outpatient educational care of students with moderate intellectual disability from the systematization of previous researches using theoretical methods. The results of the revision process of the investigation guided to elaborate a system of activities for the development of language in children with moderate intellectual disability are presented.

**Keywords:** outpatient educational care, language development, moderate intellectual disability

### **Introducción**

Los escolares con discapacidad intelectual constituyen una parte muy sensible de la población con discapacidad, cuyas características son diversas, así como las causas que la provocan. Cada uno de ellos, es un individuo en particular, con su personalidad y sus potencialidades de desarrollo como ocurre con el resto de la población infantil; una de las áreas del desarrollo con mayor afectación, en estos educandos, es el desarrollo del lenguaje. En este sentido se parte de asumir que la discapacidad intelectual es:

Condición del desarrollo de los procesos psíquicos, en la que a causa de una lesión orgánica o funcional del sistema nervioso central, se afecta la conducta adaptativa en más de dos áreas, cuyas potencialidades y nivel de funcionalidad están en dependencia de la profundidad de la afectación, el momento de aparición o de detección y de las estrategias de estimulación seguida por padres, madres y profesionales de la educación, con independencia del grado de afectación de la esfera intelectual. (Guirado, García & García, 2005, p.6)

Elevar al máximo posible las potencialidades de desarrollo de los educandos con discapacidad intelectual es un camino para acentuar la originalidad, la variedad y la heterogeneidad del ser humano y por tanto una vía para garantizar la igualdad de oportunidades sociales y educativas como aspecto educativo para promover consecuentemente la integración social de todos los ciudadanos; sin embargo cuando se trata de la discapacidad intelectual moderada, estas posibilidades potenciales de estimulación del desarrollo se hacen más complejas, a tenor de la necesidad de múltiples acercamientos para la interacción y de la utilización de variadas alternativas de mediación instrumental y social.

Para presentar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el desarrollo del lenguaje en la atención educativa ambulatoria de los educandos con discapacidad intelectual moderada, objeto del presente trabajo, se hace necesario profundizar en resultados investigativos especializados, en los que se recogen propuestas y aportes valiosos, entre los que se destacan: Roméu (1986), López (2008), Companioni (2008), Gómez, López & Núñez (2010) y Cobas (2010). Estos

trabajos constituyen fuentes de consulta obligada cuando se pretende desarrollar el lenguaje en educandos con discapacidad intelectual.

La sistematización de los aspectos relacionados con la atención educativa a los educandos con discapacidad intelectual moderada con atención ambulatoria, teniendo en cuenta elementos necesarios para el desarrollo del lenguaje, se realiza a partir de la periodización de la atención educativa a estos escolares en Cuba, con énfasis en el tratamiento para el desarrollo del lenguaje.

Para la revisión de la teoría se utilizó el método analítico-sintético de una selección de fuentes en las que se combinan autores clásicos y autores cubanos contemporáneos. El análisis se orientó a la búsqueda y sistematización de referentes en las siguientes direcciones: orígenes y evolución de los estudios sobre discapacidades; antecedentes de la atención educativa ambulatoria en Cuba y referencias sobre el diagnóstico del desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual moderada. La información obtenida se organiza e integra en los apartados siguientes:

- La atención educativa en los educandos con discapacidad intelectual moderada
- El desarrollo del lenguaje en los escolares con discapacidad intelectual moderada
- La atención educativa ambulatoria como modalidad de satisfacción de las necesidades individualizadas
- Diagnóstico del desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual moderada en atención educativa ambulatoria

## Desarrollo

Las condiciones del medio social y cultural donde se desarrolla el educando con discapacidad intelectual moderada influyen en su desarrollo posterior, agravando la situación social del desarrollo. Hay diferentes grados de afectación en el retraso mental que hacen compleja la determinación de necesidades y potencialidades. El

déficit intelectual puede estar acompañado o no de enfermedades, trastornos, síndromes o situaciones sociales que afectan el estado general del individuo, dentro de los que se encuentra la presencia de trastornos del lenguaje.

El lenguaje es considerado una de las condiciones humanas más importantes, porque permite que el hombre evolucione, por lo tanto, el habla constituye un requisito fundamental para la vida útil; resulta esencial tomar conciencia de la importancia del lenguaje oral como instrumento utilizado por el ser humano para establecer comunicación con sus iguales.

#### *La atención educativa en los educandos con discapacidad intelectual moderada*

Existen criterios como el de Sansonovich (1981) que al referirse a las personas con discapacidad intelectual en la Antigüedad y en la Edad Media comentó que la ciencia no dispone de informaciones fidedignas en relación con el tratamiento en la sociedad primitiva; sin embargo, hay datos que evidencian que, en esos tiempos, los hombres que no podían participar en el proceso de obtención de alimentos, si no morían, los eliminaban.

En otros casos la sociedad intentó aprovechar la existencia de las personas con discapacidad intelectual, por ejemplo, en algunos países existía la costumbre de tenerlas en los ricos palacios, como bufones para divertir a los amos y a sus invitados. Estos individuos también vivían aislados en pequeños poblados y casi no entraban en contacto con la población, se relacionaban solamente con los miembros de la familia o con muy pocos vecinos.

Durante esa época la única preocupación social con respecto a los deficientes mentales consistía en auxiliar a algunos de ellos en los monasterios, donde reportaban beneficios a la iglesia, porque eran utilizados para que recogieran obsequios y para atraer a los peregrinos que esperaban escuchar palabras proféticas de aquellos.

Al caracterizar la época del Renacimiento se hace alusión al surgimiento de las tendencias humanistas en cuanto al tratamiento de los sujetos con discapacidad intelectual. En esta época los pedagogos por primera vez, comenzaron a prestar

atención a la suerte de estas personas. El eslavo Juan Amos Comenius fue el primero de los pedagogos que expresó la necesidad de atender la educación y la enseñanza de estas personas. Al respecto escribió “es cierto que alguien podría dudar que la educación es necesaria para los torpes, a fin de librarlos de esa enseñanza natural” (Comenius, 1983, p. 206).

A fines de siglo XVIII y a principios del siglo XIX entre los médicos y pedagogos, se estableció la convicción de que estas personas necesitaban instituciones especiales donde se les garantizara atención. Las primeras experiencias de la educación y la enseñanza de las mismas estuvieron a cargo del psiquiatra francés Jean Itard quien convenció a los que lo rodeaban de que incluso los que tienen un grado más avanzado de discapacidad intelectual, pueden alcanzar cierto perfeccionamiento. Sus experimentos fueron la base de todos los sistemas de educación y enseñanza para estas personas que se crearon en la primera mitad del siglo XIX (Sansonovich, 1981).

En Londres, se fundó el primer asilo con fines benéficos en 1846. Los asilos y las escuelas pensionadas particulares fueron las primeras instituciones pedagógicas para la atención a las personas con discapacidad intelectual; sin embargo, estos intentos no bastaron para organizar la ayuda a las mismas, no obstante se lograron éxitos en el estudio de la debilidad mental y surgieron nuevas concepciones en cuanto a la comprensión de su esencia. Es así como el francés Velhome consideraba que el síntoma fundamental de la debilidad mental eran las desviaciones de los instintos (Velhome, citado por Sansonovich, 1981).

El médico y pedagogo francés Seguin fue uno de los primeros en intentar la educación y enseñanza de los débiles mentales, formalizó en un sistema integral médico y pedagógico, su propia práctica en la educación de las personas con discapacidad intelectual obtuvo resultados significativos en el desarrollo intelectual de los mismos. Seguin partía de la premisa de desarrollar las sensaciones y las percepciones, enseñarlos a ver y a escuchar, lo que constituía una especie de gimnasia de los sentidos, que en determinada etapa del aprendizaje se sustituye por gimnasia del intelecto. La escuela de Seguin se caracterizó por el optimismo, la

confianza en la posibilidad de educar a las personas con discapacidad intelectual, su inclinación a desarrollar de forma integral su personalidad, llama la atención además la forma de atención a los que poseían discapacidad intelectual profunda (Seguin, citado por Sansonovich, 1981).

Montessori, según plantea Sansonovich (1981), creó una escuela ortofrénica estatal para niños con discapacidad intelectual aplicando las ideas de Itard y Seguin; elaboró un sistema de educación sensomotora como fundamento de la pedagogía terapéutica. La escuela ortofrénica comenzó la preparación de los maestros para el trabajo con los escolares con retraso mental; su objetivo era la educación de los sentidos y de la inteligencia que pretenden atraer la atención del niño e impulsar la actividad del mismo, sin embargo la labor de Sancti (Sansonovich, 1981) dejó huellas más profundas en la historia de la pedagogía terapéutica italiana; le atribuye un papel importante a la función del médico en el descubrimiento de las particularidades individuales de los escolares, utilizó la fisioterapia para sanar físicamente a los escolares y fortalecer su sistema nervioso.

En la organización de la escuela separaba a los escolares con verdadera discapacidad intelectual y recibían un plan de estudios especial; se desarrollaban clases de Ortofonía (Logopedia) y Trabajo Manual (Sansonovich, 1981). Después de la Gran Revolución Socialista de Octubre, surge en Rusia una nueva actitud hacia los educandos con discapacidad intelectual y se determinaron los nuevos objetivos y tareas de la atención a estos estudiantes. De esta manera se crearon las premisas para disminuir y cuidar la discapacidad infantil.

Vigotsky, consideraba que la estructura del defecto que presentan los educandos con discapacidad intelectual es tan compleja que no puede expresarse adecuadamente por medio de una simple enumeración de síntomas. Cada síntoma inherente a la discapacidad intelectual no es por sí mismo, el producto determinado, el resultado del desarrollo del niño, sino de un desarrollo patológico. Los síntomas no son el signo, la primera causa de discapacidad intelectual, sino el resultado, la secuela, la peculiaridad del desarrollo del niño (Vigotsky, 1982).

Con el triunfo de la Revolución cubana en 1959, se postula el derecho de todas las personas a la educación y se comienzan a crear las condiciones para lograr este noble propósito. Se incluyó en esta labor la atención a los educandos discapacitados. Desde este mismo año se iniciaron las labores para la creación de un sistema nacional de Educación Especial comenzó en todo el país la creación de centros y escuelas especiales, planes y programas de estudio y por supuesto, la preparación de maestros. Estas acciones tienen continuidad también en la escuela especial de discapacidad intelectual que:

Es una institución educativa con carácter específico, que cuenta con una variante de egreso y tiene como propósito contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los educandos, (...) en correspondencia con el fin y los objetivos de la educación cubana, con énfasis en una cultura general básica y la preparación para la vida adulta independiente, que propicie la organización del sistema educativo a través de la corrección compensación (...) y logre la integración, la calidad de vida así como la participación activa de los alumnos en todos los ámbitos de la sociedad. (Companioni, 2008, p.38)

En este tipo de escuela también reciben atención los educandos con discapacidad intelectual que presentan atención ambulatoria. La educación de estos, se ha ido perfeccionando, sin embargo, queda todavía un largo camino por recorrer para ofrecer a cada uno la atención educativa que necesita según sus particularidades individuales. En este sentido López (2008), expresa que una vez que maestros, padres y especialistas en general enfrentan el reto de educar, hay que

Conocer bien y exhaustivamente a los educandos, identificar necesidades y potencialidades, buscar estrategias generales y diferenciadoras para la educación, evaluar constantemente lo que pasa con cada educando y evaluar la unidad de influencias educativas de la escuela, la familia y la comunidad. (López, 2008, p.11)

#### *El desarrollo del lenguaje en los escolares con discapacidad intelectual moderada*

Los educandos con discapacidad intelectual moderada pueden beneficiarse de los entrenamientos para la adquisición de los hábitos. Llegan a hablar y aprenden a comunicarse de formas diversas, aunque les es difícil expresarse con palabras y

utilizar formulaciones verbales correctas. Su vocabulario es limitado, pobre y escaso; pero en ocasiones, cuando el ambiente es suficientemente acogedor y sugerente, el infante puede ampliar sus conocimientos de lenguaje y expresión hasta extremos realmente sorprendentes. La estimulación ambiental que recibe, especialmente durante el primer tiempo de vida, le posibilitará una evolución más o menos favorable.

