



# 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 Sentipensantes:**  
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 SEMINARIO DE ESTUDIANTES DE  
PREGRADO Y POSTGRADO

Apoyan: Ministerio de Educación Superior República de Cuba



CIHCyTAL, RIEPA, PIIR

INFORMES E INSCRIPCIONES: [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org) [info@rediberoamericanopedagogia.com](mailto:info@rediberoamericanopedagogia.com) Visítanos: [www.facebook.com/redipe](http://www.facebook.com/redipe) [www.twitter.com/redipe](http://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**, Presidenta 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.

## 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)

**PARTE IV**  
**PONENCIAS REDIPE CUBA (UNAH)**

## CONTENIDO

<b>1. ESCRIBIR TEXTOS CIENTÍFICOS EN LA UNIVERSIDAD: BREVES REFLEXIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS DESDE LA EDUCACIÓN DE POSGRADO</b>	
Dr.C. Aileen Díaz Bernal	8
<b>2. RETOS DE LA PEDAGOGÍA ANTE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDADES</b>	
Dr.C. Regla de la Caridad Padrón Galarraga, Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”	
Dr. C. Lázara Anais Granados Guerra, Universidad de Ciencias Pedagógicas, “Enrique José Varona”.	32
<b>3. LA ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE 6TO AÑO DE VIDA</b>	
Marla Lazo Abreu. Universidad Agraria de La Habana Cuba, Provincia Mayabeque, Facultad de Educación Infantil	
MSc. Daraisy Hernández Martínez. Universidad Agraria de La Habana Cuba, Provincia Mayabeque	53
<b>4. LA INTEGRACIÓN DE LAS ARTES CON OTROS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DEL SEXTO AÑO DE VIDA</b>	
Dra. Alexis Aroche Carvajal, MSc. Nelsy Pupo Manreza, Lic. Bárbara Valle Pérez	69
<b>5. TEXTOS DISCONTINUOS EN QUÍMICA ORGÁNICA: SU COMPRENSIÓN</b>	
MSc. Onelia Adriana Alarcón Santos, Dr.C. Mario Hernández Pérez, Lic. Galia Lavastida Pérez.	85
<b>6. LOS VIDEOJUEGOS EN LA PRIMERA INFANCIA</b>	
M.Sc Daraisy Hernández Martínez. Universidad Agraria de La Habana Cuba, Provincia Mayabeque, - Lessey Almeida Milián. Círculo infantil Canción del Mar, Municipio San Nicolás, Provincia Mayabeque, Cuba.	
Roxana Márquez González. Círculo infantil Canción del Mar, Municipio San Nicolás, Provincia Mayabeque, Cuba. Educadora.	100
<b>7. DIFERENCIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA ACTUAL</b>	
Dr. C. Isabel Alvarez Horta. MSc. Profesora Titular del Departamento de Infantil Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”.. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Mayabeque, Cuba.	
Dr.C. Carlos Beltrán Pazo, Profesor Titular de la Universidad de Guantánamo. Cuba. Modalidad: A distancia.	117
<b>8. FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA TRANSDISCIPLINAR PARA LA PREPARACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>	
Dr. C. Mario Hernández Pérez, M.Sc. Onelia Adriana Alarcón Santos, Dr. C. Humberto Sánchez Cordero,	138

<b>9. DIGESTOR DE 24 M<sup>3</sup> DE CAPACIDAD DE EXCRETAS PORCINAS PARA PRODUCIR BIOGÁS Y ABONO ORGÁNICO</b>	
Lic. Aramis A. Jústiz Ladrón de Guevara Profesor Asistente. Centro Universitario Municipal Santa Cruz del Norte	.....158
<b>10. EL DERECHO DEL DISCAPACITADO SORDO CON IMPLANTES COCLEARES EN LA PRIMERA INFANCIA</b>	
Lic. Dania Rosa Pérez Rodríguez, Profesora Asistente,	
MSc. David Luis Pagàn Mirabal, Profesor Auxiliar, Asesor Metodológico de la Rectora, Déborah Castillo Pérez (estudiante Universidad Agraria de La Habana Facultad de Ciencias Pedagógicas	.....171
<b>11. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL PRIMERO Y SEGUNDO AÑOS DE VIDA</b>	
M.Sc Nelsy Pupo Manreza, Dra. Alexis Aroche Carvajal	.....186
<b>12. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: LA EDUCACIÓN EN LOS ADULTOS MAYORES</b>	
Autoras: Esp. Lucrecia Alicia Pérez Espinosa	
Lic. Dulce María Ramírez Ramírez, Centro Universitario Municipal Santa Cruz del Norte.	.....200
<b>13. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA: ESTUDIO DE CASO</b>	
M.Sc Mayté Dávila Valdés, Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”.	..... 212
<b>14. ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS DESDE LA LABOR EXTENSIONISTA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
Lic. Yarisleidy Bravo Scull. Universidad Agraria de La Habana Cuba, Provincia Mayabeque, Facultad de Educación Infantil. Profesora Carrera Licenciatura en Educación Preescolar	
Yanisleidy Álvarez Scull. Estudiante Licenciatura en Educación Preescolar.....	234

1.

**ESCRIBIR TEXTOS CIENTÍFICOS EN LA UNIVERSIDAD: BREVES  
REFLEXIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS DESDE LA  
EDUCACIÓN DE POSGRADO**

Dr.C. Aileen Díaz Bernal<sup>1</sup>

**TIPO DE PRESENTACIÓN:** Presencial

**INSTITUCIÓN:** Universidad Agraria de La Habana

**PAÍS:** Cuba

**RESUMEN**

En la presente ponencia se reflexiona en torno a la escritura de textos científicos y su valor para el desarrollo profesional universitario, con énfasis en su formación de posgrado. Al respecto, se ofrecen algunas consideraciones teóricas esenciales, con sus luces y sombras en la literatura especializada, tanto foránea como nacional. Asimismo, se reflexiona acerca de su situación teórica actual en el país, a partir del vínculo entre investigación- texto científico, ante la necesaria interdisciplinariedad que este proceso de enseñanza-aprendizaje requiere. Seguidamente, se brindan algunas evidencias empíricas en estudiantes de posgrado, del Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA).

**PALABRAS CLAVE:** textos científicos, textos académicos, construcción textual, escritura, universidad

**ABSTRACT**

---

<sup>1</sup> Profesora Auxiliar e Investigadora Auxiliar. Centro de Estudios para la Educación Superior Agropecuaria (CEESA). Universidad Agraria de La Habana. Cuba. [aileen76@unah.edu.cu](mailto:aileen76@unah.edu.cu)

This report deepens around the scientific text and its value for university professional development, in initial and postgraduate training. In this regard, we present some essential theoretical considerations and their antecedents with your lights and shadows, in the specialized literature. In this sense, we reflect about its current theoretical situation in the country, from the link between scientific research and scientific text, in view of the necessary interdisciplinary that this teaching-learning process requires. We offer some empiric evidences of the postgraduate students at the High Education Centre for Agricultural Studies (CEESA).

**KEYWORDS:** scientific text, academic text, textual construction, writing, college

## RESUMO

Neste trabalho, refletimos sobre a escrita de textos científicos e seu valor para o desenvolvimento profissional de uma universidade, com ênfase na sua formação pós-graduada. A este respecto, algumas considerações teóricas essenciais são oferecidas, com suas luzes e sombras na literatura especializada, tanto estrangeira quanto nacional. Da mesma forma, reflete sobre sua atual situação teórica no país, a partir do vínculo entre o texto científico-científico, tendo em vista a necessária interdisciplinaridade que esse processo de ensino-aprendizagem requer. Em seguida, são apresentadas evidências empíricas para alunos de pós-graduação do Centro de Estudos Agropecuários de Educação Superior (CEESA).

**PALAVRAS-CHAVE:** textos científicos, textos acadêmicos, construção textual, redação, universidade

## Introducción

Como se conoce, el lenguaje es instrumento para la formación del pensamiento pero, a su vez, es el medio de expresión que objetiviza nuestras ideas, opiniones, juicios y razonamientos. De forma particular, el código escrito; o sea, la escritura también denominada “madre del progreso” debido a su distintiva perdurabilidad en el tiempo, ha permitido la difusión, conservación y desarrollo del conocimiento a largo de nuestra historia.

Por consiguiente, esta manifestación contextualizada de la actividad lingüística humana está, inexorablemente, condicionada por la situación de comunicación que le da origen, donde las peculiaridades del escritor y del potencial público lector cobran especial relieve en este complejo proceso de significación.

Escribir supone, por tanto, del dominio integral de un código lingüístico contentivo de implicaciones culturales y sociales, pues como dijera Vigotsky en su libro *Pensamiento y lenguaje* (1962): “Lo esencial del lenguaje no son, absolutamente, los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las gráficas. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional del signo” (p.5).

Por otra parte, el saber científico, como nivel más elevado del conocimiento, se apoya en métodos científicos de investigación. Ello implica la observación sistemática de la realidad, el análisis de sus propiedades y características, la elaboración de hipótesis y la formulación de propuestas, como alternativas de solución o respuestas que permitan el progreso científico- técnico de la sociedad; o sea, el desarrollo de la cultura (Cerezal & Fiallo, 2004).

De esta manera, se hace necesario que el investigador despliegue una serie de operaciones donde el lenguaje escrito tiene un especial protagonismo, que requiere, según destaca Carlino (2003), de un dilatado proceso de enraizamiento cultural con varios niveles de logro.

En la educación superior, las actuales exigencias globales demandan de un desempeño profesional docente, donde la innovación científica adquiere un peso creciente. Como resultado, desde fines del pasado siglo, han tomado fuerza en el contexto universitario el desarrollo de proyectos de investigación relacionados con la lectura y escritura de textos científicos tanto, para la formación de pregrado como para el posgrado.

Estas propuestas aunadas, en una buena parte, bajo el propósito de contribuir al logro de una *alfabetización académica en el contexto universitario*, revelan las notorias falencias que subyacen en los estudiantes y graduados de nivel superior al interactuar con los textos científicos, situación que, obviamente, se agudiza en el posgrado al crecer las exigencias a estos profesionales.

Siendo, estas, las razones esenciales que justifican las breves reflexiones teóricas y empíricas que se despliegan, seguidamente, en nuestra ponencia. Síntesis esencial de consideraciones emergidas fruto de una sostenida e intensa labor de investigación en el escenario cubano de la actualidad, cuyo énfasis contextual y empírico se ubica en la Universidad Agraria de La Habana.

## **Desarrollo**

### **➤ El texto científico: sus luces y sombras, desde la literatura especializada**

El interés por desarrollar las habilidades vinculadas a la construcción de textos científicos en la Educación Superior tiene su origen fundamental en los Estados Unidos durante la década de los 70', con el programa *Writing across the curriculum* (WAC). Su carácter transdisciplinar apostaba por la escritura como herramienta para enseñar a pensar críticamente, a la vez, que enfatizaba en el aprendizaje del discurso especializado, propio de cada disciplina- *Writing in the disciplines* (WIC).

A partir de estos presupuestos, los ecos de WAC alcanzan al mundo hispanohablante. El umbral del siglo XXI marca el despegue de las acciones investigativas y de formación en torno al desarrollo de los componentes funcionales de la lengua para el contexto de la Educación Superior en nuestra región. Emerge, así, el movimiento denominado *alfabetización académica*, donde se distingue como protagonista y pionera la figura de Paula Carlino (2003, 2004, 2007, 2013), en Argentina.

En Cuba, estas exigencias mundiales y regionales también comienzan a tomar fuerza en el ámbito científico y académico universitario. Su despegue se ubica en paralelo con la región, en el propio inicio del tercer milenio, irradiándose paulatinamente hacia lo largo y ancho de todo el archipiélago, con opciones creadas para la formación de pregrado y posgrado. La doctora Angelina Roméu (2000, 2004, 2005) se reconoce como paladín de este movimiento.

Como antes se apuntaba, el texto científico tiene características propias, a partir de las cuales se revela el progreso científico- técnico de la sociedad y el desarrollo de la cultura. Su perdurabilidad temporal posibilita la transmisión del saber científico, condición que lo entrelaza de manera directa con la Academia durante el proceso

de formación profesional o profesionalización. Por cuanto, “el lenguaje científico es expresión del estilo homónimo con que se construyen textos académicos” (Domínguez, 2009, p. 67).

Sobre esta base, el texto científico deviene en nodo transdisciplinar con variadas aristas de estudio. Realidad que le aporta muchas potencialidades, pero que también le infringe una complejidad extra al escenario teórico, marcado hoy por luces que iluminan el camino hacia la transformación de la práctica; y por sombras, que emergen como debilidades que reclaman mayor investigación.

Con énfasis principal en el escenario teórico cubano de la actualidad, seguidamente se presentaran, las que a nuestro juicio constituyen las **LUCES** teóricas vinculadas al tema que nos ocupa; o sea, la escritura de textos científicos en la formación universitaria de posgrado, ellas son:

1. Solidez conceptual de “texto científico”

El texto científico, desde su tratamiento lingüístico y discursivo, goza de un amplio consenso en la literatura especializada. Al respecto, se constata un ambiente de concilio y enriquecimiento dialéctico, no exento de contradicciones, pero sí impregnado de una solidez epistémica que resulta muy favorecedora para los diversos públicos que acceden como lectores a esta.

En lo esencial se reconocen como *características estilísticas del texto científico*: la tendencia a la exactitud, la objetividad y la complejidad. Sobre esta base, se abunda en clasificaciones y descripciones tipológicas, con énfasis en la de mayor circulación en el contexto universitario.

En primer lugar, se benefician los especialistas e investigadores, quienes cuentan con bases conceptuales coherentes y sólidas a las que asirse para continuar el sucesivo desarrollo de las ciencias. En segundo, lugar se benefician los profesores, porque se orientan con claridad en torno al qué enseñar, el para qué enseñar y el por qué enseñar. En tercer lugar, y no por último menos importante, se benefician los estudiantes, porque durante su aprendizaje pueden apoyarse en la literatura para identificar e interactuar con los textos científicos.

En el escenario internacional se reseñan los trabajos de: Cassany, 1990; Moyano, 2004; Day, 2005; Carlino, 2004, 2007; Pacheco y Villa, 2005; Martins, 2007; García,

2009; Padilla, Douglas y López, 2010; Garzón, 2010; Hall y López, 2010; Dalporto, 2013; Jarpa, 2013; Espino, 2015.

En Cuba, se distingue Roméu (2000, 2004, 2005), y la acompañan en este empeño especialistas, como: Paz, 2008; Domínguez, 2009; Gell y Díaz, 2013; Muñoz y otros, 2013; Dugareva, 2015; Cantillo, 2015; Raya y Zulueta, 2015; Hernández, 2015; García, Jiménez y Fierro, 2015; Hidalgo, 2016; Díaz, 2018.

## 2. El proceso de construcción escrita y la perspectiva del lector

Otros de los aspectos que se erige con luces desde la sistematización teórica, es la consideración del proceso de construcción textual, en particular la escritura. Aquí, los didactas en lenguas maternas abundan en la temática. Sus puntos coincidentes se ubican en el reconocimiento de lo siguiente: el carácter procesual y recursivo del constructo; las características de los lectores potenciales y el propósito o la intención comunicativa que persigue.

Sobre la base del consenso autoral, se reconoce que el proceso de construcción de textos escritos está compuesto por tres grandes subprocesos:

- Planificación o Planeación
- Redacción o Textualización
- Revisión y ajuste o Autorrevisión

Todos ellos se organizan a partir de los momentos de orientación, ejecución y control, como exigencia esencial en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se apuntaba, la literatura científica escrita circula de manera habitual en el contexto profesional académico. Por ello, el nivel de profundidad y complejidad en el abordaje de sus temáticas está condicionado, directamente, por las características de sus destinatarios y la interacción que esta literatura científica debe promover.

Aun cuando se reconoce que no existe una metodología única para escribir textos científicos, pues en ellos intervienen factores multidimensionales, tales como: el sello que le imprime cada autor y las estrategias que utiliza durante el proceso de construcción textual (Fuentes, Matos & Cruz, 2004). Lo cierto, es que las metódicas

acerca de cómo enseñar a construir textos escritos guardan muchas similitudes que arrojan luz a los docentes.

### 3. La calidad del resultado en la universidad

Otro consenso reconocido alude a la calidad del resultado, si asumimos este como aspiración o fin del proceso formativo universitario, tanto en estudios de pregrado como de posgrado. Al respecto, abundan los indicadores vinculados a las exigencias globales acordadas en las citas mundiales y regionales, convocadas por la UNESCO.

Sobre la base del reconocimiento del papel esencial de las altas casas de estudio en la generación y socialización del conocimiento científico, para el progreso de las naciones. De esta forma, los estándares internacionales de calidad apuntan cómo brújula orientadora de las acciones formativas, en nuestro caso vinculadas a la escritura de textos científicos.

En tal sentido, abunda la literatura que brinda evidencias empíricas acerca de lo lejos que estamos de las aspiraciones (Carlino, 2003, 2004; 2013; García, 2009; Dugareva, 2015; Cantillo, 2015; Espino, 2015; Hernández, 2015; Hidalgo, 2016).

Sin embargo, el poder contar con estos estudios de diagnóstico arroja luces en la solución de la problemática, porque brinda instrumentos validados para el diagnóstico y datos empíricos que posibilitan los estudios comparados; a la vez que propicia la creación de políticas que respalden e impulsen la mejora de la calidad de los resultados y permitan estrechar la brecha entre aspiraciones y realidades.

### 4. El posgrado ante la alfabetización académica

Finalmente, otra de las luces que iluminan el escenario de la teoría toma en cuenta la necesidad del continuo desarrollo profesional docente, bajo el amparo de métodos activos, reflexivos y de investigación. En tal sentido, se solicita que la educación de posgrado contribuya al logro de niveles superiores desempeño, a partir de lo cual se demanda que el profesor universitario sea capaz de:

- Insertarse de forma activa, reflexiva y crítica en su contexto de actuación profesional.
- Generar conocimiento científico, que contribuya al desarrollo socio-cultural de las naciones.

➤ Promueva la autotransformación, apoyado en una superación continua.

De esta forma, se puede constatar, tanto en la región como en Cuba la acelerada inclusión de cursos dedicados a la lectura y escritura de textos científicos, en diversas modalidades de formación posgraduada. Experiencias que luego se socializan en variadas publicaciones de perfil académico y en las cuales se muestran los diversos niveles de logro en sus implementaciones (Moyano, 2004; Martins, 2007; Gutiérrez, et al., 2009; Garzón, 2010; Santovenia y Linares, 2011; Espino, 2015).

La otra cara del escenario subraya de forma principal las **SOMBRAS**, aquellas debilidades que requieren de mayor estudio y atención por parte de los especialistas e investigadores, entre ellas se han identificado las siguientes:

1. El tratamiento a la escritura científica en textos de metodología de la investigación

Si bien es cierto que en la literatura especializada muchas veces se destaca la estrecha relación que existe entre investigación y lenguaje científico, lo cierto es que estas relaciones no llegan a concretarse de la manera en que se preconiza.

En esta dirección, y fruto de la sistematización de obras especializadas en Metodología de la Investigación Científica, de procedencia foránea y nacional: Sabino, 1992; Álvarez de Zayas y Sierra, 1995; García et. al., 1997; Nocedo y otros, 2001; Castellanos, 1998; Cerezal y Fiallo, 2004; Ruiz, 2007; Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, se ha podido constatar el poco espacio o atención que, usualmente, se le dedica a la escritura de los textos científicos.

Aunque existen algunas excepciones, por ejemplo los libros cubanos de: Fuentes, Matos y Cruz, 2004; Calderón y Piñeiro, 2006; García de la Figal, 2016; en los cuales se dedica un mayor espacio al lenguaje científico y la construcción de sus obras escritas; la realidad indica que estos temas se han delegado, como responsabilidad principal a los didactas de las lenguas, dada su especializada formación.

Sin embargo, un científico, en nuestro caso profesor-investigador, debe ser tan capaz de hacer ciencia y como de escribirla (Gutiérrez et. al., 2009). De ahí, que esta situación devenga en barrera para la consecución total del ciclo investigativo, pues atañe a la generación del conocimiento científico y la socialización de sus

resultados. Con lo cual, enseñar las herramientas para el uso adecuado del lenguaje de la ciencia, se inserta por derecho propio en la “metodología de la investigación”.

## 2. La poca presencia de investigaciones con análisis transdisciplinares

Muy relacionada con la anterior debilidad, aflora la exigua existencia de estudios investigativos que ofrezcan análisis transdisciplinares, tanto teóricos como empíricos, del tema “escritura de textos científico en la universidad”.

Lo común, es que se brinde información desde una arista disciplinar, lo cual es natural, necesario y comprensible. No obstante, si se desea abrir el cuadro diagnóstico que caracteriza las prácticas escriturales en la universidad y las propuestas de solución ante las debilidades, resulta imprescindible la creación de proyectos más abarcadores en los cuales se impliquen profesionales de diversas disciplinas y perfiles (Roméu, 2000, 2004; Hernández, 2015).

Cuba no es ajena a esta situación y una evidencia real desde el Programa “Problemas actuales del Sistema Educativo cubano. Perspectivas de desarrollo”, de alcance nacional, se constata que el tema que nos ocupa muestra un fuerte apego investigativo con la didáctica del español. En tal sentido, los productos de aquí emergidos revelan una profundización en las herramientas y recursos lingüísticos en las prácticas escriturales de los estudiantes universitarios, de mayor énfasis en el pregrado.

- 📖 Universidad Agraria de La Habana: “La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa”
- 📖 Universidad de Matanzas: “La enseñanza - aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”
- 📖 Universidad Central de las Villas: “La formación de las competencias literaria y comunicativa en el profesional de la educación y en las enseñanzas básica y media”
- 📖 Universidad de Camagüey: “El desarrollo de la competencia comunicativa construir textos: competencia imprescindible en la formación de profesionales”

Con lo cual, reflexiones y propuestas elaboradas por colectivos autorales con variados perfiles profesionales constituyen una sombra en el escenario teórico vinculado a la temática analizada, desde el panorama del programa nacional de educación.

Por su parte, los resultados investigativos encaminados a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación científica en escasas oportunidades visualizan la producción científica escrita desde sus productos.

En esta dirección, los estudios más frecuentes en el país son los bibliométricos, con mayor presencia en el área de las Ciencias Médicas (Araújo, Arencibia y Gutiérrez, 2002; Arencibia y Araújo, 2004; Vega, Arencibia y Araújo, 2007; Espino, et al., 2013; Guerra, de Zayas y González, 2013; González, et al., 2014; Zacca, et al., 2015; Torres, 2015; Castellanos, Rodríguez y Valdés, 2016). Sin embargo, estas solo centran el análisis en una de las aristas de la escritura de textos científicos (su publicación).

Por consiguiente, el aprovechamiento del innegable caudal transdisciplinar de la lengua escrita, en este caso referida al estilo funcional científico, constituye hoy un reto no cumplido que demanda de mayor investigación. Al respecto, abundaba la *Dra. Roméu* (2005): “La adquisición del lenguaje de la ciencia no sucede al margen de la adquisición de los conocimientos científicos; es por esto que, la enseñanza del discurso científico solo puede ser abordada en una perspectiva interdisciplinaria” (p.4).

#### ➤ **La práctica escritural en la universidad: los esfuerzos y los resultados**

En Cuba, todo este movimiento en el plano teórico trajo consigo acciones prácticas, algunas de las cuales quedaron plasmadas en las políticas dictadas en el país, desde los ministerios de Educación (MINED) y Educación Superior (MES), en aras de favorecer el desarrollo de una alfabetización académica.

Entre ellas, se destaca como uno de los hechos más trascendentes la creación del *Programa director de lengua materna* (MINED, 2011). Su relevancia aflora en el alcance interdisciplinar de esta propuesta, acompañada de variadas orientaciones de naturaleza metodológica, factibles de insertar en el proceso de formación universitaria en el país.

Por su parte, los didactas en el área del Español y la Literatura, de los entonces Institutos Superiores Pedagógicos y elevan sus voces en torno a una problemática que adolecía de un abordaje discursivo particular en los planes de formación universitaria y había quedado un tanto a la espontaneidad (Roméu, 2000; Dugareva, 2015; Cantillo, 2015).

Como resultado, la construcción del texto científico, como ejercicio de escritura, emerge prioritaria en el nuevo diseño curricular universitario, conocido como Plan D (2009). En tal sentido, se conciben para el pregrado asignaturas dirigidas al logro de este propósito en los currículos propio y optativo/electivo. Asimismo, se incorporan estos contenidos en la formación académica de posgrado en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Sin embargo, en la práctica esta transformación no se logra al nivel deseado. En tal sentido, los especialistas cubanos reconocen:

1. El limitado desempeño del estudiante universitario para la transmisión escrita del saber científico (Zayas y Bonet, 2006; Domínguez, 2009; López, et al., 2012; Dugareva, 2015, Cantillo, 2015; Hidalgo, 2016).
2. Las pocas opciones de superación para perfeccionar la redacción científica de los profesionales (Gutiérrez et. al., 2009; Santovenia y Linares, 2011; Bendezú et al., 2015).

Por cuanto, aun cuando se reconocen los esfuerzos realizados en el país, durante el presente siglo, por mejorar las habilidades escriturales de los estudiantes y profesionales universitarios, los resultados aún distan de acercarse a las aspiraciones.

Ahora, ***cuáles han sido las peculiaridades en la Universidad Agraria de La Habana***

En la Universidad Agraria de La Habana (UNAH) y el complejo científico del cual forma parte, se constatan variadas acciones académicas y científicas vinculadas a la escritura de textos científicos. En ellas, se pone de relieve el interés de los profesores por perfeccionar las prácticas discursivas académicas de los estudiantes, ya sea durante su formación de pregrado o de posgrado. En este

último, se privilegia a los que ejercen la docencia universitaria en el territorio mayabequense.

Dentro de las acciones desplegadas en los últimos años, se constata lo siguiente:

Formación académica de pregrado y posgrado:

- I. El curso de la maestría en biomatemática, *Tendencias actuales sobre el uso y tratamiento de la información*, cuyo profesor principal era el Dr. C. Nelson Nápoles Hernández.
- II. El curso del Diplomado “Formación Básica de Profesores Universitarios”, *Ortografía y redacción científica*, cuya profesora principal es la M.Sc Virginia Larreinaga (2010-18).
- III. La conferencia, *Nociones generales sobre la redacción de artículos científicos*, de la Dr. C. Esmeralda Lou Wo, Instituto de Ciencia Animal (2015).
- IV. El curso de posgrado *Didáctica de la construcción de textos escritos desde una perspectiva axiológica en la Educación Superior. Conceptuación y práctica*, cuyo profesor principal es el Dr. C. Norlán Hidalgo Bárcenas (2016).
- V. El libro “Teoría y metodología de la investigación científica”, del Dr. C. Armando E. García del Figal (2016), en cuyo texto se aborda el tema 4.2, *Metodología general para la elaboración de informes y publicaciones científicas*.
- VI. El curso de posgrado, *Comprensión y producción científica*, cuya profesora principal es la M.Sc Orlaidis Luna David (2017).

Tesis de doctorado y maestría

- VII. Tesis de doctorado, *Estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial*, de Mario Hernández Pérez (2015).
- VIII. Tesis de doctorado, *Estrategia pedagógica para la preparación de los profesores en la orientación de la construcción de textos escritos desde una perspectiva axiológica en la carrera de estudios socioculturales*, de Norlán Hidalgo Bárcenas (2016).
- IX. Tesis de maestría, *El desarrollo de habilidades en el proceso de construcción de textos argumentativos en la Educación Superior*, de la MSc. Neumery Herrera León (2017).

### Proyectos de investigación

- X. *El desarrollo de la competencia comunicativa* (2014-15), dirigido por el Dr. C. Mario Hernández Pérez, de alcance institucional;
- XI. *La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa* (2017-2020), dirigido por el Dr. C. Mario Hernández Pérez, de alcance nacional.

### Ponencias del Congreso Universidad en Mayabeque

- XII. *Contribución al uso adecuado del lenguaje para el desempeño docente de los estudiantes de la Educación Superior* (Lluesma, Cueto y Zamora, 2017).
- XIII. *El tutor y la producción intelectual* (Rodríguez y Manrique, 2017).

Similar a lo que acontece en el país, en la UNAH las acciones investigativas y prácticas encaminadas al desarrollo de las prácticas discursivas científicas tienen una impronta muy fuerte de la didáctica de lenguas. Hallazgo empírico que refuerza las sombras teóricas identificadas inicialmente.

### ***Situación actual en los estudiantes de posgrado del CEESA***

En aras de constatar en las debilidades escriturales referenciadas por muchos autores, así como enrumbar acciones investigativas más contextuales e integradas para el Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA), nos dimos a la tarea de tomar una muestra de los estudiantes de posgrado que cursaron el diplomado de “Formación Básica para Profesores Universitarios” en los cursos 2015-16 y 2016-17, así como la “Maestría en Educación Superior”, en la etapa de 2016-18.

En esta dirección se revisaron 29 muestras de escritura, procedentes de diversos trabajos finales entregados en diversos cursos del diplomado o la maestría, cuyos resultados empíricos fueron contrastados con una encuesta de autopercepción en torno a la variable estudiada.

En función de orientar este análisis, se realizó una definición conceptual de la variable Escritura de textos científicos, así como su consecuente operacionalización (Ver Anexo 1).

VARIABLE FUNDAMENTAL: Escritura de textos científicos

Producto contextualizado de la actividad lingüística humana, derivado de un proceso de construcción de significados. Se expresa mediante un sistema de graffias convencionales, que comunican con objetividad, precisión y exactitud los análisis críticos e interpretativos provenientes de una investigación. Revela el posicionamiento epistémico de su autor y se distingue por su novedad científico- técnica y actualidad. Está condicionado por el avance de la ciencia, la situación social- comunicativa, así como los saberes, valores y motivaciones del escritor (Díaz, 2017).

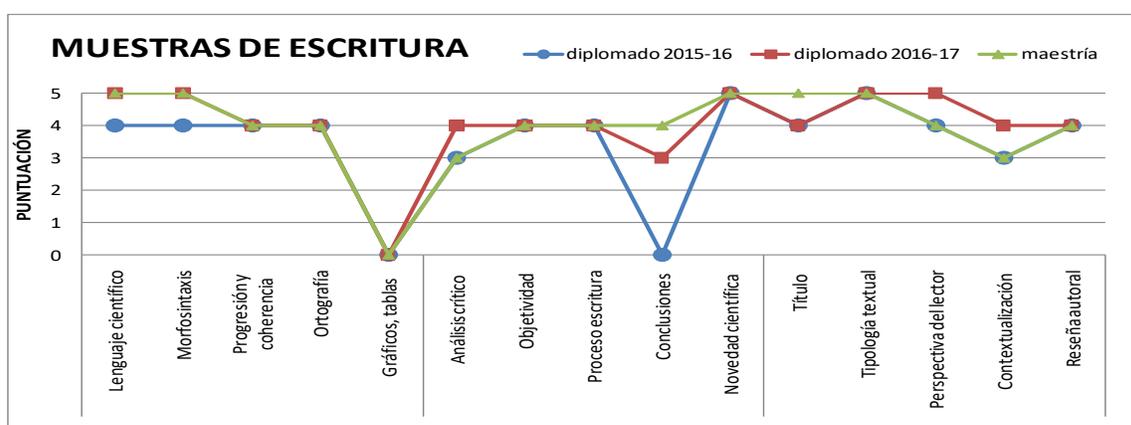
Una síntesis de los resultados obtenidos en este diagnóstico, revela que la procedencia de los estudiantes de posgrado es heterogénea. Su ubicación por facultades de la universidad, es la siguiente (ver tabla 1):

**Tabla 1.** Representación de las facultades de la UNAH y perfiles profesionales de la muestra.

FACULTAD	CARRERAS
Ciencias Sociales	– Licenciaturas: Estudios socioculturales, Derecho, Filosofía, Psicología, Comunicación Social.
Ciencias Económicas y Empresariales	– Licenciaturas: Economía y Contabilidad – Ingeniería Industrial
Ciencias Técnicas	– Ingenierías: Informática, Telecomunicaciones, Agrícola, Química – Licenciatura en Educación, especialidad Informática
Medicina Veterinaria	– Medicina Veterinaria
Cultura Física	– Cultura Física
Ciencias Pedagógicas	– Licenciaturas en Educación: Matemática, Inglés, Biología- Geografía, Profesores Generales Integrales.

Tomando en cuenta la diversidad de orígenes profesionales de la muestra, llama la atención la coincidencia en las debilidades y potencialidades encontradas. Por otra parte, aunque se muestra, en casos puntuales, un mayor desarrollo escritural en los maestrantes que en los diplomantes, estas diferencias no son generalizables. Sobre esta base, se muestra la media de las puntuaciones obtenidas en los diversos indicadores, a partir de las muestras de escritura (Ver gráfico 1):

**Gráfico. 1-** Muestras de escritura de los estudiantes de posgrado del CEESA



**Fuente:** Elaboración propia

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la encuesta de autopercepción, se identificaron muchas contradicciones, porque los encuestados referían habilidades para utilizar los recursos paratextuales, afín de complementar la información; mantener una buena ortografía, y el logro de una adecuada progresión temática e ilación entre el tema, los subtemas, las proposiciones y los conceptos, al escribir los textos científicos.

Sin embargo, los informes escritos revelaban que esto no era así. Con lo cual pudimos inferir, que en varios indicadores los estudiantes de posgrado no tenían, siquiera una adecuada percepción de sus dificultades.

Como potencialidad, se pudo constatar tanto en el muestreo como en la encuesta, el conocimiento de las características estilísticas de los textos científicos: objetividad, tendencia a la exactitud y complejidad.

De manera general, las evidencias empíricas revelan que los estudiantes de posgrado del CEESA, incluidos en la muestra, poseen las siguientes debilidades y potencialidades vinculadas a la escritura de textos científicos (ver tabla 2):

**Tabla 2.** Resumen de las potencialidades y debilidades de la muestra en relación con la variable objeto de estudio.

POTENCIALIDADES	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconocimiento del valor del texto científico para el desarrollo profesional.</li> <li>➤ Necesidad de alfabetización académica (motivación intrínseca y extrínseca).</li> <li>➤ Identificación de los textos científicos más usuales en la educación superior.</li> <li>➤ Empleo de un léxico profesional y uso denotativo del vocabulario.</li> <li>➤ Prevalencia de la impersonalidad, a partir del uso de la 3ra persona del singular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Progresión temática e ilación entre el tema, los subtemas, las proposiciones y los conceptos.</li> <li>➤ Exactitud y concisión de la información: análisis- síntesis, inducción-deducción (redundancia).</li> <li>➤ Empleo de recursos intertextuales para fundamentar los análisis y valoraciones.</li> <li>➤ Análisis crítico, interpretativo y contextualizado de los resultados (coherencia pragmática). Posicionamiento epistémico.</li> <li>➤ Empleo de signos de puntuación (cohesión) y gerundio.</li> <li>➤ Inclusión de recursos paratextuales: gráficos, tablas y/o imágenes.</li> <li>➤ Correcta ortografía: acentuación y mayúsculas. Nuevas normas RAE.</li> </ul>

Los hallazgos empíricos, antes revelados muestran que urge crear acciones más integrales que coadyuven al desarrollo de la escritura de textos científicos en estudiantes de posgrado. En tal sentido, el CEESA de generar acciones de naturaleza investigativa en estrecha relación con la actualización de los programas de posgrado que coordina.

## Conclusiones

Como se aprecia, el abordaje de la escritura de textos científicos muestra una gran presencia en el país, aunque con una fuerte tendencia a su tratamiento disciplinar. Pocos son los que se aventuran desde otras áreas del conocimiento a enfrentar el desarrollo de las prácticas discursivas escritas de sus estudiantes en el contexto universitario.

En el escenario teórico y práctico, escaso es el valor que, por lo general, se le brinda desde la metodología de la investigación educativa a la generación, construcción y socialización del conocimiento científico.

Aun cuando se reconoce la existencia de políticas y acciones prácticas encaminadas al desarrollo del discurso científico escrito, las realidades hoy guardan una brecha importante con los ideales. En esta dirección, las evidencias empíricas que arroja el estudio diagnóstico desarrollado con estudiantes de posgrado del Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria, en la Universidad Agraria de La Habana, refuerzan la necesidad de generar soluciones más integradoras y transdisciplinares que posibiliten el logro de estadios superiores de desarrollo en los profesionales universitarios, en cuanto a la escritura de textos científicos.

### **Bibliografía**

Álvarez de Zayas, C. & Sierra, V. (1995). *Metodología de la investigación científica*. Universidad de Oriente, Cuba.

Araújo, J. A., Arencibia, R. y Gutiérrez, C. (2002). Ensayos clínicos cubanos publicados en revistas de impacto internacional: estudio bibliométrico del período 1991-2001. *Revista Española de documentación científica*, 25 (3), pp. 254-266.

Arencibia, R. & Araújo, J. A. (2004). La producción científica cubana en la bibliografía española de ciencia y tecnología 1995-2001. *Revista Española de Documentación Científica*, 27(4), pp. 469-481.

Bendezú, G., Hurtado, S.; Medina, C. E. & Aguilar, P. (2015). Apreciación sobre capacitación en investigación y publicación científica en estudiantes universitarios. *Revista Investigación en Educación Médica*, 4(13), pp. 50-51.

Recuperado de: <http://riem.facmed.unam.mx>

- Calderón, P. A. y Piñeiro, N. (2006). *Metodología de la Investigación Científica. Selección de lecturas*, La Habana, Cuba.
- Cantillo, A. (2015). *Concepción teórico - metodológica del tratamiento de la construcción de textos científicos escritos en la formación del licenciado en educación Español y Literatura*. Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En *Revista Uni/ Pluri/ Diversidad*, Vol.3 No.2. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del curriculum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. En *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 25, No. 1, marzo.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados?: Obstáculos percibidos por maestreado en curso y magistri exitosos. *Educere*, Vol. 9, no 30, pp. 415-420.
- Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. En *Revista TEXTURA*. Año 6 N° 9 (enero- diciembre). Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 57, pp. 355-381. Distrito Federal, México.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, Año 6, pp.63-90.
- Castellanos, L. Rodríguez, C. y Valdés, P. (2016). *La ciencia cubana vista a través de sus publicaciones: una revisión de los últimos 19 años*: Academia de Ciencias de Cuba.
- Cerezal, J. & Fiallo, J. (2004). *Cómo investigar en Pedagogía: Pueblo y Educación*, La Habana, Cuba.
- Dalporto, D. (2013). Writing across the Curriculum: What, how, and why. *Retrieved from*.

- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (Vol. 598). Pan American Health Org.
- Díaz, A. (2017). *Estado actual de la escritura de textos científicos en estudiantes de posgrado del Centro de Estudios de Educación Superior Agropecuaria*. Informe de investigación. Universidad Agraria de La Habana, Cuba.
- Domínguez, I. (2009). Un acercamiento al lenguaje del texto científico. En *Revista VARONA*, No. 48-49, pp. 67-72. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba.
- Dugareva, E. A. (2015). *Formación comunicativa científica escrita de los estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado: Editorial universitaria, La Habana, Cuba. <http://eduniv.mes.edu.cu>
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, No. 66, julio-septiembre, pp. 959-976. Distrito Federal, México.
- Espino, M., Baños, A., Vítores, M. E. & Valdés, Y. (2013). Análisis métrico de la producción científica de la revista Panorama Cuba y Salud en el período 2006-2011. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 24(3), pp. 229-242.
- Fuentes, H.C.; Matos, E.C. y Cruz, S.S. (2004). *La diversidad en el proceso de investigación científica*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- García, A.M; Jiménez, M. & Fierro, B.M. (2015). Acercamiento al discurso profesional pedagógico en la formación de profesores. En *Revista Atenas* Vol.1, No. 29. Matanzas, Cuba.
- García de la Figal, A.E. (2016). *Teoría y metodología de la investigación científica: Universitaria Félix Varela*, La Habana, Cuba.
- García, E.; Fernández, M.C.; Hernández, R. & Sáenz, T. (1997). *Sistemas de ciencia e innovación tecnológica*. Instituto Superior de Ciencias y Tecnologías Nucleares Centro de Gerencia de Ciencia y Tecnología, La Habana, Cuba.
- García, J. C. (2009). *Estrategia pedagógica de superación, para contribuir a la construcción de textos científicos de los profesores y las profesoras de la*

- Universidad Bolivariana de Venezuela*. Tesis de doctorado. Caracas, Venezuela.
- Garzón, C. A. (2010). *La enseñanza del lenguaje como saber universitario: estudio epistemológico, didáctico, textual del curso "construcción y didáctica de la lengua materna"*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Colombia.
- Gell, A. & Díaz, M. (2013). *El lenguaje científico desde la perspectiva de la exposición de los resultados de la investigación*. Taller Internacional Maestro y Sociedad, Santiago de Cuba, Cuba.
- González, O., Franco, M., Méndez, L. R. & Pérez, B. R. (2014). Estudio bibliométrico de EDUMECENTRO: segunda revista de educación médica en territorio cubano. *Revista Educación Médica del Centro*, 6(3), 95-110.
- Guerra, K., de Zayas, M. R. & González, M. V. (2013). Análisis bibliométrico de las publicaciones relacionadas con proyectos de innovación y su gestión en Scopus, en el período 2001-2011. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 24(3), pp. 281-294.
- Gutiérrez, M., Yanes, R., Rodríguez, R. & Molina, A. (2009). Curso a distancia para la redacción de artículos científicos. *MediSur*, 7(2), pp. 12-17.
- Hall, B. & López, M.I. (2010). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. En *Revista Literatura y Lingüística* No.23, pp. 167-192. Universidad Católica Silva Henríquez Santiago, Chile
- Hernández, M. (2015). *Estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial*. Tesis de doctorado: Editorial universitaria, La Habana, Cuba. <http://eduniv.mes.edu.cu>
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Edición: McGRAW-Hill / Interamericana editores, S.A. Distrito Federal, México.
- Hidalgo, N. (2016). *Estrategia pedagógica para la preparación de los profesores en la orientación de la construcción de textos escritos desde una perspectiva*

- axiológica en la carrera de estudios socioculturales. Tesis de doctorado:* Editorial universitaria, La Habana, Cuba, <http://eduniv.mes.edu.cu>
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Año 6, No. 1, pp. 29-48.
- López, E. J.; Cabrera, M. E.; Pegudo, A.G. & Cruz, L. (2012). Fenómenos sintácticos en textos científicos de profesores del perfil Higiene y Epidemiología. *Revista EDUMECENTRO*; 4(3), pp.73-85.
- Martins, I. (2007). La enseñanza de la escritura en la universidad: algunos criterios didácticos. *En Revista TEXTURA*. Año 6 N° 9 (enero- diciembre). Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.
- Ministerio de Educación. (2011). *Programa Director de Lengua Materna*. La Habana: Pueblo y Educación, Cuba.
- Moyano, E. (2004). *Enseñanza escritura científica: explicaciones de procesos y de procedimientos*. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística". Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Nocedo, I., y Castellanos, B. (2001). *Metodología de la investigación educacional*: Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Pacheco, V. & Villa, J. C. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 27, pp. 1201-1224. Distrito Federal, México.
- Padilla, C.; Douglas, S. & López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. *En Castel, V.M y Cubo de Severino, L. La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*: FFyL, UNCuyo. Argentina.
- Raya, M.G. & Zulueta, M.E (2015). *Textos científico técnicos ¿Cómo crearlos?: Científico- Técnica*, La Habana, Cuba.

- Roméu A. (2000). *Caracterización del texto científico*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba.
- Roméu A. (2004). *El desarrollo de la competencia para la comprensión y producción del discurso científico en la enseñanza media y superior: una propuesta interdisciplinaria*. Congreso Internacional Universidad, La Habana, Cuba.
- Roméu A. (2005). *El procesamiento de la información científica y la producción de textos científicos como problema interdisciplinario*. Congreso Internacional de Pedagogía, La Habana, Cuba.
- Ruiz, A. (2007). *La investigación en la educación*. La Habana, Cuba
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*: Panapo. Caracas, Venezuela.
- Santovenia, J. R. y Linares, M. P. (2011). Proponen curso de redacción de documentos científicos desde la perspectiva de las Ciencias de la información. *Ciencias de la Información*, 42(2), pp. 71-73.
- Torres, P. (2016). *Retos de la investigación educativa cubana actual. Aportes a su tratamiento*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- Vega, R. L., Arencibia, R. & Araújo, J. A. (2007). Producción científica de los institutos de salud de Cuba en el Web of Science en el período 2000-2004. *Acimed*, 16(3).
- Vigotsky, L. (1962). *Pensamiento y lenguaje*: Instituto del Libro. La Habana, Cuba.
- Zacca, G., Chinchilla, Z., Vargas, B. y de Moya, F. (2015). Patrones de comunicación e impacto de la producción científica cubana en salud pública. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(2), pp. 200-216.
- Zayas, E. S. & Bonet, M. M. (2006). Cómo escribir un artículo científico. Algunas recomendaciones. *VARONA*, (42).

## **Anexo**

Operacionalización de la variable “Escritura de textos científicos”

Dimensiones	Indicadores
1. Lingüístico-discursiva	<p>1.1. Emplea un lenguaje científico que brindan al texto objetividad, concisión y exactitud.</p> <p>1.2. Considera las características sintácticas, morfológicas y retóricas de los textos científicos.</p> <p>1.3. Logra una progresión temática coherente y en correspondencia con la lógica del pensamiento científico.</p> <p>1.4. Realiza un uso correcto de la ortografía, a partir de las nuevas normas de la RAE.</p> <p>1.5. Incorpora gráficos, tablas y/o imágenes que complementan, orgánicamente, los planteamientos y proposiciones.</p>
2. Epistemológica	<p>2.1. Realiza un análisis crítico e interpretativo de la información teórica y/o empírica, provenientes de una investigación.</p> <p>2.2. Expresa reflexiones y/o predicciones personales, en los cuales revela su posicionamiento epistémico y el empleo de recursos intertextuales.</p> <p>2.3. Evidencia un cuidado proceso de construcción: planificación, textualización y autorrevisión.</p> <p>2.4. Incorpora conclusiones generalizadoras que permiten el cierre semántico del texto.</p> <p>2.5. Posee novedad científico- técnica y actualidad.</p>
3. Contextual	<p>3.1. El título sintetiza la esencia del escrito, ajustado a la situación social- comunicativa.</p> <p>3.2. Respeta las normas exigidas por los evaluadores: comisiones de grado, tribunales o consejos editoriales.</p>

Dimensiones	Indicadores
	<p>3.3. Considera la audiencia potencial del texto (los lectores), a partir de la situación social-comunicativa.</p> <p>3.4. Contextualiza los análisis e interpretaciones sobre la base del origen, condiciones socioculturales y características de la información.</p> <p>3.5. Incluye una correcta reseña autoral, donde se reconoce un estilo de asentamiento bibliográfico.</p>

2.

## **RETOS DE LA PEDAGOGÍA ANTE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDADES**

Dr.C. Regla de la Caridad Padrón Galarraga [regla@unah.edu.cu](mailto:regla@unah.edu.cu)

Universidad Agraria de La Habana

“Fructuoso Rodríguez Pérez”

Dr. C. Lázara Anais Granados Guerra, [lazaraagg@ucpejv.edu.cu](mailto:lazaraagg@ucpejv.edu.cu)

Universidad de Ciencias Pedagógicas

“Enrique José Varona”

Eje temático: Inclusión-diversidad

La Habana, 2018

### **Resumen**

En la actualidad, la Pedagogía como ciencia, se enfrenta a la real contradicción existente entre la necesidad de una clara concepción de la diversidad humana y los procesos socioeconómicos que rigen el mundo, sustentados en posiciones excluyentes de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, que encuentran en menor cuantía, sus oportunidades de participación social. Estos modos de actuación responden a concepciones y esquemas tradicionales de conducta e insuficiente preparación para educarlos.

Su desarrollo como ser humano depende de lo que cada sociedad sea capaz de construir, sobre la base de la igualdad y equiparación de oportunidades de sus miembros. Para la Pedagogía y en especial para la escuela, hay un reto bien definido; la necesidad urgente de cambios de concepciones, conceptos, estilos,

métodos y procedimientos ante la inclusión socioeducativa, tema sensible que deviene centro del debate científico en los últimos años en diferentes espacios nacionales e internacionales, enfocados a la atención a la diversidad y el contexto más oportuno para este propósito. Por ello corresponde a esta ciencia, enfrentar los retos y dar respuestas a las problemáticas que en este proceso, obstaculizan el logro de calidad de educación en los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades; objetivo al que se dirige el presente trabajo como resultado del proyecto científico en la Universidad Agraria de la Habana: “Inclusión socioeducativa en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos” dirigido a garantizar una educación de calidad para todos; con equidad, igualdad de oportunidades y justicia social plena.

**Palabras claves:** diversidad, inclusión socioeducativa, Pedagogía, retos

### **Abstract**

Currently, Pedagogy as a science faces the real contradiction between the need for a clear conception of human diversity and the socioeconomic processes that govern the world, based on exclusive positions of children, adolescents and young people with disabilities that they find in smaller quantity, their opportunities of social participation. These modes of action respond to traditional conceptions and patterns of behavior and insufficient preparation to educate them. Its development as a human being depends on what each society is capable of building, based on the equality and equalization of opportunities of its members. For Pedagogy and especially for the school, there is a well-defined challenge; the urgent need for changes in conceptions, concepts, styles, methods and procedures in the face of socio-educational inclusion, a sensitive issue that has become the center of scientific debate in recent years in different national and international spaces, focused on attention to diversity and the context timely for this purpose. For this reason, it corresponds to this science, to face the challenges and to give answers to the problems that in this process, hinder the achievement of quality of education in children, adolescents and young people with disabilities; objective to which this work is directed as a result of the scientific project at the Agrarian University of Havana:

"Socio-educational inclusion in children, adolescents and young people with intellectual disabilities. A participation of all "aimed at guaranteeing a quality education for all; with equity, equal opportunities and full social justice.

Keywords: diversity, socio-educational inclusion, pedagogy, challenge

## Resumo

Hoje, a pedagogia como uma ciência, enfrenta verdadeira contradição entre a necessidade de uma compreensão clara da diversidade humana e processos socioeconômicos que governam o mundo, apoiados por posições exclusivas de crianças e jovens com deficiência, que eles encontram em menor quantidade, suas oportunidades de participação social. Esses modos de ação respondem a concepções e padrões tradicionais de comportamento e preparação insuficiente para educá-los.

Seu desenvolvimento como ser humano depende do que cada sociedade é capaz de construir, com base na igualdade e equalização de oportunidades de seus membros. Para a pedagogia e especialmente para a escola, há um desafio bem definido; a necessidade urgente de mudanças nos conceitos, conceitos, estilos, métodos e procedimentos para a inclusão socioeducativa, questão sensível que se torna o centro do debate científico nos últimos anos em diferentes espaços nacionais e internacionais, com foco na atenção à diversidade e contexto mais oportuna para este fim. Por isso, corresponde a essa ciência, enfrentar os desafios e dar respostas aos problemas que, nesse processo, dificultam a conquista da qualidade da educação em crianças, adolescentes e jovens com deficiência; objetivo para o qual este trabalho é direcionado como resultado do projeto científico na Universidade Agrária de Havana: "Inclusão socioeducativa em crianças, adolescentes e jovens com deficiência intelectual". Uma participação de todos "visa garantir uma educação de qualidade para todos; com equidade, igualdade de oportunidades e plena justiça social".

Palavras-chave: diversidade, inclusão socioeducativa, pedagogia, desafios

## Introducción

La diversidad humana ha constituido, constituye y constituirá un reto para toda la humanidad, sobre todo para los educadores; que tienen la responsabilidad de garantizar una educación de calidad para todos, que conduzca a la formación de la personalidad en las actuales y futuras generaciones de acuerdo a los objetivos socialmente establecidos.

En la educación cubana es un principio que demuestra el carácter humanista del pensamiento pedagógico contemporáneo cubano, relacionado con el tratamiento que se le brinda a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad, inspirado en las ideas de los grandes pedagogos que dieron lugar al nacimiento de nuevas ideas educativas en la nación, puede mencionarse a Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, Enrique José Varona y sobre todo a Fidel Castro, entre otros.

Como materialización de este principio ha tomado auge en la actualidad, el proceso de inclusión socioeducativa en la práctica educativa de muchos países y en especial en Cuba; sin embargo esa propia práctica educativa refleja que no todos los agentes socializadores tienen la suficiente preparación teórica, metodológica y práctica para enfrentar este reto, sobre todo en aquellos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades insertados a este proceso.

En este sentido a la Pedagogía, como integrante del sistema de Ciencias de la Educación y considerada la madre de todas las ciencias, se le plantean retos que debe asumir; si se quiere brindar educación con calidad a estos niños, adolescentes y jóvenes para formarlos como sujetos útiles a la sociedad.

Es por ello que este material se dirige hacia el análisis de retos que debe enfrentar la Pedagogía como solución y/o transformación de aquellas problemáticas que se presentan en el proceso de inclusiones socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

## **Desarrollo**

La sociedad actual se caracteriza por el desarrollo acelerado del conocimiento científico, de las tecnologías de la información y la comunicación, pero paralelo a esto, en el contexto sociohistórico en que vive la humanidad se identifica cada vez más, la inequidad, la desigualdad de oportunidades y la injusticia social. Esto no es

un fenómeno que solo se aprecia en países de extrema pobreza; sino también en aquellos con marcado desarrollo económico.

Todas las personas pueden aprender y desarrollarse cuando existen las condiciones favorables que propicien el aprendizaje. Es innegable que cada ser humano aprende de manera diferente, con diferente ritmo y calidad, tiene potencialidades para realizar algunas actividades y sin embargo no tenerlas para otras.

En los últimos años se ha escrito, publicado y discutido en torno al tema de la inclusión educativa, sobre la base de la idea de una escuela inclusiva, que no rechace a ningún niño, adolescente o joven con diferentes tipos de discapacidades. Esto se ha convertido en paradigma en un gran número de países, e incluso en algunos se ha convertido en política de los sistemas educativos y como parte de sus normativas y leyes.

Si se analizan los aspectos comunes de estos tratados se puede apreciar que se diserta sobre la escuela inclusiva en que no se rechace, discrimine o aparte a quien posea alguna discapacidad; por el contrario que se le brinde la posibilidad del logro de su desarrollo máximo de acuerdo a sus características y necesidades. Se habla entonces de una escuela en que se le brinde educación con calidad a todos, abierta a la diversidad.

Es necesario puntualizar algunas ideas erróneas que se abordan en el ambiente educacional y fuera de este. Cuando se habla de atención a la diversidad se hace referencia a las diferentes necesidades educativas que demandan los niños, adolescentes y jóvenes, que incluyen aquellas más complejas catalogadas como especiales: déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales o por el contrario los de talento relevante.

Se incluyen en esta categoría a aquellos con situación de desventaja familiar y/o social, desajustes en el aprendizaje o en la conducta, o por la combinación de ambos que influyan de forma negativa en el desarrollo pleno de su personalidad.

En Cuba la educación inclusiva es entendida como:

Una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que

condicionan las variabilidades en su desarrollo, y que propicie la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento. (Borges, Orosco, 2014, p.14)

Este proceso se acompaña, además, de una definición conceptual: la imposibilidad de concebir de manera dividida lo social y lo educativo. Se trata de dos términos que se vinculan de manera dialéctica, en el que ejercen el uno sobre el otro mutuas determinaciones y condicionantes. En este sentido, desde las políticas educativas, hablar de justicia social es hablar de justicia educativa. Por ende, más que inclusión educativa, se asume la categoría de inclusión socioeducativa.

Se parte para el análisis de que la educación socioeducativa consiste en:

(...) planear y llevar a cabo programas de impacto social, por medio de actividades educativas en determinados grupos de individuos, es cuando un equipo de orientación escolar interviene sobre un problema social que afecta el desempeño y desarrollo escolar. Este aspecto se desarrolla dentro del aula considerándolo como un método participativo de investigación-acción educativa para lograr superar problemas académicos como equipo generador de una cultura de calidad educativa, sin embargo, además de la modalidad educativa también puede atender las modalidades cultural y social. Las áreas en que se puede incidir son: el tiempo libre, educación de adultos, educación especializada y la formación sociolaboral, que incluye ámbitos para la educación ambiental, la salud, la paz, de adultos; para la educación permanente, compensatoria, tercera edad, además de los medios de comunicación y el desarrollo comunitario. (Pérez, 2011, p.1)

Para lo fines del debate se concibe la inclusión socioeducativa como una forma de concebir la articulación del proceso educativo y la práctica social para el alcance de los objetivos socioeducativos en los niños, adolescentes y jóvenes en correspondencia con la variabilidad en el desarrollo del aprendizaje, mediado por la participación de agentes socializadores.

Así entonces, la inclusión socioeducativa debe trascender cualquier posición que tienda a centrar la atención en los problemas de aprendizaje en general y asegurar

la educación a los que poseen algunas deficiencias, reconocidos aún como los que tienen NEE, pues si bien estos aspectos quedan incluidos en la concepción, su objetivo debe tener un mayor alcance: la incorporación a la vida sociolaboral y la preparación para contribuir a su transformación.

De esta manera, la inclusión socioeducativa no está centrada en el tipo de escuela, especial o regular, sino en el alcance de objetivos socioeducativos por todos los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la orientación educativa.

El proceso de inclusión socioeducativa ha traído aparejado resistencia a su comprensión, por parte de las personas que conviven con estos niños, adolescentes y jóvenes en los diferentes contextos de su formación. Si algo resulta difícil es el cambio de mentalidad, lo que no se logra a corto plazo. Por ello es necesario buscar las alternativas para su alcance con vistas al logro de su desarrollo y socialización de acuerdo a sus características y el contexto educativo en que se desarrolle.

En esa dirección corresponde preguntarse: ¿Qué retos enfrenta la Pedagogía en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades?

La Pedagogía, como integrante del sistema de Ciencias de la Educación, tiene como objeto de estudio el proceso educativo en que se forma y desarrolla la personalidad integral del hombre de acuerdo al modelo socialmente establecido.

En este sentido ofrece teorías educativas que posibilitan desde un enfoque científico y contextualizado, la dirección de este proceso, no solo con alcance en el contexto escolar; sino también el familiar y el comunitario

Es por ello que como ciencia, no solo tiene alcance universal y atemporal, sino que posee un contenido histórico concreto, en tanto es reflejo de un contexto socioeconómico determinado.

De ahí que (Luzuriaga, 1958 citado por Chávez, Suárez, Permuy, 2005, p36), plantea que “La Pedagogía es la ciencia de la educación. Estudia la educación tal como se presenta en la vida cotidiana y social”

Chávez, Suárez, Permuy (2005) plantean problemas y retos a los que se enfrenta la Pedagogía en su objeto de estudio, de los que se ha hecho una selección para el

análisis que se realiza en el proceso de inclusión socioeducativa en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

### **-Teoría y práctica educativas**

En la actualidad, las teorías educativas relacionadas con la inclusión socioeducativa, no siempre están en plena correspondencia o en parte con las prácticas educativas en que se introducen.

En las universidades, instituciones científicas, centros formadores de docentes, revistas especializadas en temáticas de la educación y la enseñanza; se debaten ideas actualizadas sobre el tema en cuestión; sin embargo en la práctica educativa, en el proceso de introducción de estas ideas, se transforma tanto esa teoría que lejos de solucionar alguna problemática, la agudiza más o surgen otras nuevas.

Por otro lado aún se perciben modos de actuación tradicionales que debían ser erradicados, caracterizados por el mecanicismo y las concepciones no claras acerca del fin de este proceso.

Los agentes socializadores responsabilizados con la atención a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades no siempre conocen aspectos importantes de sus particularidades psicológicas, formas de reaccionar. Los distinguen en su aspecto externo y los conciben muchas veces más desvalidos de lo que realmente son, por lo que con frecuencia; estos agentes se comporten de forma inoportuna, injusta, impositiva y hasta constituyen obstáculos en su desarrollo en lugar de brindar solución a sus problemas

Deben comprender que cada persona es el resultado de su propia realidad, del entorno en que se forma, de situaciones particulares y específicas; por lo que deben indagar las causas de su comportamiento y reacciones particulares en aras de actuar de manera más efectiva.

La conducta de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades están en correspondencia con sus limitaciones, condiciones de vida, métodos educativos, tratamiento que han recibido, situaciones particulares de las cuales han sido víctimas, actitud ante sus propias dificultades y autoestima formada, en fin, sus reacciones y conductas resultan lógicas y son los agentes socializadores, en especial los docentes, los que deben adecuar su conducta en muchos casos.

Aunque en la teoría educativa se habla del rol de los agentes socializadores que interactúan con los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en los diferentes contextos en que se desarrollan, en la práctica educativa se aprecian barreras familiares, institucionales o sociales, que se manifiestan como regla, en forma de prohibiciones, limitaciones para participar en actividades propias de la edad y/o exigencias que rebasan las posibilidades y capacidades y en otras ocasiones descuidos, abandonos, acciones discriminatorias y hasta maltratos.

En fin, deben comprender que, tener una discapacidad no es ser una persona discapacitada, solo necesitan de estímulos para su realización personal y social

En el logro de esta comprensión ocupa un lugar esencial la Pedagogía Especial, que como ciencia pedagógica:

(...)en su contenido, describe, define y fundamenta la presencia insoslayable de su esencia:” la inclusión educativa”, que se direcciona y concreta en el contenido de la Educación Especial, la que como política del Estado, deviene en una didáctica que dispone de recursos y apoyos que en manos de los experimentados y dinámicos maestros y especialistas del subsistema, contribuyen a las transformaciones y desarrollo de cada educando, y en correspondencia con sus potencialidades brindan la atención educativa diversificada para su avance en plenitud de igualdades.

(Ferrer, 2016, p.6)

La inclusión socioeducativa concibe una escuela abierta a la diversidad, como una institución flexible que se ajuste a las exigencias de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, que se adecuen a sus necesidades y potencialidades para que propicien su desarrollo.

**Esta forma de concebir la escuela constituye un reto a la Pedagogía, reconocido por todos los profesionales de la educación, ya que la disposición y preparación profesional de los docentes es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más aún cuando se cuentan con elementos tan novedosos y complejos en comparación con las prácticas educativas tradicionales.**

Según referentes de López (2012), para llevar a la práctica la inclusión socioeducativa, es necesaria la creación de determinadas condiciones:

-Cambio de actitud de la población hacia las personas con NEE

Los agentes socializadores que interactúan con los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que se encuentran incluidos, deben conocer y comprender las potencialidades de desarrollo que tienen, que aún con sus limitantes y los niveles de ayuda que necesitan; pueden desempeñarse en diversas actividades con sus coetáneos; por el valor que tiene la socialización en este proceso.

A esto se suma la importancia del estímulo y del reto, no solo para que sean simplemente aceptados; sino para que sientan que son capaces de convivir, establecer relaciones y trabajar en equipo a pesar de sus peculiaridades y que esto no constituye un sueño inalcanzable

-Preparación del profesorado para educar a la diversidad

Uno de los aspectos más importantes en la preparación de los docentes, es que estén en condiciones de descubrir oportunamente las desventajas y potencialidades de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que tengan en sus aulas, qué pueden hacer ellos por sí solos y qué tipos de ayudas necesitan, para que puedan poner en práctica las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos.

El colectivo pedagógico debe tener la preparación necesaria, para transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo y buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que se correspondan con la diversidad individual y grupal que atiende, para así poner todos los recursos en función de su desarrollo. Una mejor calidad de los servicios educacionales es consecuencia de la preparación del personal docente, lo que en la realidad cubana se traduce en una estrategia de formación y superación permanente de todo el profesorado, más si se tiene en cuenta que se refiere a docentes formados para educar en los niveles de enseñanza general.

-Limitación de la masividad en las aulas

Una de las barreras que obstaculizan el proceso de inclusión socioeducativa es los grupos escolares con exceso de matrícula, pues esto frena la atención diferenciada y personalizada, así como al proceso educativo en general.

Esto conduce al análisis por parte de los directivos, de las alternativas para su atención en aquellas aulas con mejores condiciones, en las que los docentes puedan y tengan la posibilidad de educarlos de forma individualizada, sin disminuir la atención que requiere el resto del grupo escolar.

-Fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela

Este aspecto es necesario para que la institución escolar pueda diseñar y aplicar los ajustes curriculares y tomar las decisiones que en el orden técnico y organizativo sean necesarias, para la atención diferenciada y personalizada a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades insertados al proceso de inclusión socioeducativa.

-Incremento del apoyo a la escuela

Las escuelas deben recibir sistemáticamente el asesoramiento necesario, tanto en la realización de la evaluación psicopedagógica, como en el diseño, puesta en práctica y validación de las estrategias educativas.

De esta labor están responsabilizados fundamentalmente los equipos metodológicos, lo que incluye las escuelas de Educación Especial y otros docentes formados para este fin.

-El perfeccionamiento del proceso de evaluación de los estudiantes con NEE

La evaluación debe tener un enfoque esencialmente psicopedagógico para que aporte elementos esenciales no solo en lo individual; sino también de todo el entorno en que se desarrolla, es decir los tres contextos en que conviven. Debe dirigirse a que revele las potencialidades y no absolutice o sobrevalore las dificultades, es decir no asumir como referente la discapacidad.

La evaluación realizada con estas características contribuye a que las estrategias educativas se diseñen sobre bases sólidas y sean más efectivas.

-El reforzamiento del trabajo preventivo en todos los subsistemas que componen el sistema nacional de educación

El trabajo preventivo, adecuadamente asesorado y controlado por los profesionales de la Educación Especial, constituye uno de los aspectos de gran relevancia en el proceso de inclusión socioeducativa. Su realización sistemática y oportuna posibilita detectar a tiempo aquellos factores de riesgo que puedan obstaculizar este proceso, así como aquellos problemas que surjan en el ámbito escolar, familiar o comunitario. Estos problemas atendidos en el momento oportuno, pueden desaparecer con la labor sistemática de los agentes socializadores, mientras que sin atención pueden hacerse más complejos, lo que afectará el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que se encuentran incluidos.

-La elevación de la autoridad de la escuela y del maestro

Este aspecto es necesario para realizar adaptaciones curriculares y selección de métodos y procedimientos en correspondencia con las necesidades y potencialidades que poseen. Ello trae aparejado la ayuda metodológica a las escuelas, fundamentalmente por las estructuras municipales de educación.

-El fortalecimiento del trabajo que realiza la escuela con la familia y la comunidad

Se ha reiterado la necesidad del vínculo de la escuela con la familia y la comunidad, pues el proceso de inclusión socioeducativa es multifactorial, los agentes socializadores se encuentran en los tres contextos.

Aunque la escuela es el centro más importante de la comunidad y es la que tiene el encargo profesional y social de educar a las actuales y futuras generaciones, esta labor no puede realizarla sola, necesita de la interrelación con la familia y la comunidad de donde provienen los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que están insertados al proceso de inclusión socioeducativa.

Es por eso que se debe orientar a las familias y comunidad, educarlos, eliminar y/o transformar en la medida de lo posible, elementos del medio que constituyan barreras, así como integrar estos contextos al diseño y puesta en práctica de estrategias educativas.

-El fortalecimiento del trabajo educativo y desarrollador en la escuela

Esta labor va dirigida a todos los estudiantes, pero enfatiza la atención y ayudas especiales a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en lo relacionado con las dificultades de aprendizaje, sensoriales, verbales, intelectuales

o conductuales que presentan, en aras de que a las escuelas especiales asistan solo aquellos que lo necesiten.

Esto facilitaría la inserción social, pues su educación se desarrolla en escuelas de enseñanza general, en las que la interrelación con sus coetáneos, contribuye a la elevación de la autoestima y a la solución y/o transformación de aquellas problemáticas que frenen su desarrollo integral

-El perfeccionamiento de la atención integral a los estudiantes en las escuelas especiales

La realización del trabajo educativo y desarrollador, especialmente dirigido a solucionar las NEE que presentan los estudiantes de este tipo de escuela, a la estimulación de su desarrollo físico, psicológico y de preparación en el aprendizaje y en las habilidades básicas para su integración sociolaboral.

Esta labor facilitaría la inserción, en el proceso de inclusión socioeducativa en escuelas de enseñanza general, de aquellos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que tengan posibilidades, mediante las influencias educativas que reciben, desde la escuela, la familia y la comunidad.

-El perfeccionamiento de la preparación laboral de los estudiantes con NEE

Esta tarea hay que realizarla fundamentalmente con los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, que tengan menos posibilidades de transitar hacia la escuela de enseñanza general. Con ello se lograría convertirlos en personas útiles a la sociedad que se ha encargado de educarlos.

**Lo analizado con anterioridad permite afirmar que constituye un reto para la Pedagogía, el ofrecer a la práctica educativa una teoría educativa adecuada y coherente y proceder a enriquecerla con los aportes de esta práctica educativa. Para ello las teorías educativas no pueden quedarse en aquellas instituciones en las que son creadas, deben llegar a manos de los docentes, para que estos la introduzcan en su práctica educativa, según sus propias condiciones, lo que a su vez sustentará la teoría asumida. Ambas deben marchar en el proceso de inclusión socioeducativa como un par dialéctico, en que no debe sobrevalorarse la importancia de uno de ellos sobre el otro.**

**-La teoría educativa y la época**

En este aspecto debe tomarse como punto de partida las palabras del Apóstol: “Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época” (Martí, 1999, p39)

Por el carácter dialéctico que tiene la educación como fenómeno social, que se constituye en determinante del desarrollo de la sociedad y por ende del propio hombre, también está condicionada por factores sociales que pueden estancar o acelerar su desarrollo.

La sociedad está en constante cambio y en este sentido la teoría educativa sobre inclusión socioeducativa debe propiciar una práctica en la que los agentes socializadores comprendan el contexto histórico en que viven e interactúan los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades y en este sentido proyectar su futuro.

Con frecuencia las teorías educativas que se introducen en la práctica educativa, no se ajustan a las exigencias del contexto histórico, a la realidad en que se educan y desarrollan los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

Se aprecian prácticas educativas que sitúan como centro el defecto, sin considerar las capacidades conservadas, las potencialidades, los recursos humanos que poseen.

La inclusión socioeducativa en Cuba está dirigida a que este tipo de estudiante participe en los procesos sociales, que sean aceptados y valorados como son, que comprendan que tienen los mismos derechos sociales que todas las personas que le rodean.

Su participación en las actividades no debe suscribirse a las propias de su educación, sino abarcar todas las esferas que tienen que ver con la calidad de vida. La inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades no puede verse como el cumplimiento de una política; sino como la vía de ofrecer calidad a sus vidas en las actuales condiciones histórico sociales y económicas de Cuba.

La revolución en Cuba ha sido un proceso de emancipación social de todos los oprimidos, de inclusión de todos, sin discriminación o segregación de personas.

En toda decisión, proyecto o plan del estado cubano ha estado el ser humano, como razón de ser y como objetivo final.

Para el sistema educativo y en especial para la escuela y el docente hay un reto claro y profundo: la necesidad urgente de cambios de concepciones, conceptos, estilos, métodos y procedimientos e incluso del sistema de evaluación. Contar con docentes conscientes de estas realidades, que estudien detalladamente y de manera oportuna la compleja y rica diversidad de cada uno de ellos y el grupo escolar al que pertenecen y que le corresponde educar.

Deben conocerlos a profundidad, el entorno en que se desarrollan, cómo interactúan con su medio familiar y comunitario, las metas y objetivos que deben alcanzar, los plazos de tiempo en que deben lograrlo y que sean capaces de diseñar sobre la base de esas premisas las estrategias y vías más efectivas para que los alcancen. Deben llegar a sensibilizarse, a tener conciencia de su rol y responsabilidad en el desarrollo de la personalidad integral de cada uno de ellos, a pesar de sus deficiencias; es decir, aprender a vivir con sus peculiaridades en condiciones de inclusión, sin etiquetas con las que se identifican aún en los diferentes contextos y obstaculizan la total inclusión socioeducativa.

**Constituye un reto para la Pedagogía el asumir como teoría educativa a la que se ajuste a la práctica educativa, a las exigencias de la época en que se desarrolla el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.**

#### **-La teoría educativa y la calidad de la educación**

En estrecha relación con el aspecto anteriormente tratado se puede apreciar que la teoría educativa que se asume no siempre contribuye, o lo hace débilmente, a la calidad de la educación. Con regularidad se habla de calidad de la educación de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en inclusión socioeducativa y de cómo evaluarla, sin tener en cuenta si las estrategias educativas dirigidas a este fin son las adecuadas.

Los agentes socializadores deben comprender que "...la educación de calidad es la que potencia al máximo posible el desarrollo de sus educandos y que se permite alcanzar con ello los resultados deseados." (Borges, Orosco, 2013, p.47)

En la actualidad la sociedad pide que se aprenda a tomar conciencia de que los límites de su desarrollo, no están tan firmemente establecidos y que este depende más del medio sociocultural en el que conviven, de las condiciones de vida, de la comprensión y amor que reciben desde que nacen y de la calidad de programas educativos; que de las propias discapacidades que presentan.

El derecho de disfrutar de la educación con calidad como un derecho de todos, está en los que le rodean, que en ocasiones presentan barreras más difíciles de superar que sus propias discapacidades.

Todas las personas son semejantes y diferentes a la vez, todos tienen derecho a la educación y al desarrollo, todos pueden aprender y desarrollarse plenamente como seres humanos porque son semejantes y tan diferentes que cada cual necesita una atención educativa particular, específica y personalizada especial como garantía de su inserción social que los conduciría a tener calidad de vida.

El arma más poderosa debe ser la investigación científica, que los docentes busquen sus propias alternativas para la solución de las problemáticas que tengan en su aula, es decir, su propia práctica educativa.

Si se habla de calidad educativa hay que introducir en la práctica teorías que conduzcan a:

- La potenciación al máximo de las posibilidades de desarrollo, para el alcance del fin de su educación con calidad
- El logro de la justicia social
- La transformación de los contextos en que conviven
- La elevación de su autoestima
- Facilitarle aprendizajes de mayor eficacia que les permita alcanzar los más altos niveles de autonomía en aras de su inserción social
- Ofrecerles una vida lo más normal posible

En fin hacer realidad los fines de la educación cubana.

**“Constituye un reto para la Pedagogía el asumir sus propios principios pero ajustados a las prácticas educativas inclusivas, basados en el respeto a las diferencias de todos los que asisten a las instituciones escolares (Borges, 2016, p.17)**

Estos son:

- La educación de las personas con NEE ha de ser gradual y continua, dando a cada actividad que con ellos se realice, el ejercicio que impone los niveles de desarrollo alcanzado
- La atención educativa que se les brinde debe ser integral y procurar el mayor desarrollo posible, desde la atención a la diversidad
- La educación que se les brinde ha de tener como máxima aspiración prepararlos como hombres y mujeres para la vida social, de acuerdo al proyecto social en que viven.

### **-La teoría educativa y la identidad nacional**

En determinados momentos se han asumido e introducido a la práctica teorías educativas foráneas, sin tener en cuenta el propio pensamiento pedagógico latinoamericano y por ende el cubano.

Esto ha dado como resultado que en la práctica educativa no se solucionen las problemáticas existentes en la realidad cubana o den lugar al surgimiento de otras nuevas, aspecto este referido en los dos primeros problemas analizados.

En Cuba no se pueden asumir como recetas las teorías educativas de otras regiones del planeta, no se pueden aplicar teorías ajenas sino descubrir las propias (Martí, 1875)

Es un hecho social que en la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en Cuba, su contenido y fin son sociales, educarlos es transmitirles la cultura que les permite apropiarse de conductas, buenas costumbres; ideales, promover sus progresos humanos. Incluirlos en el grupo social que le corresponda de acuerdo con sus exigencias, para que contribuyan a la sociedad en que viven.

En la escuela inclusiva, además de ofrecerles los aprendizajes necesarios para la vida y por ende su inserción social, se forman las identidades. Se le desarrollan valores propios de la sociedad y el contexto histórico en que conviven: la responsabilidad, laboriosidad, honestidad, el amor a la patria y a los héroes, entre otros. Por otra parte se les educa para que asuman normas morales y éticas que regulen su conducta social de acuerdo al modelo socialmente establecido.

Se les desarrollan actitudes que les posibilitarán la comprensión de esa sociedad a la que se insertarán, de superar las barreras que obstaculizan esa inserción y tener una vida en la que prime la mayor justicia e igualdad social. En esa misma medida debe lograrse que en su desarrollo contribuyan a la mejora y transformación de la sociedad, para que puedan vivir en armonía y convivencia.

Para el logro de estos fines, la educación cubana no puede aplicar como receta las teorías educativas ajenas, debe adecuarla a su práctica educativa, a su contexto histórico, a sus condiciones socioeconómicas, a sus objetivos sociales y en esa misma medida enriquecerá esa teoría educativa y creará la propia.

**Es por ello que se determina como reto para la Pedagogía que en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades se descubra su legítima historia, su pensamiento creativo y propio; no solo para garantizar el presente, sino también para asegurar el futuro.**

Como colofón de lo analizado con anterioridad se puede plantear que la Pedagogía ante la inclusión socioeducativa debe caracterizarse por:

- Poseer un sistema de referentes teóricos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que orienten de forma acertada el proceso.
- Ajustar el fin de este proceso a las exigencias de la época en que transcurre, sin cerrar los espacios para un continuo desarrollo futuro
- Preparar a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades para la vida, para su inserción social
- .-Partir de una concepción unitaria de la teoría educativa, pero ofrecer alternativas pedagógicas, que se complementen y no se contradigan, de acuerdo al contexto sociohistórico en que se desarrolle

Todas ellas contribuirán a propiciar el desarrollo pleno de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, en todas sus posibilidades materiales y espirituales.

### **Conclusiones**

La educación a las personas con NEE es un proceso social que posibilita el que todo ser humano alcance un derecho de todos; la educación.

En esa dirección la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades tiene como fin, el que alcancen el máximo nivel de desarrollo integral de sus facultades humanas, la preparación de un hombre útil para la vida en sociedad, como resultado de la interrelación de las influencias educativas de los agentes socializadores de los tres contextos en que conviven: escuela, familia y comunidad.

Su desarrollo integral en las diferentes esferas de la personalidad será posible en la medida en que se le brinden todas las oportunidades y se organice el proceso educativo de forma tal que los acepten tal y como son, con sus necesidades y potencialidades, ofreciéndoles la posibilidad de alcanzar los mismos derechos que a los demás; es decir poner a su alcance la educación de calidad que les posibilite el desarrollo al máximo de sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible. En el logro de estos fines juega un rol fundamental y se puede afirmar que imprescindible, la Pedagogía como madre de todas las ciencias de la educación. Como teoría que direcciona la práctica educativa y a su vez se enriquece con ella, debe dirigirse a enfrentar y trascender sus propias limitaciones, a la búsqueda de nuevos estilos de enseñanza y educación en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

Se hace referencia a una Pedagogía latinoamericana y cubana que contextualizada en la época en que transcurre, posibilite el alcance de altos niveles de socialización para que puedan desarrollarse como adultos de su sociedad, prepararlos para desenvolverse como tal, enseñarlos a aprender a aprender, para que puedan aprender a convivir, como miembros útiles de esa sociedad que los ha educado. Ello se resume en las ideas de Brimmer (s.f.), poeta y escritora mejicana con parálisis cerebral cuando plantea:

Tenemos derecho a los programas regulares de educación en todos sus niveles, y sin embargo, es común que se rechace nuestra incorporación a ellos, creyendo equivocadamente que todos somos sujetos de los programas de Educación Especial, que son buenos, sí, pero para un determinado tipo de población con discapacidad. (p.60)

## Referencias bibliográficas

- Borges, S., Orosco, M. (2014). *En Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
- Borges, S., Orosco, M. (2013). En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). *Pedagogía Especial e Inclusión Educativa*. La Habana, Cuba. Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED, p. 47
- Borges, R.S., Orosco, M. (2014). *Educación especial y Educación inclusiva: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial, p.11. En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). *Pedagogía Especial e Inclusión Educativa*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED.
- Borges, S. (2016). En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). *Pedagogía Especial e Inclusión Educativa*. La Habana, Cuba: - 69
- Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED. p17
- Brimmer, G. (s.f). *Discurso publicado en: Declaración Universal de Derechos Humanos: texto y comentarios inusuales*. En Castellanos, R.M. (2012). *La diversidad humana: Textos educativos para la reflexión y el debate profesional*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J.A., Suárez, A. y Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Parte IV.
- Ferrer, M. T. (2016). En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). *Pedagogía Especial e Inclusión Educativa*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED.

- López; R. (2012). En Castellanos R.M. *La diversidad humana: Textos educativos para la reflexión y el debate profesional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, pp. 34,35, 36.
- Luzuriaga, L (1958). *Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A. En Chávez J.A.; Suárez A. y Permuy L.D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana, Cuba Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1999). Obras Completas. T-8.\_Ciudad de La Habana, Cuba. Editorial Ciencias Sociales.p281. En Chávez, J.A., Suárez, A. y Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1999). *Obras Completas. T-8*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales. En Chávez, J.A., Suárez, A. y Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p.15.
- Pérez, G. (2011). La intervención socioeducativa. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/32289941>. / Consultado: noviembre 7, 2016.

## **Bibliografía**

- Colectivo de autores (2012). *Los desafíos de la política socioeducativa: Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización*. Buenos Aires, Argentina: Dirección Provincial de Política Socioeducativa.
- Machín, R (2011). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: Selección de temas para los docentes. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Torroella, G. (2002). *Aprender a convivir*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

3.

## **LA ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE 6TO AÑO DE VIDA**

Marla Lazo Abreu. Universidad Agraria de La Habana Cuba, Provincia Mayabeque, Facultad de Educación Infantil. Estudiante de la Carrera Licenciatura en Educación Logopedia, 2do año. Correo electrónico: [marla@unah.edu.cu](mailto:marla@unah.edu.cu)  
MSc. Daraisy Hernández Martínez. Universidad Agraria de La Habana Cuba, Provincia Mayabeque, Facultad de Educación Infantil. Coordinadora Provincial Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. Correo electrónico: [daraisy78@unah.edu.cu](mailto:daraisy78@unah.edu.cu)

### **Resumen**

El lenguaje es una forma peculiar del conocimiento que constituye la vía principal de comunicación entre los seres humanos mediante el cual el individuo entra en relación con sus semejantes. La formación y desarrollo del lenguaje desde la primera infancia es una de las tareas más importante en este nivel educativo, el dominio de la Lengua materna está estrechamente relacionado con el desarrollo de toda la actividad cognoscitiva y afectiva. La Literatura infantil a través de sus cuentos infantiles constituye una vía de estimulación de los procesos psíquicos en la infancia preescolar dentro de los que se destaca el lenguaje, mientras que elevan la fantasía y la imaginación. La adaptación de cuentos clásicos para los niños constituye una vía eficaz y amena para lograr este objetivo. La orientación familiar para estimular el lenguaje con la implementación del folleto de cuentos clásicos para niños desde el hogar juega un papel primordial en la educación de los niños del sexto año de vida.