Los educandos con discapacidad intelectual moderada socialmente, se desenvuelven con dificultades, aunque en un grupo estructurado pueden hacerlo con cierta autonomía. Se benefician del adiestramiento y necesitan supervisión, no obstante evidencian habilidades en situaciones y lugares que les son familiares (Gómez, López & Núñez, 2010).

En general la estructura de su lenguaje hablado es semejante a la que correspondería a etapas anteriores del desarrollo. La evolución del desarrollo psicomotor es variable, pero frecuentemente está alterado; la percepción elemental no está demasiado alterada, pero hay trastornos de juicio y razonamiento (Gómez, López & Núñez, 2010); con estimulación pueden hacer generalizaciones y clasificaciones mentalmente con dificultades, aunque en ocasiones no sean capaces de expresarlas a nivel verbal, por las características del desarrollo del lenguaje y los trastornos asociados.

El retardo o retraso del lenguaje puede tener un carácter simple y se reconoce como: retraso simple del lenguaje: su evolución lingüística respeta teóricamente los mecanismos y etapas evolutivas del desarrollo normal del lenguaje, pero existe retraso en todos los componentes de la lengua, se afecta sobre todo la expresión sin que esto se deba a un trastorno generalizado del desarrollo, sin déficit auditivo o trastorno neurológico. La comprensión está conservada, se pueden observar en ocasiones dificultades, sobre todo si el enunciado es largo y ambiguo.

Como su nombre lo indica, existe un retardo en la adquisición de las diferentes etapas del desarrollo cronológico del lenguaje infantil. Debe considerarse a un infante con retraso en el lenguaje cuando lo cuantitativo y lo cualitativo de su uso verbal se halle por debajo de la cifra media de los otros de su edad, es decir,

mientras continúe dependiendo de gestos para comunicarse cuando ya debiera estar utilizando signos convencionales verbales; cuando aun usando palabras, lo hace de una manera tan deformada en su articulación que es ininteligible su lenguaje y cuando sólo utiliza determinados elementos gramaticales tanto en el aspecto sintáctico como en el léxico y en el aspecto pragmático, demorándose en la adquisición de otros nuevos elementos lingüísticos. Se clasifican según su etiología en: retrasos primarios del desarrollo del lenguaje o retrasos secundarios del desarrollo del lenguaje (García, Santos, Novoa & Sallés, 2001).

La discapacidad intelectual moderada es una causa bastante frecuente de retardo del desarrollo del lenguaje; las conocidas relaciones entre lenguaje y pensamiento las explican claramente. Dos rasgos caracterizan esta entidad son: la demora marcada en la aparición de las primeras palabras y la lentitud en la ulterior organización lingüística en todos los niveles: pragmático, fonológico, sintáctico, léxico y semántico, por incoordinación psicomotriz, desinterés oral, inhabilidad para captar las relaciones gramaticales, dificultades en la generalización de los significados, fundamentalmente.

Como estos educandos (los más graves), están tan afectados desde el punto de vista motor, existen afectaciones de los movimientos de la deglución, masticación y succión, lo que repercute en la adquisición adecuada de la articulación de los sonidos; también es frecuente observar trastornos respiratorios por el deficiente control neurológico de los músculos implicados en esta función primaria, repercutiendo también en la voz y en el aire espiratorio, observándose disminución de la intensidad vocal, resonancia nasal aumentada, timbre aireado, trastornos de la entonación, entre otros.

Otros síntomas frecuentes en el retraso en el desarrollo del lenguaje como consecuencia de una discapacidad intelectual moderada, es el babeo, el deficiente control orofaríngeo, dificultades en la realización de las praxias orales y se debe destacar la confluencia con trastornos auditivos, visuales, perceptuales, que pueden asociarse a esta entidad lo que empeoran el pronóstico y alteraciones en el lenguaje extraverbal (mímica facial coordinación ocular, lenguaje gestual, entre otros.)

Un trastorno en el desarrollo del lenguaje significa una dificultad, tropiezo y obstáculo para la comunicación oral y escrita, al reconocer que el lenguaje es un instrumento de cognición y comunicación. Son muchas las razones que justifican la importancia del lenguaje desde la educación inicial, y en particular, en el contexto escolar; mediante él, el educando puede acceder no solo al currículo referido a la lengua, sino al global para su acervo cultural en general, lo que constituye un factor decisivo para su desarrollo personal y social (Roméu, 1986).

*La atención educativa ambulatoria como modalidad de satisfacción de las necesidades individualizadas*

La concepción de atención ambulatoria tiene sus antecedentes en Cuba desde 1884 cuando José Martí en el artículo Maestros Ambulantes da respuesta a la siguiente interrogante planteada por un caballero de Santo Domingo “¿Pero cómo establecería usted ese sistema de maestros ambulantes de que en libro alguno de educación hemos visto menciones, y usted aconseja en uno de los números de La América, del año pasado” y este responde: “le diremos en breve que la cosa importa y no la forma en que se haga” (Martí, 1884, p. 59).

Ya desde esta época se proponía esta modalidad de atención para generalizar la educación, aunque referida a la educación de los campesinos, para el cultivo de sus tierras; esta tuvo su expresión siglos después para implementar la atención a una población que necesitaba que la educación llegara a ella fuera del marco de una escuela.

La atención ambulatoria es una concepción que no tiene antecedentes en el mundo de la forma en que se emplea en Cuba, pues la bibliografía consultada sólo refiere a casos aislados, basándose en lo costosa que resulta y no como una modalidad del sistema educativo que tiene su repercusión en el entorno familiar y comunitario; en el sistema educacional el término de atención ambulatoria se ha referido a la atención que se presta a los educandos, que por diferentes causas, no pueden asistir a un régimen escolar de manera permanente o transitoria.

Al reflexionar sobre lo expresado anteriormente y teniendo en cuenta la concepción de la labor educativa que tiene esta atención, sería más conveniente referirla como

atención educativa ambulatoria lo que la distinguiría del término empleado en el campo de la salud, así se considera como: la atención que se presta a los educandos, que por diferentes causas no pueden asistir a un régimen escolar de manera permanente o transitoria, a la familia y a la comunidad con el fin de lograr las transformaciones necesarias para elevar la calidad de vida de estos.

A tales efectos, el maestro ambulante es el encargado de dirigir el proceso docente educativo de sus educandos en el hogar de residencia. Ellos deben basar los resultados de su estrategia de trabajo en el diagnóstico inicial, tomando como centro los aspectos positivos y sus potencialidades: lo que sabe, lo que puede hacer, lo que lo motiva, sus aspiraciones, lo que pudiera lograr o llegará a hacer con diferentes niveles de ayuda; en fin, descubrir todas las posibilidades, las características de la familia y el entorno para producir el cambio y escalar los niveles de desarrollo esperados (Triana, 2008).

El maestro ambulante tiene entre sus funciones la de orientar a la familia para que sus hijos participen en las actividades sociales, deportivas y culturales que se organicen en la comunidad y en la propia escuela, en la medida de sus posibilidades. Los padres se mantendrán vinculados a todas las actividades que se realizan en la escuela.

#### *Diagnóstico del desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual moderada en atención educativa ambulatoria*

El diagnóstico en general es un proceso que mediante la aplicación de unas técnicas específicas permite llegar a un conocimiento y el diagnóstico pedagógico a través de la evaluación diagnóstica; no estudia la conducta del sujeto, sino el estado de desarrollo personal y el potencial de aprendizaje, para fundamentar las intervenciones educativas más convenientes (Gómez, López & Núñez, 2010).

En el diagnóstico escolar se debe profundizar en el grado de madurez alcanzado por el educando, las características del desarrollo psicofisiológico, el desarrollo intelectual, la calidad del aprendizaje escolar, las habilidades, el cumplimiento de las normas de comportamiento y su repercusión en las relaciones interpersonales y la calidad de la orientación valorativa.

El diseño de toda estrategia educativa para la estimulación del desarrollo, ya sea grupal o individual tiene como punto de partida el diagnóstico, cuyos resultados muchas veces demuestran la necesidad de realizar un estudio más profundo que permita descubrir la génesis de las dificultades que presentan los educandos y desde esta perspectiva brindar el tratamiento más oportuno en función de las peculiaridades que lo singularizan.

En tal sentido para lograr este diagnóstico del desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual moderada en atención ambulatoria, se considera necesario acudir al estudio de casos como una vía que favorece el trabajo docente-educativo, pues permite un estudio profundo del educando que facilita la caracterización, tanto de sus debilidades como de sus potencialidades, hecho que posibilita una actuación cada vez más intencionada y científica que garantiza la predicción del curso del desarrollo y por tanto proyectar las acciones educativas.

El estudio de caso es un método característico de la investigación cualitativa, que utiliza el aporte de técnicas de evaluación y su análisis para reflexionar y debatir en torno a las características del desarrollo evolutivo y la posible etiología de un caso determinado con fines diagnósticos e interventivos para lograr progresos favorables en relación con el estado inicial (Cobas, 2010).

En el caso de la estimulación del desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual moderada en atención ambulatoria, potencia la elaboración de historia evolutiva del educando y su desarrollo, partiendo de los aspectos siguientes:

- La historia del caso, que es el estudio de la historia del sujeto, de la génesis de sus dificultades tomando en consideración la integración de las condiciones biológicas y sociales que han garantizado la conformación de su subjetividad, atendiendo a los aspectos relacionados con su etapa prenatal, enfermedades más frecuentes, las peculiaridades de las interacciones sociales en que ha participado, entiéndase en especial, familia, coetáneos, maestros, vecinos, así como actividades fundamentales que ha desarrollado

- La caracterización psicopedagógica del estudiante de manera descriptiva, expositiva e informativa.
- Estudio del sujeto o grupo mediante la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos que permitan obtener una información amplia y que faciliten la explicación del por qué se actúa de determinada manera, o sea apunta a búsqueda de las causales.
- Trabajo del caso, que se relaciona con la estimulación del desarrollo, con las acciones que conformarán la estrategia educativa que evidentemente toma en consideración la causa detectada, así como la participación activa y coherente de todos los agentes educativos que inciden en la formación del educando.
- Evaluación sistemática y periódica que a su vez permitirá ir reajustando las acciones educativas en función de los resultados que se van alcanzando (Gómez, López & Núñez, 2010, p.76).

El éxito del estudio de casos depende del cumplimiento de una serie de requisitos, que deben tomarse en cuenta en su aplicación, entre estos se destacan la amplitud, calidad y objetividad de las investigaciones realizadas por cada uno de los especialistas que deben interactuar; el enfoque interdisciplinario y multifactorial en el análisis e interpretación de la información por los diferentes especialistas; la flexibilidad en la valoración de los resultados, la capacidad para ordenar jerárquicamente la información obtenida, en sus diferentes interrelaciones; la integración de la información, a partir de su adecuada interpretación y la riqueza y profundidad del debate y discusión diagnóstica durante el estudio de caso.