**Palabras claves:** cuentos clásicos, familia, estimulación del lenguaje

## **Abstract**

The language is a peculiar form of knowledge that constitutes the main way of communication between human beings through which the individual makes relationship with their peers. The formation and development of language in the early childhood is one of the most important tasks in this educational level, mother tongue mastery is closely related to the development of all cognitive and affective activity. Literature for kids with their tales is a way of stimulating psychic processes in the early childhood, through which language stands out, while improving imagination and fantasy. The adaptation of classic stories for children is an effective and enjoyable way to achieve this goal. The family orientation to stimulate the language with the implementation of the booklet of classic tales for children at home plays a key role in the education of the children of the sixth year of life.

Keywords: classic stories, family, language stimulation

## **Resumo**

A linguagem é uma forma peculiar de conhecimento que é o principal meio de comunicação entre os seres humanos através do qual o indivíduo entra em relação com seus pares. A formação e desenvolvimento da linguagem desde a primeira infância é uma das tarefas mais importantes neste nível educacional, o domínio da língua materna está intimamente relacionado com o desenvolvimento de todas as atividades cognitivas e afetivas. A literatura infantil através das histórias de seus filhos é uma forma de estimular os processos psíquicos na infância pré-escolar, dentro dos quais a linguagem se destaca, ao mesmo tempo em que aumenta a imaginação e a fantasia. A adaptação de histórias clássicas para crianças é uma maneira eficaz e agradável de atingir esse objetivo. A orientação familiar para estimular a linguagem com a implementação do livreto de histórias clássicas para crianças de casa desempenha um papel fundamental na educação das crianças do sexto ano de vida.

Palavras-chave: histórias clássicas, família, estimulação da linguagem

## **Introducción**

La primera infancia es el primer eslabón de la formación del niño y persigue como fin lograr el máximo desarrollo integral posible en cada niño y niña desde su nacimiento hasta los seis años. Una de las preocupaciones actuales de este nivel educativo lo constituye la formación, desarrollo y perfeccionamiento de la Lengua materna.

El lenguaje se adquiere y perfecciona en las relaciones humanas en un contexto social interactivo y consecuentemente estructurado donde el adulto constituye el mediador de las relaciones objeto-sujeto, guía muy necesaria en la evolución y desarrollo intelectual desde el mismo nacimiento del niño.

Desde las edades tempranas la comunicación con el adulto ocupa un lugar esencial en el desarrollo sensitivo del lenguaje. Si la estimulación ha sido propicia, habrá una ampliación de la comprensión del lenguaje y una mayor riqueza en el vocabulario activo, lo que facilitará la asimilación de la lengua, como medio de comunicación social y como forma reguladora de la conducta.

La Literatura Infantil constituye una vía eficaz para el desarrollo del lenguaje si se toma en consideración las características de la psiquis infantil, los intereses del niño y los intereses de la educación en la dirección de su desarrollo, ha de ayudar a una justa interpretación del mundo y de la sociedad independientemente de las transformaciones anímicas que se realicen en el propio niño.

El conocimiento de los cuentos clásicos o tradicionales forman parte de la tradición del pueblo, elevan la fantasía, la cultura integral del niño, transmiten una enseñanza, y tienen en sus inicios el seno familiar como primera vía de transferencia a las nuevas generaciones.

La orientación a las familias de los niños de la primera infancia se considera un espacio de preparación donde esta interactúa la familia como agente educativo en la formación integral de sus hijos, espacio propicio para intercambiar los logros del desarrollo y demostrar actividades para la estimulación del lenguaje, aspecto de vital importancia en el sexto año de vida.

Tomando en consideración lo antes expuesto y la utilización de adaptaciones a cuentos clásicos para su implementación en la estimulación del lenguaje el siguiente trabajo tiene como objetivo: Exponer referentes teóricos acerca de la orientación

familiar para la estimulación del lenguaje, mediante los cuentos clásicos y su adaptación en los niños del sexto año de vida.

Este tema tiene una gran significación y novedad ya que a pesar que las adaptaciones a los cuentos clásicos se encuentran en el libro Había una vez, y ser utilizados por algunas familias resultan muy extensos para trabajarlos con los niños atendiendo a las características de cada edad evolutiva y en muchas ocasiones solo son utilizados como vía de entretenimiento.

Se propone además, un folleto, que como resultado de la sistematización teórica realizada, contiene las adaptaciones realizadas a los cuentos clásicos puede ser utilizado por las familias, educadoras, promotoras, logopedas u otros agentes educativos que influyen en la formación, educación y estimulación del lenguaje de los niños del sexto año de vida en la modalidad institucional.

## **Desarrollo**

### **Historicidad de la Literatura infantil para niños**

El niño es un ser social y por consiguiente su desarrollo como ser humano solo es posible dentro del contexto social, porque es en este donde él se va a apropiarse de toda la experiencia histórico-cultural que se ha acumulado y le es transmitida por los adultos que los rodean en un proceso de actividad y comunicación, que le posibilita su conversión en ser humano.

Al referirse al proceso de actividad y comunicación es importante analizar la relación existente entre el pensamiento y el lenguaje, este último como término del desarrollo psíquico.

Martínez (2004), expresó: “El lenguaje es una forma peculiar de conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, un reflejo de dicha realidad que se propicia por medio de la lengua natal, y que constituye a su vez, la principal vía de comunicación entre los seres humanos, entre las personas, y mediante el cual el individuo entra en relación con sus semejantes, para coordinar acciones mutuas, intercambiar ideas e incluirse entre sí. Para esto hace uso de una lengua que tiene componentes fonético -fonológicos, léxico – semánticos y gramaticales, que la

hacen un medio indispensable del pensamiento humano, con el que forma un sistema en mutua interdependencia e interrelación”.

Brumme G. M (1997), en su obra “La Lengua Materna en el Círculo Infantil”, citó a Uschinski:

En la medida en que el niño aprenda la lengua materna, asimila no solo las palabras, su composición y giros, sino también la variedad infinita de conceptos, ideas y objetos; la variedad de sentimientos e inquietudes, formas artísticas, la lógica y la filosofía del lenguaje. (p.24)

Al respecto, la primera infancia tiene un gran número de tareas fundamentales para el trabajo con la lengua materna en el sexto año de vida, dentro de las que se destacan el desarrollo de la expresión oral, el vocabulario, la construcción gramatical, el tratamiento a las estructuras fonatorio-motoras y la familiarización con la Literatura infantil abordado desde las narraciones, escenificaciones, dramatizaciones, relatos y recitaciones de poesías.

El término Literatura infantil engloba diferentes géneros literarios como son la ficción, poesía, biografía, historia y otras manifestaciones literarias, como fábulas, adivinanzas, leyendas, poemas y cuentos de hadas y tradicionales de transmisión oral.

En la edad media eran pocos los adultos y niños que tenían acceso a los libros y la lectura, leer era un privilegio. La cultura se hallaba recluida en palacios y monasterios, y los pocos libros a los que se tenía acceso estaban marcados por un gran didactismo que pretendía inculcar buenas costumbres y creencias religiosas. Es de suponer que en esta época los niños oírían con gusto poesías, cuentos y cuentos tradicionales que no estaban, en principio, pensados para el público infantil. Los escasos libros para niños que existían en esta época eran abecedarios, silabarios, bestiarios o catones (los libros llenos de sentencias que seguían a los abecedarios) que contenían normas de comportamiento social y religioso.

La influencia del mundo antiguo oriental dominó gran parte de la edad media. La invención de la imprenta puso en manos de los niños libros que hasta ese momento solo se conocían por versiones orales. Uno de los primeros que se editó

en España fue el *Isopete* historiado, en el año 1489. Se trataba de una traducción al castellano de las fábulas de Esopo, con grabados en madera.

En la misma imprenta, la de Juan Hurus en Zaragoza, se editó en 1493 una versión del *Calila e Dimna*, el *Exemplario contra los engaños y peligros del mundo*, que avisa en su prólogo que se trata de un libro tanto para adultos como para los niños. Numerosas cartillas y abecedarios debieron de imprimirse en esta época, así como adaptaciones de los libros sagrados, como el Antigo Testamento para los niños, de Hans Holbein (1549).

El descubrimiento del mundo antiguo sacó a la luz numerosas fábulas de la Antigüedad, y junto a traducciones de Esopo aparecieron nuevos creadores: En España, Sebastián Mey, *Fabulario de cuentos antiguos y nuevos* (1613), que reúne una colección de 57 fábulas y cuentos que terminan con un dístico moralizador, en Alemania se edita en 1658 el *Orbis Sensualium Pictus*, del monje y pedagogo Comenio. Este libro en imágenes se considera revolucionario dentro de la literatura infantil. Se trata de un libro de concepción muy moderna que defiende la coeducación y el jardín de infancia.

Charles Perrault (1628-1703) publicó en Francia sus *Cuentos del pasado* (1697), en los que reúne algunos relatos populares franceses. Estos cuentos, que subtitula *Cuentos de mamá Oca*, recogen relatos populares franceses y también la tradición de leyendas célticas y narraciones italianas. *Piel de asno*, *Pulgarcito*, *El gato con botas*, *La Cenicienta* y *Caperucita Roja* aparecen en esta obra y al final de cada uno añade una moraleja. Con estos cuentos maravillosos Perrault introdujo y consagró “el mundo de las hadas” en la literatura infantil.

Madame Leprince de Beaumont (1711-1780) escribió más tarde *El almacén de los niños* (1757), un volumen con diversos contenidos en el que se incluye una de las narraciones más hermosas de la literatura fantástica, *La bella y la bestia*.

La intensa actividad intelectual del siglo XVIII benefició también al niño, ya que a partir de este momento, y gracias al pensador francés Jean-Jacques Rousseau, se dejó bien claro en su *Emilio* (1762) que la mente de un niño no es como la de un adulto en miniatura, sino que debe ser considerada según características propias.

Los filósofos y pensadores de la época comenzaron a considerar que el niño necesitaba su propia literatura, por supuesto con fines didácticos, y en España, Tomás de Iriarte (1750-1791) escribió unas Fábulas literarias (1782) por encargo del ministro Floridablanca, y Félix M<sup>a</sup> Samaniego (1745-1801) publicó sus Fábulas morales (1781).

Lo anterior evidencia que la ávida respuesta de los niños a mitos y cuentos de hadas hizo suponer que sus mentes poseían una ilimitada capacidad de imaginación y que podían pasar sin ninguna dificultad de la realidad a la fantasía. De este modo, el siglo XIX, que había comenzado su andadura poniendo al alcance de los niños un mundo mágico poblado de duendes, hadas, fantasmas y brujas, terminó ofreciéndoles una literatura que se beneficia e incluso anticipa los adelantos científicos de la época.

Otro de los grandes protagonistas de la literatura infantil universal aparece también por esas fechas, Pinocho (1883), del escritor italiano Carlo Collodi (1826-1890), un muñeco de madera que termina convirtiéndose en un niño de carne y hueso, como símbolo de la evolución hacia la toma de conciencia por parte del niño. Collodi consiguió un personaje atractivo y universal que adelantaba las nuevas tendencias de la literatura infantil del siglo XX.

La literatura infantil adquirió, por fin, su autonomía en el siglo XX. La psicología del niño, sus intereses y sus vivencias son tenidas en cuenta por los escritores, que elaboran mucho más sus personajes, les dotan de vida interior y les hacen crecer a lo largo de la obra.

Con las corrientes alternativas a la educación formal, impulsadas por pedagogos como Ivan Ilich, Maria Montessori, Jean Piaget o Paulo Freire, así como las aportaciones de la psicología infantil que considera al niño como un ser en desarrollo que vive la socialización en su momento más intenso, los libros infantiles cobraron una nueva dimensión: la de facilitar la adaptación al mundo real por medio de la lectura creadora.

No se trata, pues, de acelerar el proceso de desarrollo ofreciendo a los más jóvenes información, sino de situarse en su nivel cognitivo para que puedan incorporar y

asimilar mejor las circunstancias en las que viven. Ya decía François Rabelais: “El niño no es un vaso que hay que llenar, sino un fuego que al alimentarlo crece”.

Así pues, desde este punto de vista, se puede decir que la literatura infantil de estos años no diferencia temas ni géneros literarios o estilos específicos infantiles, sino simplemente, puntos de vista narrativos, que suelen ser dos fundamentales: el fantástico y el realista. Desde la fantasía pretende desarrollar la imaginación infantil para que, con el distanciamiento que proporciona el género, se pueda entender mejor la cotidianidad o fantasear sobre ella. A esta tendencia pertenecerían los cuentos de hadas, los relatos fantásticos, la ciencia ficción y la mayoría de los cuentos tradicionales.

La fantasía, al igual que el pensamiento, es uno de los procesos cognoscitivos superiores que nos diferencia de la actividad instintiva de los animales irracionales, como cualquier otro aspecto del conocimiento humano, ha sido un tema que ocupó el tiempo y la mente de los hombres desde la más remota antigüedad. Los filósofos como Schiller, Schelling, Schopenhauer y Hegel, ponderaron el rol activo de la fantasía en los procesos racionales y cognitivos, mientras los escritores románticos, como Wordsworth y Coleridge, sostuvieron la teoría de que solo a través de la fantasía se podía alcanzar la ciencia y la verdad.

La fantasía que permitió al hombre sobrevivir en medio de la naturaleza salvaje, es un don que deben cultivar los individuos, puesto que sin ella sería más difícil reformar o transformar la realidad insatisfactoria y alcanzar un desarrollo humanístico y tecnológico en provecho de la colectividad. No cabe duda, que la misma forma parte de nuestro cerebro, desde el instante en que la usamos como mecanismo de supervivencia, para descubrir nuestra situación existencial, contemplar el mundo desde otras perspectivas, estimular nuestras posibilidades creativas y satisfacer los deseos no cumplidos. J.J.R.Tolkien señaló... "La fantasía es, como muchas otras cosas, un derecho legítimo de todo ser humano", pues a través de ella se halla una completa libertad y satisfacción.

Bruno Bettelheim, en su investigación psicoanalítica de los cuentos de hadas, encontró en la trama un alto valor estético y terapéutico, capaz de desencadenar las ataduras neuróticas y ayudar a los niños a solucionar sus angustias y conflictos

emocionales. Sigmund Freud definió la fantasía como un fenómeno inherente al pensamiento, como una actividad psíquica que está en la base del juego de los niños y en el arte de los adultos, puesto que los instintos insatisfechos son las fuerzas impulsoras de la fantasía y cada fantasía es una satisfacción de deseos, una rectificación de la realidad insatisfactoria. La fantasía es la creación artística, los sueños diurnos y el ingenioso juego de los niños, especialmente el "juego de roles", a través del cual los niños representan el rol profesional y familiar de los adultos.

### **Estimulación del lenguaje en los niños del sexto año de vida**

La infancia preescolar es la etapa en que comienza a percibirse una diferenciación sustancial, otro tipo de relación con los coetáneos y otras actividades que le proporcionan satisfacción y desarrollo, entre las que se destaca el juego, en este reproducen la vida adulta, reflejando diferentes argumentos y utilizando interrelaciones reales y lúdicas, objetos sustitutos e imaginarios.

Los niños en el sexto año de vida desarrollan la memoria, la imaginación, la atención, memorizan, entre otros procesos psíquicos. Les agradan que les narren cuentos, relaten historias, reciten poesías, creen adivinanzas, mediante las que manifiestan interés hacia el mundo desconocido interesándose por los cuentos de hadas.

Al hacer alusión a la estimulación del lenguaje en los niños plantea Montserrat Molina (2008) "Las actividades de estimulación del lenguaje serán actividades destinadas al desarrollo de aptitudes lingüísticas, el desarrollo del pensamiento y capacidad de relacionarse socialmente".

Montesino (2000) refiere el trabajo de estimulación que se realice con los niños debe de considerar que las técnicas que se propongan para el trabajo sean vivenciales para el niño. Esto quiere decir que el niño es el protagonista principal en el proceso de estimulación integral del lenguaje, y por tanto deben ser considerados todos sus componentes

En nuestro país se dirigen acciones de atención logopédica, en esta etapa del desarrollo tan importante para la estimulación del lenguaje, encaminado a prevenir las posibles insuficiencias del desarrollo y a estimular al máximo las potencialidades

de los niños. Esta atención tiene como objetivo estimular el desarrollo de habilidades para el establecimiento de la comunicación y el lenguaje oral y escrito, facilitando en las diferentes situaciones de la vida su contribución al desarrollo de la personalidad; suscitar necesidades de comunicación oral y escrita en diferentes contextos y estimular procesos psicológicos que están en la base de los mecanismos expresivos, así como los procesos de comprensión y producción de significados.

La atención logopédica a los niños relaciona líneas fundamentales como son: la estimulación del lenguaje, esta refiere acciones de:

- Orientación familiar
- Desarrollo emocional del niño
- Desarrollo del
  - Oído tonal,
  - lenguaje impreso auditivo,
  - lenguaje impreso visual,
  - la motricidad articular: movimientos articulatorios de la cavidad bucal: succión, masticación, y deglución estimulación del gorjeo y del balbuceo.
- La motricidad general y fina: los movimientos de las extremidades superiores e inferiores y la motricidad fina de las manos.
  - Estimulación del desarrollo de las funciones de la palabra, sincrética, nominativa y categorial.
  - Estimulación del desarrollo cognitivo en relación con el desarrollo del lenguaje.
  - Estimulación del desarrollo del ritmo y la fluidez verbal.

Una de las actividades consideradas favorables a la estimulación del lenguaje vinculada con la Literatura infantil son los cuentos infantiles, donde los niños, utilizando los cuentos y realizando las acciones de los personajes, estimulan los procesos psíquicos y el habla, lográndose un lenguaje coherente.

En ocasiones los cuentos necesitan de la realización de adaptaciones por lo extenso que resultan para las actividades. Es válido señalar, coincidiendo con Sánchez Noriega (2000) algunos aspectos referentes a estos requisitos como son: adaptar

un cuento no consiste en hacer uno nuevo sino modificar el existente en elementos tales como la época, sus personajes, el carácter de las acciones, entre otros y exige conocimientos, cuidados y algún manejo del oficio si se quiere que la narración resulte armoniosa y viva.

Para la adaptación de un cuento se imponen dos advertencias fundamentales, Herminio Almendros (1985): La primera, de carácter negativo, nos advierte que no todos los cuentos requieren ser adaptados. Un cuento que reúna todos los requisitos necesarios debe contarse como tal es. Un afán exagerado de originalidad puede dañar la narración y malograr una obra de arte. La segunda advertencia es de signo positivo: a cada paso de la adaptación hay que recordar que el cuento se va a contar, a relatar, a transmitir oralmente.

Toda adaptación, para la estimulación del lenguaje, requiere de un análisis del cuento, implica algo más que fragmentarlo en sus componentes, supone la clasificación de esos elementos en principales y secundarios así como la determinación de las relaciones que existen entre unos y otros.

### **La orientación a la familia para la estimulación del lenguaje de los niños del sexto año de vida**

La concepción pedagógica humanista reconoce a la familia como uno de los factores de mayor incidencia en la educación de la personalidad de los niños. La influencia de la educación familiar es fundamental durante los primeros años de vida y se manifiesta con mayor o menor fuerza a lo largo de la vida.

La estimulación del lenguaje de los niños depende en gran medida de cómo los padres y la familia en general estén orientados para que organicen las influencias educativas en el hogar y del conocimiento que posean de cómo estimular este desarrollo familiar.

El término de familia ha sido definido por diversos autores entre los que se pueden citar a: Martínez y Arés (1990), Castro (2005), Arés quien la define como:

Familia: “son todas aquellas personas que tienen un núcleo de relaciones afectivas estables. Lo principal en este caso es el grado de vínculos afectivos”.

En la estimulación del lenguaje es importante el entorno familiar ya que es el medio donde el niño recibe la primera información acerca del mundo, donde se establecen las primeras relaciones afectivas, este se introduce en un sistema de normas de vidas elementales y se establecen en él las primeras regulaciones en la conducta, patrones de ética y estética elementales.

En aras de fomentar la cultura y orientación familiar para enfrentar la estimulación del lenguaje mediante los cuentos infantiles y su adaptación, la Educación preescolar tiene como objetivo: Orientar a la familia para que participe de manera activa y protagónica en la estimulación del desarrollo integral de su hijo.

Para cumplir el objetivo planteado de orientar a todas las familias para la estimulación del lenguaje mediante los cuentos infantiles y su adaptación resulta imprescindible concebir, prever, proyectar las sesiones de preparación por todos los docentes de cada grupo de la institución. Es por eso que dicha orientación se concibe mediante la Actividad Conjunta, orientaciones individuales y visitas al hogar.

Las actividades conjuntas de preparación a la familia se discuten, proyectan y preparan con la participación de todos y es un contenido de la preparación de los docentes del grupo, se planifican por un docente. Cuando se planifique se debe plasmar: objetivo de la actividad, aspectos que se orientarán. No se precisa una descripción pormenorizada. Lo que se escriba debe revelar la lógica que seguirá la orientación familias para la estimulación del lenguaje mediante los cuentos infantiles. En la propia planificación se plasmarán las familias que no asisten a las actividades conjuntas, independientemente de que se recoja la asistencia.

La orientación que se realiza con la familia en la Actividad Conjunta, requiere de un seguimiento, por lo que resulta imprescindible realizar la visita al hogar. Esta tendrá como objetivos: constatar cómo la familia se ha apropiado de las orientaciones recibidas; cómo realiza la estimulación del lenguaje en las condiciones del hogar y a su vez prepararla en aquellos aspectos que a estas le resulten necesarios de manera especial.

Para actuar de conjunto familia-institución, en la estimulación del lenguaje de los niños mediante la adaptación de los cuentos clásicos, es necesario orientar

adecuadamente a estas en las actividades a realizar con los hijos en el hogar atendiendo a los logros del desarrollo del sexto año de vida. La vía utilizada para socializar y demostrar estas actividades son las sesiones de actividad grupal.

Estas acciones pueden dirigirse hacia: lectura de cuentos, narraciones por los niños, repeticiones de fragmentos de cuentos, dramatizaciones, escenificaciones. La familia puede hacer uso del folleto propuesto el cual contiene seis cuentos clásicos adaptados, los mismos han sido expuestos a criterio de especialistas de la primera infancia los que coinciden en su pertinencia y actualidad del tema, así como la necesidad de elevar la fantasía y la imaginación de los niños desde las edades tempranas, consideran además que se encuentran adaptados acorde a las características de estas edades y transmiten una enseñanza instructiva-educativa. El folleto que contiene los cuentos infantiles adaptados, se titula Cuentos para niños, a continuación pueden apreciarse dos de ellos.

#### La margarita (Adaptación)

Allá en el campo, junto al camino, hay una casa. Delante tiene un jardincito con flores y una cerca pintada, en medio del bello y verde césped, crecía una pequeña margarita, a la que el sol enviaba sus rayos todos los días.

Una mañana, bien abiertos sus pequeños y blancos pétalos, la margarita era tan feliz como si fuese día de gran fiesta. Los niños estaban en la escuela, y mientras ellos estudiaban, ella, erguida sobre su tallo, aprendía a conocer la belleza de lo que la rodeaba, y se le ocurrió que la alondra cantaba aquello mismo que ella sentía en su corazón; y la margarita miró con respeto a la avecilla feliz que así sabía cantar y volar, pero sin sentir amargura por no poder hacerlo también ella.

El avecilla revoloteaba a su alrededor, cantando: ¡Qué linda florecita, de corazón bueno y vestido de blanco!». Porque, realmente, así era la margarita.

Nadie podría imaginar la dicha de la margarita. El pájaro se posó junto a ella después de dedicarle un canto melodioso, volvió a remontar el vuelo, y Transcurrió un buen rato antes de que la flor se repusiera de su sorpresa.

A la mañana siguiente, cuando la margarita, feliz, abrió de nuevo al aire y a la luz sus blancos pétalos como si fuesen diminutos brazos, reconoció la voz de la avecilla; pero era una canción triste la que cantaba ahora. ¡Buenos motivos tenía

para ello la pobre alondra! La habían cogido y estaba prisionera en una jaula, junto a la ventana abierta. ¡La pobre avecilla estaba bien triste, encerrada en la jaula!

¡Cómo hubiera querido ayudarla, la margarita! Pero, ¿qué hacer? No se le ocurría nada. De pronto salieron dos niños del jardín; uno de ellos dijo

- ¡Arranca la flor! -, y la margarita tuvo un buen susto, pues si la arrancaban moriría, y ella deseaba vivir, para que la llevaran con el césped a la jaula de la alondra encarcelada.

- No, déjala -dijo el primero-; hace más bonito así – y de esta forma la margarita se quedó con la hierba y fue llevada a la jaula de la alondra. Allí estuvieron juntas por un buen tiempo y la margarita disfrutaba del canto de la alondra mientras la cuidaba a su lado en silencio.

La princesa y el frijol (Adaptación)

Había una vez un príncipe que quería casarse con una princesa. De modo que se dedicó a buscarla por el mundo entero, aunque inútilmente, ya que a todas las que le presentaban les hallaba algún defecto, siempre había en ellas algo que no acababa de estar bien. Así que regresó a casa lleno de sentimiento, pues ¡deseaba tanto una verdadera princesa!

Cierta noche se desató una tormenta terrible. De pronto tocaron a la puerta de la ciudad, y el viejo rey fue a abrir en persona. En el umbral había una princesa. Pero, el agua le chorreaba por el pelo y las ropas, se le colaba en los zapatos y le volvía a salir por los talones. A pesar de esto, ella insistía en que era una princesa real y verdadera.

"Bueno, eso lo sabremos muy pronto", pensó la vieja reina.

Y, sin decir una palabra, se fue a su cuarto, quitó toda la ropa de la cama y luego colocó un frijol sobre el colchón, y encima de él, almohadas hechas con las plumas más suaves que uno pueda imaginarse. Allí tendría que dormir toda la noche la princesa.

A la mañana siguiente le preguntaron cómo había dormido.

-¡Oh, terriblemente mal! -dijo la princesa-. Apenas pude cerrar los ojos en toda la noche. ¡Vaya usted a saber lo que había en esa cama! Me acosté sobre algo tan duro que amanecí llena de cardenales por todas partes. ¡Fue sencillamente horrible!

Oyendo esto, todos comprendieron enseguida que se trataba de una verdadera princesa, ya que había sentido el fríjol nada menos que a través de las almohadas. Solo una princesa podía tener una piel tan delicada.

Y así el príncipe se casó con ella, seguro de que la suya era toda una princesa.

### **Conclusiones**

Los cuentos son apropiados para enriquecer la fantasía, la imaginación, la creatividad y el conocimiento, tienen un alto valor educativo, ético y estético a la vez que favorece la adquisición del lenguaje o el conocimiento de la vida social y la formación de cualidades morales en el sexto año de vida.

El folleto de cuentos clásicos adaptados constituye una vía eficaz para la orientación a la familia en la estimulación del lenguaje de los niños de sexto año de vida y puede ser utilizado por todos los agentes educativos encargados de la atención integral de los niños del sexto año de vida.

### **Bibliografía**

Arias, G. (2002). *El conocimiento de los niños y la familia*. En *Reflexiones desde nuestros encuentros*. Ciudad de La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar.

Baena, A.L. (1984). *El lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de adquisición de los conocimientos y en el proceso de comunicación*. Colombia: Ed. Bogotá.

Brume, M. (1983). *La lengua materna en el círculo infantil*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Cabrión, M.D. (1990). *El lenguaje oral en las aulas de educación infantil*. En *Innovación Educativa*. SL: SE.

Cuba, Ministerio de Educación. (1994). *Concepción del Programa de Educación Preescolar*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (1994). *Literatura infantil*. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Evasilde, D. (1996). *El lenguaje del preescolar*. Argentina. (Material de impresión ligera).

Martínez, F. (2004). *Lenguaje oral*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Rodríguez, L. (2005). *Un acercamiento a la enseñanza de la Lengua*. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación

Sojin, F.A. (1989). *El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar*. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

#### 4.

## LA INTEGRACIÓN DE LAS ARTES CON OTROS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DEL SEXTO AÑO DE VIDA

Dra. Alexis Aroche Carvajal<sup>2</sup>, MSc. Nelsy Pupo Manreza<sup>3</sup>, Lic. Bárbara Valle  
Pérez<sup>4</sup>

### Resumen

La integración de las artes entre sí y con otros contenidos de los programas se estudia desde el curso académico 2013-2014 y a partir del 2016 hasta la fecha se trabaja con una metodología para la integración de las artes con otros contenidos de los programas en el sexto año de vida, para su diseño e implementación fue necesario entrenar a los docentes. La metodología contiene un recurso didáctico: los temas los cuales constituyen el hilo conductor de la integración y cuatro tipos de actividades: diagnósticas, preparatorias, integradoras y socializadoras, ellas constituyen un sistema que posee estructura para lograr desarrollos en la apreciación y producción artísticas (fases del proceso de educación artística), la educación patrimonial, científica, del talento, la inteligencia y la creatividad. El resultado final de la experiencia se evidenció en las soluciones creativas de las tareas problemáticas que se les plantearon a los niños y a las niñas; la participación de la familia en la búsqueda de materiales y preparación de los hijos para las actividades; en reciclar los materiales para las actividades; en el desarrollo estético

---

<sup>2</sup> Correo electrónico: [aroche@unah.edu.cu](mailto:aroche@unah.edu.cu) o [yparoche@infomed.sld.cu](mailto:yparoche@infomed.sld.cu), Facultad de Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular y Consultante del Departamento de Educación Infantil, Universidad Agraria de La Habana, Mayabeque. Cuba.

Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

<sup>3</sup> Correo electrónico: [nelsypupo12@gmail.com](mailto:nelsypupo12@gmail.com), Facultad de Ciencias Pedagógicas, Colaboradora del Departamento de Educación Infantil, Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

<sup>4</sup> Correo electrónico: [aroche@unah.edu.cu](mailto:aroche@unah.edu.cu) o [yparoche@infomed.sld.cu](mailto:yparoche@infomed.sld.cu), Facultad de Ciencias Pedagógicas, Colaboradora del Departamento de Educación Infantil, Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

de los pequeños desde cualquier actividad, no restringido solo a las actividades artísticas.

Palabras claves: metodología, integración, temas y actividades

### ***Abstract***

The integration of the arts to each other and with other contents of the programs it is studied from the academic course 2013-2014 and starting from the 2016 one works so far with a methodology for the integration of the arts with other contents of the programs in the sixth year of life, for their design and implementation went necessary to train to the educational ones. The methodology contains a didactic resource: the topics which constitute the conductive thread of the integration and four types of activities: diagnose, preparatory, integrative and socialize, they constitute a system that possesses structure to achieve developments in the appreciation and artistic production (phases of the process of artistic education), the patrimonial, scientific education, of the talent, the intelligence and the creativity. The final result of the experience was evidenced in the creative solutions of the problematic tasks that were outlined to the children and the girls; the participation of the family in the search of materials and the children's preparation for the activities; in recycling the materials for the activities; in the aesthetic development of the small ones from any activity, not restricted alone to the artistic activities.

Key words: methodology, integration, topics and activities

### **Resumo**

A integração das artes entre si e com outros conteúdos dos programas é estudada a partir do ano letivo 2013-2014 e a partir de 2016 até hoje trabalhamos com uma metodologia para a integração das artes com outros conteúdos dos programas no sexto ano. ano de vida, por sua concepção e implementação, foi necessário capacitar os professores. A metodologia contém um recurso didático: os temas que constituem o fio condutor da integração e quatro tipos de atividades: diagnóstica, preparatória, integradora e socializante, constituem um sistema que possui estrutura para alcançar desenvolvimentos na valorização e produção artística (fases

do processo de educação artística), educação patrimonial, científica, de talento, inteligência e criatividade. O resultado final da experiência foi evidenciado nas soluções criativas das tarefas problemáticas que foram colocadas para os meninos e meninas; a participação da família na busca de materiais e preparação das crianças para as atividades; na reciclagem de materiais para atividades; no desenvolvimento estético das crianças a partir de qualquer atividade, não se restringindo apenas às atividades artísticas.

Palavras-chave: metodologia, integração, temas e atividades.

### ***Introducción***

Muchos educadores del siglo XX (Lowenfeld, 1961; Aroche, 1995; Schafer, 1984; Hargreaves, 1991) interesados en la educación de los niños de la primera infancia y escolares, específicamente en la educación artística, no dejaron de expresar en sus escritos la importancia de la integración de las artes -entre ellas y con otros contenidos del currículo.

Aunque en los momentos actuales, en los sistemas educativos se hacen intentos por introducir ciertas reformas de importancia para la integración de las artes, estas no llegan a cristalizarse en la práctica. ¿Causas? Muchas, por solo mencionar algunas, se mantienen posturas docentes donde el “hacer” y la técnica tienen más importancia, que el proceso de educación artística en sus dos fases: la apreciación y producción artística, integradas ambas y mutuamente interdependientes (Aroche, 1995). Esta postura conlleva a sublimar la acumulación de conocimientos inconexos entre sí, muchos de los cuales no reportan utilidad al niño y a la niña. ¿Se educa de esta forma para la vida? La respuesta por el momento es insuficiente. Se educa para la vida, cuando la integración se encuentre inmersa en una totalidad.

La integración está muy unido a totalidad, unidad, recomposición y globalización, integrar es componer en un todo conocimiento, procesos, habilidades y capacidades que en un tiempo fueron fragmentados en disímiles partes.

La pedagoga cubana, especialista en Educación Plástica, Aroche lleva varios años trabajando el tema de la integración en diferentes contextos escolares y académicos, sus concepciones sobre la integración sirvieron de base teórica y

metodológica para los diagnósticos realizados por Aroche (1995; 1999; 2001a; 2001b; 2004; 2012; 2015a) y sus colabores (Aroche, et al, 2011; Aroche & Pagán, 2013; Aroche, et al, 2015b) hacia finales del siglo XX y en la década del actual siglo sobre los conocimientos -teóricos y metodológicos- de la integración de las artes entre sí y con otros contenidos de los programas y detectó que eran deficientes en educadoras y maestras del grado preescolar lo cual atentó contra la creación de condiciones para realizar las actividades de forma integradas. Esta carencia responde a la ausencia sistematizada de capacitación a docentes para entrenarse en el diseño de actividades que integren los conocimientos del programa, entre otras.

Una solución que se puso en práctica desde el curso académico 2013-2014 fue la impartición del entrenamiento de posgrado en La educación visual y plástica en la educación infantil (Aroche & Pagán, 2013), primero con educadoras de cuarto y quinto año de vida y en el siguiente curso con maestras del grado preescolar del municipio de San José de las Lajas, Mayabeque. En los años siguientes hasta la actualidad se continuó por Aroche un intenso trabajo en capacitar a docentes y estudiantes de pregrado y posgrado en el tema de la integración de las artes entre sí y con otros contenidos de los programas de la primera infancia.

Resultado, de la capacitación a educadoras y maestras se expone en este artículo la metodología para la integración de las artes con otros contenidos de los programas de la primera infancia para contribuir a la educación del talento, patrimonial, en ciencias y ambiental, entre otros aspectos del desarrollo de los niños del sexto año de vida.

## **Desarrollo**

### **Razones teóricas para la integración**

El destacado educador Lowenfeld (1961), refiriéndose a la importancia de la integración, expresó “La determinación de una cultura se realiza mediante la integración total” (pág. 43). Uno de los primeros pedagogos en hablar de la importancia de la integración fue Comenio (1983) en su obra *Didáctica magna*, escribió “(...) en la escuela deberían enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso

para unos que para otros” (pág. 65).

Al integrar todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se trata que todos los niños tengan las mismas posibilidades de una educación visual y que esta se integre con otros contenidos de los programas según el año de vida del que se trate. Todo no ha de significar la burda transmisión de todos los conocimientos conservados por la humanidad en el devenir de su cultura, sino, se trata de crear, según Comenio (1983), la escuela universal para enseñar todo a todos y totalmente.

Una de las primeras formas de integración, la mencionó Comenio (1983): la integración con la vida, pero no todos docentes e investigadores la entendieron, unas veces fue criticada y otras avivadas por educadores progresistas y revolucionarios interesados en las transformaciones de la escuela. La integración con la vida, no se refiere a dejar al niño solo ante las múltiples situaciones que le proporciona el medio.

Según Martí (1990) la educación comienza con la vida, la misma tiene que estar preñada de sentido, sentimiento y entendimiento. Dijo que a los niños hay que educarles la pasión e interés por saber todo lo que da la vida, pues no entenderlo da vergüenza. La integración para él abarcaba todos los saberes, así la poesía, además de apreciarse como letra, había que encontrarla en cualquier parte (Martí, 1975).

Otra forma de integración la propuso Freinet (1961) y está relacionada con las disciplinas escolares. Sin embargo, en la educación preescolar no siempre esta integración se aplica a la cantidad de áreas del conocimiento planteadas en el programa, a pesar de haber existido por los años 90 del siglo XX intenciones para crear condiciones para la integración de las artes con la vida escolar, entre ellas mismas y con el resto de las áreas del conocimiento –lengua materna, conocimiento del mundo social, natural y de los objetos, entre otras (Aroche, 1994). La pedagogía tradicional, según Aroche (2012) enfatiza en el modelo de enseñanza y aprendizaje: explicación del educador-solución de tareas por parte del alumno-comprobación de resultados, con ajustes, la mayoría de las veces, a los modos de solución propuestos por la educadora o la maestra. Estos modelos no estimulan la experimentación y la creación.

Lowenfeld (1961) subrayó que la integración ocurre en el interior de cada persona, esta idea es de suma importancia para comprender lo que ocurre muchas veces con los intentos de integración en las instituciones escolares, pues la mayoría de las veces se hace a la inversa, del plano externo al interno.

En la región de Emilia Romagna, Italia, desde los años 90 del siglo XX hasta el presente se realizan experiencias de integración de las artes, la vida con el arte y la educación visual y artística con la vida y las disímiles actividades programadas que realizan los niños preescolares en una institución educativa, dirigidas en sus primeros 20 años por el notable investigador y profesor universitario Malaguzzi (1984), el sustento teórico de tan necesario trabajo es la pedagogía de la integración y del significado.

Las investigaciones y experiencias de la integración son muchas, relatadas por sus creadores y ello resulta difícil acogerlas en la práctica educativa pues siempre llevan el sello del o de la creadora, además la integración no es tarea fácil para el docente, se requiere de un pensamiento abierto al cambio y una cultura pedagógica rica, iniciarla es un reto y una necesidad actual.

### **Metodología para la integración**

Para diseñar y aplicar la metodología para la integración se identificaron como principales problemáticas las siguientes, ellas pueden impedir su desarrollo:

- Programas por áreas: provoca la urgencia de especialistas (educadoras musicales, instructores de arte), de forma pura no constituye un defecto, pero si entorpece la integración, pues cada especialista trataría de reforzar y hacer más importantes los conocimientos de su área, sin embargo, una educadora o maestra no especializadas adquiere y manifiesta una imagen más totalizadora del desarrollo de cada niño, pero en la mayoría de los casos no hay la preparación idónea, surgen interrogantes ¿cómo prepararlas para que puedan integrar? ¿cuáles son las herramientas metodológicas que necesitarán?
- Sumatoria de actividades: las actividades son unidas por una supuesta afinidad declarada por el docente, lo que demuestra carencia de conocimientos psicopedagógicos. ¿Tienen los programas bien definidos lo que se espera del niño para que se puedan integrar? ¿Cómo plantear un programa integrado, en

términos de desarrollo? Al fragmentarse el proceso de enseñanza en áreas, muchas educadoras y maestras han visto en el arte, el posible estímulo aunador de las distintas áreas, muchas le llaman la “motivación”. ¿La integración ocurriría en todas las áreas, incluyendo las artísticas y no artísticas o solamente en las artísticas? ¿En todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se integraría o habría ocasiones en que las asignaturas o áreas se puedan trabajar de forma separada?

- Establecimiento de horarios rígidos. En la actualidad en el sexto año de vida - círculo infantil o escuela primaria- las actividades de plástica y música se realizan en el horario de la tarde, lo que las aíslan del resto de las áreas del desarrollo sin posibilidades para integrarlas, pues el asunto no es de horario, sino de concepciones curriculares.

A estas problemáticas se le trató, no se absolutiza “se le dio”, pues hay que dejar un margen de error, de dar solución mediante la metodología.

La estructura de la metodología para la integración requiere de:

- Temas que le den solución a los objetivos planteados en el programa en el año de vida.
- La participación activa de la familia en la preparación de sus hijos e hijas para su participación en cada tema.
- Sistema de actividades que posibiliten el diagnóstico, la preparación de los niños, la integración y la socialización de los resultados al finalizar cada tema.

Los temas, propuestos por Aroche (1995) como recurso didáctico, contribuyen a pensar en una idea que se va desarrollando en el mismo proceso creador. Los temas deben seguir un orden, y se requiere de mucho conocimiento y creatividad por parte de educadoras y maestras para lograr la integración sin violentar el programa.

Hay temas que se pueden crear atendiendo a las fechas históricas, por ejemplo: José Martí, para este tema la maestra con ayuda de los niños puede crear un plan o cartelera de las actividades que los niños quieren hacer, ellos pueden recortar o dibujar la simbología que identificaría la actividad que desearían realizar como la visita a la “Casa Natal de Martí” con el dibujo de una casa o una fotografía la cual

se pega a una cartulina, junto al resto de actividades que planifiquen. (Vargas & Martín, 2006; Valle, 2009)

Otros temas pueden estar relacionados con el conocimiento de la naturaleza, en la cual los niños tengan que construir una pecera y modelar con cables de teléfonos sus peces u otros animales del mar -para nociones elementales de las matemáticas- después de un paseo con sus padres al Acuario Nacional (Vargas & Martín, 2006) o trabajar el tema de Los caballos e insertar la apreciación de la estatua ecuestre de José Martí en la avenida 13 de marzo de La Habana mediante la fotografía, el video o en una visita al lugar con los padres, ello permite aprender otro tratamiento que se le da a la figura del caballo como parte de una escena histórica, con vista a que niños y padres hagan una patrimonialización de la estatua, la cual luego puede ser modelada por los niños con plastilina y socializada la creación plástica.