En general en el estudio de caso es muy importante la colaboración con la familia y su activa participación en el proceso, ajustando o modificando lo que sea necesario y posible, para ofrecerle la respuesta más adecuada.

## Conclusiones

La revisión de la teoría permite concluir que la estimulación del desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual moderada en atención ambulatoria, se sustenta en enfoques de la atención educativa vinculados con las bases histórico-culturales, centradas en potencialidades y en la atención a la estructura del desarrollo, asumiendo el desarrollo del lenguaje como un área esencial del crecimiento individual, desde su relación con el pensamiento y por tanto con el área cognitiva y afectiva.

Se constituye en fundamento esencial para la estimulación del desarrollo del lenguaje en la atención educativa ambulatoria de los educandos con discapacidad intelectual moderada, la percepción del desarrollo comunicativo y las funciones de la atención educativa ambulatoria como modalidad de satisfacción de las necesidades individualizadas; además de la profundización en la esencia del estudio de caso para exponer las principales características que tipifican al educando, con énfasis en énfasis en la interacción dialéctica entre lo afectivo y lo cognitivo, lo verbal y lo ejecutivo, lo interno y lo externo y profundizar en el análisis de las potencialidades que permitan responder a las necesidades.

## Referencias bibliográficas

- Cobas, C. L. (2010). Temas logopédicos para docentes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Comenius, J. A. (1983). Didáctica Magna. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Companioni, I. (2008). La elevación de la calidad de la Educación Infantil. Expediente de disciplina Didácticas Particulares. Material inédito.
- García, D., Santos, N., Novoa, Y. & Sallés, B. (2001). La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Primera parte. Selección de temas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Gómez, A., López, R. & Núñez, O. (2010). El problema del retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guirado, V., García-Martín, M. & García-Díaz, G. (2005). La conceptualización y caracterización del retardo mental desde una perspectiva optimista y psicopedagógica. *Educación y Sociedad*. 3 (2).
- López, R. (2008). Diversidad e igualdad de oportunidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1884). Maestros ambulantes. En Martí, J. (1975). *Obras Completas*. T 8. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Roméu, A. (1986). El desarrollo del lenguaje coherente como tarea de la escuela. *Revista Ciencias Pedagógicas* 12, enero-junio de 1986.
- Sansonovich, J. (1981). Historia de la Oligofrenopedagogía. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Triana, M. (2008). Manual de apoyo familiar al proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática en los escolares con retraso mental y limitaciones físico motoras del primer grado. Informe de investigación. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Manuel Ascunce Domenech”. Material inédito.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## **SISTEMA DE CLASES LOGOPÉDICAS PARA LA CORRECCIÓN Y/O COMPENSACIÓN DE LA TARTAMUDEZ EN EDUCANDOS PRIMARIOS**

Daniel Acosta Garaboto, estudiante de 5º año Licenciatura en Educación Logopedia, de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba,

[danielag@sma.inica.cu](mailto:danielag@sma.inica.cu)

M.Sc. Adriana Balboa García (A) Profesora del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba,

[adrianabg@sma.inica.cu](mailto:adrianabg@sma.inica.cu)

Dr.C. Katina Sosa Piñeiro (PT) Profesora del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba,

[katinasp@sma.inica.cu](mailto:katinasp@sma.inica.cu)

### **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo: Diseñar un sistema de clases logopédicas en función de corregir y/o compensar la tartamudez en educandos primarios como solución a carencias que en la práctica se manifiestan. Entre ellas se puede evidenciar que; los educandos presentan poca fluidez y ritmo dentro de su expresión en distintas actividades; la presencia de titubeos, espamos y muletillas en conversaciones espontáneas, además de la conducta afrontada en diferentes actividades (participación en clases, actividades políticas y recreativas). En el mismo se utilizaron métodos del nivel teórico como el histórico – lógico, el analítico – sintético, el sistémico –estructural; métodos y técnicas del nivel empírico; como la

observación, cuestionarios y la entrevista además de ser utilizado el cálculo porcentual para el procesamiento de la información.

Palabras claves: tartamudez, clases logopédicas, corrección/compensación

### **SUMMARY**

The present investigation has like objective: To design a system of classes speech therapy in function to correct and / or to compensate the stuttering in primary learners like solution to deficiencies that in practice are pronounced. Among them it can be shown that; the students show little fluidity and rhythm within their expression in different activities; the presence of hesitations, spams and slogans in spontaneous conversations, in addition to the behavior faced in different activities (participation in classes, political and recreational activities). In it, methods of the theoretical level were used, such as the historical - logical, the analytical - synthetic, the systemic - structural; methods and techniques of the empirical level; as the observation, questionnaires and the interview in addition to being used the percentage calculation for the processing of the information

Keywords: stuttering, speech therapy, correct/compensate

### **INTRODUCCIÓN**

Una vez iniciado el proceso escolar en los centros educativos se observan diferentes alteraciones en el lenguaje y la comunicación, es por ello que los Logopedas señalan dificultades en la pronunciación, el vocabulario, el ritmo y la fluidez desde edades tempranas, debido a una pobre estimulación o infra estimulación en el lenguaje, que una vez ya formados y sin tratamiento correctivo - compensatorio tienden a empeorar y complejizarse, como es el caso de la Tartamudez.

La tartamudez ha sido objeto de estudio de numerosos especialistas, los que la han abordado desde diferentes puntos de vista, en dependencia de la época y el lugar que les tocó vivir. Figueredo, E. (1984), Cooper, E. (1996) y Fernández, G. (2012), estos autores han realizado imprescindibles aportes a el trastorno como es el concepto de tartamudez y sus métodos para la atención logopédica. Desde la

provincia Ciego de Ávila autores como: Salcedo, Y. (2014), San Gil, Y. (2017), González, S. (2018) estos proponen sistemas de actividades, juegos y acciones dirigidas tanto a educandos como a la preparación de la familias.

Dentro de las **problemática detectadas** en el centro escolar se pudo encontrar que los educandos presentan poca fluidez y ritmo dentro de su expresión en distintas actividades. Se presentan titubeos, espasmos y muletillas en su expresión y escasa participación en clases, actividades políticas y recreativas.

Teniendo en cuenta la situación antes señalada se declara el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la corrección y/o compensación de la tartamudez en educandos primarios? Se declara como **objeto de estudio**. La atención logopédica integral a la tartamudez y como **campo de acción**. La corrección y/o compensación de la tartamudez en educandos primarios.

En correspondencia con el problema planteado se determina como **objetivo**: Proponer un sistema de clases logopédicas para la corrección y/o compensación de la tartamudez en educandos primarios de la escuela Honorato del Castillo del Municipio Ciro Redondo.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos se emplearon **métodos del nivel teórico y del nivel empírico**.

Métodos del nivel teórico:

**Histórico-Lógico**: Para profundizar en la evolución y desarrollo del proceso de atención logopédica.

**Analítico-Sintético**: para sintetizar y analizar la información estudiada, para definir conceptualmente qué es la atención logopédica; sus objetivos, conocer sus fundamentos y su repercusión en el tratamiento adecuado en los menores.

**Sistémico-estructural**: para concebir los componentes que integran el sistema de clases logopédicas con un carácter de sistema en su interrelación, dependencia, jerarquización y estructuración, así como las relaciones e interdependencia entre sus partes.

**Métodos del nivel empírico**:

**Observación:** Para conocer la actitud del educando ante el trastorno, habilidades que poseen para su atención el resto de los docentes, la forma que se integra al grupo y su interés para cumplir las orientaciones del logopeda.

**Entrevista:** Para identificar los conocimientos y la preparación que posee la familia y los docentes en la atención a los educandos con Tartamudez

**Cuestionarios:** Para identificar el nivel de autoestima en los educandos ante el trastorno.

En esta investigación se seleccionó una población de 2 educandos de tercer grado que presentan tartamudez de la escuela primaria Honorato de Castillo Cancio, del municipio Ciro Redondo.

El aporte práctico de la investigación radica en la propuesta de un sistema de clases logopédicas para corregir y/o compensar la tartamudez en educandos primarios.

Lo novedoso de la investigación está dirigido a desarrollar una influencia psicológica positiva en los menores, desarrollar en él, habilidades comunicativas y patrones correctos de respiración a la hora de expresarse realizando actos de reafirmación del contenido desde la clase.

Esta investigación se inserta en el proyecto: La atención educativa integral a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.

## **DESARROLLO**

### **La atención Logopédica integral a educandos primarios con Tartamudez**

La tartamudez ha sido efímera, se puede evidenciar su presencia en lenguas romanas, germánicas, vascas, célticas, etc. Horacio y Cicerón, nombraban verba, habla a la tartamudez y balbuceos al tartamudo. En el latín antiguo, además de balbus con el que designaba al tartamudo, se empleaba también el de taratara para la persona que hablaba con dificultad. En la Edad Media, en diferentes países de origen latino, se utilizaba balbulizia y algo más tarde en España se empezó a usar el término tartamudo.

En sus inicios Cabanas, R, (1979), valoró la tartamudez como un trastorno psicofuncional, un epifenómeno reaccional que se instala en las etapas iniciales de la vida. Luego enmarca a la tartamudez como una disfunción neurológica.

Los especialistas cubanos, desde las fuentes existentes de las escuelas vienesa y soviética de logopedia y foniatría, han incorporado los principales resultados de las investigaciones sociológicas, psicológicas, pedagógicas, neurológicas entre otras donde trabajan a fondo para prevenir dicho trastorno desde las edades iniciales para lograr así un mejor pronóstico.

Algunos autores del tema citados plantean:

Figueredo, E. (1984) la designa como un trastorno de la fluencia verbal a consecuencia de contracciones en los músculos que participan en el acto verbal y los adyacentes, que tiene como rasgo esencial la severa afección de la función comunicativa del lenguaje.

Cooper, E. (1996) la señala como un trastorno de la fluidez, que se caracteriza por las interrupciones anormales de la fluidez del habla, siendo, generalmente, experimentada por el individuo que tartamudea con una pérdida del control, ya que ocurre de manera involuntaria.

Fernández, G. (2002) la caracteriza como un complejo trastorno de la comunicación oral, evidenciando espasmos que interrumpen la fluidez verbal, acompañado de síntomas orales y psicopatológicos, de naturaleza multicausal, que afecta los mecanismos de control del habla, la comunicación y la personalidad.

En los conceptos antes brindados se atribuye la tartamudez como: un trastorno del habla que afecta de manera significativa a la personalidad del sujeto que la padece, caracterizada por bloqueos, contracciones espasmoideas o espasmos que se evidencian debido a disímiles causas, desde las propias aristas de las diferen.

Aunque existen diferentes criterios clasificatorios, se expondrán los relacionados con las causas y síntomas de la tartamudez. Los especialistas N. A. Vlasova y K. P. Bekker (1978) dividen la tartamudez en dos grupos: al primero corresponde el trastorno que surge en la infancia temprana, cuando la formación del lenguaje no

ha culminado aún, a esta tartamudez del desarrollo se le denomina evolutiva, posee un carácter funcional y se relaciona frecuentemente con tendencias neuróticas.

Al segundo grupo corresponde la tartamudez sintomática, que aparece como un trastorno secundario a distintos tipos de enfermedades orgánicas (traumas vasculares, infecciones y otras). Independientemente que la tartamudez sintomática sea propia de los adultos, en los niños puede presentarse como consecuencia de una lesión orgánica. En estos casos, la tartamudez aparece acompañando otros trastornos del lenguaje que tienen su origen en lesiones del sistema nervioso central que provocan una inmadurez en el desarrollo de este.