Cada tema se desarrolla a partir del sistema de actividades. La actividad es una categoría estudiada por diferentes ciencias. El enfoque marxista de la actividad, influido por el análisis realizado por Marx (1982) en las *Tesis sobre Feuerbach*, le confiere un carácter práctico, para definir lo material/ideal. La dualidad le otorga a la actividad “el poder para dotar al mundo material de una nueva clase de propiedades que, aunque deben su origen a nosotros, adquieren una presencia duradera en la realidad objetiva, llegando a existir independientemente de los seres humanos individuales”. (Bakhurst, citado por Cole, 1999). Esta concepción es muy importante para conferirles a los niños y niñas un papel activo en la actividad con los objetos artísticos y no artísticos.

Leontiev al definir la actividad como categoría de la psicología planteó que “la actividad... es un sistema que posee estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo”. (Leóntev, 1981, pág. 66). Por su parte, Cole (1999) desde un enfoque antropológico, concibe las actividades como ambientes próximos al desarrollo del niño, donde él se va apropiando de una cultura dentro de las actividades rutinarias. En las relaciones que establece el niño desde su nacimiento con los adultos se dan las prácticas culturales. Cole y sus colaboradores identificaron las prácticas culturales como “las unidades próximas de experiencia de los niños” y señaló “Definimos las prácticas culturales como aquellas actividades para las cuales hay

expectativas normativas de acciones repetidas o habituales. Dentro de estas prácticas, todos los objetos son objetos sociales, se construyen socialmente...” (Cole, 1999, pág. 171).

Tanto la concepción de Leontiev sobre actividad como la de Cole son muy útiles para entender la estructura concedida a las mismas.

Se plantearon cuatro tipos de actividades en el sexto año de vida, ellas son:

### ☛ **Actividades diagnósticas**

Niñas y niños desde que nacen están influidos por la cultura familiar. Ellos se van apropiando de esta cultura en las actividades conjuntas con los padres mediante juegos y otras actividades de carácter práctico-sensitivo. Dichas actividades crean las condiciones para que los pequeños entren en contacto con los objetos del contexto y aprendan sus cualidades a partir del conocimiento cotidiano. Conocimiento cotidiano que muchas veces entra en contradicción con los conocimientos científicos.

Al ingresar al aula de preescolar los niños traen su cultura, la que entra en contradicción con la educación formal. Así, durante años les han dicho a los padres que sus hijos no se aprenden el nombre de los colores o no los reconocen, muchos padres se asombran pues sus hijos en el hogar nombran y reconocen los colores, además argumentan que ellos emplean todos los momentos de relaciones con el hijo o la hija para ejercitarlos. ¿Qué ha ocurrido? ¿Quién dice la verdad?

La verdad la dicen tanto los padres como las maestras. Los niños y niñas no logran aprender en el aula los colores por dos razones: una cultural y otra responde a la didáctica.

La cultural tiene estrecha relación con las prácticas culturales definidas por Cole (1999). Antes de llegar al aula los pequeños han estado más tiempo con sus padres que con la maestra, realizando actividades que generan acciones repetitivas o habituales, por ejemplo: Al vestirse, por lo general las madres preguntan y dicen el color de cada pieza que le ponen al hijo o la hija; otro ejemplo que no se puede obviar es la interacción que establecen los niños con los audiovisuales, fundamentalmente con los dibujos animados donde se nombran los colores diferente a como se exige en el programa del sexto año de vida –considerado conocimiento

fundamentado en las ciencias. Las acciones repetitivas se presentan en el nombramiento del color -el violeta puede ser llamado “morado”, el carmelita como marón- o en las comparaciones de un objeto con otro tomando como cualidad el color: “anaranjado como la naranja”, todos sabemos que ese color de naranja no es propio de las cubanas, “rojo como la sangre” o “azul como el cielo” –sin detenerse a observar bien si el cielo está gris porque va a llover, etcétera.

En el caso de la didáctica, gran parte de las maestras no tienen en cuenta el desarrollo que han alcanzado los conocimientos cotidianos (en el currículo oculto) bajo la dirección de las acciones habituales y consideran su presencia en las actividades programadas como una dificultad para el aprendizaje de conocimientos científicos. Además, no los aprovechan en las nuevas condiciones de aprendizaje – el aula. Ganelin manifestó que “Los conocimientos se transforman, se perfeccionan al practicar en nuevas condiciones” (Ganelin, 1978, pág. 118).

La actividad de diagnóstico se realiza antes de introducir un nuevo conocimiento o habilidad. A título de ejemplo, se ofrece la actividad para el diagnóstico de la habilidad: nombrar los colores primarios en el área Conocimiento del Mundo de los objetos y sus Relaciones.

### **☛ Actividades preparatorias**

Las actividades preparatorias suministran conocimientos y experiencias que más adelante tendrán relación con el contenido del tema a desarrollar. Este tipo de actividad constituye un recurso didáctico, fue creado por Aroche (1995) en su tesis de doctorado. Los conocimientos y experiencias son los elementos facilitadores en el proceso de aprendizaje de algún contenido específico. Además emplea el método propuesto por Lowenfeld (1973): ampliación del campo de referencia, el mismo parte del conocimiento que tienen los niños de algún fenómeno u objeto. Pero muchas veces se comporta pobre el conocimiento –campo de referencia- y estas actividades lo que hacen es potenciar dicha referencia con el establecimiento de nuevas relaciones para adquirir ricos conocimientos.

Existen dos formas para desarrollar las actividades preparatorias:

– **Actividades preparatorias que desarrolla la familia con su hijo/hija.**

Estas actividades las desarrollan los padres con sus hijos, previa orientación de la

maestra y son actividades que se organizan de distintas maneras, una de ellas puede ser una excursión o la creación y búsqueda de los medios para la actividad integradora -como el caso de buscar las ranas en lagunas o el campo con la compañía de los padres (Valle, 2009).

Cando se trata de salir fuera de la escuela se orienta a los padres realizar una excursión con los hijos a un lugar determinado, tal fue el caso del tema “La vida en el mar” –desarrollado con los niños de la escuela primaria “Quintín Bandera”, municipio Cotorro-, los padres se pusieron de acuerdo y se encontraron en el Acuario Nacional.

Otro tipo de actividad preparatoria consiste en que los padres preparen con los niños los medios para la realización de una actividad, así aprenden a reciclar materiales y objetos, además de darle otra función, diferente a la que poseen en la vida diaria –ejemplo las toallas, las tapas de los pomos, entre otras-. Este tipo de actividad con los padres, los niños aprenden a cuidar el medio ambiente desde el propio hogar.

- Actividades preparatorias como contenido de actividades independientes o programadas con tareas problemas.

Durante la actividad independiente, sobre todo en el horario de la tarde, se les dan tareas a los niños que constituyan problemas y confeccionen al mismo tiempo sus medios para el aprendizaje en la actividad programada.

Los medios para el aprendizaje los confeccionan los propios niños a partir del reciclaje de los materiales que recopilan con ayuda de la familia, por ejemplo: cajas, arena u otros objetos para crear una pecera.

En la confección de la pecera se cumplen varios objetivos, fundamentalmente de las áreas de naturaleza Agrupar elementos de la naturaleza atendiendo a características comunes. Las características fueron: animales que viven en el mar y los elementos que deben agrupar son: arena, plantas acuáticas, agua mediante la imagen plástica de pintura de las paredes de la caja con colores propios del mar, los animales de la pecera de cada niño, los cuales se modelan con cables finos de colores de los teléfonos domésticos –en este caso los niños realizan una actividad de plástica con la integración de varios contenidos que van desde la apreciación – en el acuario elementos de la naturaleza como son los peces- a la producción

plástica –modelar animales del mar y crear la pecera.

La tarea problema sirvió para evaluar el conocimiento que posee el niño de otra área del desarrollo: nociones elementales de la matemática, por ejemplo, se les dijo a los niños que debían modelar más de 7 animales del mar. Con la modelación de más de 7 animales del mar se evaluó el objetivo: Reconocer cantidades del 1 al 10, y la cantidad 7 fue la evaluada.

Otro día, una vez concluida la pecera los niños trabajaron con su pecera el contenido: Formación de conjuntos hasta diez elementos, que en el caso descrito se introdujo la nueva cantidad: 8.

Terminada la actividad anterior, los niños exponen sus peceras y cada uno socializa qué, cómo y por qué hizo su pecera de la forma seleccionada por él o ella. Se les invita a hacerles preguntas a los otros compañeros de aula sobre la confección y contenido de la pecera.

### **▄▄▄ Actividades integradoras**

Al integrar las áreas seleccionadas se trata de que todos los niños puedan recordar aquello que ha sido comprendido, y su expresión mediante el lenguaje (verbal, visual, corporal) y la aplicación en la práctica es lo que favorece la asimilación consciente.

No se trata de dar mucho conocimiento en cada área del desarrollo de forma inconexa, sino de integrarlos, para que los niños puedan asimilar de forma consciente temas relacionados con los fenómenos sociales y del mundo de los objetos y sus relaciones. Esta integración debe respetar los principios didácticos: la continuidad y orden de sucesión de los contenidos.

La integración al cumplir con estos principios se convierte en un proceso con relaciones internas (continuidad-orden de sucesión-sistematización) que conforma los contenidos de las distintas áreas en un conocimiento –por ejemplo: el color o a una figura histórica como José Martí- en un sistema.

El sistema de conocimientos en una actividad integradora se debe caracterizar por:

- Concebir la idea rectora de apertura al tema –asunto o contenido.
- Poseer afinidad interna entre los conocimientos de las diferentes áreas. Uschinski planteó con sumo energía que las ciencias no podían entrar en el cerebro de los

niños de manera escolástica y criticó la existencia de las asignaturas no relacionadas entre sí en el proceso de aprendizaje, siendo ello una enfermedad pedagógica y didáctica no solo de su época sino de la actual; aconsejo: “Después de examinar con los niños un objeto no se debe, al pasar a otro, abandonar el que ya se ha examinado, sino aprovecharlo como medio para dominar de forma más completa el nuevo”. (Ushinski, 1950, pág. 123)

- Ofrecer los conocimientos en una relación de continuidad ininterrumpida sin detalles innecesarios para garantizar conocimientos sólidos y auténticos.
- Cumplir tareas que respondan a los objetivos trazados en cada área del desarrollo.

### **🎪 Actividades socializadoras**

Niñas y niños socializan sus producciones en un ambiente de espontaneidad, empatía, igualdad, de colaboración y diálogo (conversación, narración de hechos y sucesos de la vida cotidiana) y satisfacción por la producción realizada. Se intercambian los roles de expositores y espectadores.

En este tipo de socialización no se puede enfatizar en la crítica de si quedó “bien” o “mal”, dichas valoraciones pueden afectar considerablemente los intereses cognoscitivos, la actitud estética personal, la participación, la necesidad de socializar sus producciones, la confianza en las posibilidades propias y el éxito individual.

La socialización de los resultados es un aspecto importante para el desarrollo cognitivo y como forma de diagnóstico para saber si el niño y la niña se está educando en ciencias para ello es importante que explique lo que hizo, cuando los niños explican pueden surgir nuevos conocimientos. La explicación es un indicador para saber cómo entendió la tarea, pues muchas veces los niños no aprenden porque no la comprendieron.

### **Conclusiones**

La metodología fue efectiva porque:

- Partió del conocimiento de los tipos de prácticas culturales en el hogar para ejercer influencias transformadoras sobre los padres mediante sus propios hijos, la participación en la elaboración de materiales para la actividad de su hijo y la búsqueda de conocimientos (actividades preparatorias) que los preparen para

participar activamente en las actividades, pues la escuela puede transformar al niño y crear los cimientos para el conocimiento de tipo científico, pero al volver cada día al contexto cotidiano, las actividades con acciones repetidas o habituales pueden formar intereses cognitivos no sólidos.

- Se presentaron actividades variadas -diagnósticas, preparatorias, integradoras y socializadoras, los conocimientos se transforman y se perfeccionan al practicarlos en nuevas condiciones de aprendizaje.

- La inclusión de distintas tareas que contengan variados tipos de aprendizajes, combinados de forma armónica contribuye al desarrollo de los niños: verbal (analizar, opinar, conversar, relatar, preguntar), práctico (dibujar, jugar, experimentar, resolver problemas, observar), perceptual (visual, táctil, gustativa, olfativa), en las actividades.

- Las condiciones que se propician en todas las actividades son práctico-productivas-socializadoras.

- Se vinculan de forma activa a los padres en todas las actividades, no solo para buscar y elaborar los medios para sus hijos, sino, para la ampliación del campo de referencia.

### ***Bibliografía***

Aroche, A. (1994). *Proyecto La educación artística en las edades preescolar*. Ciudad de La Habana: Dirección de Educación Preescolar. Ministerio de Educación.

Aroche, A. (1995). Estudio de un conjunto integrado de actividades de apreciación y producción en el área de Educación Plástica en Cuba. Tesis de Doctorado. *Tesis Doctoral*. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Aroche, A. (1995). *Estudio de un conjunto integrado de actividades de apreciación y producción en el área de Educación Plástica en Cuba*. Tesis de Doctorado. Ciudad de la Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Aroche, A. (1995b). *La integración de las artes*. Ciudad de La Habana: IPLAC. Maestría en Educación Preescolar.

Aroche, A. (2001a). Alternativas metodológicas para la integración de las artes y la apreciación-producción artística. *Memorias. Congreso Internacional*

- Pedagogía 2001*. Ciudad de la Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
- Aroche, A. (2001b). Taller de estrategias para facilitar la educación plástica en los niveles de preescolar y básica. *Memorias IV Congreso Internacional de Actualización y Perfeccionamiento en Educación*. Isla Margaritas, Nueva Esparta, Venezuela.
- Aroche, A. (2012). Pintar los Versos Sencillos. *XI Conferencia Internacional Antropología 2012*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano de Antropología.
- Aroche, A., & Pagán, D. L. (2013). La educación visual y plástica en la edad infantil. *Programa de Entrenamiento de Postgrado*. Mayabeque, Cuba: Facultad de Ciencias Pedagógica, UNAH.
- Aroche, A., Fleitas, L. M., & Guerra, A. (2015a). Actividades para integrar las artes en el cuarto y quinto años de vida. *Memorias. Congreso Internacional Pedagogía 2015*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Cabanzo, F., Pardo, L. M., & Hartmann, L. (2015). Valorización del patrimonio ancestral y popular – arte rupestre, “Las Trillizas” – parque arqueológico Piedras del Tunjo, Facatativá, Colombia. *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*, 87-106.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata, S. L.
- Comenio, J. A. (1983). *Didáctica magna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Freinet, C. (1961). *Escuela popular moderna*. La Habana: Imprenta Nacional.
- Ganelin, S. I. (1978). *La asimilación consciente en la escuela*. La Habana: Libros para la educación.
- Heargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística. Capítulo I La psicología evolutiva y las artes*. Madrid: Morata.
- Leóntev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su creatividad*. Buenos Aires: Kapelusz, S. A. .
- Malaguzzi, L. (1984). *L'occhio se salta il muro*. Región de Emilia Romagna, Italia.
- Martí, J. (1975). *Obras completas. Tomo 20*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1990). *La Edad de Oro*. La Habana: Gente Nueva.

- Marx, C. (1982). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx, & F. Engels, *Obras Escogidas* (pág. 24). Moscú: Progreso.
- Schafer, M. R. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Ushinski, K. (1950). *Soch. t. 8*. Moskva-Leningrad: Prosvishenie.
- Valle, B. (2009). Alternativa metodológica para relacionar la cultura perceptual personal con el proceso de formación de las habilidades reconocimiento y nombramiento de las cualidades de los objetos en el sexto año de vida. *Trabajo de Diploma asesorado por A. Aroche*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Ruben Martínez Villena".
- Vargas, D., & Martín, Y. (2006). Alternativa metodológica para el desarrollo de la creatividad de las niñas y los niños del sexto año de vida de la escuela primaria Quintín Bandera, municipio Cotorro. *Trabajo de Diploma*. Ciudad de la Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

## 5.

# TEXTOS DISCONTINUOS EN QUÍMICA ORGÁNICA: SU COMPRENSIÓN

MSc. Onelia Adriana Alarcón Santos, [oadriana@unah.edu.cu](mailto:oadriana@unah.edu.cu)

Dr.C. Mario Hernández Pérez, [marioh@unah.edu.cu](mailto:marioh@unah.edu.cu)

Lic. Galia Lavastida Pérez

### Resumen

Los estudiantes que ingresan al curso por encuentro difieren en el nivel de desarrollo alcanzado en la comprensión de los textos en las asignaturas que requieren un elevado nivel de inferencias e interpretación. Los resultados que se presentan están asociados al Proyecto “La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa”. Se aplicaron los métodos de encuesta a los estudiantes, la observación, aplicación de pruebas pedagógicas y comparación de medias. Se comparó el rendimiento académico en Química Orgánica de los estudiantes de las carreras Medicina Veterinaria y Zootecnia e Ingeniería Agrónoma en el curso 2017- 2018. De acuerdo con los resultados obtenidos los estudiantes se pueden ubicar en tres niveles de comprensión de los textos discontinuos en función de los indicadores analizados y el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas. Los resultados tienen un impacto social y económico pues permiten que se eleve la eficiencia académica y aumente la calidad de los resultados docentes.

**Palabras claves:** enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; eficiencia académica

### Abstract

The students who enter the workers course differ in the level of development achieved in reading comprehension on the subjects that require a high level of inferences and interpretation. This paper is presented as a result of the Project "Application of the Cognitive, Communicative and Sociocultural Approach in the

Teaching-Learning of Spanish and English Languages” that belongs to the Faculty of Pedagogical Sciences at the Agrarian University of Havana. It was done to solve the problem “How to improve the academic efficiency from the subjects of Chemical discipline in students of the workers course?” The comprehension of discontinuous texts in Organic Chemistry by students of Veterinary Medicine and Zootechnics and Agronomic Engineering careers is compared in the course 2017-2018. Survey, observation, application of pedagogical tests and means comparison were the methods applied to the students. According to the results obtained, students can be collocated in three levels of reading comprehension, based on the indicators analyzed and the development of linguistic macro abilities. The results have a social and economic impact because they allow improving academic efficiency and quality of teaching results.

**Keywords:** cognitive, communicative and sociocultural approach; academic efficiency

### **Resumo**

Os estudantes que matriculam pela primeira vez no curso encontram diferenças no nível de desenvolvimento obtido na compreensão dos textos nas disciplinas que requerem um nível de inferências e interpretação. Os resultados apresentados estão associados ao projeto “A aplicação do enfoque cognitivo, comunicativo e sociocultural no ensino-aprendizagem das línguas espanhola e inglesa”. Foram aplicados os métodos de formulários, observação, provas pedagógicas e comparação de médias. Comparou-se o rendimento acadêmico em Química Orgânica dos discentes das carreiras, Medicina Veterinária e Zootecnia e Agronomia no curso 2017-2018. De acordo com os resultados obtidos os estudantes podem se agrupar em três níveis de compreensão de textos descontínuos em função dos indicadores avaliados e o desenvolvimento das macrohabilidades linguísticas. Os resultados têm um impacto social e econômico, pois possibilitam elevar a eficiência acadêmica e aumentar a qualidade dos processos docentes.

**Palavras chaves:** enfoque cognitivo, comunicativo e sociocultural; eficiência acadêmica.

## **Introducción**

Se presenta un resultado del Proyecto “La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa” de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana (UNAH). El enfoque aplicado (Roméu, 2013) es un referente teórico-metodológico que fundamenta la investigación y propicia la demostración de los conocimientos lingüísticos y discursivos de los estudiantes para la comprensión de textos discontinuos en Química Orgánica.

Existe una clasificación textual acorde con la complejidad y diversidad estructural que exige el uso de signos con intencionalidad comunicativa. En tal sentido, se clasifican como textos continuos, aquellos organizados en oraciones y párrafos, esto es, escritos en prosa y también en verso, que a su vez se clasifican en textos narrativos, expositivos, argumentativos, y discontinuos los que presentan organizaciones diferentes: listas, formularios, gráficos o diagramas, etc. (Alba, 2011).

La asignatura Química Orgánica se caracteriza por el uso de ecuaciones y fórmulas de estructuras químicas en el nivel de representaciones icónicas, por lo que no siguen una estructura secuenciada y progresiva. Como en todo texto científico, se concretan los niveles: léxico, morfológico y sintáctico. El estudiante debe saber interpretar el lenguaje icónico o simbólico, así como el razonamiento seguido para resolver el problema planteado en correspondencia con lo planteado por León (2013).

Los estudiantes que ingresan al curso por encuentro (CPE) difieren en el nivel de desarrollo alcanzado en la comprensión de los textos en las asignaturas que requieren un elevado nivel de inferencias e interpretación. Se ha constatado como consecuencia, limitaciones en el rendimiento académico de los estudiantes de las carreras Medicina Veterinaria y Zootecnia e Ingeniería Agrónoma. El objetivo de este artículo es ubicar a los estudiantes del curso por encuentro de las carreras mencionadas en la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, en diferentes niveles de comprensión de textos discontinuos en Química Orgánica.

La investigación se realizó durante el curso 2017/2018. Se trabajó con una muestra intencional de estudiantes del CPE matriculados en el primer año en la Facultad de Medicina Veterinaria y en segundo año en la Facultad de Agronomía de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez” que se encuentra en el municipio de San José de Las Lajas, en la provincia de Mayabeque. Para cumplir con el objetivo planteado, se aplicaron los métodos de encuesta a los estudiantes, la observación de las actitudes de los estudiantes en la clase y aplicación de pruebas pedagógicas.

### **Trabajo con textos discontinuos en las clases de Química Orgánica**

Una nueva visión de la enseñanza universitaria se centra más en el aprendizaje, que en el profesor como trasmisor de información, por lo que disminuyen las horas lectivas y aumenta el trabajo y el estudio independiente del alumno (Leymoní, 2008). De ahí, la prioridad de la investigación llevada a cabo, ya que la asignatura Química Orgánica que pertenece a la disciplina Fisiología y Metabolismo Animal en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia y a la disciplina Química en la carrera de Agronomía, se caracteriza por el uso de textos específicos, en los que abundan los medios no verbales, que requieren de habilidades cognitivas estratégicas en los procesos de búsqueda, inferencia y aplicación ante una lectura, según White, Chen, y Forsyth (2010).

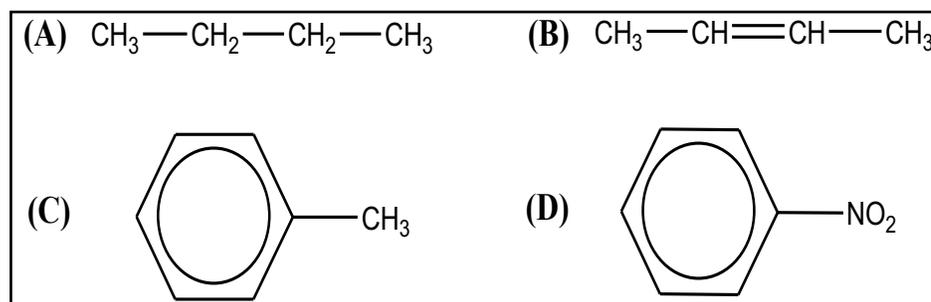
Sin embargo, los estudiantes que acceden a esas carreras en la modalidad del CPE tienen un deficiente desarrollo de las funciones comunicativas, lo que debilita la comprensión de los contenidos abordados: las biomoléculas presentes en los organismos vivos, a partir de la significación de los grupos funcionales que poseen y las propiedades químicas determinantes de su función biológica. Se sugiere como metodología para la comprensión de los textos discontinuos empleados en clases de Química Orgánica donde los estudiantes deben:

1. Identificar los símbolos de los elementos químicos y los subíndices, así como, la cantidad, posición y tipo de enlaces, en cada fórmula, teniendo en cuenta su significación.

2. Decodificar la información analizada que incluye: composición química, cualitativa (elementos químicos presentes, estructura lineal o cíclica) y cuantitativa (número de constituyentes).
3. Establecer relaciones semánticas al nombrar los compuestos estudiados o al representar y explicar las reacciones químicas características (se manifiesta la hiponimia y antonimia).
4. Establecer inferencias tales como que al reconocer la función orgánica a la que pertenece determinado compuesto puedan predecir o asociar sus propiedades químicas y los nexos estructura-propiedades-función.

### Ejemplos empleados

A continuación, se analizan tres ejemplos del empleo de la metodología para la comprensión de los textos discontinuos en la asignatura Química Orgánica. El primer ejemplo es un contenido que se imparte en el primer tema Funciones orgánicas básicas. En la figura 1, se representan cuatro hidrocarburos. Estas estructuras, aún sin palabras, contienen mucha información que deben comprender los estudiantes.



**Figura 1.** Estructura química de algunos hidrocarburos alifáticos y aromáticos

Aplicando la metodología propuesta para la comprensión de textos discontinuos, se orienta leer las fórmulas químicas, de manera que los conocimientos obtenidos de experiencias anteriores se empleen para conseguir la información que se busca. Cada aproximación sistematiza y desarrolla habilidades en el análisis de los compuestos; de modo que puedan transferir lo aprendido, a otras situaciones futuras.

La composición química la brindan los símbolos de los elementos químicos (C, H, N, O). Los subíndices debajo de estos significan en qué cantidad se presenta cada uno y el tipo de enlace en cada fórmula, se asocia con la presencia de los guiones entre los símbolos (uno, en el enlace simple, dos, en el enlace doble), como forma de representar la asociación de los electrones que comparten estos átomos. La estructura de la cadena lineal, o cíclica permite identificar la familia orgánica a la que pertenecen estos compuestos según los grupos funcionales observados.

Posteriormente, deberán inferir las propiedades de los compuestos: tipo de reacción química característica (adición o sustitución) reactividad, (alta o baja). Por último, se deberán establecer las relaciones correspondientes hasta llegar a explicaciones lógicas.

Se manifiestan relaciones semánticas al nombrar los compuestos utilizando las reglas de nomenclatura establecidas. La hiponimia es la relación semántica donde un término incluye su significado en otro que tiene una mayor amplitud. El concepto más amplio se llama hiperónimo. La hiponimia es una implicación unilateral: un hipónimo supone su hiperónimo, pero no viceversa según Domínguez (2007). En la figura 1, el compuesto A es un alcano, que incluye en su significado otro, que tiene una mayor amplitud (hidrocarburos). Sin embargo, el compuesto B, es un alqueno y los compuestos C y D, son hidrocarburos aromáticos.

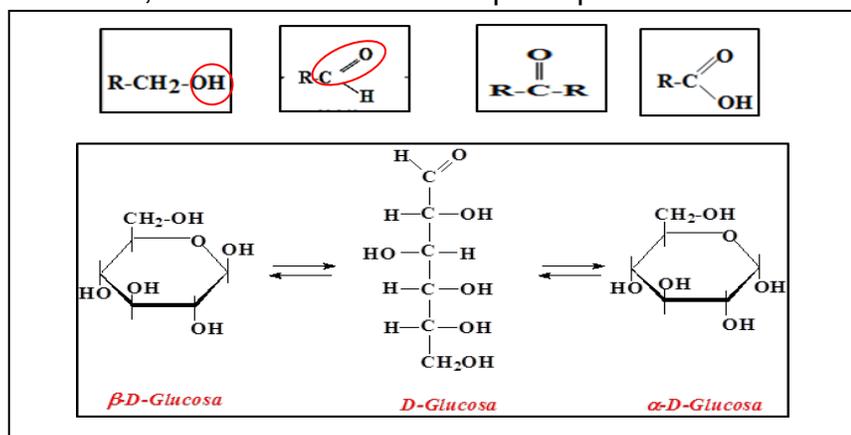
Por otra parte, todos los compuestos orgánicos con determinado número de Carbono (C) el prefijo a utilizar es el mismo: 3C, prop-; 5C, penta-, 7C, hepta-; mientras el sufijo varía de acuerdo con la función orgánica: alcano, -ano; alqueno, -eno. Entonces, el compuesto A se nombraría butano y el compuesto B 2-buteno. Los hidrocarburos aromáticos serán el compuesto C, metilbenceno y el compuesto D, nitrobenceno.

Otra relación semántica, la antonimia, supone una oposición equipolente: la presencia de uno o varios semas en uno de los lexemas no presupone su ausencia en el otro: *blanco* no presupone *negro*. Sin embargo, ambos sememas se abordan en lo que difieren: no hay términos antonímicos, sino perspectivas diferenciales (Domínguez, 2007). Desde el punto de vista formal, se pueden distinguir los

antónimos gramaticales que se indican mediante prefijo: *morallamoral* y antónimos lexicales que pueden ser absolutos: *blanco/negro*.

El profesor llamará la atención acerca de las posibilidades que ofrece la antonimia para el aprendizaje. Resulta válido, en tanto las propiedades químicas, pueden manifestarse como propiedades excluyentes. Las reacciones de sustitución características de alcanos e hidrocarburos aromáticos y las de adición, propias de los alquenos. Estas reacciones, se pueden abordar en lo que difieren: no hay términos antonímicos, sino perspectivas diferenciales. En las primeras, se sustituye uno de los hidrógenos enlazados al carbono; mientras, en las segundas, se pierde el enlace doble y el nuevo elemento se enlaza al átomo de carbono.

El segundo ejemplo se desarrolla a partir del análisis de la figura 2 que representa la D-glucosa que es un monosacárido. También aparecen algunas de las funciones orgánicas básicas, estudiadas en el tema que le precedió.

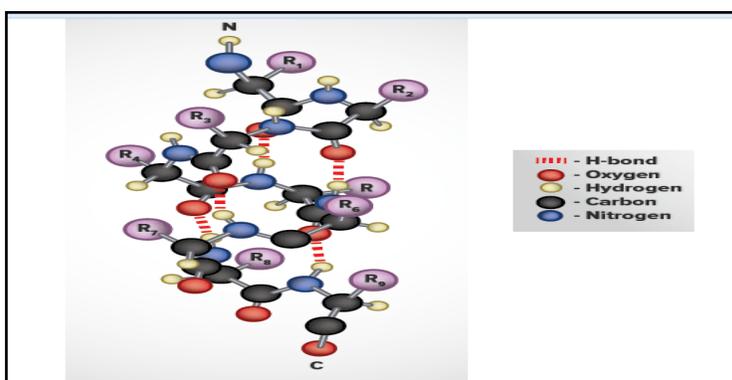


**Figura 2.** Estructura abierta y piranósicas de la Glucosa. Relación con grupos funcionales de otros compuestos

En esta etapa del curso, los estudiantes ya están en condiciones de reconocer, en la glucosa, los grupos funcionales hidroxilo y carbonilo presentes en alcoholes y aldehídos. Deberán inferir que una reacción química característica será la adición nucleofílica, por la presencia del grupo carbonilo en el carbono 1. El agente nucleofílico se adiciona a este carbono. Además, apreciará el equilibrio que se establece entre la estructura lineal D-Glucosa y los anómeros  $\alpha$  y  $\beta$  de las

estructuras cíclicas, a la vez que, relacionarán este proceso con la mutarrotación, otra propiedad de los monosacáridos.

El tercer ejemplo se desarrolla, a partir del análisis de la figura 3, que representa la estructura secundaria en forma de  $\alpha$ -hélice típica de las proteínas. Este contenido aparece en una lámina con palabras en inglés. Se orienta leer ese texto, para lo cual necesitan relacionar los símbolos de los elementos químicos (C, H, N, O) por el color que los distingue, e identificar el tipo de enlace y las interacciones que estabilizan a la proteína. Este puede aprovecharse para establecer un vínculo con el contexto.



**Figura 3.** Estructura secundaria de las proteínas. Tomado de Michael W King, PhD | © 1996–2018 themedicalbiochemistrypage.org, LLC | info @ themedicalbiochemistrypage.org

<https://themedicalbiochemistrypage.org/protein-structure.php>

Blanco, Franco y España (2015) reconocen la importancia de utilizar situaciones de la vida diaria como punto de partida para ayudar en el aprendizaje de la Química. Se tienen en cuenta tres ámbitos: la salud, el medio ambiente y la comunicación. En el contexto de la salud, la oxidación que sufren los organismos vivos, puede ser asociada a la función de las proteínas como enzimas, en especial en la respiración celular, contenido que conocerán en la asignatura Bioquímica.

### Resultados y Discusión

La tabla 1 muestra los resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas en el curso 2017/2018.

*Tabla 1*

*Resultados de promoción de Química Orgánica en el curso 2017/2018*

<i>Carrera</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Aprobados extraordinario</i>		<i>sin Aprobados totales</i>		<i>Calidad</i>		
		<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Agronomía (2do año)</i>	<i>28</i>	<i>14</i>	<i>50</i>	<i>20</i>	<i>71.4</i>	<i>2</i>	<i>7</i>	<i>11</i>
<i>Veterinaria (1er año)</i>	<i>59</i>	<i>18</i>	<i>30.5</i>	<i>37</i>	<i>62.7</i>	<i>10</i>	<i>7</i>	<i>19</i>

Existe un comportamiento similar desde el punto de vista cualitativo en Agronomía y Veterinaria. Los resultados en examen ordinario no rebasan el 50%, mejoran en extraordinario y predominan los estudiantes con calificación de 3. Las habilidades más afectadas fueron la formulación de ecuaciones y la fundamentación de las propiedades químicas de los compuestos lo que se atribuye al desconocimiento de los activantes o desactivantes del anillo bencénico y el no establecimiento de relaciones entre el tipo de enlace y la reacción típica correspondiente. Desde el punto de vista cuantitativo, los estudiantes de Agronomía alcanzan mejor promoción; ya que por estar en el segundo año de la carrera tienen más habilidades de estudio independiente.

En la comprensión de los textos discontinuos, existe incapacidad para establecer relaciones e inferencias, dado el nivel de síntesis de los mensajes, los textos con carácter no lineal obligan a interpretar los signos e íconos empleados y la ausencia de estrategias para la comprensión, lo que también disminuye la motivación, lo que coincide con Cisneros, Olave y Rojas (2010).

Muñoz et al. (2013) refieren que el 87% de los estudiantes les gusta la Química. El 53% recomienda aumentar los laboratorios y reducir el método expositivo. A pesar que más del 90% coincide en que la Química puede mejorar la calidad de vida de la sociedad, pocos aplican sus conocimientos en la vida diaria: demuestran que no valoran la trascendencia de su aprendizaje.

A partir de las encuestas, se obtuvieron resultados semejantes en nuestra investigación. A diferencia de resultados anteriores (Alarcón y Hernández, 2017),

mejora la representación de las estructuras y resolución de ejercicios de nomenclatura química. También, opinaron que implementando las prácticas de laboratorio, se mejorarían los resultados alcanzados. Sánchez, Odetti y Lorenzo (2018) coinciden en que las prácticas de laboratorio son fundamentales para garantizar buenos aprendizajes en Química; pero encontraron que, a mayor experiencia docente y progreso en la carrera profesional, los docentes priorizan los contenidos teóricos, en relación con los contenidos prácticos.

Otro resultado apreciado es que, a pesar del incremento de medios informáticos (TIC), el 83% de los estudiantes tiene alguno propio,) se les dificulta su empleo para su autopreparación, a partir de los materiales de la asignatura, en buena medida, por las limitaciones en el uso de los textos discontinuos. Martínez, Hinojo y Aznar (2018) encontraron que el 82,2% de los estudiantes manifiesta las TIC facilitan el aprendizaje de la Química. Los estudiantes y los profesores coinciden en que aspectos abstractos, como los átomos y las moléculas, se entienden con facilidad con los modelos en Internet.

### **Ubicación de los estudiantes de acuerdo con el nivel de desarrollo de la comprensión de los textos discontinuos**

La universidad debe incorporar estrategias de enseñanza que contemplen la heterogeneidad del estudiantado. Se debe potenciar tanto el desarrollo de las potencialidades y la capacidad para gestionar su propio aprendizaje, no solo dentro de la universidad; sino durante el transcurso de su carrera profesional (Leymonié, 2008). Las estrategias para la comprensión de la lectura permiten al estudiante, la interpretación de la información en el texto. Su uso permite la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella. Como resultado de esta investigación, se aplican un conjunto de indicadores, agrupados en las tres dimensiones de la variable comprensión de los textos discontinuos en Química Orgánica que se aprecian en la tabla 2. El objetivo es ubicar a los estudiantes del CPE en los diferentes niveles de comprensión de textos discontinuos alcanzados, de acuerdo con la escala valorativa, donde 1 es el nivel mínimo y 5 el nivel máximo.

Tabla 2

*Indicadores para calificar el nivel de desarrollo en la comprensión de los textos discontinuos*

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>ESCALA</i>		
		<i>1</i>	<i>3</i>	<i>5</i>
<p>✓ <i>Dimensión conceptual (saber): relación entre el reconocimiento de los textos discontinuos (forma) y la significación química (contenido)</i></p>	<p>1. <i>Escucha comprensivamente y habla demostrando dominio de los contenidos aprendidos.</i></p> <p>2. <i>Lee y escribe las estructuras y fórmulas correctamente.</i></p>			
<p>✓ <i>Dimensión procedimental (saber hacer): ejecuta las tareas a partir de lo aprendido</i></p>	<p>1. <i>Expresa la relación de los significados estructura /función/ propiedad /reacción según la intención y la finalidad comunicativas.</i></p> <p>2. <i>Desarrolla el lenguaje de la ciencia, en la asignatura con precisión.</i></p> <p>3. <i>Desarrolla la comprensión crítica y creadora del contenido del texto a partir del procesamiento bibliográfico.</i></p>			
<p>✓ <i>Dimensión actitudinal (saber ser): potencia en los</i></p>	<p>1. <i>Manifiesta una actitud de respeto hacia el idioma materno, en los diversos contextos.</i></p>			

*estudiantes la 2. Demuestra una actitud positiva hacia el  
manifestación cuidado del medio ambiente y al uso  
coherente de racional de los reactivos químicos como un  
actitudes en la componente de la competencia profesional.  
actuación  
profesional en los  
contextos según el  
año académico.*

---

En la tabla 2, se observan tres componentes las *dimensiones* a valorar: saber, saber hacer, saber ser. En cada una de ellas, se explican los *indicadores* evaluados a través de la observación de las actitudes de los estudiantes en la clase y la aplicación de las pruebas pedagógicas. Todavía no existen muchos estudiantes que demuestren las tres dimensiones en ninguna de las carreras.

Los resultados en Agronomía en cuanto a la primera dimensión fueron: 18 estudiantes escuchan comprensivamente y hablan demostrando dominio de los contenidos, de manera que se ubican en la escala intermedia, 4 alcanzan el valor máximo y 6 se encuentran en el mínimo. Para el segundo indicador, alcanzan el máximo 8 estudiantes, 17 están en la posición media y 3 alcanzan el nivel inferior. En el caso de la segunda dimensión, los valores son: con 5, 7 estudiantes expresan la relación de los significados estructura /función/ propiedad /reacción según la intención y la finalidad comunicativas. Con 3, 13 estudiantes, con 1, 6 estudiantes y con 1 el resto. En cuanto a los otros dos indicadores y la tercera dimensión aún no son suficientes los datos recolectados.

Los resultados en Veterinaria en cuanto a la primera dimensión logran 5, 11 estudiantes que escuchan comprensivamente y hablan demostrando dominio de los contenidos, 18 lo hacen para la escala de 3 y 16 se encuentran en el mínimo. El resto no logra ninguna ubicación. Para el segundo indicador se observa 11 estudiantes en el máximo, 23 están en la posición media y 13 alcanzan el nivel inferior. 11 no alcanzan ninguna ubicación. En el caso de la segunda dimensión, los valores son: con 5, 12 estudiantes expresan la relación de los significados estructura /función/ propiedad /reacción según la intención y la finalidad comunicativas. Con 3,

19 estudiantes, con 1, 14 estudiantes. El resto no alcanzan ninguna ubicación En cuanto a los otros dos indicadores y la tercera dimensión, aún no son suficientes los datos recolectados.

Se ha notado coincidencias con Leymonié (2008), quien clasificó en los niveles de desempeño aprendiz, novato, y maestría o experto. De acuerdo con sus resultados, el aprendiz percibe que la construcción del conocimiento es una tarea de cierto grado de complejidad, con reglas y procedimientos propios de la disciplina. El novato, con apoyo, es capaz de percibir los vínculos entre el conocimiento adquirido en el contexto educativo y la vida real y el nivel de comprensión de maestría o experto muestra integración. Se está en el camino que se pueden valorar cuatro categorías: trabajo ampliamente logrado, superando el esperado; trabajo logrado; pero que presenta algunas pequeñas debilidades trabajo, que no está totalmente logrado; pero presenta algunas fortalezas y (trabajo no logrado). Estas categorías pueden ser denominadas como juicios de valor (excelente, muy bueno, bueno, a revisar),

De manera general, se ha visto en resultados preliminares que los estudiantes todavía no tienen el desarrollo necesario para usar estrategias dirigidas a elaborar y probar inferencias de distinto tipo quedando relegados procedimientos cognitivos y metacognitivos, lo que coincide con Baigorria y Dalerba (2018), quienes encontraron que en las carreras de Profesorado, Analista y Licenciatura en Química de la UNRC Los estudiantes emplean más las estrategias dirigidas a resumir y sintetizar el texto y las prácticas de lectura tienen motivaciones fundamentalmente extrínsecas que movilizan lecturas en pos de obtener objetivos de índole académicos, en detrimento de motivaciones intrínsecas movidas por el propio deseo de conocer.

### **Conclusiones**

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, empleado en la comprensión de los textos discontinuos, permitió constatar que los estudiantes manifiestan limitaciones, para establecer inferencias, conjeturas o hipótesis, y que se les dificulta relacionar la información presente en el texto con la que el lector posee, por su experiencia de vida y conocimientos del entorno.