La tartamudez puede ser clasificada de tres tipos, las mismas son:

**Clónica:** Contracciones de los músculos, breves por su duración y frecuentes por su repetición, se produce una repetición estereotipada de los movimientos en el acto verbal y se manifiestan en el habla como la repetición involuntaria de sonidos o sílabas iniciales de la palabra. Ejemplo: “pa, pa, pa, paloma”.

**Tónica:** Se produce por una dilatada y prolongada contracción de los músculos que intervienen en el proceso de producción del habla y se manifiesta en el habla como un alargamiento innecesario en la emisión de determinados sonidos, generalmente al inicio de la palabra. Ejemplo:”mmm.....maleta”.

**Mixta:** Combinación de los espasmos clónicos y tónicos. Son los más frecuentes. Cuando en el proceso de realización del flujo verbal prevalecen las contracciones clónicas, decimos que son clonotónicas, y si por el contrario, prevalecen las tónicas, las denominamos tonoclónicas.

En menores con tartamudez, las siguientes características o síntomas prevalecen; lo que causa la pérdida de ritmo y fluidez en el habla.

- Repiten los sonidos, partes de palabras y palabras en ocasiones enteras.
- Pausan las palabras o dentro de una palabra.
- Escogen palabras sencillas en lugar de aquellas que son más difíciles.
- Muestran tensión o incomodidad al hablar.

- Utilizan solamente partes de frases.
- Añaden “uh” o “um” en el medio de una frase.
- Añaden palabras o frases que no están relacionadas al tema abordado.

Entre los 3-6 años, la mayoría de los niños atraviesan por una forma de habla altamente precipitada, caracterizada por alteraciones de la fluidez, denominada tartamudez fisiológica. El niño ignora o no presta atención a sus errores. A medida que el trastorno progresa, las repeticiones se hacen más frecuentes y el tartamudeo se hace patente en las palabras o frases más importantes. A medida que el niño va percibiendo sus dificultades verbales, va tomando conciencia de sus problemas (tartamudez transicional) comienzan a ejecutar estrategias más o menos inadecuadas con el fin de no tartamudear (entre ocho y doce años).

Las manifestaciones psíquicas de la tartamudez, son las que mayormente afectan la personalidad del menor, en el niño pequeño de tres años o cuatro años de edad, ya puede verse como se fija en su dificultad, cabe resaltar que no se cumple en todos los casos. Comienza a desarrollar actitudes sociales sobre todo de timidez, aunque la variante agresiva es también relativamente común. Desde esta edad se conforma una personalidad insegura de sí misma con rasgos negativistas.

Según el entorno que rodee al niño sobre todo en los primeros años de edad comienza a manifestar: tensión muscular en la cara, cuello, miedo y estrés. El uso de embolofrasias, tales como, este que, entonces y muletillas son frecuentes en el lenguaje del tartamudo, las cuales en alguna medida le sirven de apoyo para continuar hablando.

### **La corrección y/o compensación de la tartamudez en educandos primarios.**

Al hablar de estos términos es necesario comprender su significado en algunos contextos; la compensación no es más que la acción y resultado de compensar un error; no sanarlo del todo, es brindar nuevas herramientas para cambiar algo por otro, desarrollando una técnica novedosa que le beneficie al menor. Corregir es la acción de erradicar un fenómeno o daño, acción de restablecer una función desarrollada.

## **Se explican a continuación los métodos para el tratamiento de la tartamudez**

### ***Métodos tradicionales:***

- Métodos reflexivos: centran la atención en el habla del educando —Gutzmann, H. (1891), Fröschels, E. (1911), Stein, L. (1948), Seeman, M. (1962) y sus respectivas escuelas.
- Métodos diversivos: desvían la atención del tartamudo sobre su habla, distraen la atención sobre su manera de hablar y disminuyen la logofobia —Liebman, M. (1903), Fröschels, E. (1925), Blösch, P. (1957) y sus respectivas escuelas.
- Métodos combinados: tratamiento múltiple, donde se combinan objetivos y procedimientos de los métodos anteriores, en la práctica se alternan procedimientos, se aplican simultáneamente o combinados entre sí, según las características y la evolución del sujeto —Garde, A. (1935), Kopp, G. (1939), entre otros.

### ***Métodos contemporáneos:***

- Método integral: acción multidisciplinaria e integrada de médicos, psicólogos, maestros, educadoras, logopedas, padres y el entorno que rodea al educando. Se estructura a partir del diagnóstico multilateral del educando y de la atención médica, psicoterapéutica, pedagógica, logopédica y de la familia —Rothe, A. (1925), Vlasova, N. (1936), Seeman, M. (1962), Cabanas, R. (1988), Azcoaga, J. (1995) y sus respectivas escuelas, entre otros.
- Método quirúrgico: intervenciones quirúrgicas para interrumpir el circuito defectuoso del cerebro que provoca el tartamudeo en fase experimental —P. Fox (1998) y sus seguidores.
- Métodos de facilitación: dirigidos a la comunicación, a hablar con ritmo, con un lenguaje fluido e individual. Se nutren de la diversidad de procedimientos existentes, procedimientos de facilitación sobre los planos psicomotor, perceptivo, expresivo y emocional que reajustan los mecanismos que intervienen en la técnica del habla y la fluidez verbal — Fernández, G. (1996)

- En Cuba el método más utilizado para brindar corrección compensación en este trastorno es el tratamiento complementario, que comprende: psicoterapia, el método de masticación de Fröschels y ejercicios respiratorios.

Se describirán primeramente los métodos propuestos por Cheveliova y un colectivo de autores, el de Vlasova, Cabanas y el Método de masticación de Fröschels. Por último se abordará el tratamiento complementario, siempre teniendo en cuenta las manifestaciones y repercusiones en cada educando de forma diferente.

1. Método de superación de la tartamudez por medio de la actividad manual (Cheveliova y otros). Este método comprende cinco periodos de trabajo: período preparatorio o propedéutico, período de lenguaje de culminación, período lenguaje de planificación, período de lenguaje espontáneo.

2. Tratamiento de la tartamudez por etapas (según autores soviéticos).

Este método se compone de varias etapas. \_Etapas preparatoria, repetición conjunta, respuesta a preguntas. Descripción de láminas, narraciones espontáneas y lenguaje espontáneo

3. Tratamiento a la tartamudez según Cabanas (1974), hace referencia al tratamiento de dos tipos de tartamudez:

\_Uno para la inicial y otro para la avanzada o definida.

Ante la tartamudez inicial se recomienda distraccional y orientación profiláctica tendente a evitar el desarrollo de las complicaciones psicológicas, reforzándose las indicaciones al medio familiar, así como ejercicios funcionales normales.

4. Método de masticación de Fröschels (Chewing Method) (1911): Este método conocido en español como el de “comer el aire”, es recomendado por su alto valor funcional y su influencia sobre todos los tipos de tensiones musculares erróneas. El Chewing Method consiste en masticar el aire sonorizado que se exhala; cuando el educando ha aprendido las técnicas de “masticar el aire”, el logopeda recomendará la ejercitación del habla durante la masticación sonora. Salcedo. Y (2013)

### **Tratamiento complementario de la tartamudez**

En este tratamiento complementario se incluyen: **la psicoterapia, la ejercitación respiratoria y el método de masticación de Fröschels.**

Psicoterapia racional: Ningún tratamiento es efectivo si no se trabaja la parte psicológica del educando, cuyo objetivo fundamental es el tratamiento de la esfera psíquica en el escolar con tartamudez y las diferentes condiciones que sobre él actúan.

La forma fundamental de la psicoterapia es la racional, cuyo contenido fundamental es la rehabilitación del habla y la personalidad del escolar con tartamudez. Liapidebshi y Shembels recomiendan que la psicoterapia racional en educandos pequeños deba hacerse mediante la utilización de diferentes juegos, con juguetes, material didáctico, mediante el trabajo, la música y el ritmo. Fernández, G (1996)

Ejercicios de respiración: La ejercitación respiratoria tendrá como objetivo fundamental adecuar la respiración durante la emisión de la palabra. Algunos ejercicios pueden ser:

1. Inspiración nasal suave, libre.
2. Espiración bucal suave y prolongada.

Después de haber hecho un análisis de los métodos más utilizados en el tratamiento de la tartamudez, el autor considera que por la integridad del método de facilitación Fernández, G. (2012) es el indicado para la corrección y/o compensación de la Tartamudez.

**Sistema de clases logopédicas para la corrección y/o compensación de la tartamudez en educandos primarios.** En el presente capítulo se precisa diagnosticar el estado del Ritmo y la Fluidez en los educandos con Tartamudez de la escuela primaria Honorato del Castillo Cancio del municipio Ciro Redondo. Se fundamenta y describe el sistema de clases propuesto y se exponen los resultados del criterio de especialistas que avalan la calidad de la propuesta, así como la evaluación de su efectividad en la práctica educativa.

**Diagnóstico inicial de las características de la tartamudez en dos educandos de tercer grado de la escuela primaria Honorato del Castillo Cancio.**

Para la realización del diagnóstico inicial se elaboraron y procesaron varios instrumentos. Fueron aplicadas dos encuestas y un cuestionario a los educandos (anexo 1, 2 y 3), para indagar sobre el estado emocional ante el trastorno. Se aplicó una exploración logopédica (anexo 4), análisis documental (anexo 5), entrevista a la maestra (anexo 6) y a la logopeda (anexo 7).

La escala para evaluar cada dimensión aparece en el (anexo 8) de la presente investigación correspondiente a los indicadores en alto, medio y bajo.

Teniendo en cuenta el estudio teórico y la experiencia del investigador se propone como variable el estado del ritmo y la fluidez del lenguaje de la que se derivan cuatro indicadores: estado de la respiración, muletillas, espasmos y movimientos concomitantes.

Una vez aplicado los instrumentos se arribaron a las siguientes conclusiones. Se realizó una exploración logopédica a los educandos para verificar el estado del lenguaje, se constató que las características que presentan responden a tartamudez clónica. Se determinó este trastorno pues las menores presentan espasmos que interrumpen la fluidez verbal, el uso de muletillas y movimientos concomitantes, causada debido al mal manejo familiar y poca estimulación del lenguaje en el periodo comprendido entre los tres y cinco años de edad, conocido como tartaleo fisiológico, gritos excesivos y sobre atención en el habla provocando tensiones emocionales y titubeos a la hora de expresarse.

Su respiración en ambos casos es tipo clavicular, manifestando de esta forma poca intensidad del soplo lo que conlleva a expresarse de forma interrumpida durante el acto de comunicación y la lectura oral.

Se revisaron los expedientes acumulativos, libretas de los educandos, expediente logopédico, y se comprobó que el trastorno que presentan influye en su aprendizaje solo a la hora de expresarse.

La observación a clases permitió determinar que existe poca utilización de medios de enseñanza, atención individualizada y desarrollo del lenguaje de los educandos en tratamiento. Los educandos poseen una autoestima baja por sentir vergüenza el

comunicarse con sus compañeros, no les gusta unirse al grupo por temor a las burlas, prefieren las actividades de artes plásticas, educación musical y los juegos de mesa donde no tengan que hablar. Presentan estereotipias en forma de movimientos de los ojos, evidenciando dificultades para comunicarse, manifiestan en ocasiones alteraciones en los músculos del cuello.