Existe un comportamiento similar en las carreras de Agronomía y Veterinaria; prevalecen las calificaciones de 3 obtenidas en extraordinario. Los estudiantes desarrollan las habilidades de comprensión, lo que posibilita su ubicación de acuerdo con la dimensión conceptual (saber): relación entre el reconocimiento de los textos discontinuos (forma) y la significación química (contenido) y la dimensión procedimental (saber hacer): ejecuta las tareas a partir de lo aprendido. Aún no existen suficientes elementos para su ubicación, según la dimensión actitudinal (saber ser).

### Referencias Bibliográficas

- Alarcón, O. y Hernández, M. 2017. Comprensión de textos discontinuos en química orgánica *Revista Villena*, Vol. 3(2), pp.1-8.
- Alba, S., 2011. *Textos continuos y discontinuos*. Extraído 18/10/2013. Recuperado de: <http://haciendolatarea11.blogspot.com/2011/11/textos-continuos-y-discontinuos.html>
- Baigorria, E. y Dalerba, L. (2018). *Materiales y procesos de lectura de textos de química universitaria*. XVIII Reunión de Educadores en la Química Río Cuarto, 6-8 de agosto de 2018 Argentina: UniRío editora Universidad Nacional de Río Cuarto Campus Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, ISBN 978-987-688-268-2, p. 129.
- Blanco, A. Franco, A. y España, E. (2015). *Enseñar química en el contexto de problemas y situaciones de la vida diaria relacionados con la salud*. December DOI: 10.2436/20.2003.02.150
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. ISBN: 978-958-722-054-4.
- Domínguez, I. (2007). **Comunicación y texto**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
- King, M. 2018. Typical  $\alpha$ -helix, Extraído 20/11/2018. Recuperado de <https://themedicalbiochemistrypage.org/protein-structure.php>
- León, I. (2013). *Tratamiento de los componentes funcionales en las asignaturas no filológicas desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. En:

- Roméu, A. (Compilador). *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en asignaturas no filológicas* La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación, p. 37.
- Leymonié, J. 2008. *Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar*. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.710>, pp.19-33.
- Martínez, L., Hinojo, F. y Aznar, I. (2018). Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En los *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje por parte de los Profesores de Química Información Tecnológica* – Vol. 29 (2), pp. 41-45.
- Muñoz, F., Arvayo, K., Villegas, C., Cota, K., Ortega M. y Salazar, A. 2013. Actitudes que propician el aprendizaje de la Química en estudiantes universitarios conforme avanzan en la carrera. *Educación Química* 24 (2), Número extraordinario, , ISSN 0187-893-X ,pp. 529-537.
- Roméu, A. (2013). *Hacia una metodología para la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de las asignaturas no filológicas*: En: Roméu, A. (Compilador) (2013). *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en asignaturas no filológicas*, La Habana: Ed. Pueblo y Educación, p. 3.
- Sánchez, G., Santiago, H. y Lorenzo, M. (2018). Desarrollo del conocimiento profesional del docente universitario en clases prácticas de química. XVIII Reunión de Educadores en la Química Río Cuarto, 6-8 de agosto de 2018. Córdoba, Argentina: UniRío editora Universidad Nacional de Río Cuarto Campus Universidad Nacional de Río Cuarto, ISBN 978-987-688-268-2, p. 122.
- White, S. Chen, J. y Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, tasks types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, 42, pp. 276-307.

6.

## LOS VIDEOJUEGOS EN LA PRIMERA INFANCIA

M.Sc Daraisy Hernández Martínez. Universidad Agraria de La Habana Cuba, Provincia Mayabeque, Facultad de Educación Infantil. Coordinadora Provincial Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. Correo electrónico:

[daraisy78@unah.edu.cu](mailto:daraisy78@unah.edu.cu)

Lessey Almeida Milián. Círculo infantil Canción del Mar, Municipio San Nicolás, Provincia Mayabeque, Cuba. Promotora del Programa Educa a tu hijo. Estudiante de la Carrera Licenciatura en Educación Preescolar.

Roxana Márquez González. Círculo infantil Canción del Mar, Municipio San Nicolás, Provincia Mayabeque, Cuba. Educadora. Estudiante de la Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. 101

### Resumen

Los videojuegos constituyen en la actualidad una de las vías más directas a la cultura informática; sin embargo actualmente es una de las maneras más extendidas de ocupar el espacio de ocio. Estos tienen un gran poder de atracción en los niños, el hecho de pasar grandes cantidades de tiempo jugando puede causar diferentes patologías psicosociales, además de constituir una herramienta educativa si se emplean adecuadamente con este fin. El educador de la Educación Infantil debe estar preparado para comprender las necesidades personales y sociales, saber enfrentar con iniciativas la solución a problemas de la práctica pedagógica e integrar al proceso formativo los avances científicos y tecnológicos. Este estudio refleja la necesidad de ampliar los conocimientos de los educadores a través del diseño e implementación de un programa en el currículo optativo/electivo que eleve su cultura integral y los prepare para enfrentar los retos que se imponen en la Sociedad actual. Su aplicación arrojó resultados satisfactorios en el proceso

docente de estudiantes universitarios, los que de una forma amena y asequible vincularon los estudios teóricos de las temáticas del curso con la aplicación de técnicas investigativas a las familias diagnosticando problemáticas y diseñaron acciones educativas puesta en práctica a través de la actividad grupal como vía de orientación familiar.

Palabras claves: Educación infantil, videojuegos, práctica pedagógica

### **Abstract**

The video game constitutes at the present time one from the most direct roads to the computer culture; however at the moment it is one in the most extended ways of occupying the leisure space. These have a great power of attraction in the children, the fact of passing big quantities of time playing can cause different pathologies psychosocial, besides constituting an educational tool if they are used appropriately with this end. The educator of the Infantile Education should be prepared to understand the personal and social necessities, to know how to face with initiatives the solution to problems of the pedagogic practice and to integrate to the formative process the scientific and technological advances. This study reflects the necessity to enlarge the knowledge of the educators through the design and implementation of a program in the curriculum optional/elective that elevates its integral culture and he/she prepares them to face the challenges that are imposed in the current Society. Their application threw satisfactory results in the educational process of university students, those that linked the theoretical studies of the thematic ones of the course with the application of technical in an interesting and affordable way investigative to the families diagnosing problematic and they designed actions educational setting in practice through the group activity like road of family orientation.

Keywords: Infantile education, video game, pedagogic practice

### **Resumo**

Os videogames são atualmente uma das rotas mais diretas para a cultura do computador; no entanto, é atualmente uma das formas mais difundidas de ocupar

o espaço de lazer. Estes têm um grande poder de atração nas crianças, o fato de gastar muito tempo brincando pode causar diferentes patologias psicossociais, além de ser uma ferramenta educacional se usada adequadamente para esse fim. O educador Educação Infantil deve estar preparado para entender as necessidades



personais e sociais, sabendo como lidar com iniciativas de resolução de problemas da prática pedagógica e integrar o processo de aprendizagem avanços científicos e tecnológicos. Este estudo reflete a necessidade de ampliar o conhecimento dos educadores por meio da concepção e implementação de um programa no currículo eletivo / eletivo que eleva sua cultura integral e os prepara para enfrentar os desafios que são impostos na sociedade atual. Sua aplicação rendeu resultados satisfatórios no processo de ensino de universitários, que de forma agradável e acessível, vinculou os estudos teóricos dos temas do curso com a aplicação de técnicas investigativas às famílias diagnosticando problemas e desenhou ações educativas colocadas em prática da atividade grupal como forma de orientação familiar.

Palavras-chave: educação infantil, videogames, prática pedagógica

## Introducción

Los videojuegos son considerados programas a los que se pueden acceder a través del televisor o un computador, laptop, móvil u Tablet, donde los niños pueden vivir sus experiencias disfrutando o imaginando encontrarse en un mundo irreal, estos se expanden cada día más y se hace evidente su utilización por niños, adolescentes y jóvenes.

El primer videojuego fue creado en el año 1951 por William Higinbotham de Brookhaven National Laboratory (EEUU) y comenzaron a popularizarse a partir de la década de los ochenta, desde entonces se han creado múltiples consolas y cada año aparecen nuevos modelos, juegos de video y accesorios, lo cual ha creado una cultura global de video jugadores, que va cada día en aumento.

La inserción de los videojuegos en la sociedad actual manifiesta un tema clave en su consumo habitual desde el hogar, en muchas ocasiones nos preguntamos si estos adquieren fines educativos o simplemente llenan el tiempo de ocio o si su utilización excesiva puede ocasionar algún trastorno a la salud.

Estas problemáticas han sido objeto de preocupación por algunas familias quienes se encuentran directamente involucrados desde el hogar y las que tienen cierta tendencia a imponer sus criterios y rechazar el uso excesivo de las tecnologías, mientras que otras la imponen a sus hijos desde las edades tempranas como forma de regalo o premio por sus acciones o simplemente para realizar las tareas domésticas sin intervención alguna, estas familias les proporcionan los juegos sin medir las consecuencias de los efectos perjudiciales que pueden ocasionar o de la poca socialización que trae aparejada dicha actividad.

Los videojuegos constituyen además una herramienta educativa para educadores. El interés que suscitan las nuevas tecnologías desde las edades tempranas es una realidad que los educadores no pueden pasar por alto. Este motivo hace que muchos de ellos planteen una incorporación de dichas tecnologías en el mundo pedagógico ya que, de esta manera, el estudiante podrá adquirir conocimientos mediante el seguimiento de una historia en la cual se van mostrando datos o relatos de interés educativo y el hecho que los conocimientos se muestren dentro de una herramienta lúdica suscitará un mayor interés, con lo cual, el éxito del aprendizaje posiblemente incrementaría.

Todas estas interrogantes fueron planteadas a estudiantes de carreras pedagógicas las que mostraron un déficit de conocimientos respecto al tema y motivaron así el desarrollo de esta investigación desde la arista que ocupa a todo Educador infantil, la de comprender las necesidades personales y sociales de sus educandos dando solución a los problemas de la práctica pedagógica e integrar al proceso educativo los avances científicos y tecnológicos que se implementan en la Sociedad educacional.

Todo lo anteriormente expuesto pone de manifiesto la necesidad de crear vías y acciones que fortalezcan la preparación de las estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación preescolar ante la temática investigada. Por lo que el objetivo de la



investigación se centra en fortalecer los conocimientos de los estudiantes a través de un curso optativo/electivo el cual les proporciona los elementos necesarios para actuar conscientemente en el contexto educativo que se desempeñan y en la preparación de los agentes educativos que intervienen en la educación de los niños de la primera infancia.

## **Desarrollo**

Desde su fundación la UNESCO ha trabajado en el campo de los derechos humanos de manera coherente y firme. Actualmente trata de concentrar sus esfuerzos en torno a la Convención sobre los Derechos del Niño, considerando que los niños son el elemento clave de la sociedad.

La declaración de los Derechos del niño reconoce el derecho al juego considerándolo fundamental para la salud, la seguridad o a la educación, planteando además que el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones las que deben estar orientadas hacia los fines perseguidos por la educación y la sociedad.

Garaigordobil M (2005) plantea que el juego estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, de la creatividad infantil y crea zonas potenciales de aprendizaje.

Analizando las potencialidades que brinda el juego o la actividad lúdica en las primeras edades no podemos dejar de señalar que el niño se apropia de las características de los objetos, comienza a aprender a accionar con ellos, explorándolos y manipulándolos y reconoce paulatinamente sus propiedades, el color, la forma, el tamaño y las relaciones espaciales mientras que desarrolla los procesos psíquicos como son: la memoria, la atención, imaginación, pensamiento, lenguaje y sensopercepción.

A través del juego el niño entra en contacto con sus coetáneos, posteriormente aprenden normas de comportamiento, reglas de juego y normas de carácter social que les ayudan a comprender la sociedad en la que vive, mientras que es una

actividad que les procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, les permite expresarse libremente, desarrollar conocimientos y habilidades.

Con el juego se potencia todos estos procesos psicológicos de forma natural, debido a las propias características de la actividad lúdica, si esta se presenta de forma organizada y comprensible, el niño asume reglas desde el principio y maneja todas las posibilidades durante el desarrollo de la misma. Alonso del Toro (2013).

El juego es considerado una herramienta válida desde el punto de vista educativo y es empleada desde la estimulación del desarrollo de los niños de la primera infancia, al respecto Huizinga (1968) expone “el juego es una acción y ocupación libre, que se desarrolla dentro de límites temporales y espaciales determinados...”

Para Garaigordobil (2012) el juego se caracteriza por una serie de aspectos que se sintetizan de la siguiente forma: El juego es una actividad placentera, fuente de gozo que no solo implica placer sino que fomenta y desarrolla la capacidad de goce del niño, y está ligado a planos como el de la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje y a otros fenómenos cognitivos y sociales.

Tomando en consideración los criterios antes mencionado se puede caracterizar este tipo de actividad como una actividad placentera, espontánea, voluntaria y libremente elegida, en la que el niño debe sentirse libre para actuar como quiera, liberándose de la imposición de la realidad y en el encuentra un espacio especial.

Los juegos se han transformado con el devenir de las nuevas tecnologías después de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en las formas de realización: pasan del juego sano en solitario o en grupo en escenarios como las calles, los parques, las viviendas a escenarios donde priman las comunicaciones electrónicas (televisión, la radio, la prensa escrita, revistas, etc.) que enfatizan en el juego como espectáculo (particulariza la televisión) donde surge un jugador activo competitivo (el que hace el espectáculo en los juegos de participación) y un jugador pasivo (audiencia) que solo disfruta del espectáculo sentado frente al televisor. Aroche (2007).

Uno de los juegos que actualmente es muy utilizado desde la niñez en nuestra sociedad son los videojuegos a través de computadores, Tablet y teléfonos móviles

aunque existen otros dispositivos electrónicos, estos se consideran los más utilizados.

García (2009) Los videojuegos son juegos electrónicos cuyo desarrollo tiene lugar en la pantalla de un ordenador (computadora) o de una televisión, y en los que el programa va grabado en un disquete informático, un disco compacto (o CD) o un cartucho especial para juegos. Los jugadores emplean una serie de teclas o botones y una palanca, también llamada joystick. La partida se juega entre una persona y la máquina, o entre dos o más personas que compiten con la máquina o entre sí.

Los videojuegos se dividen en distintas categorías: educativos, de aventuras y deportivos. Los más populares emplean sonidos reales y colores, además de rápidos efectos visuales. Los juegos deportivos, como el fútbol, el baloncesto o el hockey sobre hielo, adquirieron especial popularidad a finales de la década de 1980, cuando determinados equipos profesionales prestaron su nombre a estas versiones en video de su deporte.

Los videojuegos alcanzan éxito en Cuba a partir de 1991, lo que ha despertado la natural preocupación de padres y educadores. La polémica suscitada en Cuba, tiene su origen en un punto diferente de la evolución de esta forma de ocio.

En los años ochenta del siglo XX se cuestionaba la mera esencia de este entretenimiento, distinguiéndose únicamente entre jugadores de salas recreativas y jugadores de sistemas domésticos (consolas de hoy día), polémica que se resolvía a favor de los jugadores de máquinas domésticas al no hallar evidencia de patrón desadaptativo o patológico alguno entre estos jugadores. El juego mediante consolas puede considerarse como el juego por el juego, en tanto que el juego mediante ordenadores posee implicaciones pedagógicas más evidentes.

Estudios por especialistas del tema empiezan a posicionarse en dos direcciones, de una parte los que consideran los problemas que plantean los videojuegos particularizando en comportamientos y de otra los que prefieren centrarse en sus efectos beneficiosos para las relaciones sociales, familiares, de creatividad y de educación.

Requena (2013) lo define como un software de entretenimiento, el cual, nos permite a través de una serie de elementos tales como mandos o controles, simular experiencias en una pantalla.

La violencia en los videojuegos plantea Baquero (2004) que puede llegar a tener una repercusión psicológica en la persona que juega, sobre todo si tiene una edad inferior a 15 años, ya que puede provocar visiones de la realidad falsas.

Diversos criterios existen respecto a los efectos o causas que pueden provocar el uso excesivo de estos juegos, desde una óptica de beneficios se aprecia que el intercambio de juegos puede favorecer el contacto social y la participación en actividades comunes. Es otra forma de mantener o propiciar el contacto entre amigos a una distancia determinada, o sea, las personas logran comunicarse a través de un ordenador mientras juegan videojuegos.

Se ha demostrado por investigadores del tema que los videojuegos estimulan la perseverancia y la concentración, favoreciendo la constancia, el esfuerzo y pueden aumentar la capacidad imaginativa y creativa, aumentan la tolerancia frente al fracaso y la conciencia de la importancia de intentarlo de nuevo cuando no se consigue el objetivo. La necesidad de tomar decisiones rápidas lleva al niño a actuar de esa manera sin dejarse llevar excesivamente por las dudas.

Se consideran además sus efectos benéficos porque favorecen la coordinación visual y manual, estimulan la memoria y la capacidad para retener conceptos numéricos, colores, personajes, situaciones y lugares y además facilitan el contacto del niño con el entorno informático.

Algunas instituciones educativas y de formación técnica a nivel internacional tienen dentro de sus proyectos académicos la utilización de videojuegos para sus alumnos como base para el aprendizaje.

Los profesionales que han tenido experiencias con los videojuegos han desarrollado destrezas que les garantizan mayor habilidad técnica y mental. Se han utilizado videojuegos con fines educativos de pacientes. En niños con cáncer, por ejemplo, son utilizados para mejorar el conocimiento de su enfermedad, mejorar la autoestima, la confianza en el tratamiento y en su equipo de salud y mejorar el auto cuidado.

La utilización de los videojuegos como herramientas instructivo-educativa en las instituciones infantiles responde a una necesidad de uso, ya que de forma habitual los niños utilizan este tipo de actividad que se ha vuelto un objeto de la sociedad, al mirarlo desde esta óptica el educador puede aumentar la motivación y estimulación del conocimiento de diversos contenidos de los programas educativos diseñando juegos educativos con la utilización de recursos tecnológicos para que los niños aprendan a través de una actividad lúdica.

En la Educación preescolar se utilizan software con fines educativos. El software A jugar es un ejemplo de actividades que realizan los pequeños de la infancia preescolar, una vez que con anterioridad se sientan las bases para su utilización a partir de la familiarización directa del niño con la computadora posteriormente se prevee sesiones de trabajo.

Es importante destacar alguno de los requisitos para su utilización como al interactuar el niño con la computadora, el adulto desempeña un papel mediador en las primeras sesiones orientándolo para comprender la tarea y estimulando la adquisición de conocimientos con conversaciones amenas y sugerentes, pueden trabajar dos niños por máquina, esto favorece su intercambio y comunicación, la interacción con la máquina será solo de 15 minutos. Las sesiones de trabajo cuentan de dos momentos, la orientación inicial y el desarrollo de la tarea. Estos requisitos favorecen un desarrollo instructivo educativo a la vez que se vela por la salud y el bienestar de los niños en la Institución.

Es importante tener en cuenta que investigadores del tema han señalado el efecto perjudicial que pueden ocasionar los videojuegos a la salud si se utilizan por periodos prolongados de tiempo en el día desde las edades tempranas, dentro de los que se destacan: Convulsiones en niños o adolescentes susceptibles, aislamiento, depresión y ansiedad, disminución de actividades físicas e intelectuales, bajo rendimiento académico y escolar, limitación de la creatividad, comportamiento patológico como la compulsividad, agresividad y violencia, síntomas de abstinencia, comportamiento impulsivo y violento, sedentarismo, y molestias físicas: irritación ocular, dolores de cabeza, dolores musculares, tendiniti.

Desde una posición socioeducativa exponen como argumento que el tiempo empleado en los videojuegos es visto en aumento del dedicado al estudio y como es inhibidor de otras actividades de recreo más positivas y "educativas". Ellos refuerzan el aislamiento social y provocan alienación entre los niños socialmente marginados.

Las posiciones Psicológicas refieren que estos favorecen pautas de conductas impulsivas, agresivas y egoístas entre los usuarios más asiduos, sobre todo en aquellos que juegan con videojuegos violentos. Incluso se podrían predisponer a los niños a aceptar la violencia con demasiada facilidad. El juego imaginativo, creativo o de fantasía, así como el desarrollo de habilidades sociales no puede tener lugar mientras se "destruye al enemigo".

Respecto al tiempo, se estableció que los niños y adolescentes que juegan más de una hora diaria, entre lunes y viernes, tienen cinco veces más probabilidades de caer en el grupo de alto riesgo de adicción a videojuegos que el resto.

A partir de estos antecedentes y en el contexto de las experiencias y tendencias actuales valoradas a la utilización de los videojuegos en la sociedad y la necesidad de su conocimiento por los educadores de la Educación infantil para elevar su cultura general integral respecto al tema y enfrentar las exigencias de la educación u orientación familiar se diseña e implementa un programa en el currículo optativo/electivo de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación preescolar, el mismo prevee un sistema de conocimientos propicio a trabajar el tema de una forma amena y sencilla involucrando a los estudiantes hacia acciones prácticas a realizar en las modalidades de atención en este nivel educativo.

Se reflejan a continuación las temáticas del curso:

### **Tema 1** Los videojuegos en el desarrollo de la infancia y la adolescencia

Objetivos:

1. Caracterizar el uso de los videojuegos en la infancia y la adolescencia a nivel nacional e internacional.
2. Analizar las afectaciones físicas y psíquicas de los videojuegos en niños, escolares y adolescentes.

3. Determinar las consecuencias de los videojuegos en el desarrollo de valores, actitudes y hábitos desde la infancia.

### **Conocimientos**

Los videojuegos: cultura, juegos, juicios y prejuicios. Caracterización, clasificación, temáticas y contenidos de los videojuegos. Afectaciones físicas y psíquicas de los videojuegos niños, escolares y adolescentes. Consecuencias de los videojuegos en el desarrollo de valores, actitudes y hábitos. Influencia de los videojuegos en el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

## **Tema 2** Uso terapéutico de los videojuegos

### **Objetivos**

1. Caracterizar la utilización de los videojuegos como herramientas educativa en los centros educacionales.
2. Diagnosticar la utilización de los videojuegos en el hogar con fines educativos.
3. Diseñar actividades de orientación a las familias, instituciones educativas y la comunidad en el uso saludable de los videojuegos.

### **Conocimientos**

Uso terapéutico de los videojuegos. El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas. Orientaciones a la familia, la escuela y la comunidad en el uso saludable y no saludable de los videojuegos.

Al establecer una estrecha relación entre las temáticas abordadas en el programa y la polémica que gira alrededor de la utilización de los videojuegos, planteamos la realización de actividades investigativas desde el marco teórico e integramos a las estudiantes a la práctica educativa de ambas modalidades de atención en la primera infancia propiciando así la aplicación de técnicas investigativas con la finalidad de conocer el uso que le dan los niños desde las edades tempranas a los videojuegos en el hogar en diferentes municipios de la provincia Mayabeque.

Para el estudio exploratorio se utilizaron 40 familias con criterios inclusivos como funcionalidad familiar, desarrollo económico y nivel cultural, los que permitieron obtener una visión más variada y enriquecida de la realidad.

Uno de los instrumentos aplicados a las familias es una encuesta (Anexo 1), la misma arrojó como resultado:

Pocas familias tienen acceso a internet y al correo electrónico desde su hogar. Los niños utilizan todos los días un medio de juego dentro de los que se destacan: la computadora, y la tableta con supervisión de un adulto mientras que el celular se brinda a los niños como momentos de estímulo ante o bien hecho o un comportamiento adecuado en el hogar, en el círculo o en un paseo.

Las actividades que realizan con estos medios es jugar, ver videos y escuchar música, es válido señalar que no siempre escuchan música infantil. Las familias desconocen las consecuencias que traen aparejada la utilización excesiva de los videojuegos en los niños ni cómo utilizarlos con fines educativos.

Desde una perspectiva familiar estas problemáticas debían ser abordadas al considerar el papel que desempeña la familia en la utilización de videojuegos en el hogar y la importancia que le establecen al juego atendiendo a cada edad del desarrollo.

Para ello se diseñaron actividades de orientación a las familias tomando en consideración el análisis de diferentes definiciones al respecto: Sánchez (1988) plantea que es aquél proceso de ayuda a la familia con el objetivo de mejorar su función educativa.

Ríos (1994) se define a la orientación familiar como el conjunto de técnicas que se encaminan a fortalecer las capacidades evidentes o latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso de los miembros y todo el contexto emocional que los acoge.

Se considera pertinente realizar un estudio minucioso de la temática referida a la orientación familiar desde el contexto educativo de la primera infancia abordándose las siguientes vías de preparación a las familias de los niños de 0 a 6 años.

Orientación individual: Es el espacio que el docente utiliza a partir del diagnóstico individualizado realizado a las familias (caracterizaciones individuales y extraer de ellas las fortalezas que tiene la familia de sus niños y las debilidades que se identifican, como lo más significativo en que hay que trabajar)

Las actividades grupales se organizarán tomando la experiencia de la actividad conjunta que se desarrolla en el Programa Educa a tu Hijo, pueden tener o no la presencia de los niños, cuidando de no realizarlas en el horario laboral de las familias

La preparación que se realiza con la familia en la Actividad Conjunta, requiere de un seguimiento, por lo que resulta imprescindible realizar la visita al hogar. Esta tendrá como objetivos: constatar cómo la familia se ha apropiado de las orientaciones recibidas; cómo realiza el proceso educativo en las condiciones del hogar y a su vez prepararla en aquellos aspectos que a estas le resulten necesarios de manera especial.

Las autoras consideran al respecto que la orientación familiar deberá encontrarse enfocada hacia un proceso continuo y debe llevar a la estimulación del crecimiento instructivo educativo de la familia y asume como vía de tratamiento a las dificultades detectadas desde las actividades grupales que realizan las instituciones educativas y puede insertar a la comunidad para brindar tratamiento a las temáticas en el uso saludable de los videojuegos. Entre las que se destacan:

- ✚ Charlas educativas a las familias realizadas en actividades grupales en la modalidad institucional y en las actividades conjuntas en la modalidad no institucional
- ✚ Conversatorios con docentes de la Educación de la primera infancia
- ✚ Inserción a actividades abiertas en las instituciones educativas a integrantes de la comunidad para que observen el uso que se le da a las tecnologías con fines educativos en el proceso educativo de los niños de la primera infancia
- ✚ Proyecciones de documentales
- ✚ Elaboración de un folleto de orientación familiar para la correcta implementación de los videojuegos en el hogar.

## Conclusiones

Una parte del conocimiento popular acerca del videojuego está basado en opiniones que lo ven como un espacio de entretenimiento, sin embargo, otras son opositores del tema analizándolo desde el punto de vista inhibitor de actividades y generador de conductas negativas restándole interés a su utilización como medio educativo.

La implementación de un programa en el currículo optativo/electivo en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación preescolar propició un tema de especial interés y actualidad, elevó la cultura integral de los estudiantes a la vez que los prepara para enfrentar los retos que se imponen en la Sociedad actual.

La aplicación de técnicas investigativas en la primera infancia permitió a los estudiantes su vinculación con la práctica educativa a la vez que favoreció la solución a los problemas profesionales planteados en las familias de los niños y niñas con actividades de orientación familiar conscientemente estructuradas.

## Bibliografía

- Arés, P. (2002). *Psicología de la Familia: una aproximación a su estudio*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Aroche, A. Esteva, M. y Méndez, G. (1996). *El juego en la edad preescolar*. Ciudad de La Habana: I Encuentro Internacional. La Educación Inicial y Preescolar.
- Aroche, A. (1988). La dirección pedagógica del juego. En *Revista Simientes* No. 4, 1988. Cuba.
- Aroche, A. (1988). Juego y creación. En *Revista Simientes* No. 3. Cuba.
- Cumbá, C. (2006). *Uso de los juegos de video y comportamiento violento en escolares de primaria y secundaria básica del municipio Centro Habana*, [7] h. Tesis de Doctorado y especialidad de segundo grado en Salud Escolar. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Etxeberría, F. (1998). *Videojuegos y Educación. Reflexiones*. S/L: S/E.
- García, A. (2009). *El juego y las nuevas tecnologías*. Recuperado de: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

Pérez, A. (2014). *El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas Españolas*. S/L: S/E.

Unicef (2016). El derecho al tiempo libre en la infancia y la adolescencia. Boletín Desafíos. Recuperado de: <http://www.cepal.org/boletin-desafios>.

## Anexo 1

### ENCUESTA A FAMILIAS DE LOS NIÑOS DE LA PRIMERA INFANCIA

La encuesta quiere conocer el uso que la familia le da a los videojuegos

1. ¿Tienen acceso a internet? Sí\_\_\_ No\_\_\_
2. ¿Tiene correo electrónico? Sí\_\_\_ No\_\_\_
3. De los siguientes medios cuáles usa el niño(a). Marque los que sea necesarios.

Medios	Todos los días	De 1 a 3 veces en el mes	Alguna vez en el año	Nunca
Computadora				
Tablet				
Celular				
Reproductor de Video				
Televisor				
Cámara fotográfica digital				
Consolas de juego: XBob				
Play station				
3D Nintendo				
SuperNintendo				

115

4. En los siguientes medios cuáles actividades realiza el niño(a). Marque todas las que realiza.

<b>Actividades</b>						
<b>Medios</b>	<b>Juega</b>	<b>Escribe</b>	<b>Dibuja</b>	<b>Ve videos</b>	<b>Escucha música</b>	<b>Otras: escriba cuáles</b>
Computadora						
Tableta						
Celular						
Reproductor de Video						
Televisor						
Cámara fotográfica digital						
Consolas de juego: XBob						
Play station						
3D Nintendo						
SuperNintendo						

a) Podría usted mencionar que beneficios les brinda al niño dichas actividades

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 5. ¿Quién acompaña al niño(a) en el computador?

<b>Acompañante</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
Papá			
Mamá			
Hermano(a)			
Abuelo(a)			
Amiguito(a) de su misma edad			
Amiguito(a) de mayor edad			
Sin compañía			

Otro(s) ¿Quién? _____			
--------------------------	--	--	--

7.

## **DIFERENCIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA ACTUAL**

Dr. C. Isabel Alvarez Horta. MSc. en Educación Especial  
Profesora Titular del Departamento de Infantil  
Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”.  
Facultad de Ciencias Pedagógicas. Mayabeque, Cuba.  
[isabela@unah.edu.cu](mailto:isabela@unah.edu.cu), [ialvarezhorta@gmail.com](mailto:ialvarezhorta@gmail.com)

Miembro de Redipe y Par académico

Dr.C. Carlos Beltrán Pazo

Profesor Titular de la Universidad de Guantánamo. Cuba.

Modalidad: A distancia. 118

### **Resumen**

La diferenciación pedagógica en el contexto de la escuela primaria, constituye un reto para el maestro en la escuela inclusiva actual, en ofrecer una atención de calidad en el ajuste de respuesta educativa a sus necesidades educativas, en correspondencia con las particularidades psicopedagógicas y socioculturales del escolar. Los escolares en un grupo-clase se caracterizan por ser distintos entre sí y por tanto, es importante que el maestro identifique los modos de aprender teniendo en cuenta el ritmo y estilo con que aprenden, sus intereses y motivaciones, aspectos esenciales para el diseño de adaptaciones individuales a nivel de aula. Por tales razones, se hace necesario una *guía complementaria* en la asignatura El mundo en que vivimos, en el Primer grado, con el objetivo de proponer sugerencias didáctico-metodológicas para la adecuación de los objetivos y los contenidos que estructura el programa de la asignatura, a las potencialidades y necesidades educativas especiales individuales, de los educandos con discapacidad intelectual, en el contexto de la escuela primaria y especial. La guía complementaria propuesta, se

sustenta de los presupuestos teóricos que han aportado las investigaciones en el campo de la Pedagogía especial, así como del resultado de experiencias sistematizadas en la práctica educativa, dirigida a la atención integral del escolar con discapacidad intelectual, en diversos contextos educativos, constituye un material de consulta para el maestro, con el fin de potenciar sus estrategias en las actividades que se organizan y planifican en la asignatura, tomando como elemento esencial los objetivos, principios y el fin de la Educación Especial, así como su modelo de egresado.

**Palabras clave: diferenciación pedagógica, escuela inclusiva actual**

**Abstract**

Video games are currently one of the most direct routes to computer culture; however, it is currently one of the most widespread ways to occupy the leisure space. These have a great power of attraction in children, the fact of spending large amounts of time playing can cause different psychosocial pathologies, as well as being an educational tool if used appropriately for this purpose. The educator of the Infantile Education must be prepared to understand the personal and social needs, to know how to face with initiatives the solution to problems of the pedagogical practice and to integrate to the formative process the scientific and technological advances. This study reflects the need to expand the knowledge of educators through the design and implementation of a program in the elective / elective curriculum that elevates their integral culture and prepares them to face the challenges that are imposed in today's society. Its application yielded satisfactory results in the teaching process of university students, who in a pleasant and accessible way linked the theoretical studies of the topics of the course with the application of investigative techniques to families diagnosing problems and designed educational actions put into practice through of the group activity as a way of family orientation.

Keywords: Children's education, videogames, pedagogical practice

Resumo

Os videogames são atualmente uma das rotas mais diretas para a cultura do computador; no entanto, é atualmente uma das formas mais difundidas de ocupar o espaço de lazer. Estes têm um grande poder de atração nas crianças, o fato de gastar muito tempo brincando pode causar diferentes patologias psicossociais, além de ser uma ferramenta educacional se usada adequadamente para esse fim. O educador Educação Infantil deve estar preparado para entender as necessidades pessoais e sociais, sabendo como lidar com iniciativas de resolução de problemas da prática pedagógica e integrar o processo de aprendizagem avanços científicos e tecnológicos. Este estudo reflete a necessidade de ampliar o conhecimento dos educadores por meio da concepção e implementação de um programa no currículo eletivo / eletivo que eleva sua cultura integral e os prepara para enfrentar os desafios que são impostos na sociedade atual. Sua aplicação rendeu resultados satisfatórios no processo de ensino de universitários, que de forma agradável e acessível, vinculou os estudos teóricos dos temas do curso com a aplicação de técnicas investigativas às famílias diagnosticando problemas e desenhou ações educativas colocadas em prática da atividade grupal como forma de orientação familiar.

Palavras-chave: educação infantil, videogames, prática pedagógica

## **Introducción**

*"Los que aprenden, lo hacen mejor  
a partir de sus experiencias, sobre las que se sienten  
apasionadamente interesados e involucrados"*

*Aincosw*

Concebir el aprendizaje como proceso realizado por el propio escolar mediante sus intercambios con el medio y a partir de sus particularidades, requiere de una respuesta adaptada a sus necesidades educativas, y contextualizadas según sus entornos socioculturales, sin olvidar las exigencias sociales actuales.

Las adaptaciones curriculares son entendidas como niveles de concreción en los diferentes elementos del currículo. A nivel de aula, tiene la finalidad de brindar una respuesta educativa adecuada en lo afectivo y lo cognitivo.

Uno de los objetivos educativos principales, a trabajar con el escolar con discapacidad intelectual, son las habilidades socio-afectivas, concebirlo miembro activo en el entorno que le rodea.

Propiciar un clima afectivo de aceptación por sus compañeros favorece el desarrollo de habilidades sociales a partir del establecimiento de relaciones recíprocas y significativas en el grupo, lo que fomenta el sentido de pertenencia y por consiguiente mejora los resultados en las habilidades cognitivas.

Es importante que el escolar asimile el contenido previsto para el grado, así como que comprenda qué son las "cosas", por qué son así y para qué son (su utilidad e importancia). Es precisamente en la actividad, en la comunicación con el maestro y los coetáneos en el grupo-clase (procesos de socialización), mediante acciones que en sentido general, pasan de lo externo (material, con objetos), a lo verbal (lenguaje interno y externo) y posteriormente al plano interno (mental), que el escolar llega a apropiarse de los núcleos básicos que se estudian (Galperin, 1982).

Estas acciones facilitan que pueda realizar nuevas acciones externas con los mismos contenidos o con otros desconocidos; y pueda transformar creadoramente el medio que lo rodea.

Para lograr el éxito deseado en la asignatura *El mundo en que vivimos*, es esencial tener presente en cada momento de la actividad y comunicación, sus experiencias personales, es decir, debe expresar sus *vivencias*, como punto de partida de su aprendizaje.

Es precisamente, en las vivencias, que aparecen las fortalezas, lo que domina con independencia, y le otorga aquellos elementos del conocimiento de la asignatura, sentido y significación en la práctica cotidiana, siendo más productivo en su aprendizaje.

## **SUGERENCIAS DIDÁCTICAS-METODOLÓGICAS PARA LA ADAPTACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA EN PRIMER GRADO**

Los **objetivos**, están constituido por las habilidades a lograr (acciones y operaciones), los conocimientos, las acciones valorativas, las condiciones en las que ocurrirá la apropiación (nivel de asimilación, medios a utilizar, entre otros).

Es necesario determinar los objetivos que en el proceso de formación de las nociones del concepto naturaleza en primer grado, los escolares deben lograr. Por ello, son importantes la formación y desarrollo de habilidades: *observación, descripción e identificación* en la determinación de las cualidades generales y particulares de los objetos, fenómenos y procesos de la naturaleza, no así con aquellas cualidades esenciales, por ser estas muy abstractas para su percepción y comprensión, habilidades relacionadas con el trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que resultan decisivas para que el escolar con discapacidad intelectual pueda en grados posteriores *comparar, valorar, clasificar, ejemplificar, realizar alguna pregunta, hasta solucionar problemas sencillos*. Por ello, se debe brindar mayor atención a la formación de estas habilidades en este grado, aunque en las orientaciones metodológicas del grado aparezcan otras que consideramos más complejas a lograr.

Es importante recordar que, los conocimientos no pueden asimilarse si no están presentes las habilidades en las actividades planificadas, mediante la cual, se adquieren los conocimientos en la medida que ejecutan acciones para aprender conscientemente. Ambos forman parte de la estructura interna de los objetivos, junto con otras exigencias, de ahí la necesidad de consultar la guía de apoyo al docente de la asignatura El mundo en que vivimos, para profundizar en el estudio del objetivo como categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las habilidades favorecen a la formación y desarrollo de aquellas que son específicas de la asignatura, tales como la orientación en el espacio y la recolección. Se adaptarán los objetivos en función de sus potencialidades, y se medirán los logros de acuerdo a los niveles de asimilación: familiarización (conocer), reproducción (saber), aplicación (saber hacer).

En este grado, el escolar no solo debe alcanzar la familiarización sino lograr el *nivel reproductivo*, realizar acciones con la estructura interna de las habilidades de observar, reconocer con modelos, sin modelo, describir e identificar para percibir y

comprender las cualidades generales y particulares de los objetos, fenómenos y procesos naturales, (I y II nivel de complejidad de la habilidad), que le permita establecer sencillos niveles de relaciones (III nivel de complejidad de la habilidad) apoyándose en sus vivencias personales y/o familiares.

<b>OBJETIVOS DEL PROGRAMA. NIVEL PRIMARIO</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<p><b>1. Ejemplificar, valorar y describir las relaciones de convivencia que deben existir entre los niños y las niñas y de estos con los adultos de la escuela.... la utilización adecuada de la lengua española e inglesa al expresar los saludos y las despedidas.</b></p> <p><b>2. Aprender el nombre de la escuela, su significado y familiarizarse con su ubicación en correspondencia con los lugares más importantes de la comunidad, valorarán el cumplimiento de los deberes y de las tareas y evidenciarán cualidades como la constancia, el compañerismo, la responsabilidad y el cuidado y protección a los bustos, tarjas, retratos y monumentos, a los libros, al uniforme escolar y a la propiedad social expresado en un comportamiento adecuado y un buen aspecto personal.</b></p>	<p><b>Unidad 1. La escuela</b></p> <p><b>1.1. Ubicación de la escuela. Lugares importantes de la comunidad.</b></p> <p><b>1.1.1. Significado del nombre de la escuela.</b></p> <p><b>1.1. 2. Otros adultos de la escuela. Relaciones de respeto y cortesía.</b></p>
<b>OBJETIVOS ADAPTADOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<p><b>1. Observar la ubicación de la escuela, mediante una caminata docente por la comunidad para la descripción de los lugares más importantes como punto de referencia para la ubicación en el espacio.</b></p> <p><b>2. Nombrar a la escuela, en un nivel de familiarización, como institución de la comunidad y mediante anécdotas, juegos,</b></p>	<p><b>Unidad 1. La escuela</b></p> <p><b>1.1. Ubicación de la escuela. Lugares importantes de la comunidad.</b></p> <p><b>1.1.1. Significado del nombre de la escuela.</b></p>

<p><i>dramatización facilite la comprensión del significado.</i></p> <p><b>3. Describir a la escuela, teniendo en cuenta sus locales, y otros agentes educativos estableciendo las relaciones de respeto cortesía, cumplimiento de deberes y tareas..</b></p>	<p><b>1.1. 2. Otros agentes educativos de la escuela. Relaciones de respeto y cortesía.</b></p>
---	---

Sobre los objetivos:

- ✚ las **habilidades a lograr** (acciones y operaciones), los conocimientos, las acciones valorativas, las condiciones en las que ocurrirá la apropiación (nivel de asimilación, medios a utilizar, entre otros).
- ✚ **determinar los objetivos** que en el proceso de formación de las nociones del concepto naturaleza en primer grado, los escolares deben lograr.
- ✚ **formación y desarrollo de habilidades:** *observación, descripción, comparación, clasificación e identificación* en la determinación de las cualidades generales y particulares de los objetos, fenómenos y procesos de la naturaleza.

Recuerde que:

**Los contenidos** concebidos como una parte de la cultura, que expresa el conocimiento, las habilidades y los valores que el escolar debe aprender.

"Los contenidos que hay que aprender deben tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad"

Las adaptaciones de contenidos se dan en estrecha relación con la adecuación de contenidos, es decir, con lo que se enseña en la asignatura, referido a las nociones de los conceptos, hechos y fenómenos de la naturaleza; para ello, se reflexionará sobre los métodos y formas para abordar los contenidos.

En la Unidad 1 referida a, *La escuela*, es importante que en las dos primeras clases, como bien se explican en las orientaciones metodológicas, se realicen actividades

dirigidas al proceso de socialización. Es necesario, establecer situaciones de aprendizaje para que los escolares del grupo lleguen a respetar su estilo y ritmo de aprendizaje, pero a su vez preocuparse y apoyarse uno a los otros de forma tal que le permita el desarrollo, no solo de aspectos cognitivos, sino también, de habilidades sociales y comunicativas que sirvan para desenvolverse en el medio que le rodea, aprender, participar como le sea posible de manera planificada y estructurada, que lo prepare para una vida independiente.

En esta unidad, es contenido esencial, que el escolar observe, identifique y describa, a la escuela y sus dependencias (locales), los lugares importantes en la comunidad, exprese cómo se llama el mártir de la escuela, destacar alguna de sus anécdotas en su niñez y trabajar la organización de pioneros.

Es necesario explicar que, no se deben realizar adecuaciones significativas en el sistema de conocimientos, puesto que todos los contenidos abordados en las cuatro unidades (relaciones de escuela, familia y comunidad) son básicos para la preparación de la vida adulta e independiente. Su ajuste se materializa según los niveles de asimilación (familiarización y reproducción) que se propongan en el sistema de objetivos.

Por ejemplo: después de que se realice un sistema de preguntas que permita su presentación atendiendo a sus posibilidades, se puede emplear la técnica de los abrazos, todos se darán abrazos de amigos, según la orden de la maestra teniendo en cuenta la orientación espacial.

Primero un abrazo para ellos mismos, donde se cruzarán sus manos para darse un fuerte abrazo y después al compañero que tienen a su derecha, a la izquierda, delante y detrás.

La maestra les dirá: ¿Sabes por qué nos abrazamos? y trabajará el significado del abrazo, demostrando ser amigo para toda la vida.

También se pueden intercambiar los materiales de trabajo, como el lápiz, la tarjeta, para potenciar la solidaridad y la ayuda a quien la necesite.

El escolar con discapacidad intelectual, alcanza el éxito en el aprendizaje cuando se siente seguro, aceptado y establece relaciones de cooperación con su grupo, lo que fortalece su participación social. Es importante que tengas en cuenta sus

intereses y motivaciones y dar tiempo a que pueda establecer relaciones sociales con sus coetáneos para fomentar un clima afectivo que genere seguridad y aceptación por todos, para después, trabajar sus potencialidades, en las actividades orientadas hacia lo cognitivo.

Realice una caminata con el grupo clase, convoque a otros agentes como familia, maestro de apoyo, auxiliares para hacer un recorrido por los lugares próximos a la escuela, y establezca puntos de referencia para llegar a la escuela. Dirigir la observación hacia lugares como bodega, carnicería, iglesias, paradas de ómnibus, fábricas u otros centros que le permitan guiarse y llegar a la escuela.

Es importante que la observación hacia la escuela, inicialmente lo hagan en su medio real, y puedan decir algunas de sus características externas en cuanto al tamaño, color, identifiquen los locales y sepan además orientarse dentro de la escuela para satisfacer sus necesidades con independencia como es el baño, el comedor, el dormitorio (si es interno), el parque, etc. y logre establecer la relación de los diferentes locales y su función, mediante preguntas de apoyo:

¿Para qué vienes a este lugar? ¿Qué haces aquí? ¿Cuándo visitaste este lugar?  
¿Para qué?

Se aprovechan los momentos situacionales de almuerzo, merienda, juego y de actividad en el aula para que pueda decir ¿qué estás haciendo ahora? ¿En qué lugar de la escuela estás ahora? ¿Para dónde vamos después de merendar?  
¿Puedes ir, en compañía de un compañero?

Es importante, que se conozcan a los trabajadores, a las personas que permanecen en los locales que el escolar visita, y lo necesario que es su labor para todos los niños. (cocinero, el jardinero, maestra, el director, etc.), hacer que el escolar manifieste respeto por ellos.

Se debe expresar sus motivaciones e intereses, preferencias como por ejemplo:  
¿en qué parte de la escuela te gustaría estar más tiempo? ¿Por qué?

Es necesario que el escolar comprenda el lugar donde se ubica la escuela partiendo de un punto de referencia importante, para ello, deben observar los alrededores de la escuela, describir cómo es ese lugar, e identificar los lugares visitados con su familia y otros adultos. Se debe establecer una conversación sobre sus experiencias

en ese lugar mediante un sistema de preguntas ¿has pasado por este lugar otras veces? ¿Dónde has estado? ¿Con quién? ¿Para qué? ¿Tienes algún recuerdo de este lugar? Cada participación de los miembros del grupo, enriquece la comprensión del objetivo y favorece la socialización.

En las orientaciones metodológicas del grado se precisa muy bien, un sistema de preguntas, así como el empleo de láminas, fotos y maquetas que son muy útil para la reproducción con modelos, durante la aplicación de los niveles de ayuda, aunque se realizan otras con mayor coherencia a las experiencias personales del escolar.

### ***PRIORIZACIÓN DE ÁREAS DE CONTENIDO, TIPO DE CONTENIDOS***

#### **Contenidos del mundo natural**

1. Observación del estado del tiempo y sus cambios (días soleados, nublados y lluviosos)
2. Reconocimiento de la importancia de algunos elementos de la naturaleza (agua, aire, luz y calor) para la vida de las plantas los animales, el hombre y la necesidad de conservar y proteger estos recursos naturales.
3. Diferenciación de lo vivo (nace, se alimenta y crece) y lo no vivo (no nace, no se alimenta, no crece)
4. Conocimiento de diversas formas en que nacen, se alimentan y crecen los seres vivos
5. Observación de las partes de las plantas: raíz, tallo y hoja
6. Conocimiento de los órganos de los sentidos y su importancia
7. Reconocimiento los cambios en el estado del tiempo, la temperatura, entre otros.
8. Conocimiento de los modos de actuación ante diversos incidentes: picadura de insectos y mordedura de animales domésticos.

#### **Contenidos de vida social**

1. Identificación de las relaciones de respeto y cortesía entre los niños y las niñas.
2. Conocimiento del nombre de la escuela, su ubicación en la comunidad con respecto a lo que le rodea.
3. Conocimiento de la ubicación y dirección del lugar donde vive.

4. Dominio de los nombres de los miembros de la familia
5. Dominio de las labores y responsabilidades de los miembros de la familia.
6. Conocimiento de las actividades que realizan de día y de noche.
7. Identificación en el cumplimiento de las normas de higiene (alimentación y cepillado de los dientes).
8. Conocimiento de los aspectos elementales del país donde viven
9. Conocimiento de los primeros pobladores de Cuba
10. Identificar los símbolos y atributos nacionales.
11. Conocimiento de las actividades donde participaron Camilo Cienfuegos, Ernesto Guevara, Paquito González y Fidel Alejandro Castro Ruz, en la lucha revolucionaria

**Secuenciación de un tipo de contenido**

<b>Contenidos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Unidad 1. La escuela</b>	Observación de las características del Sol, el aire y el agua	Identificación de algunas características del verano: días largos, noches cortas, calor), del invierno (noches largas.
<b>Unidad 2. El hogar y la familia</b>	Observación del estado del tiempo y sus cambios (días soleados, nublados y lluviosos)	Clasificación de los elementos de la naturaleza en vivos y no vivos días cortos y fríos)
<b>Unidad 3. ¿Cómo conozco lo que me rodea?</b>	-Reconocimiento de la importancia de algunos elementos de la naturaleza (agua, aire, luz y calor) para la vida de las plantas	Comparación de raíces, tallos y hojas, en cuanto a la forma, color y tamaño y,
<b>Unidad 4. Mi país</b>	los animales, el hombre y la necesidad de conservar y proteger estos recursos naturales.	de sus frutos, en cuanto a color, sabor y textura.

	<p>-Diferenciación de lo vivo (nace, se alimenta y crece) y lo no vivo (no nace, no se alimenta, no crece)</p> <p>-Conocimiento de diversas formas en que nacen, se alimentan y crecen los seres vivos</p> <p>-Observación de las partes de las plantas: raíz, tallo y hoja</p> <p>-Conocimiento de los órganos de los sentidos y su importancia</p> <p>-Reconocimiento de la importancia de cuidar y utilizar mejor la naturaleza.</p>	<p>Conocimiento de las diferencias que presentan las plantas y los animales en cuanto a la cantidad de agua, aire, luz y calor que necesitan para vivir</p> <p>Comparación y agrupación de plantas según sus utilidades (ornamentales, medicinales).</p> <p>Comparación de animales en cuanto a la manera de trasladarse de un lugar a otro y su aspecto exterior alimenticias</p> <p>Diferenciación del hombre del resto de los seres vivos (habla y transforma la naturaleza según sus necesidades)</p>
--	---	---

Recuerde que:

- ✚ **Los contenidos** concebidos como una parte de la cultura, que expresa el conocimiento, las habilidades y los valores que el escolar debe aprender.
- ✚ Los **contenidos que hay que aprender** deben tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se **necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad.**

- Las adaptaciones de contenidos se dan en estrecha relación con la **adecuación de contenidos**, es decir, con lo **que se enseña en la asignatura**, referido a los conceptos, hechos y fenómenos de la naturaleza; para ello, se reflexionará sobre los **métodos y formas para abordar los contenidos**.

El **métodos** de proyectos, es muy importante para organizar trabajos en parejas o pequeños grupos y que se distribuyan claramente las tareas y responsabilidades que asumirán los miembros del grupo, que se precisen los procedimientos de ejecución del trabajo y las formas de evaluación. Lo fundamental en este tipo de estrategia, es asegurar que la naturaleza de la actividad o del trabajo a realizar exija la cooperación entre los escolares.

Este método, en estrecha relación con los procedimientos metodológicos, emplea la conversación heurística o búsqueda parcial mediante situaciones que se presentan en la vida cotidiana y se estimula a la búsqueda de posibles soluciones, potenciando el contenido de:

- Sentido y significación para el escolar, formado por sus experiencias, intereses y comprensión. Es importante que despiertes en el escolar con discapacidad intelectual, la satisfacción de aprender haciendo, creando y movilizar la curiosidad por conocer. por ejemplo: cuando se forma la noción del concepto animales, se mencionarán aquellos más próximos por su convivencia y conocidos por el niño (perro, gato, pajarito, vaca, etc.)
- Contextos de aprendizajes que potencien la cooperación e interrelación entre los escolares, de esta forma se garantiza que todos los escolares se beneficien de todas las oportunidades educativas que se ofrecen en el aula.
- Tareas de aprendizaje con niveles crecientes de dificultad y exigencias, empleando niveles de ayuda y apoyos necesarios, orientados hacia las potencialidades, conjugando actividades grupales, en parejas e individuales, esta última con menor frecuencia.

Por ejemplo: en la unidad 3, referida a ¿Cómo conozco lo que me rodea?

*Primera tarea*, se dirige a observar detenidamente un lugar determinado en los alrededores de la escuela (jardín, el aula, en el comedor, etc.) (esto

garantiza el carácter lineal de los contenidos en interrelación con todas las unidades) en estos lugares deben aparecer lo vivo como lo no vivo.

¿Qué ves? describe todo lo que se observa de forma oral

Segunda tarea, está dirigida a identificar lo vivo y lo no vivo.

*Tercera tarea*, está dirigida a buscar en su hogar un objeto no vivo y decir qué objeto vivo hay en su casa.

- Actividades sensoriales, donde participan la integración de los analizadores sensoriales (de los órganos de los sentidos) para potenciar el aprendizaje. Si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención.

Por ejemplo, en la unidad 3. ¿Cómo conozco lo que me rodea?, identificar lo que permiten los ojos, el oído, el olfato, el tacto, mediante juegos tradicionales. (Veo, veo, ¿qué ves, una cosa, qué cosa es), tiene que asociar las características externas de un objeto e identificarlo por su color, forma o tamaño. Trabaje con experiencias directas donde el escolar pueda experimentar con todos sus sentidos.

Se establecen los niveles de ayuda (Acudovich, S.), en la medida de las demandas que realicen los escolares, desde que reciben la orientación del objetivo de la tarea:

Primer nivel: la reorientación de la actividad para la comprensión de la tarea por el escolar.

Segundo nivel: el sistema de preguntas de apoyo hacia la solución de la tarea

Tercer nivel: las acciones prácticas con los objetos

Cuarto nivel: la demostración directa de la tarea

Quinto nivel: la enseñanza más prolongada

Es importante el empleo de **otros métodos** que se utilizan para el **tratamiento a la educación ambiental** dirigida a:

- discusión en grupo
- juegos
- simulaciones

- La educación ambiental en el terreno, en estrecha relación con procedimientos como la observación, la experimentación y la demostración.

Con la **combinación de métodos**, la actividad del maestro guía al escolar hacia la **búsqueda del conocimiento**, aprovechando las potencialidades que le brinda el medio ambiente como recurso para que el escolar reflexione e indague sobre el fenómeno objeto de estudio, con participación de la familia y la comunidad.

Muy relacionado con el método está el **procedimiento** metodológico que constituye un momento de la secuencia general, una acción parcial que realiza el maestro o que indica realizar a los escolares, de modo que le permita continuar desarrollando la vía general trazada durante la clase.

Es importante emplear procedimientos a un nivel concreto, partiendo de lo que está más próximo al escolar en su medio, para que lo pueda observar, identificar y describir sus partes hasta llegar a identificarlo en diferentes contextos. Para lograr tales objetivos, debe utilizar con mayor frecuencia, la vía metodológica inductiva. A estos escolares, se le complejiza la tarea cuando deben caracterizar la esencia del fenómeno, para esto se requiere de muchos apoyos y en ocasiones solo lograr identificar rasgos de características externas.

### **Procedimientos para observar y describir objetos, fenómenos y procesos**

Consiste en la observación y descripción guiada de objetos, modelos o representaciones de hechos, fenómenos o procesos naturales o sociales, responde a *cómo es* o *qué son estos*.

La observación, permite conocer cómo son los objetos, hechos, fenómenos o procesos. Es decir, cuáles son sus características. Constituye la forma superior de la percepción visual.

La descripción, es enumerar, plantear o detallar lo que se observa.

Dirija la atención a cómo es lo que se observa: al todo, a las partes y a las relaciones entre las partes. Realice preguntas de por qué (causa) y el para qué (utilidad e importancia) de lo observado.

Describa en forma oral lo observado, para lo cual se debe tener en cuenta: las cualidades generales y particulares externas y lo cuantitativo, las relaciones, la utilidad o importancia.

El maestro realizará preguntas que guíen al escolar saber lo que conoce del contenido estudiado o que no se ha interiorizado o es necesario buscarlo, para lo que se puede apoyar en:

¿Qué es...?, ¿Cómo es...?, ¿Por qué es...?,

¿Para qué es...?, ¿Cuándo...?, ¿Dónde...?,

Al escolar con discapacidad intelectual le resultará complejo, trabajar con el contraejemplo, a partir del conocimiento que parte de la noción del concepto, ¿Qué es? Este objetivo, se logra a partir de las experiencias personales (vivencias) que enriquecen lo aprendido y favorece a que busquen otros ejemplos, y establezcan relaciones sencillas.

Es importante el empleo de otros métodos que se utilizan para el tratamiento a la educación ambiental dirigida a la discusión en grupo, juegos, simulaciones y la educación ambiental en el terreno, en estrecha relación con procedimientos como la observación, la experimentación y la demostración. Con la combinación de métodos, la actividad del maestro guía al escolar hacia la búsqueda del conocimiento, aprovechando las potencialidades que le brinda el medio ambiente como recurso para que el escolar reflexione e indague sobre el fenómeno objeto de estudio, con participación de la familia y la comunidad.

Es necesario precisar aquellos procedimientos que le permiten al escolar con discapacidad intelectual, apropiarse de la noción de un concepto dado en la asignatura.

Lo primero que hay que formar en el escolar es la habilidad de la *observación* de los objetos, hechos o fenómenos de la naturaleza, que permita *identificarlo* por sí solo en un grupo, a partir de las características externas del objeto que se estudia, mediante la *comparación* de este objeto con otros objetos. Entonces, el escolar estará en condiciones de describir oralmente sus características, aquellas más generales y las comunes.

Ejemplo: características generales de los animales (todos nacen, crecen, se reproducen y mueren) y las características externas generales de las plantas (todas tienen raíz, tallo, hoja, flor y fruto) Su utilidad para la vida.

La **evaluación**, debe constituirse como un proceso de acompañamiento, cuyo fin

sea lograr el éxito del escolar, según sus posibilidades.

En los saberes aprendidos, la familia y la comunidad, se involucren activamente con la formación.

La evaluación debe planificarse y ejecutarse teniendo en cuenta las potencialidades de los educando, partiendo de lo conocido a lo desconocido, para evidenciar los rasgos que la caracterizan con un enfoque que responda a la diversidad. En este sentido se concibe la evaluación integradora, flexible, dinámica, interdisciplinaria, contextualizadora, con sentido y significación práctica para la vida, y como proceso, se debe tener presente las ideas rectoras que a continuación presentamos, en aras de potenciar el desarrollo del educando para la participación y el aprendizaje social.

### **Ideas rectoras**

En relación a los escolares con discapacidad intelectual, se necesita aprovechar al máximo las posibilidades que les brinda la asignatura para desarrollar el lenguaje como proceso correctivo, las percepciones visuales limitadas, estimulándolos y activándolos; por estas razones, en la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se necesita que el maestro:

- Utilice para las actividades, los espacios más allá del aula.
- Emplee recursos y materiales que favorezcan la experiencia directa con los objetos.
- Brinde una base orientadora en la actividad concreta en lugar de procedimientos de carácter general, poco precisos.
- Trabaje las descripciones de forma visuales, con modelo, para que después la expresen oralmente.
- Trabaje con el propio cuerpo en el espacio (Ej. para trabajar primero último, coloque al escolar en fila y pregunte quién está primero).
- Trabaje con secuencias temporales para una mejor organización (ayer, mañana, hoy).
- Planifique acciones que se conviertan en un juego divertido para el escolar con su grupo. Nunca lo presione, solo anime y estimule los logros por pequeños que sean. Utilice los errores como nuevos aprendizajes.

- Realice una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo, distribuyendo la clase en áreas de actividad o talleres y en función del ritmo de trabajo del escolar.
- Trabaje con maquetas y/o objetos reales.
- Emplee técnicas que estimulen *la experiencia directa*, tales como: las salidas programadas a la comunidad y otras instituciones.
- Utilice estrategias para centrar y mantener la atención del grupo, por ejemplo: reforzar los contenidos más importantes, enfatizando "esto es importante", apoyándolos con material visual, complementando con anécdotas, intercalando juegos asociados.
- Planifique actividades que permitan distintos niveles de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución para el grupo, por ejemplo: organizar un mural, crear una anécdota colectiva, buscar ilustraciones de un tema de interés común, dibujar, colorear.
- Propicie la formación espontánea de los grupos, de modo de dar posibilidades para que los escolares se elijan entre sí, utilizar dinámicas para que se conformen grupos al azar para ampliar las oportunidades de interacción entre ellos o bien, dirigir la formación del grupo, cuidando que estos queden equilibrados en cuanto a sus habilidades.
- Propicie juegos y actividades recreativas en las que todos puedan participar.
- Realice actividades que estimulen el autocontrol y la regulación social, por ejemplo: actividades de grupo tales como: debates, lluvia de ideas, presentaciones artísticas juegos deportivos. En general este tipo de actividad permite la regulación social: respetar turnos en la conversación, aceptación de normas, establecimiento de formas de participación, cumplimiento de roles.

Para realizar la reflexión en cada una de las *situaciones de aprendizaje presentadas*, el maestro, teniendo en cuenta las potencialidades de los escolares de su grupo, así como sus necesidades, motivaciones e intereses, podrá emplear diversos recursos para la facilitar la comprensión y promover el debate y la reflexión, así como:

- el lenguaje facilitado de aquellas palabras complejas para su lectura y comprensión.
- fragmentar el texto en oraciones sencillas, en párrafos cortos y dividirlo en varias partes sin que pierda la lógica del mismo,
- utilizar sinónimos en correspondencia del desarrollo del vocabulario que posee el escolar.
- trabajar el significado de palabras nuevas para enriquecer el vocabulario a partir de las potencialidades de la asignatura.

Recuerde que:

Es importante tener en cuenta...

- ✚ los **intereses y motivaciones** del escolar
- ✚ dar tiempo a que pueda establecer relaciones sociales con sus coetáneos para fomentar un **clima afectivo** que genere **seguridad y aceptación** por todos, para después, trabajar sus potencialidades, en las actividades orientadas hacia lo cognitivo.
- ✚ la ayuda en el grupo escolar constituye un **deber social**, generador de sentimientos de empatía y amistad.
- ✚ los recursos empleados deben adecuarse a las necesidades del escolar en la misma medida que permitan **estimular los saberes ya adquiridos**.
- ✚ las adaptaciones realizadas al currículo del escolar deben estimular el aprendizaje, hacer que **participe** junto al grupo, reconocer sus avances y nuevas metas por vencer, no enfatizar los desaciertos.

### Conclusiones

- La asignatura *El mundo en que vivimos*, debe tener un carácter práctico-vivencial y experimental que permita percibir y comprender las nociones de los conceptos de la naturaleza que se estudian en el grado.
- Resulta indispensable en esta asignatura que las actividades planificadas, se desarrollen en lo posible, con el contacto directo de la naturaleza, pues la familiarización con los objetos, fenómenos y procesos de todo lo que le rodea constituye la base para el enriquecimiento de sus representaciones ya sea

por medio de juegos, dramatización, y actividades laborales, entre otras formas de organizar el proceso, lo cual es fundamental para el ajuste de las respuestas educativas a las necesidades educativas especiales del escolar.

- Es necesario la aplicación de estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre los niños, por ejemplo; trabajos grupales, tutorías entre pares, cadenas de tareas, elaboraciones colectivas a partir del trabajo individual, participación en proyectos de trabajo.

### **Bibliografía**

Alvarez, I. (2015). *Perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales para escolares con retraso mental desde una perspectiva de educación ambiental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Colectivo de autores. (2011). *Bases generales para el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*. La Habana, Cuba: MINED.

Colectivo de autores. (2016). *Orientaciones metodológicas. Primer grado. Educación primaria*. La Habana, Cuba: Para el perfeccionamiento, versión 2016-6 de octubre.

Laborit, D., [et. al]. (2015). *Guía de apoyo al docente. Especialidad Retraso Mental. Primer ciclo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Leyva, M., Barreda, M. (2016). *Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Linares, C. A, Niebla, B. y. Alvarez, I. (2015). *Guía de apoyo al docente en la asignatura: El mundo en que vivimos*. En guía de apoyo al docente. Especialidad retraso mental. Primer ciclo. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Morejón, G. y Cobas, C.L. (2015). *El ajuste de la respuesta pedagógica*. La Habana, Cuba: material digital, ICCP-CELAEE.

Niebla, B. (2016). *La evaluación psicopedagógica de la habilidad comparación en los escolares con retraso mental leve de primer ciclo*. Tesis en opción al grado

- científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de la República de Cuba.
- ONU. (s/f). *Habilidades para la vida a través de la educación científica. ONU para la educación, la ciencia y la cultura*. S/I: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Santos, E.M. (2000). *Reflexiones didácticas y del diseño curricular para la elaboración de tareas de aprendizaje en escolares primarios*. En: Selección de Temas Psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Santos, E.M. (2001). *La asignatura El mundo en que vivimos en el plan de estudio de la escuela primaria. Fundamentación y exigencias en una concepción de enseñanza desarrolladora*. En: *Hacia una didáctica de la asignatura El mundo en que vivimos*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Santos, E.M. (2002). *Reflexiones didácticas acerca de la formación de conceptos en las Ciencias Naturales. Su significado para el desarrollo del escolar primario*. La Habana, Cuba: Material digital del ICCP.
- Santos, E.M. y Matos, C. (2002). *Algunas ideas entorno a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador*. La Habana, Cuba: Material digital del ICCP.

## 8.

### **FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA TRANSDISCIPLINAR PARA LA PREPARACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Autores: Dr. C. Mario Hernández Pérez, [marioh@unah.edu.cu](mailto:marioh@unah.edu.cu)

M.Sc. Onelia Adriana Alarcón Santos, [oadriana@unah.cu](mailto:oadriana@unah.cu)

Dr. C. Humberto Sánchez Cordero, [humbertosc@unah.edu.cu](mailto:humbertosc@unah.edu.cu)

#### **Resumen**

Se define el concepto de estrategia transdisciplinar. Se presentan los fundamentos: El núcleo de los fundamentos teóricos es el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Se declaran los principios sobre cuya base se concibe la estrategia. Se exponen las características de la referida estrategia. Se presentan las premisas de la implementación de la estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial. El objetivo de este trabajo es: Fundamentar una estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial.

**Palabras clave:** estrategia transdisciplinar, competencia comunicativa profesional pedagógica

#### **Abstract**

The concept of transdisciplinary strategy is defined. The fundamentals are presented: The core of the theoretical foundations is the cognitive, communicative and sociocultural approach. The principles on whose basis the strategy is conceived are declared. The characteristics of the referred strategy are exposed. The premises of the implementation of the transdisciplinary strategy for the preparation of teachers

in the development of pedagogical professional communicative competence in initial formation are presented.

The objective of this work is: To base a transdisciplinary strategy for the preparation of teachers in the development of pedagogical professional communicative competence in initial training.

**Keywords:** transdisciplinary strategy, pedagogical professional communicative competence

### **Resumo**

O conceito de estratégia transdisciplinar é definido. Os fundamentos são apresentados: O núcleo dos fundamentos teóricos é a abordagem cognitiva, comunicativa e sociocultural. Os princípios em cuja base a estratégia é concebida são declarados. As características da estratégia referida estão expostas. São apresentadas as premissas da implementação da estratégia transdisciplinar para a preparação de professores no desenvolvimento da competência comunicativa pedagógica profissional na formação inicial. O objetivo deste trabalho é: Basear uma estratégia transdisciplinar para a preparação de professores no desenvolvimento da competência comunicativa pedagógica profissional na formação inicial.

**Palavras-chave:** estratégia transdisciplinar, competência comunicativa pedagógica profissional

### **Introducción**

La competencia comunicativa se relaciona con el desempeño eficiente, en el ámbito profesional, en general, y de las empresas. Se subraya el carácter dinámico de las competencias; pues lo esencial “es utilizar”, los recursos que se es capaz de movilizar. Ello se corresponde con un enfoque integrador de las competencias como unidades complejas, conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas, en relación la calidad del proceso en que se aplique. Por tanto, es importante tener en cuenta la eficiencia, economía de recursos materiales y esfuerzo de los sujetos, en la actuación contextual concreta, actividad y comunicación.

Así sucede también con la eficacia: los resultados que se alcanza, en correspondencia con el encargo social y el contexto de actuación profesional pedagógica: ser efectivos al educar desde la instrucción, como expresión en los sujetos implicados de heteroeducación y autoeducación. Ello implica el saber, el saber hacer y el saber ser en la interacción sociocultural.

El objetivo de este trabajo es: Fundamentar una estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial

### **Desarrollo**

Son múltiples las definiciones, los ámbitos de uso y los calificativos de las estrategias. Se explicita el papel del docente en la dirección de los procesos de aprendizaje y la importancia del diagnóstico en una estrategia (Díaz y Martins, 1982). Subraya el tránsito de una situación inicial a otra deseada como transformación posible, en lo cognitivo y afectivo-volitivo de la personalidad, y destaca la participación creativa del personal pedagógico en la concepción y aplicación de la estrategia.

El término estrategia, según el Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico, fue tomado del latín '*stratagēma*' y este del griego '*strategia*', "maniobra militar", "ardid de guerra". En este diccionario, se afirma:

*"Deriv. Estrategia [Acad. ya 1843], tomado del gr. στρατηγία "generalato", "aptitudes del general", otro derivado de στρατηγός; este último se tomó primero por conducto del fr. stratège [1737; hoy más bien stratège], dándole la forma errónea estrategia [Terr.], y en el sentido etimológico de "general griego"; después se le ha atribuido, por influjo de estrategia, "entendido en estrategia", y se ha intentado rectificar su forma correcta de estratego, aunque aquélla sigue todavía empleándose bastante; estratégico"* (Coromina y Pascual, 1984, p.804).

En sentido de "estratégico", se enfatiza la necesidad de tener en cuenta la relación estabilidad interna frente a inestabilidad externa, al definir el término estrategia Brian (1991); y se destaca la anticipación en la elaboración de las acciones respecto de su ejecución y su desarrollo consciente (Mintzberg y Brian, 1991). Se reconoce la relación entre estrategia y cambio educativo, y la importancia de lograr el carácter

duradero de la innovación propuesta, a partir de un sistema de acciones para afrontar las dificultades, durante la resolución de un problema (De la Torre, 2000; Rosales, 2004).

Se identifica en las estrategias los rasgos siguientes: la pertenencia al contexto de la personalidad, la orientación hacia un objetivo y la concreción implica un sistema necesariamente compartido (Sierra, 2003). Por tanto, se relacionan la reflexión metacognitiva y las estrategias de aprendizaje (Castellanos, 2003).

Se asume en esta investigación la importancia de una actitud estratégica, la que exige voluntariedad, convencimiento, anticipación, en relación con el propósito de preparar a los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial. Se requiere consistencia de la estrategia: la firmeza, la estabilidad, la coherencia, la resistencia, la solidez, en el comportamiento esperado. Implica adaptarse a cada contexto formativo, al tenerse en cuenta lo personalógico y comunicativo del proceso (Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas, 2003).

Se está de acuerdo con que "(...) actualmente la estrategia ha encontrado amplia utilización (...). En el campo educativo, está vinculada a la actividad de dirección de escuelas, de dirección del proceso docente-educativo, de dirección metodológica." (De Armas, Lorences y Perdomo 2004, p.21).

El autor de esta tesis define la estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial, sobre la base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, del modo siguiente:

*Es un sistema de acciones que, a corto, mediano y largo plazo, contribuye a la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial, desde la enseñanza-aprendizaje de las distintas disciplinas y asignaturas en que se integran los componentes académico, laboral, investigativo y la extensión universitaria en el curso diurno; por lo que exige al colectivo de año articular dialécticamente los objetivos y su instrumentación en los diferentes contextos, mediante tareas que impliquen comprensión, análisis y construcción de textos diversos, la escucha, el habla, la*

*lectura y la escritura, en relación con la cognición, la comunicación y la interacción sociocultural, según la exigencias profesionales pedagógicas.*

### **Fundamentos de la estrategia transdisciplinar**

Esta estrategia tiene fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos, didácticos generales, de la didáctica de la lengua y de las didácticas particulares. Se consideran los fundamentos siguientes:

**Filosóficos:** La estrategia transdisciplinar asume la dialéctica materialista que concibe el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación y en unidad dialéctica con el pensamiento, y su uso en los diferentes contextos de interacción sociocultural humana, durante la formación inicial pedagógica en el curso diurno, lo que se vincula con el desarrollo social, según la concepción marxista de los tres componentes estructurales de la comunicación (el informativo, el perceptivo y el interactivo), en dicho proceso formativo.

Es esencial la teoría leninista del conocimiento del tránsito de la contemplación viva a la elaboración de conocimientos abstractos, para transferirlos a la práctica. Implica tener en cuenta la unidad del par categorial de la dialéctica materialista contenido-forma en el lenguaje, en la actuación profesional pedagógica, en los diferentes contextos.

**Sociológicos:** La estrategia transdisciplinar que se propone tiene como referente la sociología marxista, pues se concibe el desarrollo social del individuo y la importancia del medio social en la actuación de los sujetos, en la actividad y en la comunicación. Se contribuye así a solucionar un problema social: el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial de profesores para el nivel medio, en el curso diurno. Lograrlo tiene implicaciones culturales y educativas para todos los participantes en este proceso de socialización. La estrategia transdisciplinar ofrece modos de actuación para los docentes, para ser mediadores entre los factores internos y externos en las instituciones educativas.

**Psicológicos:** La estrategia transdisciplinar asume el Enfoque Histórico- Cultural de Vigotski (ed. 1996; ed.2000) y sus seguidores; pues se concibe el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial de

profesores para el nivel medio, sobre la base del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, la relación entre lo externo y lo interno, lo afectivo y lo cognitivo y la unidad entre el pensamiento y el lenguaje. Implica el establecimiento de relaciones interfuncionales en la actuación humana compleja, actividad y comunicación, con la mediación del lenguaje y del uso de los instrumentos. Se comprende que el aprendizaje impulsa el desarrollo, lo que exige el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Real para actuar sobre la Zona de Desarrollo Próximo.

**Pedagógicos:** La estrategia transdisciplinar tiene como centro a los docentes de las distintas áreas curriculares, lo que se manifiesta en las dos direcciones estratégicas: la preparación teórica de los docentes y el trabajo metodológico. El colectivo de año es el eje de las direcciones estratégicas en función de contribuir a la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial. Se concibe así la unidad dialéctica entre la formación inicial y el desarrollo, en el sentido general y el particular de dicha competencia, de modo que los docentes puedan cumplir las exigencias crecientes para cumplir el encargo social (Chávez, 1996; Chávez, Suárez, y Permuy, 2005; Chávez, 2007; Chávez, Fundora y Pérez, 2011)

**Lingüísticos:** La estrategia transdisciplinar descansa en la lingüística discursiva y el análisis del discurso, a partir de las principales formulaciones de Van Dijk (1980; 1983; 2000 a; b; c; 2001; 2006), que centran la atención en la tríada dialéctica que forman discurso, cognición y sociedad.

**Didácticos:** La estrategia transdisciplinar propuesta asume una concepción didáctica desarrolladora de la formación inicial en el curso diurno, como proceso complejo de enseñanza-aprendizaje, en que se integra el uso del discurso, durante la cognición, la comunicación y la interacción sociocultural, en función de educar desde la instrucción, en los contextos académico, laboral, investigativo y extensionista, lo cual tiene sus implicaciones en la concepción comunicativa de los componentes didácticos.

Se interviene en los componentes del proceso de la enseñanza-aprendizaje, en la formación inicial de profesores del nivel medio. Se concibe la orientación comunicativa de los objetivos, los contenidos, los métodos, los procedimientos, los

medios, la evaluación, las formas de organización, componentes didácticos no personales, que deben ser asumidos por los docentes y los estudiantes, componentes didácticos personales, a partir del colectivo de año como el eslabón base de las múltiples y diversas influencias de este proceso complejo.

**Didáctica de la lengua española:** La estrategia transdisciplinar asume los principios teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 1992; 2013; 2014), en que se relacionan una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje, sobre la base del lenguaje en la construcción de sentido del mundo y en el desarrollo cognitivo, afectivo, comunicativo y sociocultural del individuo. Los docentes de las diferentes disciplinas deben asumir con un carácter dialógico la cognición, comunicación e interacción profesional pedagógica en la formación inicial en el curso diurno.

**Didácticas particulares:** La estrategia transdisciplinar se basa en la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica, como resultado de la atención en todas las asignaturas de los procesos de comprensión, análisis y construcción, sobre todo, de textos académicos y científicos de las diferentes materias.

Todas las asignaturas deben dar tratamiento desde su especificidad a la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial a partir del uso de los mapas para presentar e interpretar los fenómenos y procesos naturales y sociales, y de otros textos discontinuos o intertextos de información científica (esquemas lógicos, fórmulas, tablas y gráficos, entre otros); así también al desarrollo de las habilidades de la comunicación oral y escrita, la escucha y la lectura, los procesos de comprensión, análisis y construcción de un discurso profesional pedagógico, y del vocabulario técnico de cada especialidad.

Sobre la base de los referentes expuestos, se concibe una estrategia transdisciplinar que tiene en cuenta las fortalezas y debilidades constatadas, dirigida a la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial.

**Principios de la estrategia transdisciplinar**

La estrategia transdisciplinar se basa en los principios teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Los principios teóricos asumidos son:

**1. La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y socio-cultural del individuo.** Es la base del desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial, en el curso diurno, de los profesores para el nivel medio. Exige un enfoque profesional pedagógico de la cognición-comunicación y la interacción sociocultural de los participantes en este proceso complejo, para propiciar vivencias positivas del uso del lenguaje.

**2. La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.** Exige escuchar, hablar, leer y escribir competentemente, en los diferentes contextos de actuación profesional pedagógica. La situación social y el nivel cultural, entre otros aspectos, influyen en qué se significa, a quién, cómo, cuándo, por qué y para qué: influyen en la comprensión, análisis y construcción de discursos diversos, según las crecientes exigencias de la formación inicial.

**3. El carácter contextualizado del estudio del lenguaje.** La asunción de este principio exige tener en cuenta el contexto local, social y cultural de todos los que intercambian. Se significa con mayor claridad, si se contextualiza en cada intercambio. Se contribuye así al uso adecuado de los recursos verbales y no verbales en cada situación comunicativa.

**4. El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social.** El desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial de los profesores para el nivel medio implica participar en cada intercambio, desde una posición social con determinación histórico-cultural. Requiere la planificación, organización, ejecución y evaluación de los recursos lingüísticos y no lingüísticos para significar, mediante la escucha, el habla, la lectura y la escritura, basadas en un enfoque profesional pedagógico.

**5. Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje.** Se revela en la aplicación e integración de los saberes, de saber hacer, hasta con independencia y creatividad, y de saber ser. Se

relaciona con la cognición-comunicación e interacción sociocultural desde las disciplinas y asignaturas, en el proceso académico, la práctica laboral investigativa y de la extensión universitaria.

Se trascienden desde esta perspectiva las relaciones interdisciplinarias de abordar el discurso, la cognición y la interacción sociocultural como objeto común de las disciplinas; y las relaciones multidisciplinarias, en que las disciplinas y asignaturas y las especialidades pedagógicas participan con sus propias categorías y métodos de estudio, en los procesos antes referidos. Se establecen relaciones transdisciplinarias, que amplían los estudios del discurso, para establecer nuevos nexos y relaciones disciplinares, en sus campos de acción correspondientes, sobre la base de la lengua como macroeje curricular, nodo de la articulación vertical y horizontal del currículo.

La estrategia transdisciplinar se basa en otros principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que sitúan en una concepción transdisciplinar los procesos pedagógicos y didácticos, a partir de una orientación metodológica: orientación hacia un objetivo, selectividad de los textos objeto de análisis, enseñanza del análisis y jerarquización de los componentes funcionales comprensión, análisis y construcción de textos en la clase; y en opinión del autor de esta investigación, en cualquier intercambio, en los diferentes contextos de la formación inicial.

### **Características de la estrategia transdisciplinar que se propone**

La estrategia transdisciplinar se identifica por las características siguientes:

**Carácter transdisciplinar:** Esta constituye su característica esencial. Se conciben como nodos transdisciplinarios los procesos de comprensión, análisis y construcción de discursos, en relación con la cognición, la comunicación y la interacción sociocultural, mediante la escucha, el habla, la lectura y la escritura, en la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial, en el curso diurno.

**Carácter desarrollador:** La estrategia transdisciplinar se caracteriza por la concepción desarrolladora e integradora del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, según la cual la cognición, comunicación y la interacción sociocultural

contribuyen al desarrollo personalógico. Exige partir de la reflexión metacognitiva de las vivencias, en que se integran lo afectivo-volitivo y lo cognitivo para movilizar, dirigir y sostener la actuación, a partir de la necesidad identificada de preparar a los docentes para el desarrollo a que se aspira.

**Carácter integrador:** La estrategia transdisciplinar incluye indicadores de la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial. Estos indicadores permiten la dirección y evaluación de la calidad del proceso y del resultado.

**Carácter contextualizado:** La estrategia transdisciplinar responde a referentes teóricos y metodológicos contextualizados en el proceso de la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial, de profesores para el nivel medio, en el curso diurno de una Facultad de Ciencias Pedagógicas de Mayabeque.

**Carácter sistémico:** Tiene un enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación entre los docentes implicados que forman en el proceso académico, en la práctica laboral investigativa y en la extensión universitaria y que a partir del colectivo de año se integran las acciones de la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica.

**Carácter dialéctico:** Se manifiesta en la concepción del cambio cualitativo en los sujetos participantes, desde un estado real a un estado deseado de preparación de los docentes, en relación dialéctica con los factores asociados.

**Carácter flexible:** Se distingue por las constantes adecuaciones en la articulación entre el objetivo asumido y la instrumentación para alcanzar la transformación en la preparación de los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial.

Premisas para la implementación de la estrategia transdisciplinar

Las premisas para la implementación de la estrategia transdisciplinar son:

- Sensibilizar a los docentes, usuarios, a los estudiantes, destinatarios, de la estrategia transdisciplinar, y a los directivos de los colectivos de las carreras,

años, disciplinas y asignaturas y aquellos otros que participan en el proceso, a partir de la identificación de la necesidad de este.

- Integrar la preparación teórica de los profesores y el trabajo metodológico para el desarrollo que se aspira lograr en el proyecto educativo del colectivo de año.
- Asumir un enfoque profesional pedagógico, a partir del modelo del profesional y los programas de las disciplinas y asignaturas, considerando el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial, como una exigencia social para la cual los docentes se deben preparar.

### **Conclusiones**

La sistematización de los referentes teóricos y metodológicos permitió definir los términos competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial y la preparación de los docentes para el desarrollo de esta competencia, como un problema transdisciplinar, a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; pues se asume que la lengua es eje transversal del currículo, que son nodos los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos, cognición, comunicación e interacción sociocultural, las macrohabilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir; que los componentes académico, laboral, investigativo y el extensionista son las vías de tal desarrollo; y que el colectivo de año es el eslabón base para concretarla.