En las entrevistas realizadas a la logopeda y maestra estas plantean que las estudiantes presentan buen comportamiento en las distintas actividades, trabajan de forma independiente siendo aplicadas y responsables ante el estudio. Se motivan de forma sencilla con cualquier actividad lúdica siempre que se encuentren juntas en las clases logopédicas. Las clases frontales evidencian su escasa participación en las actividades, manifestándose de forma negativa ante el habla en distintas ocasiones, son educandos alegres y activas muy queridas por sus amigos más cercanos y profesores del centro.

Al comparar la información ofrecida por los tres cuestionarios aplicados se llega a la conclusión de que ambos educandos presentan baja autoestima y se miran a sí mismas de forma negativa, son tímidas, solitarias, lo que se evidencia en su participación en las distintas actividades escolares y extraescolares.

Ante estos resultados obtenidos se puede evaluar la variable, en el nivel bajo porque presentan serias dificultades en los cuatro indicadores propuestos.

Al efectuar un análisis de las principales regularidades encontradas en el diagnóstico se evidenciaron potencialidades de necesidades.

### **Potencialidades**

- Buen comportamiento en distintas actividades.
- Trabajan de forma independiente con pocos niveles de ayuda.
- Les gusta los trabajos manuales y de creación.
- Sus familias son funcionales.

### **Limitaciones**

- Presentan respiración tipo clavicular.
- Muestran poca seguridad y confianza respecto a sí mismas

- Manifiestan dificultades severas en el ritmo y la fluidez.
- Revelan estereotipias en forma de movimientos de los ojos.
- Exhiben en ocasiones alteraciones en los músculos del cuello.
- Utilizan reiteradas muletillas en el curso de la conversación.

Se considera por tanto necesario diseñar un Sistema de clases logopédicas encaminadas a corregir y/o compensar la tartamudez en ambos educandos, con el apoyo del método de facilitación, desarrollando ejercicios respiratorios para lograr una respiración de tipo costo diafragmática, ejercicios para aumentar la capacidad del soplo, realizar actividades de rítmica logopédica e influir positivamente mediante la relajación activa verbal, también elevar su bienestar y autoestima.

### **Fundamentación y descripción del sistema de clases logopédicas.**

El sistema, dentro de la investigación, se considera como un aporte y se ubica entre los resultados de significación práctica. Existen diversas definiciones de sistema, abordados por varios autores: Para Cazau, P. (2003) es: "Conjunto de elementos en interacción significa que un elemento cualquiera se comportará de manera diferente si se relaciona con otro elemento distinto dentro del mismo sistema. Si los comportamientos no difieren, no hay interacciones y por tanto tampoco hay sistema."

El autor de la presente investigación asume el concepto de sistema facilitado por Lorence, J. (2005) al ser planteado que, el sistema es una forma de existencia de la realidad objetiva, que puede ser abordado y representado por el hombre, sometido a determinadas leyes generales; es un conjunto de elementos que se distinguen por cierto ordenamiento; forma parte de otro sistema. Cada elemento del sistema puede ser asumido a su vez como totalidad.

La Fernández, G. (2012) expone que para el desarrollo de las clases logopédica se debe partir de dos variantes, grupal o individual, la variante individual de trabajo se emplea en aquellos casos en que las particularidades psicológicas del educando y las dificultades en el lenguaje exigen la atención individual (negativismo, complejidad del trastorno, rasgos esquizoides, fobias, etcétera).

## Estructura de la clase de logopedia

Introducción	Objetivo de la clase.	Saludo. Motivación, orientación y creación de las condiciones básicas para el comienzo del desarrollo de la clase.
Desarrollo	Contenido. Métodos. Procedimientos. Técnicas. Material verbal. Medios de enseñanza.	Ejercitación funcional y trabajo verbo-vocal vinculado con el aprendizaje escolar y el desarrollo sociopsicoafectivo del educando, desde situaciones comunicativas que permitan paulatinamente llegar a formas correctas de lenguaje.
Conclusiones	Evaluación.	Valoración. Tarea. Despedida.

El sistema de clases logopédicas que se propone en esta investigación está dirigido a corregir y/o compensar la tartamudez en educandos del tercer grado, conformado por diez clases. Su estructura está en correspondencia con la propuesta por Fernández, G. (2012); título, objetivo, medios de enseñanza, responsable, introducción, desarrollo y conclusiones.

Sistema de clases, cuenta con 4 ejes temáticos, distintos procedimientos y variados medios de enseñanza, que enriquecen el trabajo dentro de la clase brindando salida con ellos a diferentes ejes transversales y distintas asignaturas que fortalecen el trabajo de aprendizaje desde el tratamiento. Se trabaja en la segunda etapa de tratamiento, dirigida al trabajo verbal de forma colectiva. A continuación se presenta una de las clases que componen dicho sistema.

### Clase 6

Material verbal: Alegría, globo divertido, mago, conejo, salvajes.

Procedimientos: Observación, conversación, explicación e imitación

Medios de Enseñanza: rompecabezas, globo, hoja de trabajo, pelotas pequeñas, lámina, claves y vídeo.

Eje temático: Las Vacaciones." El Circo"

Objetivo: Estimular la seguridad y confianza a través de la psicoterapia, realizando ejercicios respiratorios que favorezcan a desarrollar la autoestima en los educandos.

Actividad Inicial. Conversación Espontánea

1\_ Proyectar un video sobre el Circo y debatir sobre el tema:



1\_ ¿Qué observaste?

2\_ ¿Qué personajes intervienen?

3\_ ¿Te gusta el Circo; lo has visitado?

Área Psicológica; Psicoterapia y Relajación.

Desarrollo. Ejercicios Respiratorios

1\_ Inflar un globo.

2\_ Soplar 2 pelotas pequeñas hasta introducirlas dentro del sombrero del mago.

Área Logopédica, Trabajo con la Respiración Verbal

Alegría, globo divertido, mago, conejo, salvajes.

Trabajo Verbal: Describir una lámina cuyo contenido representa la esencia del video.

1\_ ¿Cuántos botones tiene el payaso en su traje?

2\_ ¿Se encuentra alegre o triste?

3\_ ¿Cómo es el Circo?



4\_ ¿Saben que significa la palabra amaestrados?

Repetir las siguientes oraciones.

1\_ Una función de Circo es divertida.

2\_ La música que se escucha es muy alegre.

3\_ Observamos leones y otros animales amaestrados. / Trabajar importancia y cuidado por los animales.

Armar y desarmar el Rompecabezas.

Rítmica logopédica, ritmo del lenguaje a través de oraciones.

Vuela, vuela palomita,

Vuela, vuela sin cesar.

Donde esperan los pichones,

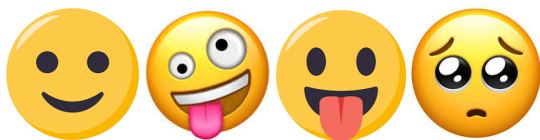
Los besitos que tú das.

Repetir la poesía

Conclusiones y Evaluación

Redacta una oración ampliada sobre la importancia del circo para los educandos y adultos, léela de forma correcta tomando bien el aire.

Despedida. En el día de hoy trabajaste de forma correcta, te esforzaste por realizar bien los ejercicios. Señala con una de las siguientes caritas como se sintieron en la actividad.



Tarea. Realiza un dibujo sobre el circo en el cual representes varios de los animales y artista que en él actúan.

## **Valoración por el criterio de especialistas del sistema de clases dirigido a la corrección y o compensación de la tartamudez de las educandos del tercer grado de la escuela primaria.**

El sistema de clases para la corrección y/o compensación de la tartamudez en educandos del tercer grado fue evaluado mediante el instrumento diseñado para evaluar la propuesta de resultado científico por el criterio de especialista.

Según los cinco especialistas el sistema de clases para corregir y o compensar la tartamudez se ajusta al tema seleccionado, ya que en la escuela primaria Honorato del Castillo, del municipio Ciro Redondo existen 2 educandos con Tartamudez que no se ha logrado corregir ni compensar sus dificultades en el ritmo y la fluidez.

Cuatro especialistas argumentaron en el análisis del indicador # 2 que existe correspondencia del objetivo general de la propuesta con el tema seleccionado y el problema al que ofrece soluciones en la práctica educativa. Al reconocer que el objetivo general de la propuesta es diseñar u sistema de clases logopédicas para la corrección y o compensación de la tartamudez en ambas educandos, lo que se corresponde con el tema y el problema al que ofrece solución en la práctica educativa.

Al evaluar el tercer indicador, tres especialistas expresaron que el sistema de talleres propuesto tiene posibilidades reales para la introducción en la práctica educativa ya que constituye una potencialidad crear un sistema de clases con claridad que propicia una guía real para otros docentes a la hora de realizar tratamientos para el trastorno abordado.

Con respecto al nivel de creatividad demostrado en la propuesta, indicador # 4 la totalidad de los especialistas lo evaluaron de alto, abordando que los talleres están muy bien estructurados, con variados medios de enseñanza, ejes temáticos y actividades reales que favorecen la corrección y o compensación del trastorno. La evaluación integral del Sistema de Clases propuesto fue de alto porque cumple con los indicadores evaluados por los especialistas.

## **CONCLUSIONES**

1. El estudio bibliográfico realizado se retomaron los fundamentos teóricos que sustentan la atención logopédica integral a educandos con tartamudez a partir de las distintas definiciones del trastorno, sus causas, particularidades psicológicas de estos educandos y los distintos métodos que se utilizan para su corrección.
2. La búsqueda sobre diferentes criterios retoma y plantea nuevos métodos para la corrección y o compensación de la tartamudez en educandos primarios.
3. El sistema propuesto consta de 10 clases logopédicas que tienen como prioridades: corregir y o compensar la tartamudez en educandos del tercer grado, lograr una respiración de tipo costo diafragmática he influir de forma positiva en la esfera afectiva y motivacional de las mismas.

### **BIBLIOGRAFÍA**

**Azcoaga, J.** (2003). Del lenguaje al pensamiento verbal. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

**Bell, R.** (1982). Educación Especial: razones, visión actual y desafíos. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

**Fernández, G.** (2004). Trastornos de la fluencia verbal. Implicaciones psicopedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_ (2008). La atención logopédica en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

**Fernández, G. & Rodríguez, X.** (2012). Logopedia Primera Parte. Texto para los estudiantes de las carreras Licenciatura en Logopedia y Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



## **CARACTERIZACIÓN DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE EN EDUCANDOS CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO**

**TITLE: CHARACTERIZATION OF THE PRAGMATIC COMPONENT OF THE LANGUAGE IN PUPILS WITH DELAY IN THE PSYCHIC DEVELOPMENT**

Milagros de la Caridad Sánchez Herrera<sup>18</sup>, [milagrossh@sma.unica.cu](mailto:milagrossh@sma.unica.cu)

Adria Leiva Pérez<sup>19</sup>, [adrialp@sma.unica.cu](mailto:adrialp@sma.unica.cu)

Iracema Díaz Paz<sup>20</sup>, [iracemadp@sma.unica.cu](mailto:iracemadp@sma.unica.cu)

### **SÍNTESIS**

El trabajo aborda las regularidades del desarrollo del lenguaje en educandos con retardo en el desarrollo psíquico, obtenidas en investigaciones del proyecto “La atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales” y la tesis de doctorado de la primera autora, lo que permitió realizar precisiones a las caracterizaciones precedentes y aportar la caracterización del componente pragmático. Se ofrecen además, recomendaciones para la exploración, acciones, ejercicios y recursos didácticos para el desarrollo del

---

<sup>18</sup> Licenciada en Educación. Logopedia. Máster en Educación Especial y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Categoría docente: Asistente. Se desempeña como jefa de la disciplina Logopedia y profesora del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

<sup>19</sup> Licenciada en Educación Especial. Máster en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

<sup>20</sup> Estudiante de cuarto año de la carrera Licenciatura en Educación Logopedia, de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

lenguaje. En el proceso investigativo se emplearon métodos y técnicas como: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, análisis documental, exploración logopédica, encuesta, observación y entrevista.

**Palabras claves:** lenguaje, componente pragmático, retardo en el desarrollo psíquico.

## **SUMMARY**

The work referred the regularities of the development of the language in pupils with delay in psychic development, obtained in investigations of the project educational integral attention to children, teens and young people with special educational needs and the thesis of doctorate of the first author, what it permitted accomplishing precisions to the preceding characterizations and contributing the characterization of the pragmatic component. It offer besides, recommendations for exploration, actions, exercises and the didactic resources for developmental of language. In the investigating process we used methods and techniques like: analytical synthetic, inductive deductive, historic logician, documentary analysis, language exploration, opinion poll, observation and interview.

**Keywords:** Language, pragmatic component, delay in the psychic development.

## **INTRODUCCIÓN**

Los resultados del proyecto de investigación “La atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales” de la provincia Ciego de Ávila, permitieron identificar deficiencias en la atención individualizada al desarrollo del lenguaje de los educandos con RDP en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), las que son más evidentes en el segundo grado, donde llegan sin vencer los objetivos del primero, con marcadas dificultades en el lenguaje.

La indagación empírica permitió determinar que existen limitaciones relacionadas con la descripción insuficiente de los componentes estructurales del lenguaje, en las exploraciones logopédicas que aparecen en los expedientes psicopedagógicos de los educandos con RDP de segundo grado, aunque de esta caracterización

depende el posterior trabajo para el desarrollo del lenguaje y su atención individualizada.

Las regularidades del lenguaje de los educandos con retardo en el desarrollo psíquico (RDP) es motivo de análisis por diferentes investigadores. Dentro de estos: Vlasova & Pevzner (1981), Torres et al. (1990), Vlasova et al. (1992) y Castellanos et al. (2013). La primera caracterización del lenguaje de los educandos con RDP en Cuba la ofrece Torres et al. (1990), quien expone que en ellos están afectados los tres componentes estructurales del lenguaje, fonético-fonológico, léxico-semántico y gramatical, aunque, no todos tienen el mismo grado de dificultad en cada componente.

Castellanos et al. (2013) toma como referente a Torres et al. (1990) y expresa que: en el aspecto fonético, en estos educandos, aparece la prolongación de inadecuaciones de la pronunciación, en palabras extensas, complejas y desconocidas, relacionadas con sonidos de similitud sonora. En el semántico, se afecta el vocabulario de contenido más abstracto, tienden a la percepción fragmentada de oraciones, lo que entorpece su comprensión. Se les dificulta la construcción de enunciados verbales coherentes, sus respuestas son cortas y poseen un carácter situacional. En el gramatical, presentan errores de logicidad de la expresión y de la sintaxis sobre todo en las tareas verbales de mayor complejidad. Todo lo que origina dificultades en el aprendizaje, sin embargo, apuntan que con la ayuda pedagógica adecuada se debe lograr el éxito.

El estudio teórico permitió determinar que en las caracterizaciones de las regularidades del lenguaje de los educandos con RDP, de los autores precedentes, se exponen las dificultades descritas en los componentes estructurales: fónico-fonológico, léxico-semántico y gramatical, sin embargo, no se describe el componente pragmático.

Al respecto Álvarez et al. (2007) y Fernández, Pons, Carreras & Rodríguez (2013), enuncian que el componente pragmático del lenguaje se encuentra afectado en algunos trastornos de la comunicación y el lenguaje, pero, no explican suficientemente cómo diagnosticarlo y desarrollarlo, ni se aborda en específico en

educandos con RDP. Autores como Acuña & Sentis (2004), Álvarez et al. (2007) y Fernández & Huepp (2014), lo consideran como el conjunto de reglas o factores extralingüísticos que hacen posible el empleo adecuado de enunciados en situaciones concretas en las que tiene lugar el intercambio conversacional entre las personas, adecuado a la situación y al contexto de comunicación, aceptable para el receptor y por tanto eficaz.

Las características específicas en el componente pragmático, al igual que las descritas en los restantes componentes, repercuten en el aprendizaje y en el desarrollo integral de la personalidad. Resulta necesario, profundizar en el estudio de las regularidades que caracterizan el desarrollo del lenguaje de los educandos con RDP como premisa para las caracterizaciones psicopedagógicas y el diseño de las estrategias de atención individualizada, como se establece desde el enfoque de atención integral a las NEE, el que concede primordial importancia al proceso de evaluación y caracterización para ofrecer la atención en correspondencia con sus particularidades individuales.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó una población compuesta por los educandos con RDP de segundo grado de seis escuelas de la provincia Ciego de Ávila, por cuatro cursos consecutivos: 115 en el 2012-2013, 95 en el 2013-2014, 89 en el 2014-2015 y 60 en el 2015-2016.

Se emplearon diferentes métodos y técnicas. *Del nivel teórico:* Analítico-sintético, para el análisis de los fundamentos teóricos que sirven de base al desarrollo del lenguaje en educandos con RDP, en el procesamiento de los datos empíricos y arribar a conclusiones. Inductivo-deductivo, para establecer generalizaciones y llegar a conclusiones en relación con las concepciones actuales que fundamentan el desarrollo del lenguaje, a partir del criterio de diferentes autores. Histórico-lógico, en la sistematización de las caracterizaciones del lenguaje de los educandos con RDP.

*Del nivel empírico:* Análisis documental, para la revisión de los expedientes psicopedagógicos, con el objetivo de analizar la caracterización del lenguaje de los educandos con RDP. Exploración logopédica, para caracterizar el lenguaje de los

educandos de segundo grado con RDP. Encuestas a logopedas, para corroborar el grado de aceptación, de las regularidades detectadas.

Se diseñaron, aplicaron y tabularon los instrumentos: guía para el análisis de documentos, modelo de exploración logopédica, entrevista a logopedas, encuesta a maestros y guía de observación a clases. Instrumentos que se sometieron a pilotaje que corroboró su factibilidad para obtener la información deseada en cada caso.

## **DESARROLLO**

Según Fernández et al. (2013) el lenguaje constituye un indicador importante en la evaluación de los procesos cognitivos; la manifestación de los progresos que el niño alcanza en este aspecto, generalmente indica un adecuado comportamiento de los procesos neuropsicológicos en los que descansa la producción y comprensión de los enunciados verbales. Cualquier retraso significativo que manifiesten los niños en el desarrollo de los medios o componentes del lenguaje (fonológico, léxico semántico, morfosintáctico) y en la conducta comunicativa que asumen en los diferentes contextos, revela las posibles complicaciones que pudiera presentar en su desarrollo.

En la descripción de los componentes estructurales del lenguaje coinciden Figueredo (1984) y Martínez (2004) y plantean que el componente fonético-fonológico abarca el conjunto de sonidos del idioma y sus modelos o tipos ideales, los fonemas, estos se desarrollan mediante la percepción e imitación de los sonidos y sus combinaciones en las palabras y de manera paulatina se perfecciona su articulación y diferenciación. Al léxico-semántico: corresponde el vocabulario, la comprensión y el uso de la lengua (palabras) en dependencia de su significado. Concuerdan en que el gramatical: abarca la morfología (leyes de transformación de las palabras) y la sintaxis (combinación de palabras dentro de la oración) y que surge de manera más tardía que los anteriores y su alteración puede implicar limitaciones en las otras.

En la literatura más actualizada, diferentes investigadores se refieren, además de los tres componentes antes explicados, al componente, competencia o nivel pragmático del lenguaje, entre ellos Frías (2001), Monfort (2004), Acuña & Sentis (2004), Álvarez et al. (2007) y Fernández et al. (2013).

Se asume el criterio de que el lenguaje oral propone un código comunicativo entre los participantes en el intercambio comunicativo y contiene en su textura normas de uso, modalidades de acceso al significado y una serie de indicaciones que posibilitan que este enunciado sea adecuado a la situación, al contexto de comunicación, común al receptor y el emisor y por tanto eficaz. “La pragmática puede definirse como el uso social del lenguaje, es decir, la capacidad de entender las intenciones de los demás cuando hablan y de expresar las propias, de una forma eficaz y con un manejo del código apropiado al contexto” (Monfort, 2004, p.85).

Según Álvarez et al. (2007), el lenguaje extraverbal tiene diferentes funciones tales como facilitar el lenguaje verbal, añadir el componente emotivo al racional, participar en la intencionalidad de la comunicación, mantener el equilibrio interpersonal y social mediante gestos, miradas, posturas, entonación de la voz y reacciones afectivas. La evolución de las intenciones comunicativas, llamadas también funciones pragmáticas se complejizan a medida que crece el niño, en forma cronológica se desarrollan las funciones instrumental, reguladora e interactiva del lenguaje.

A partir del estudio teórico realizado se concreta, en esta investigación, la definición y estructura del componente pragmático del lenguaje: Componente pragmático del lenguaje: se refiere al conjunto de reglas o factores extralingüísticos, aceptables para emisor y receptor; que posibilita entender las intenciones de los demás cuando hablan y expresar las propias en el intercambio conversacional, acorde con la situación y al contexto de comunicación y por tanto eficaz; sólo puede interpretarse en una determinada situación comunicativa y condiciona acciones por los interlocutores.

Este componente lo integran: la interacción verbal, la comunicación no verbal y la intención comunicativa, que determinan su uso funcional. La interacción verbal se refiere al inicio y toma de turnos en la conversación, formulación de preguntas y demandas, respuestas a preguntas y coherencia del discurso ajustado a cambios de la interacción. La comunicación no verbal incluye: uso de gestos, miradas, sonrisas, movimientos corporales, reacciones afectivas (enojo, risa, llanto, etc.) de los interlocutores. La intención comunicativa contiene indicadores verbales como dirección de la mirada, cambios en la entonación e intensidad de la voz y naturaleza del acto precedente y subsecuente.

Para los casos en que se altere el componente pragmático del lenguaje Álvarez et al. (2007) ofrece una rehabilitación del lenguaje extraverbal y pragmática:

Para el lenguaje extraverbal sugiere:

Captar la importancia de los movimientos corporales, faciales y vocales de la comunicación, estimular el desarrollo de las expresiones corporales y entonar los diferentes enunciados verbales apoyándose en movimientos corporales. Actividades: tareas de expresión facial, imitación de movimientos de animales, gestos y sonidos de diferentes profesiones, entonación de diferentes estructuras lingüísticas (admiración, interrogación), preguntas y respuestas diferentes ante un mismo hecho o cosa y dramatizaciones, relatos. (Álvarez et al., 2007, p.36)

La rehabilitación pragmática tiene los siguientes objetivos:

Usar el lenguaje funcionalmente, utilizar el lenguaje en sus diversas funciones, emplear el lenguaje verbal y extraverbal adecuadamente y fortalecer la vertiente comunicativa del lenguaje. Actividades: tareas de identificación/emisión de órdenes, de identificación/emisión de mensajes, de reconocimiento/expresión de sentimientos, deseos, opiniones, etc., descripción de hechos, personas, acontecimientos, etc., de suposición de narración y conclusiones ante hechos determinados y tareas en que los niños deban demandar información, solicitar la atención de otro, ruegos, juegos de roles. (Álvarez et al., 2007, p.37)

Las autoras de la investigación reconocen los componentes estructurales del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático y consideran que los planteamientos anteriores acerca del componente pragmático posibilitan su descripción más amplia y la comprensión, desde la teoría, para detectar los síntomas en casos de alteraciones, para lo que se deben conocer las regularidades del lenguaje de estos educandos descritas en las caracterizaciones precedentes.