La estrategia transdisciplinar se diseñó sustentada en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos, didácticos generales, de la didáctica de la lengua y de las otras didácticas particulares, cuyo núcleo son los principios teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; por lo que se enfatiza la orientación comunicativa de los componentes didácticos, desde todas las áreas curriculares; y se caracteriza por su carácter transdisciplinar, desarrollador, integrador, contextualizado, sistémico, dialéctico y flexible.

### **Referencias**

- Alarcón, O.A. y Hernández, M. (2017). Comprensión de textos discontinuos en Química Orgánica. En *Revista VILLENA*, Universidad de Artemisa, RNPS: No. 2093, Folio 98, Tomo III ISSN: 1815-7025 Vol.3, No.2, 2017 (1-8).
- Castellanos, D. (2003). *Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje*. Pedagogía 2003. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas (2003). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. Villa Clara, Cuba: Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", pp. 1-5.
- Corominas, J. y Pascual, J.A. (1984). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid, España: Editorial Gredos, Primera edición 1980, 1era reimpresión noviembre de 1984.
- Chávez, J.A. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chávez, J.A. (2007). *A propósito de la Didáctica General*. Curso del Evento Pedagogía 2007. Ciudad de La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba, impresión ligera.
- Chávez, J.A., Fundora, R.A. y Pérez, L. (2011). *Filosofía de la Educación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chávez, J.A., Suárez, A. y Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- De Armas, N., Lorences, J. y Perdomo, J.M. (2004). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Villa Clara, Cuba: Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".
- De la Torre, S. et al. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. España: OCTAEDRO.
- Díaz, J. y Martins, A. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria*. San José de Costa Rica, Costa Rica: S/E.

- Hernández, M. (2015). *Estrategia transdisciplinaria para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa en formación inicial*. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Hernández, M., Alarcón, O.A. y Carrillo, E.D. (2018). *Estrategia transdisciplinaria para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa en formación inicial*. En el libro *Ciencia e Innovación tecnológica*, vol. II, en el capítulo ciencias pedagógicas. Coedición Editorial Académica Universitaria-Opuntia Brava, Las Tunas, 14 de junio de 2018, Obra Completa ISBN: 978-959-7225-26-3, Volumen II ISBN: 978-959-7225-34-8, Grupo I Clasificación cubana, Editorial Académica Universitaria <http://edacunob.ult.edu.cu> . Opuntia Brava.
- Hernández, M., Sánchez, H. y Alarcón, O.A. (2018). *La competencia comunicativa profesional pedagógica como un problema transdisciplinario*, II Evento Nacional ACADEMIA Y SOCIEDAD, Universidad de Las Tunas 6-8 de noviembre de 2018, CD-ROM DE Memorias del Evento, ISBN: 978-959-18-0953-7.
- Mintzberg, H. y Brian, J. (1991). *Biblioteca de Planificación estratégica*. México: Ed. Prentice - Hall Hispanoamericana.
- Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana. IPLAC.
- Roméu, A. (2013). *Contribución de la didáctica de la lengua española y la literatura a otras didácticas particulares*. En: Montañó, J. R. y Abello, A.M., 2013. Memorias del I Seminario Científico Nacional, Conferencia central 3. La Habana. UNESCO, Oficina Regional de Cultura para la América Latina y el Caribe, Oficina de La Habana, Sello Editor Educación Cubana, ISBN 978-959-18-0907, pp.22- 41.
- Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. En VARONA, *Revista Científico- Metodológica*, No. 58, pp.32-46, enero-junio, 2014. ISSN: 0864-196X.

- Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>, *Revista Digital*- Buenos Aires - Año 10 - N° 75 - Agosto de 2004. Acceso: 18/11/2013.
- Sánchez, H. (2016). Estrategia didáctica para la preparación de los Instructores de artes Plásticas. Tesis de Doctorado. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación.
- Sierra, R. A. (2003). *Concepciones teóricas acerca de la estrategia*. Conferencia desarrollada en el Centro de Referencia de Educación Avanzada (CREA) de la CUJAE. Ciudad de La Habana, Cuba 30 de enero del 2003.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México. Ed. Siglo XXI.
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Van Dijk, T.A. (2000a). *El discurso como estructura y proceso*. En: Estudios sobre el discurso I. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2000b). *El discurso como interacción social*. En: Estudios sobre el discurso II. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2000c). *El discurso como interacción en la sociedad*. En: Estudios sobre el discurso II. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. En: *ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso*, vol.1 (1).
- Van Dijk, T.A. (2006). *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica*. Barcelona, España: Universidad Pompeu Fabra, traducción de Adriana Patiño.
- Vigotski, L.S. (ed.1966). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana. Instituto Cubano del Libro.
- Vigotski, L.S. (ed. 2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Ed. Crítica, Biblioteca de Bolsillo.

## 9.

# DIGESTOR DE 24 M<sup>3</sup> DE CAPACIDAD DE EXCRETAS PORCINAS PARA PRODUCIR BIOGÁS Y ABONO ORGÁNICO

Lic. Aramis A. Jústiz Ladrón de Guevara

Profesor Asistente.

Centro Universitario Municipal Santa Cruz del Norte 153

[ajustiz@unah.edu.cu](mailto:ajustiz@unah.edu.cu)

### Resumen

El trabajo explica las dimensiones y parámetros técnico económico del digestor con capacidad de 24 m<sup>3</sup>, los resultados esperados y las recomendaciones para su construcción y funcionamiento para producir biogás y abono orgánico a partir de excretas porcinas con eficiencia por vez primera en el municipio Santa Cruz del Norte de la provincia Mayabeque. Los datos se basan en la granja porcina de la Empresa de Construcción Integral Mayabeque (ECIM) por sus condiciones idóneas para su construcción y el peligro de los desechos por estar cerca de la cabecera del municipio.

Palabras claves. Biodigestor, biogás, bioabono

### Abstract

The work explains the dimensions and economic technical parameters of the digester with capacity of 24 m<sup>3</sup>, the expected results and the recommendations for its construction and operation to produce biogas and organic fertilizer from swine excreta with efficiency for the first time in the municipality of Santa Cruz del North of the Mayabeque province. The data is based on the swine farm of the Integral Construction Company Mayabeque (ECIM) for its ideal conditions for its construction and the danger of the waste to be near the head of the municipality.

Keywords: Biodigester

#### Resumo

O trabalho explica as dimensões e parâmetros técnicos econômicos do digestor com capacidade de 24 m<sup>3</sup>, os resultados esperados e as recomendações para sua construção e operação para produzir biogás e adubo orgânico de fezes de suínos com eficiência pela primeira vez no município de Santa Cruz del Norte da província de Mayabeque. Os dados são baseados na fazenda suína da Companhia de Construção Integral Mayabeque (ECIM) por suas condições ideais para a sua construção e o perigo dos resíduos estarem perto da cabeceira do município.

Palavras chaves. Biodigester

#### *Desarrollo*

Los residuos orgánicos vertidos al medio sin uso adecuado provocan contaminación y afecta al equilibrio del ecosistema. La materia orgánica tratada es un recurso energético renovable que la hace sustentable y viable técnica y económicamente. *Desde el año 2010 las autoridades locales trabajan de conjunto con el Centro de Desarrollo Local y Comunitario (CEDEL) para definir criterios, trazar políticas y acciones de conjunto que culmina con la elaboración de la Estrategia de Desarrollo Local que define las líneas fundamentales: La Producción de Alimentos, la Preparación y Capacitación del Capital Humano, el Mejoramiento del Hábitat, e Identidad, Energía y Medio Ambiente.*

La producción porcina crece con fuerza en el Municipio por estrategias y convenios entre los productores y la empresa porcina para satisfacer la demanda creciente. La cría y producción de carne porcina, la producción de alimentos locales para cerdos y los conocimientos, habilidades y cultura de estas actividades se concentran en manos de productores no estatales. Esto indica que el proceso de transferencia tecnológica requiere que sea validada en estas formas productivas.

Lo relevante para el territorio es que dinamiza los recursos al conocer y crear condiciones para iniciar la generación del biogás como alternativa energética y en plazo breve fomentar digestores de capacidades similares o superiores en todas las

instalaciones porcinas. Sirve de base para extender los estudios a otros residuales y garantizar la utilización del potencial de materias primas y deshecho que garantiza la sostenibilidad del proyecto.

### ***Características del digestor tipo Nicarao***

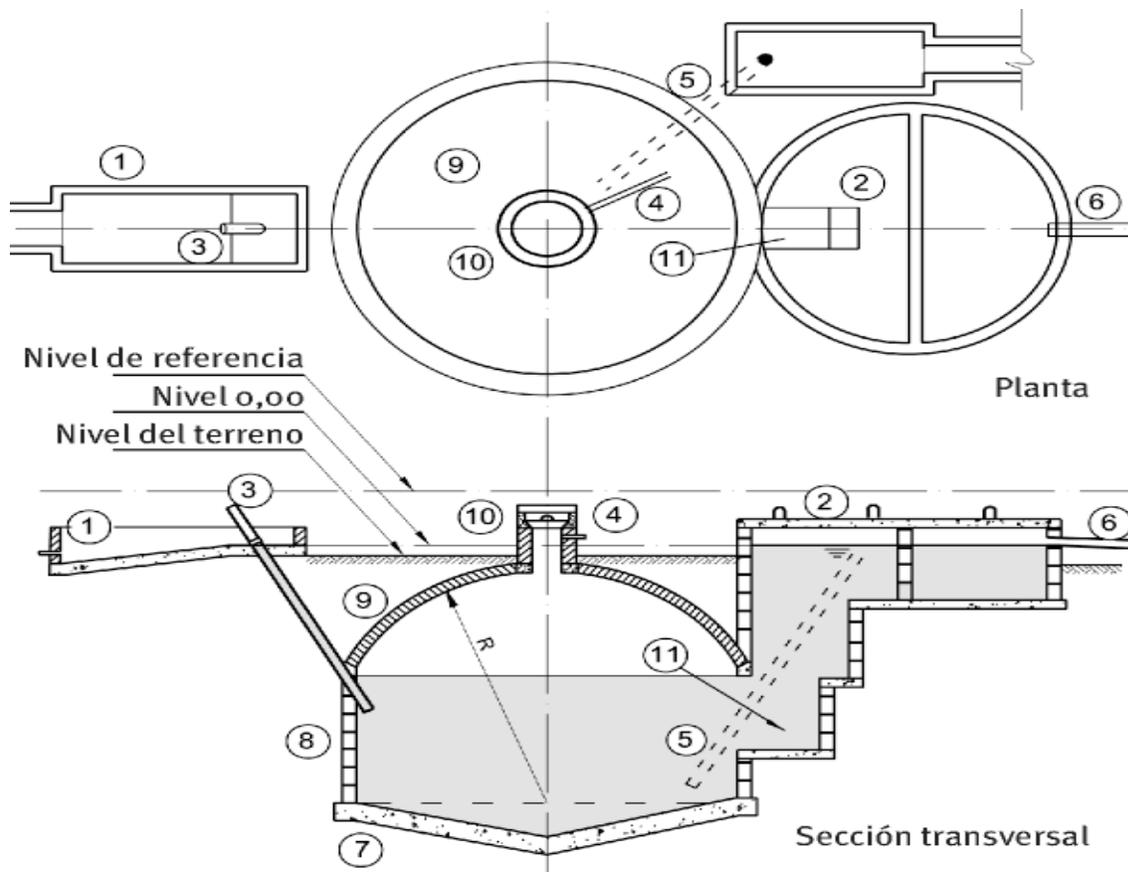
El modelo Nicarao es un digestor de cúpula fija posee ventajas (Guardado 2007,16) que se tuvieron presentes porque permite las extracciones del lodo digerido sistemáticamente sin alterar el funcionamiento del sistema y extender los plazos de mantenimiento. La construcción es simple y es poco el tiempo de ejecución. Garantiza un mejor aprovechamiento de la excavación y acceso al digestor durante la ejecución y la revisión. Pero necesita de personal calificado para su construcción e inspección periódica y monitoreo.

*El digestor se debe ubicar en la cochiguera donde exista suficiente agua para realizar la mezcla y mantener la limpieza de la planta. La topografía del terreno debe permitir llenar la planta y utilizar el abono orgánico líquido por gravedad, el biogás para la cocción del alimento animal en la misma cochiguera y en la cocina y se cumpla además la relación  $(L \text{ máx.} < 0,95 P \text{ máx.};$  donde  $L \text{ máx.}$  es la distancia máxima en metros; y  $P \text{ máx.}$ , la presión máxima en milímetros de columna de agua).* (Guardado, 2007, 10). El fondo del digestor se debe encontrar a un metro o más del manto freático.

*En figura 5 se puede observar la ubicación y el diseño de los diferentes componentes de este tipo de digestor.*

Fig. 5. Digestor tipo Nicarao

1. tanque de mezcla. 2. tanque de compensación. 3. tubo de carga 4. Tubo de salida del biogás 5. Tubo de salida de lodos compensación 6. Tubo de reboso 7. Loza de fondo 8. Muro circular 9. Cúpula de ladrillos 10. Cuello 11. Acceso del tanque de compensación.



Fuente: Guardado

### Dimensiones del DIGESTOR

TABLA 4 Criterios de diseño

u	R/4	Unidad
Hc	2u	Altura de cúpula
Hp	3u	Altura de la pared
R		Radio básico
RC	5U	radio de cúpula
D	8U	Diámetro del Cilindro
ht	0,03D	Altura del cono base

Fuente: Según Guardado

Estas son las relaciones utilizadas en el trabajo para hallar las medidas reales del digester de acuerdo al volumen establecido.

TABLA 5. Relaciones y valores de las dimensiones del digester. UM. Metro

SIGLA	CONCEPTO	RELACIONES	CANTIDAD
R	Radio básico	$\sqrt[3]{V_{tot}/\pi.1,121}$	<b>1,90</b>
U	Unidad		0.5
Hc	Altura de cúpula	2U	0,92
Hp	Altura de la pared	3U	1,42
Rc	Radio de cúpula	5U	2,37
D	Diámetro del Cilindro	8U	3,79
ht	Altura del cono base	0,15D	0.6
Ht			2.90

Fuente: Elaboración propia

Estas medidas se obtienen sustituyendo en las relaciones los valores que se establecen para el digester de 24 m<sup>3</sup> de capacidad.

*Los indicadores determinados en las tablas 6, 7 y 8 tienen importancia tanto en la etapa de la construcción como en la determinación del presupuesto de la obra y durante el funcionamiento del digester porque son las distancias entre los distintos objetos del digester y las medidas físicas de sus áreas y volúmenes que repercuten en los niveles de materiales y las normas de construcción que tienen incidencia en el funcionamiento eficiente del digester. Las ecuaciones para determinar estos valores se obtienen en Wikipedia.*

Tabla 6. Dimensiones del BIODIGESTOR

Abreviatura	CONCEPTO	UNIDAD DE MEDIDA	FORMULA	CANTIDAD
-------------	----------	------------------	---------	----------

A	Distancia Centro del digestor- Tanque compensación	m		3,1
B	Diámetro digestor	m	2R	<b>2,2</b>
C	Diámetro Tanque de compensación	m	OK	<b>1,9</b>
	<b>Altura del Tanque de compensación</b>			<b>1.4</b>
D	Altura cono del digestor	m	Ht	0,60
E	Altura cilindro del digestor	m	hp	<b>3,5</b>
	Volumen de excavación	M <sup>3</sup>		50
	Diámetro cono	m		<b>1,9</b>
	Radio cono	m		<b>0,95</b>
	<b>Perímetro del Cono(m)</b> $\pi*2Rc$	m		<b>5,97</b>
	Área lateral Cono	M <sup>2</sup>	$\pi*Rc*g$	<b>3,3</b>
	Área total cúpula	M <sup>2</sup>	$\pi(a^2+h^2)$ a= RAiz (rc <sup>2</sup> -x <sup>2</sup> ) = X = rc- hc=	<b>5,66</b>
	generatriz		raíz (r <sup>2</sup> + h <sup>2</sup> )	<b>1,11</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7 Dimensiones del tanque de pre mezcla (0,72 M3)

CONCEPTO	U M	CANTIDAD
Volumen del tanque pre mezcla	M <sup>3</sup>	0,72

Altura del tanque de pre mezcla	<i>m</i>	0,80
Área de tanque de pre mezcla(m <sup>2</sup> )	m <sup>2</sup>	0,90
Diámetro tanque de pre mezcla(m)	<i>m</i>	1,07
Área lateral(	m <sup>2</sup> )	3,36
Angulo de la base del Cono(°)		31
Angulo de la base del Cono(rad)		0,54
Coseno del ángulo	<i>criterio</i>	0,86
Aceros para las fundiciones(extrapolado para 24m <sup>3</sup> a partir del de 12 m <sup>3</sup> )		
Peso total de aceros de 1/4"(Ton)		0,04
Peso total de aceros de 3/8"(Ton)		0,3
Volumen de piso de losa(m <sup>3</sup> ) con un espesor de 10 cm		0,03
Volumen de alimentación del digestor(m <sup>3</sup> /día)		0,60
Volumen de tanque de premezclado		0,72
Área del tanque de pre mezcla(m <sup>2</sup> )		0,72
Diámetro del tanque de pre mezcla		0,96
Altura del tanque de pre mezcla sin inclinación		0,80

Fuente: elaboración propia

Tabla 8 Dimensiones del tanque de compensación (3,9 M<sup>3</sup>)

CONCEPTO	UM	CANTIDAD
Volumen de tanque de compensación	<i>M<sup>3</sup></i>	3,9
Diámetro de tanque de compensación	<i>m</i>	1,7
Altura del tanque de compensación	<i>m</i>	1,4
Área del tanque de compensación(A <sub>b</sub> +A <sub>l</sub> )	m <sup>2</sup>	12,06
Área de la base(A <sub>b</sub> )		3,88
Área lateral(A <sub>l</sub> )	Criterio Guardado	8,18
Interconexiones del tanque de pre mezcla -digestor		

Volumen de carga (lts /día)	M <sup>3</sup>	600,00
Volumen de carga (lts /hora)	M <sup>3</sup>	25,00
Volumen de carga (lts /seg)	M <sup>3</sup>	0,01
Velocidad en tubo de carga	(m/s)	1,30
D <sup>2</sup>		5341,9
Diámetro de tubo de descarga()	mm	73,1
Diámetro de tubo de descarga	plg	3
Interconexiones del digestor al Usuario(Distancia de 25 m )		
Distancia	m	25,00
Conexiones(Insertos/uniones)	uno	4
Codos	uno	3,00
Tees	uno	2,00
Quemadores	uno	2,00

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Cálculo de la caída de presión del digestor a la cocina. (700 mts)

CONCEPTO	UM	CANTIDAD
biogás al cabo de 40 días	M <sup>3</sup>	217,06
biogás diario	M <sup>3</sup>	5,4
M3 de biogás por hora		0,2
P1 Dentro del digestor (mm de agua) (Criterio)	Mm de agua	500,00
P2 (Entrada al quemador (Criterio Guardado)	Mm de agua	90,0
ΔP	mm de agua	410,00

$\Delta P$ columna de agua/10 mts de longitud ( $\frac{1}{2}$ plg)	mm de agua	1,0
tubería de biogás( $\frac{1}{2}$ plg de diámetro)	pulgada	4100

Fuente: *Elaboración propia*

Si la distancia cocina- digestor es grande hay que definir la pérdida de presión. En el ejemplo es de 700 metros. Se utilizan los criterios de Guardado.

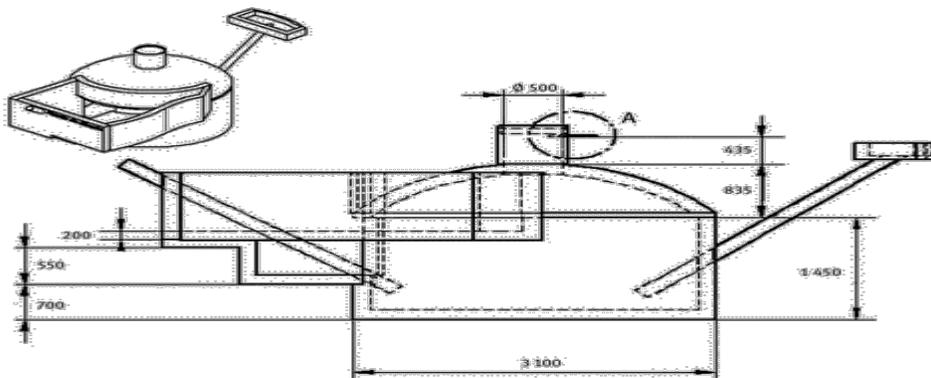
El replanteo del digestor y el tanque de compensación se realizan según el volumen del digestor seleccionado y utilizando los valores de la tabla 10. Se marcan en el terreno las distancias indicadas en las figura 6,7 y 8 donde se pueden observar los distintos perfiles y dimensiones de la excavación.

**Tabla 10. Excavación para digestores típicos del tipo Nicaragua, desde 12 hasta 42 m<sup>3</sup>. UM. Metros**

M <sup>3</sup>	A	B	C	D	E	F
12	2,90	1,80	1,70	0,45	3,20	1,32
<b>24</b>	<b>3,10</b>	<b>2,20</b>	<b>1,90</b>	<b>0,60</b>	<b>3,50</b>	<b>1,37</b>
42	3,60	2,60	2,10	2,72	4,00	1,37

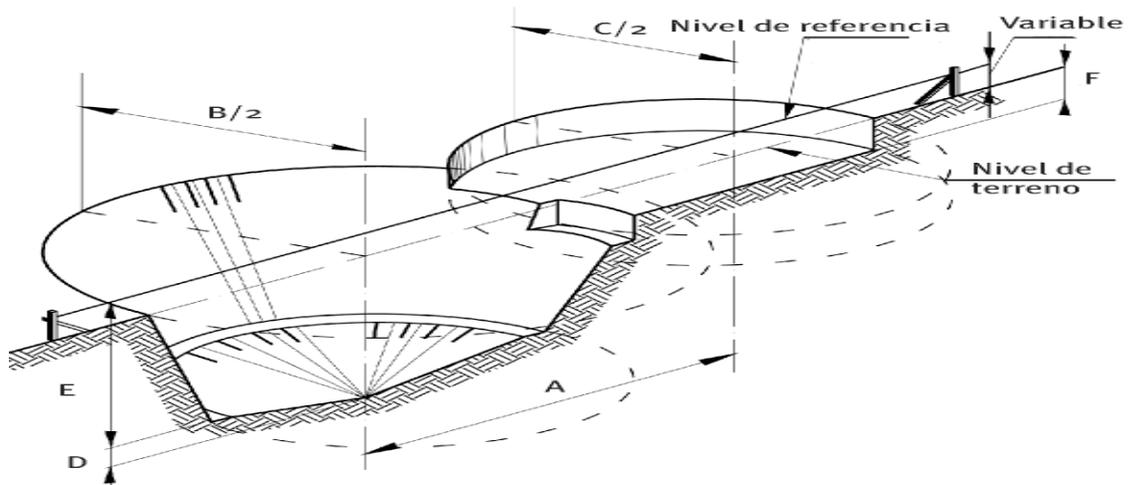
Fuente: obtenida de Guardado

Fig. 6. Planta y perfiles del modelo tipo Nicaragua



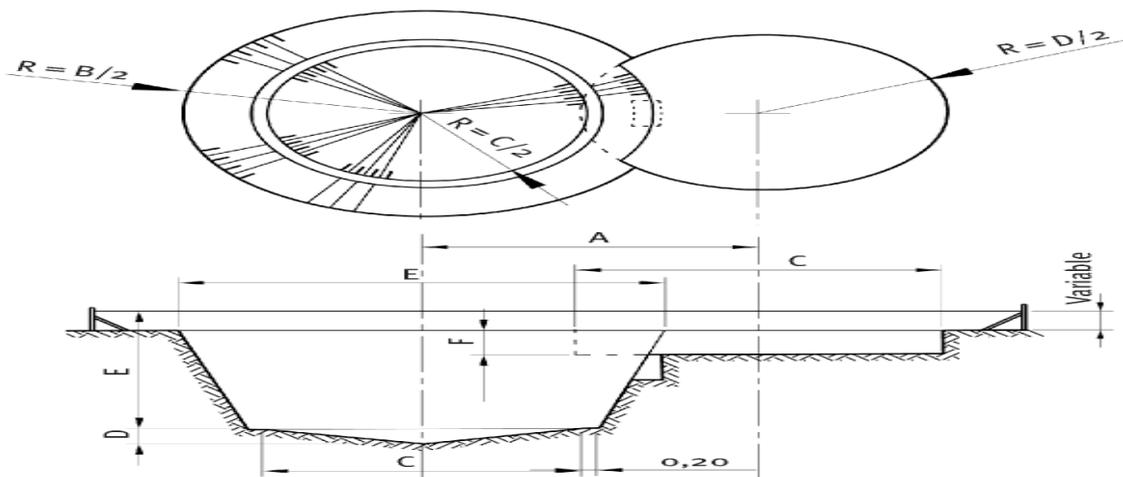
Fuente. Obtenida de Guardado

Figura 7. Dimensiones principales de la excavación



Fuente: obtenida de Guardado

**Fig. 8. Planta y corte de la excavación para digestores tipo Nicarao, desde 12 hasta 42 m<sup>3</sup>**



### Fundamentación técnico económica

El volumen del digestor **tipo Nicarao** se halla según la fórmula:

Volumen de las excretas (Kg)+ volumen de agua (litros) x retención (días).

Para ello se realizan los pasos siguientes:

A. Determinar la cantidad de puercos sobre la base de 50 Kg:

Se multiplican las cantidades de puercos en ceba y pre ceba por sus pesos promedio y la suma de ambas se divide por la base (50) Kg *cuyo resultado asciende a 60 puercos*. Los pesos de las reproductoras, ceba y preceba son datos reales de la granja de la empresa ECIM. El proceso de análisis se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 11. Cantidad de puercos en base a 50 Kg.

Reproductoras	Peso(kg)	Ceba	Peso(kg)	Preceba	Peso(kg)	Total(kg)	Cantidad de Puercos(base 50 kg)
10	68	43	50	20	8		
	680		2150		160	2990	<b>60</b>

Fuente: elaboración propia

### B. Determinación del volumen de las excretas

**Cantidad de excretas diaria equivalentes para dicha masa por día:** Se halla multiplicando el aporte orgánico del cerdo (2.25) (Guardado, 2007, 25) para una temperatura ambiente de 10- 25<sup>o</sup> C por la cantidad de puercos base 50 kg (60) resultando un valor de (134.6 kg día).

**C. La cantidad de excretas equivalentes anual.** Se halla multiplicando la cantidad diaria de excretas del puerco por la cantidad de puercos hallada por los días del año cuyo resultado asciende a (49140.6 Kg anual).

**D. La generación de biogás diario.** se halla multiplicando el biogás diario por animal (0.101) por la cantidad de puercos base 50 kg (60).

Los valores se resumen en el cuadro siguiente:

Tabla 12. Valores de las excretas y biogás diario

<b>Excretas por unidad</b>	Biogás/día/animal	Cantidad de Puercos(bas e 50 kg)	<b>Excretas total(kg)/día</b>	<b>Excretas total(kg)/año</b>	Biogás m3/día
2,25	0,101	60	134,6	49140.6	6,0

*Fuente: elaboración propia*

**C. Determinación del volumen de agua de dilución de la excreta equivalente diaria. (0.4038 = 0.4m<sup>3</sup> diario)**

Se determina el consumo de agua diaria (m<sup>3</sup>) para las excretas de los 60 puercos, multiplicando las excretas diarias de la masa de puercos por la norma de 3(3 de agua por cada parte de excretas) entre 1000 litros, y el resultado asciende a (0.4 m<sup>3</sup> diario).La retención aconsejable según la norma es 40 días (Guardado. 2007, 22)

**D. Determinación del volumen del digestor = Volumen de las excretas (Kg)+ volumen de agua (litros) x retención (días) = 21.5 m<sup>3</sup>.**

Tabla 13. Volumen del digestor tipo Nicaragua

Volumen digestor (m3)	Cantidad de excretas(kg/día)	Cantidad de agua(litros)	Tiempo de retención( días)
21.5	134,6	403,9	40

*Fuente: elaboración propia*

Se resumen estos resultados en la tabla siguiente:

Tabla 14. Elementos del volumen del digestor tipo Nicaragua

<i>ELEMENTOS</i>	<i>MEDIDA</i>	<i>CANTIDAD</i>
<i>Puercos</i>	<i>50 KGS.</i>	<i>60</i>
<i>excretas</i>	<i>KGS. / DIA</i>	<i>134.6</i>
<i>excretas</i>	<i>KGS. / Año</i>	<i>49140.6</i>
<i>agua de dilución</i>	<i>M<sup>3</sup>/ DIA</i>	<i>0.4</i>

volumen del digestor	M <sup>3</sup>	21.5
Biogás	M <sup>3</sup> / día	6.0
Biogás	M <sup>3</sup> / año	1980

Fuente: elaboración propia.

El volumen del digestor es de 21.5 m<sup>3</sup> según los cálculos estimados y la fórmula utilizada y es por eso que consideramos que el digestor a construir corresponde al de 24 m<sup>3</sup>.

#### II. 4. 2. Costo de inversión del DIGESTOR TIPO NICARAO

Para analizar los costos de inversión se definen los niveles por las actividades a realizar en cada objeto de obra y los componentes fundamentales de construcción y montaje, materiales y mano de obra tomando en cuenta la información de precios oficiales de empresa según el listado del PRECONS.

En la tabla 15 se muestra un resumen de los valores a ejecutar en la obra. El desglose bien detallado se encuentra en el anexo del trabajo.

El costo total asciende a 12.1 miles de pesos de los cuales corresponden 2.1 miles de pesos a los materiales y 2.1 miles de pesos al pago de la fuerza de trabajo. Se estima un 1.8 del total (7.7 miles de pesos) para gastos indirectos necesarios en la ejecución y control de la obra. El resumen se observa en la tabla 15.

TABLA 15 Costo de inversión de construcción y montaje Um pesos

concepto	Total de Construcción y montaje	Materiales	Mano de obra	Equipos	Gastos indirectos (Indice 1.8)
total	12092.6	2171.7	2120.4	26.7	7773.8
preparación del terreno	224.6		224.6		
Construcción del digestor	3635.2	1891,7	1724.9	18.6	

T. de pre mezcla y desarenador (10 %-20 % del volumen de carga ) (0,72 m3)	83.8	48,8	34.8	0.2	
Tanque de compensación	258.3	139,4	117.7	1.2	
Interconexiones	85.3	73,3	5.3	6.7	
Montaje de cocinas	31.6	18,5	13.1		
Gastos indirectos(1.8)	7773.8				7773.8

*Fuente: elaboración propia*

Los gastos para los primeros años del funcionamiento del digestor se precisa para los gastos de salario que gana un trabajador que debe encargarse del funcionamiento ininterrumpido del digestor y tiene el mismo nivel del resto de los trabajadores de la unidad. La depreciación de los medios básicos incluye el valor total del digestor y se deprecia el 20 por ciento en el año. El resto son de gastos reales de la unidad productiva y se muestran en la tabla 16.

Tabla 16. Gastos durante los primeros años de funcionamiento del digestor. UM: Pesos

Conceptos	UM	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
total		9083.9	8599.8	8212.8	7905.2	6913.0
Salario (de un trabajador responsable del digestor).	Pesos	4680.6	4680.6	4680.6	4680.6	4680.6
Seguridad Social	pesos	585.0	585.0	585.0	585.0	585.0
Electricidad	pesos	1299.4	1299.4	1299.4	1299.4	1299.4

Agua	pesos	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Depreciación de medios básicos incluir digestor(02)	pesos	2418.9	1934.8	1547.8	1240.2	248.0

Fuente: Balance de la empresa

Las partidas de los ingresos se estimaron con los más bajos niveles posibles a obtener en los tres primeros años de la actividad del digestor; no obstante en el segundo año de actividad los ingresos superan a los gastos en el segundo año de funcionamiento del digestor como se muestra en la tabla 5.

Tabla 4. Ingresos por la explotación del digestor. UM. Pesos

concepto	UM	Cant i dad	Preci o	Valor total Año 1	Valor total Año 2	Valor total Año 3	Valor Año 3	Valor Año 3
venta Abono orgánico	kg	3900	0.5/kg	1950. 0	1950. 0	1950. 0	1950.0	1950.0
Incremento producción autoconsu mo	peso s			1000. 0	2000. 0	3000. 0	4000.0	5000.0
Ahorro por combustibl e	lts	200	24.0/ ltr	4800. 0	4800. 0	4800. 0	4800.0	4800.0
Total de ingresos				7750. 0	8750. 0	9750. 0	10750. 0	11750. 0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5 Resumen del ahorro por diferencia de los ingresos y gastos

UM pesos

conceptos	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
ingresos	7750.0	8750.0	9750.0	10750.0	11750.0





para evaluaciones técnicas, económicas, energéticas y medioambientales para la explotación de estos tipos de sistemas tecnológicos. Se garantizan además herramienta de gestión de digestores en el territorio como son: la localización, ciclos de generación y producción, planificación de localizaciones. Fortalece la gestión para el desarrollo local con la creación de capacidades con el entrenamiento necesario para obtener y procesar datos de la explotación del digestor.

### **Recomendaciones**

Construir e implementar el digestor de manera conjunta con los productores y la asesoría de los especialistas de CUBASOLAR.

Continuar la experiencia para el resto de los productores porcinos del territorio que poseen diferentes capacidades y extender la experiencia con otras materias primas. Organizar una brigada de constructores que se dediquen a la construcción de esta tecnología.

### **Bibliografía**

- Montalvo, S.J. y Lorna, E. y Guerrero, S.(2003). *Tratamiento anaerobio de residuos. Producción de biogás*. Chile: Universidad Técnica Federico Santa María.
- Contreras, L. M. (2006). Producción de biogás con fines energéticos. De lo histórico a lo estratégico, Publicado en *Revista Futuros*, Vol. IV (16). Recuperado de: <http://www.revistafuturos.info>
- Chao, R, Sosa, R. y Cruz, E.(2007). Estudio del tratamiento del residual en una granja de cebar cerdos, *Revista Computadorizada de Producción Porcina*, Volumen 14 (3), p. 245.
- Guardado, J. A. (2007). Diseño y construcción de plantas de biogás sencillas. Editorial CUBASOLAR, 2007. *Energía y Tú*, No.12 (octubre- diciembre).
- Madruga, E. (2000). Combustibles sólidos de baja densidad. (Primera parte). Energía Edit. CUBASOLAR, *Energía y Tú*, no.12 (octubre- diciembre). Recuperado de: <http://www.cubasolar.cu>
- Lugones, B. (2003). Análisis de biodigestores. Edit. CUBASOLAR, *Energía y Tú*, no. 22 (abril - junio). Recuperado de: <http://www.cubasolar.cu>
- Bérriz, L. (2003) **Las energías renovables en Cuba**. Edit. CUBASOLAR, *Energía y Tú*, no. 22 (abril - junio). Recuperado de: <http://www.cubasolar.cu>

- Martínez, J., Bernal, F., Martínez, C., Barrera, J., Bartomeu, O. y Martínez, V. (2006). Convirtiendo residuo de animales en productos de valor añadido y energía. Versión electrónica Recuperado de: <http://www.selco.net>.
- Chao, R., Sosa, R. y Pérez, A. (2005). Depuración de residuales porcinos mediante biodigestores de cúpula fija. *Revista Computadorizada de Producción Porcina*, 12(1), pp.57-59.
- Chao, R., Sosa, R. y Pérez, A. 2000. Evaluación del sistema Biodigestor - lecho de secado. *Revista Computadorizada de Producción Porcina*, 7(3), pp.40-46.

10.

## EL DERECHO DEL DISCAPACITADO SORDO CON IMPLANTES COCLEARES EN LA PRIMERA INFANCIA

Lic. Dania Rosa Pérez Rodríguez, Profesora Asistente, [daniarosa@unah.edu.cu](mailto:daniarosa@unah.edu.cu)

MSc. David Luis Pagán Mirabal, Profesor Auxiliar, Asesor Metodológico de la  
Rectora, [dlpagan@unah.edu.cu](mailto:dlpagan@unah.edu.cu)

Déborah Castillo Pérez (estudiante) [deborahcp@infomed.sld.cu](mailto:deborahcp@infomed.sld.cu)

• Institución a la que pertenece(n): Universidad Agraria de La Habana

Facultad de Ciencias Pedagógicas 172

**Presentación: No presencial**

### Resumen

En la primera infancia el discapacitado sordo con implante coclear, es incluido a la enseñanza especial o general, el mismo requiere de agentes socializadores especializados para lograr en ellos, su auto independencia y validez por sí mismo, se realizan acciones para ser efectiva su integración a la sociedad, teniendo en cuenta sus particularidades y modo de actuación, considerando los aspectos psicológicos, pedagógicos, sociológicos para realizar una adecuada orientación y estudio del infante ,y se establece una familiarización con sus coetáneos y la relación con el responsable de su labor educativa en la institución y su familia ,esta última es considerada célula fundamental de la sociedad ,encargada de educar y orientar a la primera infancia ,juega un rol importante en la sociedad ,esta investigación persigue como **objetivo** explicar el derecho del discapacitado sordo con Implantes Cocleares en la primera infancia ,además en este trabajo se hace

mención a las características que presentan en el lenguaje, habla y voz los infantes sordos con implante coclear y las sugerencias a las educadoras de la institución educativa .

**Palabras claves:** derecho del infante sordo, Implante Coclear, primera infancia, inclusión educativa

### **Abstract**

In early childhood the deaf disabled with cochlear implant, is included in special or general education, it requires specialized socializing agents to achieve in them, their self-independence and validity by itself, actions are taken to be effective their integration to the society, taking into account its particularities and way of acting, considering the psychological, pedagogical, and sociological aspects to carry out an adequate orientation and study of the infant, and establish a familiarization with their peers and the relationship with the person responsible for their educational work in the institution and its family, the latter is considered the fundamental cell of society, responsible for educating and guiding early childhood, plays an important role in society, this research aims to explain the right of the deaf disabled with Cochlear Implants in the early childhood, in addition in this work mention is made of the characteristics that present in the language, speech and voice the deaf infants with cochlear implant and the suggestions to the educators of the educational institution.

**Keywords:** right of the deaf infant, Cochlear Implant, early childhood, educational inclusion

### **Resumo**

Na primeira infância, os surdos deficientes com o implante coclear, são incluídos na educação especial ou geral, requer agentes socializadores especializados para alcançar neles, sua auto-independência e validade em si, ações são tomadas para ser eficaz a sua integração ao sociedade, levando em conta suas particularidades e modo de ação, considerando o psicológico, pedagógico, sociológico para a orientação adequada e estudo dos aspectos infantis, e familiaridade com os seus

pares ea relação com a pessoa encarregada do trabalho educativo está definido para a instituição e sua família, esta última considerada a célula fundamental da sociedade, responsável por educar e orientar a primeira infância, desempenha um papel importante na sociedade, esta pesquisa tem como objetivo explicar o direito das deficientes auditivas com Implantes Cocleares na na primeira infância, além disso, neste trabalho, é feita menção características que apresentam na linguagem, fala e voz as crianças surdas com implante coclear e as sugestões aos educadores da instituição de ensino.

Palavras-chave: direito do surdo infantil, Implante Coclear, primeira infância, inclusão educacional

## **Introducción**

La primera infancia es el período que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Se trata de una etapa crucial de crecimiento y desarrollo, porque las experiencias de la primera infancia pueden influir en todo el ciclo de vida de un individuo. Para todos los niños, la primera infancia es una importante ventana de oportunidad para preparar las bases para el aprendizaje y la participación permanentes, previniendo posibles retrasos del desarrollo y discapacidades. Y para los niños con discapacidad, es una etapa vital para garantizar el acceso a intervenciones que puedan ayudarlos a desarrollar todo su potencial.

Pese a ser más vulnerables a riesgos del desarrollo, los infantes con discapacidad suelen ser ignorados en los programas y servicios generales para el desarrollo infantil. Además, no reciben los apoyos específicos que necesitan para que se atiendan sus derechos y necesidades. Los infantes con discapacidad y sus familias se enfrentan a obstáculos tales como leyes y políticas inadecuadas, actitudes negativas, servicios inadecuados y falta de ambientes accesibles. Sin intervenciones tempranas ni apoyo y protección oportunos y apropiados, las dificultades de los niños con retraso del desarrollo o discapacidad y sus familias pueden agravarse, lo que suele provocar consecuencias permanentes, mayor pobreza y exclusión profunda.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (6) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (7) destacan que los niños con discapacidad tienen los mismos derechos que los demás niños, por ejemplo a la atención de la salud, a la nutrición, a la educación, a la inclusión social y a la protección frente a la violencia, el abuso y el abandono. El acceso a un apoyo apropiado, como la intervención y la educación tempranas en la infancia, puede hacer realidad los derechos de los niños con discapacidad, promoviendo infancias estimulantes y satisfactorias y preparándolos para una participación plena y significativa en la adultez.

Algunos **niños con discapacidad**, nacen con una deficiencia o un problema de salud discapacitante, mientras que otros pueden padecer discapacidad como resultado de enfermedades, lesiones o mala nutrición. Los niños con discapacidad incluyen los que tienen afecciones de salud como parálisis cerebral, espina bífida, distrofia muscular, lesión traumática de la médula espinal, síndrome de Down, y niños con deficiencias auditivas, visuales, físicas, comunicacionales e intelectuales. Algunos de estos niños tienen una única deficiencia, mientras que otros tienen varias.