Las caracterizaciones del lenguaje de los educandos con RDP de Vlasova & Pevzner (1981), Torres et al. (1990), Vlasova et al. (1992) y Castellanos et al. (2013) constituyen significativos aportes, que marcan pautas en este tema. Se coincide en que presentan alteraciones con mayor o menor grado en los componentes, fónico-fonológico, léxico-semántico y gramatical y su repercusión en el aprendizaje de la lecto-escritura. No obstante, en correspondencia con la teoría más avanzada en este campo, se requiere profundizar en las características que como regularidad presentan en el componente pragmático del lenguaje, el que también se encuentra afectado y junto a los componentes descritos por los autores precedentes justifican la necesidad de la atención individualizada para su desarrollo.

### **Caracterización del lenguaje de los educandos con retardo en el desarrollo psíquico**

*El componente fonético-fonológico se afecta por los errores en la pronunciación de sonidos similares con una influencia directa de la insuficiencia en la percepción fonemática y por la inmadurez articulatoria relacionada con la regulación psíquica de los*

*movimientos, sobre todo en palabras extensas (tres o más sílabas), complejas (varias sílabas y alguna directa doble, por la unión de dos vocales o dos consonantes y en las sílabas inversas), desconocidas y de contenido abstracto. Ejemplos: refrigerador, destornillador, escaparate, escopetas, trapeador, espejuelos, serpiente, constructor, herramientas, ladrillo, bueno, huevos, abuela, albañil y ñandú.*

*El componente léxico-semántico es reducido, con respecto a la edad y al grado en cuanto a volumen y significado, tanto en el vocabulario activo como pasivo. Tiene un carácter concreto-situacional. Las limitaciones son marcadas en palabras complejas y de contenido abstracto las que son menos utilizadas en los contextos donde se desenvuelven. Presentan incoherencias lexicales, uso inexacto de algunos vocablos que por desconocimiento de la palabra precisa, sin un razonamiento adecuado basado en sus conceptos, no se corresponden con la idea a expresar, por lo que manifiestan pobre comprensión del significado de frases y mensajes que escuchan.*

*Emplean pocos sinónimos, antónimos e hiperónimos. Pobre incorporación a su vocabulario activo de palabras trabajadas en las diferentes asignaturas. Pobre dominio de verbos y sustantivos, particularmente de términos que designan oficios. Presentan dificultades semánticas en: ordeñar, torcer; librero, garaje, tumbona, lámpara, buró, hamaca, machetero, constructor, vago, goloso, aves, medios de transporte, instrumentos musicales o de trabajo y frutas.*

*En el componente gramatical, evidencian pobre desarrollo de la expresión oral; falta de espontaneidad para comunicar sus ideas; dificultades para formular las mismas sobre un tema determinado; poca coherencia en su discurso; emplean estructuras sencillas, solo sujeto y predicado, con pocos o ningún complemento circunstancial de modo, tiempo o lugar; utilizan pocos sustantivos, adjetivos y verbos. Redactan oraciones orales sencillas a partir de una palabra dada, una imagen visual y responder a preguntas; tienen dificultades para la redacción oral a partir de dos palabras, en una misma oración o dos interrelacionadas; presentan graves dificultades para la descripción; sus narraciones son cortas y según sus contextos; en el lenguaje escrito, no logran comunicar por sí solos, de forma lógica los mensajes, ideas y emociones.*

*En el componente pragmático: recurren a códigos coloquiales sin considerar la manera correcta de dirigirse a las personas con las que hablan; hacen un uso indebido del nivel reproductivo en repeticiones léxicas y frases estereotipadas que aprendieron; presentan dificultades en la intención comunicativa cuando conversan con adultos u otros educandos que no tienen deficiencias intelectuales.*

*Se aprecia que emplean de manera excesiva gestos de impaciencia cuando se les dificulta expresarse o de inseguridad e insatisfacción ante exigencias por encima de sus posibilidades; recurren a expresiones corporales para indicar necesidad de afecto, manifestaciones de inconformidad, disgusto, ejemplo cuando golpean con el pie en el piso o incluso pueden llegar a rabietas. Estas características están relacionadas con las alteraciones en el área inductora, afectada en ellos y que determina el interés por la comunicación y la motivación para expresar sus ideas.*

*En resumen, estos educandos manifiestan dificultades en los componentes estructurales del lenguaje, fonético-fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático, por lo que requieren de una atención individualizada para su desarrollo.*

Para caracterizar el lenguaje de los educandos con RDP en cada uno de sus componentes estructurales, atendiendo a potencialidades y necesidades se recomienda explorar cada aspecto del modelo de exploración logopédica y profundizar en los que a continuación se relacionan:

Examen de la pronunciación. Se analiza la presencia de alteraciones de sonidos aislados y en las diferentes posiciones en las palabras (inicial, media y final). La forma en que se manifiestan dichas alteraciones: sustituciones, omisiones, distorsiones, adiciones, transposiciones o inconstancias. De detectarse alguna de estas formas en la pronunciación, la logopeda brindará atención logopédica vía directa al educando y orientará de manera sistemática el proceder correspondiente; tanto a familiares como docentes. Se insiste en la interrelación sistemática maestro-logopeda para la evaluación de los logros y dificultades y la reelaboración de las orientaciones.

En caso de que las alteraciones en la pronunciación no sean de las formas planteadas y estén vinculadas a inmadurez articulatoria relacionadas con la

regulación psíquica de los movimientos articulatorios, a palabras de difícil pronunciación por extensas, o por combinaciones de sonidos complejos, o de contenido abstracto que no dominan su significado, se reflejarán las particularidades específicas en su caracterización y se brindará atención individualizada durante de la clase.

Determinación del estado del vocabulario activo y pasivo en cuanto a volumen (cantidad de palabras) y significado (nominación precisa de objetos, acciones, cualidades), con respecto a la edad y al grado, así como al empleo de sinónimos, antónimos e hiperónimos. Valoración del estado del léxico para la formación de palabras, respuestas a preguntas, adivinanzas, descripción de láminas, empleo del léxico cotidiano o de contenido más abstracto para narrar, describir o expresarse acerca de un tema determinado. Ejemplificación de las palabras donde presenten dificultades.

Precisión del componente gramatical: tipo de oraciones empleadas (sencillas o complejas, relacionadas). Uso de adjetivos, preposiciones, artículos y complementos dentro de la oración (directos o circunstanciales de modo, tiempo y lugar). La conjugación de los verbos y la concordancia entre género y número entre artículos, sustantivos, adjetivos y verbos.

Valoración del componente pragmático: correspondencia entre la intención comunicativa con lo que comunica, comprensión de las intenciones de los demás, participación por turnos en la conversación, formulación de preguntas y demandas, respuestas a preguntas, enunciado (manejo de un código común), cambios en la entonación, inflexiones e intensidad de la voz, empleo de conductas afectivas para expresarse (enojo, risa, llanto, etc.). La coherencia entre los medios verbales y extraverbales: función de la mirada, sonrisa, gestos faciales, mímica, movimientos de las manos y el cuerpo, el significado de la expresión en el contexto socio-cultural: subir y bajar de forma reiterada la cabeza, arrugar el entrecejo, morderse los labios, sonreír, dar la mano; indicar con gestos silencio, despedida, aprobación.

Además de otras variables relevantes para la comprensión de un enunciado o para explicar la elección de determinadas formas de expresarse en función de los

factores contextuales: la situación: se analiza el lugar y el tiempo donde ocurre el discurso, ajuste de la comunicación establecida al contexto socio-cultural y a las personas presentes, el tipo de relación entre ellas, el carácter de la información (compartida, concreta), la función que realiza (emisor o destinatario), la naturaleza del acto precedente y subsecuente.

Evaluación general del desarrollo del lenguaje alcanzado por el educando, si logra enunciar sus ideas con coherencia, con sentido lógico; responder a preguntas, demostrar los conocimientos adquiridos, expresar sus sentimientos, las habilidades aprendidas para narrar, describir, conversar, entre otros.

## **Acciones para el desarrollo del lenguaje**

En este sentido, se ofrecen orientaciones generales para, en dependencia de las características, potencialidades y necesidades de cada educando, elaborar la estrategia educativa, entre ellas: recibir tratamiento logopédico vía directa, para corregir o compensar el trastorno de la comunicación y el lenguaje que presenta o vía indirecta, para estimular el desarrollo de los componentes fonético- fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático y el aprendizaje de la lecto-escritura.

*Componente fonético- fonológico*, debe practicar gimnasia pre-articulatoria para la pronunciación de palabras complejas o extensas y de contenido abstracto; automatizar la pronunciación correcta de palabras complejas o extensas y de contenido abstracto; ejecutar actividades para el desarrollo de la percepción fonemática.

*Componente léxico-semántico*: aprender nuevos vocablos (sinónimos, antónimos e hiperónimos), incorporarlos de otras materias y actividades escolares para perfeccionar los conocimientos sobre temas variados, acceder al software: “Jugando con las palabras” y emplear el diccionario para comprenderlas; dominar el significado de las palabras que conocen y no utilizan para su incorporación en el vocabulario activo, así como las de contenido abstracto.

*Componente gramatical*: practicar la concordancia entre género y número y la conjugación de verbos con ejercicios motivantes y creativos; ejercitar la redacción de oraciones a partir de: imágenes visuales, palabras, completamiento de frases, entre otros para lograr oraciones más completas; interactuar en el software educativo: “Nuestro Idioma”, para estimular la comprensión lectora y ejercitar la gramática; inscribirse en el festival de adivinanzas, trabalenguas o poesías.

*Componente pragmático*: participar en actividades cooperativas para propiciar relaciones afectivas positivas con los demás miembros del grupo y el docente; sentir seguridad y confianza en que puede lograr la tarea; actuar en dramatizaciones de cuentos como uno de sus personajes para aprender nuevas formas de expresión; jugar a la pantomima para expresar mediante el lenguaje corporal sentimientos, necesidades, estados de ánimo; intercambiar con sus compañeros en diferentes

actividades para aprender a regular su conducta, no mostrarse impacientes e inseguros.

### **Ejercicios para el diseño de tareas docentes individualizadas**

Los ejercicios que se proponen se deben emplear en dependencia de las características del lenguaje, las potencialidades y necesidades de cada educando, se trabajará además de forma que mientras se estimula el desarrollo de un componente, se estimulan también los restantes, como una unidad indisoluble.

Se trabajará la motricidad de los órganos activos (labios, lengua, maxilar inferior, velo del paladar), la pronunciación correcta de las palabras complejas o de contenido abstracto, las que incrementarán de manera sistemática en su vocabulario, tomándose desde las diferentes asignaturas, con énfasis en la comprensión de los significados. A su vez se emplearán adjetivos, sinónimos, antónimos e hiperónimos de esos vocablos, los que se incorporarán en estructuras gramaticales coherentes, en conversaciones, descripciones y narraciones, para lo que utilizarán el lenguaje verbal y no verbal: la entonación adecuada, movimientos còrporo-faciales, miradas, gestos, posturas y las reacciones afectivas de manera que propicien la expresión oral, el intercambio y el equilibrio interpersonal y social.

Se debe lograr la motivación hacia el desarrollo del lenguaje con actividades creativas, novedosas que conlleven a estimular motivos cognoscitivos, laborales, artísticos, entre otros; que las vivencias afectivas (afectos, emociones, sentimientos, estados de ánimo) sean agradables y propicien la comunicación con los que le rodean; que su actividad volitiva le posibilite vencer obstáculos, reflexionar y tomar decisiones. Se estimularán sus logros por insignificantes que parezcan para originar alegría y proporcionar sensaciones y emociones positivas.

*Componente fonético-fonológico.* Labios: extenderlos hacia afuera en forma de tubo, simular una sonrisa forzada, moverlos hacia un lado o al otro, recogerlos hacia dentro, apretarlo uno con el otro, hacerlos vibrar como el sonido de un motor. Lengua: efectuar movimientos giratorios por fuera de la boca, pasarla por el maxilar

superior como un barrido, limpiar los labios con ella, tocar con la punta cuatro puntos fuera de la boca (arriba, abajo, izquierda y derecha), hacer el chasquido, tocar una u otra mejilla, limpiarlas con la lengua, tocar los dientes y las muelas, vibrarla imitando la posición de repetidas lllll, ttttt o ddddd o rrrrr. Maxilar inferior: mover la mandíbula arriba y abajo, a un lado y a otro. Velo del paladar: simular gárgaras, pronunciar combinaciones silábicas inversas ak, ek, ik, ok, uk, imitar el jadeo.

Pronunciación de palabras que no dominan su significado: difíciles por extensas, o por combinaciones de sonidos complejos, o de contenido abstracto, se trabajarán con apoyo de medios visuales, de objetos reales, en la medida de las posibilidades. Se propone, si es necesario, escenificar el contenido de la palabra para su comprensión exacta; para la corrección de su pronunciación se recomienda dividir la palabra en sílabas o en partes, de forma que el educando, logre pronunciar esas partes por separado hasta integrarlas nuevamente.

*Componente léxico-semántico:* Identificar, en conjuntos, diferentes hiperónimos (personas, oficios, instrumentos musicales y de trabajo, medios de transporte, prendas de vestir, animales, plantas, flores, alimentos, etc. Relacionar columnas de oficios y los instrumentos que se utilizan en ellos. Enseñar nuevas palabras al determinar cualidades en las personas (fiel, ágil, hábil, honesto agradable), objetos (húmedo, frondoso, precioso) o fenómenos: (extenso, ardiente, apagado, submarino), entre otros.

*Componente gramatical:* completar oraciones con determinadas palabras para el desarrollo de la redacción; enlazar palabras o frases para el desarrollo de habilidades en la concordancia entre género y número; redactar oraciones a partir de imágenes, de una o dos palabras dadas; dos oraciones interrelacionadas a partir de palabras dadas, de imágenes; ampliar oraciones a partir de una frase dada, o de la incorporación de complementos de lugar, tiempo y modo, mediante niveles de ayuda; elaborar frases a partir de la búsqueda de preposiciones, artículos o adjetivos para sustantivos específicos; jugar a ¿Quién dice más.... sustantivos comunes, adjetivos o verbos, palabras para completar una oración o un párrafo?; narrar cuentos, anécdotas, hechos acontecidos, de su vida, históricos u otros.

*Componente pragmático:* manifestar sentimientos mediante las expresiones faciales; interpretar dramatizaciones donde expresen con lenguaje no verbal sus sentimientos, sin llegar a su uso exagerado; imitar movimientos de animales, gestos y sonidos que identifiquen diferentes profesiones u oficios; jugar a las pantomimas donde usen gestos, mímica para exponer ideas, jugar a interpretar emociones que representa el docente u otro compañero del grupo.

Diferenciar en una misma frase con entonación diferente, varias intenciones comunicativas, en oraciones interrogativas, afirmativas o exclamativas; preguntar y responder de diferente manera ante un mismo estímulo, hecho, fenómeno u objeto; diferenciar en una misma frase varias intenciones comunicativas, por el uso de pausas que determinen una acción o su negación; interpretar frases con diferentes intenciones comunicativas: en sentido figurado, mentiras, ironías, entre otros; identificar/emitir órdenes o mensajes en diferentes situaciones comunicativas; demandar información, solicitar la atención de las personas que le rodean; reconocer/expresar sentimientos, deseos, opiniones, ruegos.

Interpretar personajes en dramatizaciones de cuentos, anécdotas; participar en juegos de roles; describir hechos, personas, acontecimientos; narrar hechos determinados según su suposición y emitir conclusiones; narrar cuentos para aprender diferentes formas de manifestar tristeza ante un fracaso; imaginar un final diferente para un cuento y narrarlo de forma oral; narrar hechos históricos o relatos para aprender diferentes formas de manifestar disgusto ante situaciones adversas, demostrar seguridad en los éxitos y que aunque existan reveses se puede conseguir el resultado esperado.

### **Recursos didácticos para el desarrollo del lenguaje**

Según la clasificación que presenta Guirado (2011), la que se valora como pertinente para la atención a las personas con NEE, dentro de las que se incluyen los educandos con RDP, los recursos didácticos se agrupan en cuatro áreas: el soporte interactivo, la intención comunicativa, su fuente de obtención y su uso en el PEA.

En esta clasificación de los recursos didácticos se destaca la influencia que ejerce el compañero del grupo u otra persona que interactúe con el educando hasta el propio docente, siempre que este último sea mediador del aprendizaje; presupone la utilización del conocimiento anterior y el desarrollo hacia uno nuevo; recomienda el empleo de recursos didácticos en dependencia de las características de los interactuantes, refiere la posibilidad de guiar el accionar cognitivo, actitudinal y vivencial; la gradación e individualización de las actividades. Se deduce que al utilizarlos para la atención individualizada al desarrollo del lenguaje de los educandos con RDP, estos posean potencialidades en los componentes estructurales del lenguaje y su empleo eficiente favorece su desarrollo.

Recursos didácticos para la caracterización del lenguaje de los educandos con RDP: se debe utilizar tarjetas con ilustraciones de palabras que contengan los sonidos en diferentes posiciones, inicial, media y final; objetos reales; maquetas; remedos; juguetes u otros que representen palabras complejas, extensas o que no sean de uso común; el vocabulario por imágenes se puede confeccionar a partir del vocabulario que recomiendan López, López & Villalón (2006); láminas, secuencias, tarjetas de generalización y cuartos excluidos sugeridos por Cárdenas, Martín, Méndez & Prado (1979), textos, la pantalla perforada, juguetes sonoros, grabaciones, software, intercambio conversacional con el docente o con los compañeros del grupo durante la clase u otras actividades, etcétera.

Propuesta de recursos didácticos para la atención individualizada al desarrollo del lenguaje de los educandos con RDP: objetos reales, maquetas, modelos, remedos, pizarra, franelógrafo, componedor, láminas o tarjetas ilustradas, secuencias de láminas, fotografías, libros de textos, diccionarios, revistas, periódicos, juegos didácticos, instrumentos musicales, juguetes sonoros, ruidos de animales y del medio ambiente, grabaciones, musicales, videos, filmes, musicales, animados infantiles, software, el docente y los compañeros del grupo, formas elocutivas: conversaciones, narraciones, argumentaciones, descripciones y exposiciones; inflexiones de la voz, lenguaje corporal, mímica, gestos, pantomimas, dramatizaciones, entre otros.

Los recursos didácticos son variados y estarán en función del desarrollo del lenguaje siempre que permitan la interacción en situaciones comunicativas, que constituyan modelos del discurso con diferentes intenciones y se utilicen en dependencia del diagnóstico.

### **Resultados obtenidos**

La investigación permitió la incorporación de nuevos elementos en el registro de datos durante la exploración logopédica, que propician un diagnóstico más explicativo y descriptivo; la caracterización del lenguaje de los educandos de segundo grado con RDP, con aspectos que proporcionan orientaciones precisas para la atención individualizada al desarrollo de su lenguaje; la descripción del componente pragmático en la caracterización del lenguaje de los educandos con RDP.

### **CONCLUSIONES**

La caracterización del lenguaje de los educandos de segundo grado con RDP permitió identificar, alteraciones en los componentes: fonético-fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático. Las dificultades en este último se relacionan con el desarrollo de los demás componentes, lo que afecta la comprensión de la intención comunicativa y dependen de la integridad del área inductora de la personalidad.

Para el diagnóstico del componente pragmático se sugiere la valoración de la correspondencia entre la intención comunicativa con lo que se comunica, la participación por turnos en la conversación, el manejo de un código común, cambios en la entonación, inflexiones e intensidad de la voz, el empleo de conductas afectivas. La coherencia entre los medios verbales y extraverbales: mirada, sonrisa, gestos faciales, mímica, movimientos corporales, el significado de la expresión en el contexto socio-cultural; el lugar y el tiempo donde ocurre el discurso, el ajuste de la comunicación establecida al contexto socio-cultural y a las personas presentes,

la relación entre ellas, el carácter de la información, la naturaleza del acto precedente y subsecuente.

Para estimular el desarrollo del componente pragmático se proponen ejercicios en los que puedan manifestar sentimientos mediante las expresiones faciales, interpretar dramatizaciones y emociones, imitar movimientos de animales, pantomimas, diferenciar modulaciones en la entonación, intenciones comunicativas, reconocer o expresar sentimientos, deseos, opiniones, ruegos, describir hechos, personas, acontecimientos, narrar hechos determinados según su suposición y emitir conclusiones.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, X. & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Revista Onomázein*, 10(2), 33-56. Recuperado de [http://www.onomazein.net/Artículos/10/2\\_Acuna.pdf](http://www.onomazein.net/Artículos/10/2_Acuna.pdf)
- Álvarez, L., Fernández, L., Ferrer, A., López, M., Sardiñas, A., Castellano, G.,...Rojas, A. (2007). *Manual de Técnicas Logofoniatricas*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. ISBN: 978-959-212-224-6
- Cárdenas, C., Martín, M., Méndez, I. & Prado, R. (1979). *Los métodos para la exploración logopédica*. Ciudad de La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Castellanos, R.M., Betancourt, J.V., Cobas, C.L., Guerra, S., Akudovich, S.A., Borges, S.A.,...Conill, J.A. (2013). *Fundamentos de Psicología. Texto para estudiantes de las carreras de Educación Especial y Logopedia. Segunda Parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, G. & Huepp, F. (2014). *Fundamentos Neuropsicológicos del lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, G., Pons, M., Carreras, M. & Rodríguez, X. (2013). *Logopedia Segunda Parte. Texto para los estudiantes de las carreras licenciatura en logopedia y educación especial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Frías, X. (2001). Introducción a la pragmática *Revista Philologica Romanica, Ianua.*, 1-35. ISSN: 1616-413X Recuperado de <http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua/sup.supos.pdf>
- Guirado, V.C. (2011). *Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, M., López, J. & Villalón, M. (2006). *Orientaciones Metodológicas primer grado Tomo 1*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, F. (2004). *Lenguaje Oral*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Monfort, M. (2004). Trastornos del lenguaje. Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista Neurología* 38(1), 85-87. Madrid, España. Recuperado de <http://www.dcam.upv.es/avatel/2Jornada/Monfort.pdf>
- Torres, M., Domishkievich, S. & Herrera, L.F. (1990) *Selección de Lecturas sobre Retardo en el Desarrollo Psíquico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova, T.A, Lubovski, V.I. & Tshipina, N.A. (1992). *Niños con retardo en el desarrollo psíquico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova, T.A & Pevzner, M.S. (1981). *Niños con Retardo en el Desarrollo*. La Habana: Editorial de libros para la educación.