La atención a personas discapacitadas es prioritaria en la política social dirigida a elevar su calidad de vida y la igualdad de oportunidades. El Ministerio de Educación y otras instituciones, en vínculo con las familias y comunidades, han comenzado a aplicar otras variantes de inclusión socio-educativa, con la incorporación de niñas, niños y adolescentes con discapacidades a las aulas de enseñanza regular en los niveles preescolar, primario y secundario, así como en el programa “Educa a tu hijo”. Esto implica desafíos que involucran a los docentes y a las familias.

La atención a las personas con discapacidad es una de las prioridades de la política social que garantiza y desarrolla acciones para la elevación de la calidad de vida y la equiparación de oportunidades.

Cuba ha ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño que en sus principios (la no discriminación y la igualdad) y en su artículo 23 (protección e integración en la vida social) afirma la protección de los con discapacidad. También la **Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad**.

Según datos del Ministerio de Educación en total, en Cuba la inclusión educativa surge del convencimiento de que la educación es un derecho básico, que está en la base y la dinámica de una sociedad más justa y equitativa.

Consecuentemente, es de vital importancia preparar a las instituciones educativas para que atiendan con calidad a todos los niños y niñas de su comunidad tengan o no tengan necesidades educativas especiales.

Según Vigotsky (1968), los niños sordos “son deficientes en el pensamiento lógico por la escasa experiencia social auditiva interactiva y motivacional, derivado del escaso desarrollo lingüístico, falta de experiencias y vivencias constatadas que limitan su posibilidad de caracterizar, estructurar y sintetizar la realidad”( p. 123).

## **Desarrollo**

La **inclusión** piensa las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos.

A través de la inclusión no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Desde esta perspectiva, la política educacional cubana promulga, como uno de sus principios, la atención diferenciada y la integración escolar de todos los alumnos y alumnas que asisten a las instituciones educativas.

Solamente la inclusión no está definida por el tipo de escuela; especial o regular, sino en el alcance de los objetivos socioeducativos para todos los alumnos y alumnas, independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la oferta educativa. El objetivo central de la inclusión educativa en Cuba es la eliminación de la exclusión social, que presupone su comprensión como un proceso de alcance general, que rebasa los límites del área identificada como educación especial.

Sin embargo, aún cuando se hacen esfuerzos por garantizar el éxito de los que acceden, no dejan de presentarse insuficiencias que ponen en riesgo las

posibilidades de lograr el máximo desarrollo integral, el que les permitiría enfrentar con independencia su inclusión social.

La inclusión educativa exige un ajuste en el modelo de escuela, profesores mejor preparados, padres más sensibilizados y una organización escolar integrada e involucramiento de la comunidad.

Desde este tipo de escuela se prefiere trabajar en base a habilidades y potencialidades y no de deficiencias y dificultades. La preparación de individuos con y sin necesidades educativas especiales para la vida, sugiere la realización de ajustes en la programación curricular, la capacitación de los docentes, el involucramiento de los padres y el manejo de alternativas que garanticen una educación de calidad.

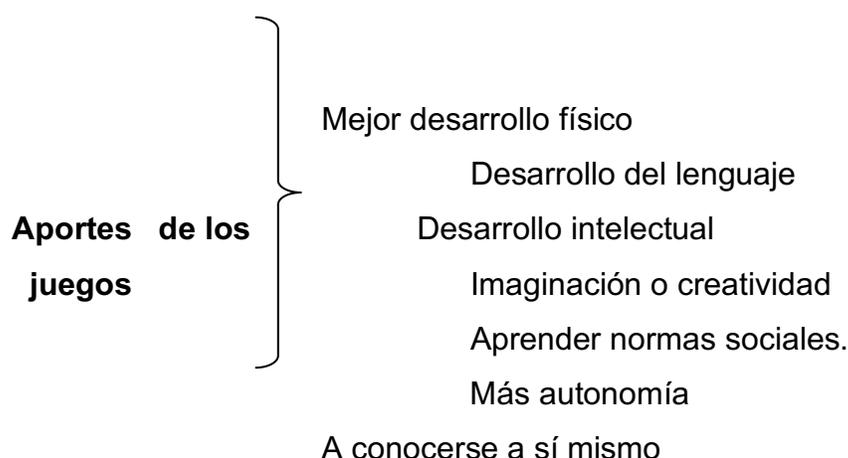
Incluir a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en el sistema regular es ofrecerles una educación que los equipare como ciudadanos en la adquisición de los conocimientos, habilidades, normas, actitudes y valores necesarios para la vida adulta feliz y productiva.

De lo que se trata entonces es que el docente debe preparar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad para la vida y profesión futuras, en un contexto lo más representativo de la sociedad y promover al máximo posible su desarrollo social sin estigmatizarlos.

La infancia cubana se encuentra beneficiada por un conjunto de espacios que responden a sus necesidades culturales, deportivas, científicas y recreativas y que ciertamente promueven su participación social. Existen instalaciones pioneriles en las diversas provincias y municipios del país, entre ellos: Palacios de Pioneros, algunos con carácter nacional como el “Palacio Central de Pioneros Ernesto Guevara”; campamentos pioneriles, centros de exploradores; parques infantiles, campiñas pioneriles; complejos pioneriles, ludotecas, etc.

El desarrollo cultural y participativo no es privativo de ningún grupo social. La mayoría de las niñas, niños y adolescentes tienen una elevada participación en la toma de decisiones familiares, fundamentalmente las que tienen que ver con el tiempo libre y la recreación en períodos de vacaciones. A los niños y niñas se les oye más, se les consulta más sobre aspectos que tienen que ver con sus vidas.

Hoy en día el juego, cumple varias funciones y le proporciona muchos aprendizajes al infante sordo: aprende a relacionarse con los demás, a desarrollarse físicamente, a compartir, desarrolla en ellos autonomía, independencia, autovalidez, seguridad en las actividades lúdicas, que ofrece como aportes:



**Mejor desarrollo físico.** Jugar, saltar y correr hacen que vuestro hijo o hija crezca sano, fuerte, que sus reflejos se pongan a prueba, su rapidez, etc. Está en pleno crecimiento y la actividad física le traerá muchos beneficios para su cuerpo en desarrollo.

**Desarrollo del lenguaje.** Comunicarse en lengua de signos y a través del habla es algo que mejora con la práctica. Gracias a los juegos y a las actividades de ocio podrá ponerle signo o nombre a los juguetes, entender y explicar las normas de los juegos, divertirse con bromas y chistes, relacionarse con niñas y niños sordos y oyentes, etc. Todo esto, y más, hará que su lenguaje se desarrolle y que vuestra hija o hijo sordo esté mejor preparado y feliz comunicándose con todas y todos.

**Desarrollo intelectual.** Buscar qué pieza encaja en el puzle, contar las casillas del parchís, pensar en la mejor estrategia para salvar a sus compañeros y compañeras en el juego, discutir sobre las normas del juego... Miles y miles de cosas que hacen que los juegos sean unos estupendos "amigos" para que su cabecita se desarrolle cada vez más en esta etapa en la que vuestro hijo o hija crece a pasos agigantados.

**Imaginación o creatividad.** Los juegos hacen que su mente se abra a otros mundos y se ponga en situaciones diferentes a las que está acostumbrado. Jugar a ser papá y mamá, a las profesiones, a inventarse historias con sus amigos y amigas, a disfrazarse, a pintar y dibujar o disfrutar con los cuentacuentos son algunas de las cosas que ayudarán a que la creatividad de vuestra hija o hijo sordo se dispare y su imaginación se ponga en marcha cada vez más.

□ **Aprender normas sociales.** Todos estos momentos de diversión con los demás son muy buenas oportunidades para aprender cómo hay que comportarse: respetar a los demás, controlar sus impulsos, cómo pedir las cosas, aprender a compartir, esperar el turno, saber ganar y saber perder, etc. Una forma de aprender a vivir en sociedad y a hacerse adulto poco a poco, y a experimentar cosas que luego le serán muy útiles cuando sea mayor.

**Más autonomía.** Esta es una de las cosas que más suelen preocupar a padres y madres: *¿Será autónomo? ¿Podrá llevar una vida “normal”?* Aprender a ser autónomo y no depender siempre de papá y mamá se va adquiriendo poco a poco y es en los juegos, en las actividades de ocio y en otras actividades cotidianas donde más se adquiere

**A conocerse a sí mismo.** ¡Claro! Gracias a los juegos se irá dando cuenta de qué cosas se le dan mejor, en las que tiene que esforzarse más, cuáles son sus juguetes preferidos, con quién prefiere jugar, etc. Y lo hará de forma divertida ¡qué más se puede pedir!

### **Derecho del discapacitado sordo con implantes cocleares en la primera infancia**

Dotar a los infantes sordos de “poder” para decidir sobre sus gustos y preferencias, facilitarles una lengua –la lengua de signos– que les posibilite construir una identidad personal ajustada y firme con la que enfrentarse responsablemente a las decisiones que en un futuro tendrán que tomar, creer en sus potencialidades y hacerles protagonistas de su futuro desde un primer momento han de ser piezas indispensables en esta Atención Temprana.

Los niños y niñas cubanos con discapacidad pueden optar por estudiar en escuelas regulares o en las escuelas especiales (es decir donde aprenden un oficio).

En el caso de los niños y niñas que no puedan asistir a algún tipo de institución se le brinda el servicio educativo en sus casas, a través de un maestro de apoyo de educación especial.

Los infantes sordos con implante coclear son incluidos en la enseñanza general, siendo una prioridad para la institución y algunos en cuanto a su aprendizaje necesitan de ajustes curriculares del programa de estudio por cada asignatura, para que se apropien del conocimiento.

En todas las provincias existen centros especializados de diagnóstico y orientación para ayudar y orientar a las familias. En éstos hay un equipo multidisciplinario, que establece las necesidades educativas de cada uno de estos niños y niñas de acuerdo a su discapacidad.

Si bien en el país no existe una ley específica, sí existen leyes, decretos, disposiciones y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos legales como son el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de Familia, el Código Civil, el Código de Trabajo y el Código Penal que regulan el ejercicio de los derechos de estas personas, sin ningún tipo de exclusión, procurando desarrollar un sistema de garantías que articule de manera coherente y operativa las políticas, planes y programas.

### **Características que presentan en lenguaje, habla y voz los infantes sordos con implante coclear**

a) Atendiendo al grado y tipo de déficit auditivo:

**Sordera Postlocutiva**, destacar que la nasalidad se implanta rápidamente, alterando la melodía de la voz y el ritmo, que puede lentificarse o acelerarse.

En el habla aparecen alteraciones de las fricativas, confusiones entre sordas y sonoras y deformación de algunas vocales.

**Sordera grave de tipo congénito:** hay una falta de conciencia del mundo sonoro y su voz, habla y lenguaje están afectados en mayor o menor grado en función del grado de pérdida que presenten.

b) Atendiendo al momento de aparición de la deficiencia:

**Sordera prenatal o anterior a los 2 años:** la adquisición lingüística es escasa y desaparece rápidamente. Es el grupo más afectado en cuanto a la capacidad de comunicación y precisa de un tratamiento especializado.

**De 2-3 a los 5-6 años:** Si se lleva a cabo una identificación temprana y se utilizan los recursos especializados, se podrá evitar la desintegración del lenguaje. En estos casos la lectura labiofacial y el aprendizaje precoz de la misma, ayudarán al desarrollo y conservación del lenguaje.

**Años escolares** (después de los 6 años): La función del lenguaje está fijada, tanto para el lenguaje interno como para otros fines. La lectura permite una compensación de la ausencia de las percepciones auditivas, aunque se puede producir un empobrecimiento del vocabulario. La lectura labiofacial permite mantener la comunicación oral.

### **Actividades para infantes con discapacidad auditiva**

En casos de hipoacusia, las educadoras y especialistas en dificultades del aprendizaje, tienen que realizar actividades que ayuden al niño a adaptarse a su entorno. Estos infantes en su mayoría demuestran curiosidad por palpar objetos, centrando su atención en colores llamativos, figuras que se mueven, fotografías e ilustraciones.

Por dicha razón, es importante potenciar esa curiosidad, facilitando el aprendizaje, aprovechando los intereses y habilidades del infante. Entre las actividades más propicias para fomentar el aprendizaje del infante con discapacidad auditiva tenemos:

- **Acompañar los signos e imágenes de verbalización:** De modo que al mostrarle al niño como suena cada palabra, él podrá aprender a leer los labios, facilitando su comprensión en la comunicación con otros.
- **Estimular el lenguaje:** Una discapacidad auditiva no implica ningún impedimento para hablar. Por ello es necesario reforzar este aspecto, porque evidentemente al no escuchar los sonidos, se les dificultará expresarse y hablar.
- Una estrategia efectiva es emplear letras de canciones, haciendo que el niño las repita; también promover la lectura de cuentos que le motiven, fortaleciendo su vocabulario y fluidez.

- **Efectuar juegos de integración:** Donde el niño con hipoacusia deba seguir indicaciones breves, participando de manera dinámica con otros niños.
- **Fortalecer los canales visual y táctil:** Colocando objetos en las manos del niño para que sienta movimientos y texturas; realizar pinturas, dibujos, modelar plastilina, crear diversas manualidades, títeres, entre otras ideas artesanales.
- **Utilizar juegos en la computadora:** Como laberintos, busca minas, dedo tic tac, que son bastante sencillos. También hay juegos interactivos que ofrecen diversos sitios en internet, promoviendo así el uso de nuevas tecnologías para canalizar mejor el aprendizaje y la motivación del niño.
- **Utilizar rompecabezas:** Ya que es un juego que estimula las funciones cognitivas de los niños como: la resolución de problemas, memoria y atención.
- **Promover actividades al aire libre:** Para que el aprendizaje llegue mediante estímulos del ambiente, y puedan ver de manera concreta los cambios en la naturaleza, además de conectarse con otros niños, lo cual les ayuda a comunicarse mejor.
- **Utilizar la televisión para el entretenimiento:** Colocarle programas subtítulados, que los haga acostumbrarse a la lengua escrita.
- **Instruirlos en la lengua de señas:** Esta es una de las actividades más importantes, para hacer que el niño tenga una vía de comunicación y no se sienta desplazado de las demás personas.

### **Ventajas del implante coclear en los infantes desde edades tempranas**

- El uso del implante Coclear le permita al infante aprender a oír los sonidos diarios y estimula su lenguaje.
- Permite una mejor integración social y calidad de vida de ellos.
- Se logra mejorar la comunicación oral, en mayor o menor grado, en dependencia de las particularidades individuales de cada persona.

- Provee al niño de la capacidad auditiva funcional para integrarse al mundo sonoro.
- Adquiere un nivel de lenguaje oral de un modo espontáneo, ayudándolo a comprender cómo valerse de esta nueva habilidad auditiva para lograr dicho propósito.
- La información del sonido recibida por los escolares con IC es una ventaja para ellos porque les ayuda a comunicarse mejor, dándoles el potencial de comprender el lenguaje oral y leer los labios más fácilmente. Esto es de un valor incalculable en los niños que están aprendiendo a hablar.
- Algunas personas con IC usan el aparato con tanta efectividad que logran tener incluso conversaciones telefónicas.
- Puede lograr un desarrollo intelectual similar al de un niño oyente.
- Compartir con los/las colegas la información actualizada de las características, logros, necesidades y desarrollo de los niños o niñas con discapacidad auditiva, integrados en la institución.

**Sugerencias a las educadoras acerca del infante sordo con implante coclear para garantizar un desarrollo:**

- Deben sentirse seguro y protegido.
- Brindarle vínculos afectivos que le proporcionen contacto físico, cariño, ternura, sentirse querido.
- Poder relacionarse y jugar con otros niños y niñas de su edad.
- Ser reconocido/a en sus capacidades y fortalezas, no solo en sus limitaciones.
- Poder acceder a experiencias que estimulen en forma persistente y sistemática, el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades.
- Convivir con adultos que acojan sus emociones y que orienten y pongan límites a su conducta, para aprender a relacionarse, manejar la frustración y evitar los peligros y problemas.

- Incorporar la participación de los niños y niñas con discapacidad auditiva en las distintas actividades programadas dentro y fuera de la institución educacional: paseos recreativos, salidas pedagógicas, excursiones, etc.
- Destacar en la institución educativa, las fortalezas y posibilidades de desarrollo de los niños o niñas con discapacidad auditiva, evitando centrarse en su déficit o en los problemas que presenta.
- Compartir con los/las colegas la información actualizada de las características, logros, necesidades y desarrollo de los niños o niñas con discapacidad auditiva, integrados en la institución.

### **Conclusiones**

Teniendo en cuenta los análisis y las reflexiones hechas en la elaboración de la presente investigación se concluye que:

- Los derechos de los discapacitados sordos con implante coclear están dados por leyes, decretos, disposiciones y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos legales como son el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de Familia, el Código Civil, el Código de Trabajo y el Código Penal que regulan el ejercicio de los derechos de estas personas.
- El derecho del discapacitado sordo se sustenta en fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos con un enfoque sistémico, sistemático, diferenciado, integrador y participativo.

### **Bibliografía**

- Arés, P. (1990). " Mi familia es así". C. de la Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1989.
- Bell, R., y Núñez, A. (1993). *Medición de la audición*. Material mimeografiado
- Castellanos, R. M. y Rodríguez, X (1999). *Para conocer mejor a la familia. Una propuesta de evaluación desde la escuela*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Castellanos, R. M. y Rodríguez, X. (2003). *Actualidad en la educación del niño sordo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

- Castro, P. L. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993). *Manual de Logopedia Escolar. Un Enfoque práctico*. Málaga, España: Aljibe.
- López, R. (2002). De la pedagogía del defecto a la pedagogía de la potencialidad". En: Convocados por la diversidad. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p. 23.
- López, R. (2004). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Compendio de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- MECD Y CNSE (2003). *Libro Blanco de Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España.
- MEC (1991). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid, España: MEC.
- Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, España: Alianza.
- Rodríguez, X. (2002). *El diagnóstico de la competencia comunicativa en escolares sordos desde una perspectiva bilingüe*. Curso pre-congreso de sordos. La Habana, Cuba: Congreso de Sordos.
- Rodríguez, X. (2004). *Tendencias pedagógicas contemporáneas en la educación a las personas sordas en Cuba. Informe presentado al II Encuentro Latinoamericano de la Mujer Sorda*. Ciudad de La Habana, Cuba: II Encuentro Latinoamericano de la Mujer Sorda.
- Rodríguez, X. (2005). *Estudio acerca de las tendencias educativas contemporáneas en la atención a las personas sordas*. Ponencia presentada en Pedagogía' 2005 y en el VII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos (soporte digital). Ciudad de La Habana, Cuba: Pedagogía' 2005 y en el VII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos.
- Salmerón, H. (1989). *Integración escolar del deficiente auditivo*. Granada, España: Universidad de Granada.

- Torres, S. et al. (1995). *Deficiencia auditiva*. Málaga: Aljibe.
- Torres, S. (2001). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Málaga: Aljibe.
- Tchkout, T. Y. Morales, T. (2008). *Los niños con IC. Un acercamiento a la atención psicopedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Toledo, L. A. (2007). *Estudio del devenir histórico de la educación de las personas sordas en Cuba desde 1959 hasta el año 2005*. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba: ICCP.
- Verdugo M.A. (1995). *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Vigotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana. Cuba: Edición Revolucionaria, p. 123.

## 11.

### LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL PRIMERO Y SEGUNDO AÑOS DE VIDA

M.Sc Nelsy Pupo Manreza<sup>5</sup>, Dra. Alexis Aroche Carvajal<sup>6</sup> 187

#### Resumen

Existen escasas investigaciones sobre la educación patrimonial en la primera infancia, sobre todo desde el primero y segundo años de vida, sin embargo, a partir de asumirse la propuesta de la categoría proceso de patrimonialización, se identificaron las características principales de la etapa denominada “Los juegos de las madres” (primero-segundo años de vida), la misma se caracteriza por ser las madres -fundamentalmente- quienes desarrollan juegos de tipo musicales tradicionales, con objetos y movimientos acompañados de acciones lúdicas no con un sentido explícitamente educativo y de corrección de conducta sino como una forma de alegrar, o sea, de mantener un estado emocional positivo. La identificación de las características de la educación patrimonial en estos años de vida posibilita diseñar y aplicar situaciones de aprendizaje patrimonial de distintas naturalezas (históricas, artísticas, estéticas, alimentarias, sensoriales, entre otras) a partir de tener en cuenta las particularidades de cada una.

Palabras claves: infancia temprana, educación patrimonial, juegos

#### Abstract

Scarce investigations exist on the patrimony education in the first childhood, mainly from the first one and second years of life, however, starting from being assumed the proposal of the category patrimonialización process, the main characteristics of

---

<sup>5</sup> Correo electrónico: [nelsypupo12@gmail.com](mailto:nelsypupo12@gmail.com), [Facultad de Ciencias Pedagógicas](#), Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

<sup>6</sup> Correo electrónico: [aroche@unah.edu.cu](mailto:aroche@unah.edu.cu) o [yparoche@infomed.sld.cu](mailto:yparoche@infomed.sld.cu), [Facultad de Ciencias Pedagógicas](#), Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

the denominated stage "The games of the mothers were identified" (first-second years of life), the same one is characterized to be -fundamentally the mothers - who develop traditional musical type games, with objects and movements accompanied by actions lúdicas not with a sense explicitly educational and of behavior correction but like a form of making happy, that is to say, of maintaining a positive emotional state. The identification of the characteristics of the patrimony education in these years of life facilitates to design and to apply situations of patrimonial learning of different natures (historical, artistic, aesthetic, alimentary, and sensory, among other) starting from keeping in mind the particularities of each one

Key words: early childhood, heritage education, games

## Resumo

Existem escassas pesquisas sobre educação patrimonial na primeira infância, principalmente a partir do primeiro e segundo anos de vida, entretanto, após assumir a proposta da categoria processo de patrimonialização, as principais características da etapa denominada "O jogos mães "(primeiro para o segundo anos de vida), caracteriza-se por mães que desenvolvem jogos, fundamentalmente, tipo de música tradicional, com objetos e movimentos acompanhados por ações lúdicas não com um sentido explicitamente educacional e correção de conduta, mas como uma maneira de torcer, isto é, manter um estado emocional positivo. Identificar as características de educação patrimonial nestes anos de vida possível para projetar e programar situações de herança de aprendizagem diferente natureza (histórico, artístico, estético, comida, sensorial, entre outros) de tomarem em conta as particularidades de cada.

Keywords: primeira infância, educação patrimonial, jogos

## Introducción

La protección de los testimonios culturales y naturales de cada país y de la humanidad llamados patrimonio, constituye uno de los problemas urgentes de las naciones, no solo por políticas promovidas por el estado, organizaciones e

instituciones nacionales e internacionales, sino, es una necesidad educar a los niños desde la primera infancia valores patrimoniales para identificarse y emocionarse con el patrimonio propio de su comunidad, ciudad, provincia y nación, al mismo tiempo, manifestar orgullo y sensibilidad por lo propio, porque cuando estos valores no se forman y desarrollan desde estas edades, se corre el riesgo que se aprenda a “mirar con ojos de hijo lo ajeno, y con ojos de apóstata lo propio” como decía Martí (1975, pág. 210).

Llull (2010) declaró que a partir del creciente interés social por el patrimonio, la importancia y necesidad de generar procesos de identidad colectiva y la formación de la memoria cultural del patrimonio, la formación de valores patrimoniales y sensibilizar hacia la conservación del patrimonio, se impone una educación que movilice a los niños a interpretar los significados y valores del patrimonio en su contexto sociocultural más cercano e inculcar actitudes positivas de tipo cognitivas, afectivas, axiológicas y conductual hacia la herencia patrimonial como manifestara Aroche (2007 ).

Por su parte, Fujita (2005) declaró que al ser una comunidad la dueña de su patrimonio le corresponde defenderlo y no enseñar a defenderlo y conservarlo se puede convertir en un error futuro.

La introducción de la relación educación - patrimonio tiene sus antecedentes en la Carta de Atenas de 1931, fue el primer documento conocido en la historia por su referencia a la educación para el patrimonio, a la relación hombre - patrimonio (UNESCO, 1931). De esta forma, la educación es concebida en un sentido amplio y estrecho para el desarrollo de comportamientos positivos a favor de la protección y defensa del patrimonio. (Aroche, Dávila, Martínez, & Jiménez, 2015).

Esta relación fue convirtiéndose en una necesidad social y educativa. En la Convención del Patrimonio Mundial<sup>7</sup> (UNESCO, 1972), en la sección VI. Programas educativos, se planteó que los pueblos deben hacer todo lo posible por estimular a su población -se intuye que se refirió a todas las edades- el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural, surge por primera vez en esta organización la idea de

---

<sup>7</sup> El objetivo de la Convención del Patrimonio Mundial es la de unir en un solo documento conceptos de conservación de la naturaleza y el de preservación de los bienes culturales.

hacer programas. Pero, aun cuando se habló de la población, la UNESCO se concretó a los escolares y jóvenes, sin tener en cuenta a niños y niñas desde la infancia temprana -problemática que aún hoy persiste. Para reafirmar tal actitud, en 1994 pone en práctica el proyecto especial “Participación de los jóvenes en la preservación y la promoción del Patrimonio Mundial” (UNESCO, 2003).

¿Por qué no se le prestó atención a los niños y niñas de la primera infancia, especialmente los de la infancia temprana -primero y segundo años de vida? La respuesta lleva a otra pregunta ¿Qué es para la UNESCO patrimonio? La concepción de carácter cognitiva, más que afectivo-cognitiva, del patrimonio para esta organización es un legado del pasado al futuro (UNESCO, 2008), se vive en el presente y se transmite a las futuras generaciones desde unos constructos históricos y culturales elaborados por diferentes especialistas de las ciencias humanísticas y sociales que se mantienen de forma estable y sin movimiento.

Esta concepción no permite reconocer que la educación patrimonial se introduce desde el primer año de vida mediante la concepción de la educación en su sentido amplio donde la familia es la protagonista de conducirla.

Para la identificación de las etapas de desarrollo de la educación patrimonial en la primera infancia se asumió la concepción de patrimonialización propuesta por Fontal (2003), la cual parte de la relación patrimonio-niños (objeto-sujeto, según Fontal, 2003). Esta concepción ve al patrimonio con un movimiento dinámico, muy lejos del “carácter estético-estático de la perspectiva monumentalista” (Ibáñez-Etxeberria, Fontal, Vicent, & Gillate, 2014), capaz de decir quienes fuimos y quiénes somos, y como conformador de identidades -actitudinal, afectiva, relacional y apropiación- personales y colectivas (Fontal, 2003).

Otra concepción muy importante para la elaboración de constructos teórico-metodológicos para la educación patrimonial desde la infancia temprana es la dimensión contexto como aquello que entrelaza (Cole, Psicología cultural. Una disciplina del pasado y el futuro, 1999). Desde que el niño nace y durante toda la primera infancia vive en un contexto educativo creado por la familia y la educación institucional social del desarrollo en la primera infancia. Los pequeños establecen

relaciones cualitativas entre un mínimo de entidades, “que son dos momentos en un único proceso” (Cole, 1999, pág. 129).

En el primero y segundo años de vida, en el proceso de patrimonialización las relaciones ocurren, fundamentalmente, entre madre-hijo/hija mientras que se encuentre en su hogar, Una vez que entra a una institución educativa (círculo infantil, jardín infantil u otro tipo) las relaciones se ensanchan y se dan entre madre/padre/educadora-hijo/hija/educandos mediados por los objetos y situaciones lúdicas.

Ambas concepciones contribuyeron a identificar las características de la educación patrimonial en el primero y segundo años de vida (objetivo de la investigación).

### **Desarrollo**

El tipo de investigación seleccionada para identificar las características de la educación patrimonial en el primero y segundo años de vida fue la exploratoria, ella contribuyó, junto con la identificación de otras dos etapas en las edades siguientes: “Jugar a ser” dominada por la adquisición de las actividades laborales cotidianas mediante el juego, entre las que se destacan las propias de la cultura doméstica de cada familia o sociales y otros juegos como los llamados nacionales (béisbol, fútbol), tradicionales o anónimos del folklor latinoamericano, comienza desde finales del segundo año de vida y “Acercamiento al patrimonio” se caracteriza por encuentros mediante las actividades curriculares en las instituciones educativas (círculo infantil, jardín de la infancia, escuela) con el patrimonio local, provincial y/o nacional con intenciones educativas, matizadas por la subjetividad e imaginario cultural de los docentes, estas tres etapas prepararon las condiciones para la formulación más precisa del problema científico de la investigación ¿Cómo contribuir a la educación patrimonial de los niños y las niñas de la infancia preescolar? Debido a que se carece de información suficiente y de conocimiento del objeto de estudio la educación patrimonial en la primera infancia.

Las fuentes de información que se emplearon fueron de dos tipos: sujetos -padres (68 participaron) y docentes (31 educadoras y 13 directivos) de diferentes edades de la primera infancia- y documentales impresas (obras originales como el libro de

Fröebel, los programas educativos de la primera infancia, informes de tesis, entre otras bibliografías cubanas y extranjeras), audiovisuales caseros hechos por los padres a sus hijos y profesionales y electrónicas (Internet).

Los resultados de las encuestas y el análisis documental revelaron las siguientes características de la educación patrimonial desde el primero y segundo años de vida. A la etapa de la infancia temprana se denominó “Los juegos de las madres”. ¿Por qué los juegos de las madres y no de la familia o del padre y la madre? La razón es sencilla, son las madres, en su mayoría las que más juegos realizan con los bebés, son las protagonistas del cuidado de ellos mientras los llevan en el vientre y después que nacen.

Se han realizado investigaciones sobre el desarrollo de las emociones en los dos primeros años de vida y por lo general es la madre la que, junto a los investigadores, realizan las actividades del estudio. Ello no quita que puedan los padres ejecutar los juegos.

La etapa de “Los juegos de las madres” está más cercana a la educación informal y no depende de la educación formal o institucional, se caracteriza por ser la familia la responsable del desarrollo de juegos -musicales tradicionales, juegos con objetos y movimientos-, canciones, rimas, canón acompañados de acciones lúdicas que según Vigotsky (1992) contribuyen a la formación de la función simbólica en la actividad conjunta del niño con el adulto.

Para la familia el bebé es un ser cultural, por lo que no tienen intenciones de hacer modificaciones en el repertorio de conducta existente en ellos, solo se ocupan de transmitir las formas culturales apropiadas y recordadas de sus antepasados. Parfraseando a Colle (1999), solo las madres que utilizan la cultura “puede “tender la mano” dentro del pasado cultural, proyectarlo en el futuro, y luego “traer” ese futuro conceptual “de vuelta” al presente para crear el ambiente sociocultural del recién llegado”. (Cole, 1999, pág. 169)

La forma más peculiar de acercar a los bebés a la cultura son los juegos, los cuales Fröebel (1916) les llamo “Los juegos de la madre”, compuestos por canciones tradicionales infantiles y juegos dactilares; al convertirlo en un libro, los juegos fueron ilustrados con 46 láminas. Muchos de estos juegos, él y su esposa los

coleccionaron a partir de sus largos recorridos por los parques alemanes donde las madres paseaban a sus hijos e hijas, al mismo tiempo que les cantaban y jugaban con ellos.

El libro *Mother Play* (Froebel F. , 1916) constituye un interesante repertorio de tratamiento amoroso de las madres hacia sus hijos, además de ser una propuesta para ellas y las jóvenes que se iban a desempeñar en la educación de los niños de la primera infancia.

Muchos de estos juegos formaron parte en América del repertorio de los programas educativos de las instituciones para la primera infancia (escuelas de párvulos, kindergarten, guarderías, jardines infantiles, etc.), sobre todo de aquellas que se acogieron al modelo educativo de Fröebel (1888), por ejemplo: México (Campos , 2013) implemento mucha de la pedagogía fröebeliana en el siglo XIX y en Cuba hubo una fuerte influencia de la pedagogía de este genial pedagogo de la primera infancia en la creación de los *kindergartens* cubanos y la implementación del primer programa (Fernández, 1929), incluso contó con una revista mensual de la “Asociación Nacional de Kindergarten” desde 1926 que constantemente celebraban las fechas ligadas a la vida y obra de Fröebel, así el número 8 de 1927 fue dedicada a su natalicio (Gándara & Fernández, 1927).

La inclusión de los juegos de las madres, canciones y juegos dactilares en el kindergarten, parte de la idea de Fröebel de que estas instituciones es una extensión del hogar, con ello le dio soberana importancia a la familia y lo que ella hace por el desarrollo integral y cultural de su hijo o hija.

La familia cuando juega con los pequeños desde el primer mes de vida, transmite a su descendencia aquellos juegos que aprendieron de sus padres y abuelos en una relación cognitivo-afectiva lúdica, rica en cantos acompañados de acciones motrices -incluidos los juegos dactilares y la expresión corporal-, muchas de las cuales ni los mismos padres las vivieron como las acciones de los juegos musicales tradicionales -la mayoría anónimos- “Azótate la mocita”, “El pollito”, “El pon, pon”, “Las torticas”, “Cachumbambé”, “Aserrín, aserrán” y las nanas (Rivero, 1996).

Estos encuentros con el patrimonio popular musical, con raíces populares tradicionales traídas de Europa y luego mezcladas con lo aborigen y lo africano,

contribuyen, por una parte, a la asimilación de pasajes de la cultura popular familiar, por ejemplo, la percusión en los sonidos de maracas -o sea, las modernas marugas-, tambores, claves y cantos yoruba (Drume negrito), las vernáculas décimas guajiras o canciones ciudadinas -las nanas.

También, en países ricos en arte popular como Rusia, los objetos populares, por ejemplo, las matriuskas, además de ser un objeto de las artes decorativas poseen acciones de inclusión muy propias para los niños y niñas desde el primer año de vida y son los padres los primeros que los introducen mediante la actividad conjunta. A partir de los trabajos de Fröebel (1916) y su esposa por diferentes parques de Alemania coleccionando los juegos de las madres, la experiencia cubana y rusa (Palaguina, 1989) se declara a la familia, específicamente a las madres, el primer sistema educativo popular encargada de desarrollar la educación patrimonial. Esta primera etapa por lo general es excluida en la historia tradicional de la educación en la primera infancia y así se margina, ignora e invisibiliza la presencia de la educación patrimonial desde el primer año de vida.

La particularidad de esta etapa es que no son los niños los que hacen el proceso de patrimonialización, sino, las madres. Ello se debe a que tanto las canciones como los juegos que realizan las madres con su hijo o hija en un proceso de aprendizaje fue un proceso culturalmente aprendido por ellas y ello le da la posibilidad de seleccionar y resignificar canciones y juegos como patrimonio (Fontal, 2003).

Tanto en los juegos -musicales tradicionales, juegos con objetos y movimientos- acompañados de acciones lúdicas como en las actividades con objetos del arte popular ocurre un aprendizaje con elementos de distintas naturalezas según Fontal (2008), donde lo imaginario e identitario van a estar presentes en un proceso de aprendizaje para la formación de la función simbólica (Vigotsky, 1992), así:

- imágenes de tipo históricas de lo que fue el azote - “Azótate la mocita”- o pon, pon el dedito en el pilón - “El pon, pon”. El dedo índice es la masa que tiene el rol de golpear el interior del pilón para macerar o triturar la yuca para el casabe, alimento propio de los aborígenes cubanos o el café (los campesinos y esclavos africanos),
- nutricionales con el pollito asadito - “El pollito”-, el pollo asado constituye una

- receta del patrimonio alimenticio en Cuba desde la colonia hasta nuestros días,
- artísticas musicales y expresión corporal con las torticas - “Las torticas”- que se realiza con el acompañamiento de palmadas o con la canción “Cachumbambé” se ejecutan movimientos hacia adelante y hacia atrás por la madre o el padre cuando ponen al bebé en la cama o encima de sus piernas y agarran al pequeño por sus manitos,
- estéticas mediante canciones (“Arre caballito”, “Las torticas”), frases musicales (Salta conejo duro y parejo), canon (“Mi gallinita”), juegos musicales dactilares (“Meñique”), sonidos onomatopéyicos de animales, entre otros para la formación temprana de actitudes creadoras estética y ética hacia sí mismo, la vida, las personas y la naturaleza,
- sensoriales para trabajar con las emociones y experiencias mediante la interacción con distintos materiales que se integran con el fin de crear un proceso de patrimonialización por ejemplo de texturas o degradación de colores al realizar dátilo pintura que se acompañen con sonidos desde los más agudos a los más graves.

Otra característica importante de esta educación patrimonial desde el primer año de vida, parte de las dos visiones de Fontal (2006, pág. 10) “la cultura como un proceso (que implica, por tanto, el cambio), y como un estado (igualmente cambiante) más que como un resultado”. Ambas ideas se pueden apreciar cuando las madres le introducen cambios a las letras de las canciones que resultan más comprensibles a ellas. Los cambios pueden ocurrir en el contexto nacional, o sea, en La Habana se canta una canción infantil de una forma y en Santiago de Cuba la misma canción puede tener sus variaciones.

Muchos de estos juegos y canciones son propios de América Latina y en cada una de sus naciones suele ser diferente el texto y la música, por solo citar un ejemplo.

En Cuba “Las torticas” el texto dice:

Las torticas de manteca  
Para mamá que le da la teta<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Hay lugares de Cuba que se canta “Para mamá que está contenta”.

Torticas de manteca

Para papá que está en el campo.

Mientras que en México “Tortillitas” (México. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar, 1990), que son “Las torticas” cubanas, un rico dulce que hacían las abuelas a sus nietos y nietas, las variaciones están en el texto:

Tortillitas de manteca

Pa´ mamá que está contenta

Tortillitas de salvado

Pa´ papá que está cansado.

Sin lugar a dudas, por lo general, la familia enseña a los niños de primero y segundo años de vida un patrimonio heredado, creado muchas veces por personas anónimas de su país o de otros, pero reconocido por los jóvenes padres como, según Fontal (2006, pág. 11), “apropiado simbólicamente por el presente como clave identitaria suya. No cabe duda que ese patrimonio heredado implica una identidad histórica (...)”, cuya historia no fue vivida por los abuelos y los jóvenes padres y los objetos de los que se habla en los juegos, cantos, rimas, etc., solo puede que se encuentren algunos en los museos locales como el caso del pilón o dejen de usarse en la vida diaria como la manteca de las torticas para cocinar o no se venda en los comercios de alimentos.

Esta característica también se encuentra en los programas educativos de la infancia temprana en Cuba, sin embargo, las valoraciones del presente artístico con la introducción de lo creado hoy, está ausente al mismo tiempo que se va perdiendo lo aprendido en estos años de vida en los años siguientes, unas veces porque el contenido no se puede identificar en la vida diaria y deja de ser significativo para los niños. Además, no se toma el pasado, por ejemplo: el pilón para introducir sus diferentes diseños (la batidora, la máquina de moler, la licuadora) y costumbres culturales sin que pierda su función - ¿para qué fue creado? - “macerar o moler”. (Aroche, 2007)

En esta caracterización se revelan los principios de la educación patrimonial en primero y segundo años de vida manifiestos por Fontal (2014). Ellos sirvieron de

base para dar fundamento a la educación patrimonial desde la infancia temprana, por lo que:

- El valor patrimonial de los juegos -musicales tradicionales, juegos con objetos y movimientos-, canciones, rimas, canon acompañados de acciones lúdicas no es intrínseco, son las madres las que atribuyen valor cuando los desarrollan con sus hijos o hijas.
- El patrimonio es individual, es de la madre para su hijo o hija, es ella quien lo patrimonializa, aun cuando los pequeños no tengan conciencia de que ocurre un proceso de patrimonialización, pero este vínculo con un patrimonio tangible e intangible contribuye a relacionarse con otras personas en el contexto patrimonial, porque, además, ocurre un proceso de comunicación intergeneracional.
- Para las madres los juegos -musicales tradicionales, juegos con objetos y movimientos-, canciones, rimas, canon acompañados de acciones lúdicas tienen un valor afectivo y educativo, por tanto, son valores patrimoniales.

### **Conclusiones**

- La selección de la investigación exploratoria permitió obtener nuevos conocimientos de cómo se iba desarrollando la educación patrimonial en primero y segundo años de vida, con un carácter espontáneo y en un proceso de patrimonialización.
- Las concepciones de patrimonialización y contexto posibilitó enfocar al patrimonio con un movimiento dinámico y dialéctico y de relaciones comunicativas, lúdicas y afectivas intergeneracionales.
- La familia, específicamente las madres, son el primer sistema educativo popular encargadas de desarrollar la educación patrimonial desde la infancia temprana mediante los juegos -musicales tradicionales, juegos con objetos y movimientos- acompañados de acciones lúdicas y como en las actividades con objetos del arte popular, donde lo imaginario e identitario van a estar presentes en un proceso de aprendizaje para la formación de la función simbólica.

## Bibliografía

- Aroche, A. (2007 ). Metodología para desarrollar actitudes de conservación y protección de los estudiantes universitarios hacia el Museo. *IV Encuentro Iberoamericano Museos y Centros Históricos: integración social*. Cuba: Centro Nacional de Patrimonio y Oficina del Historiador.
- Aroche, A. (2007). Educación patrimonial para estudiantes universitarios. Metodología. *Memorias. Congreso Internacional Pedagogía 2007*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
- Aroche, A., Dávila, M., Martínez, A., & Jiménez, Y. (2015). La educación patrimonial en la Universidad Agraria de La Habana. *1er Seminario de Patrimonio Cultural Universitario*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Campos , É. L. (2013). *De las escuelas de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México, 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y el futuro*. Madrid: Morata, S. L.
- Fernández, C. (1929). *Plan General para la enseñanza de kindergarten*. La Habana: Secretaría de INstrucción Pública y Bellas Artes.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En R. (coord.), *La comunicación global del Patrimonio cultural* (págs. 79-109). Gijón: TREA.
- Fontal, O. (2014). El patrimonio: más allá de las cosas. *Aula de Secundaria*, 46(7). Obtenido de <http://auladesecundaria.grao.com/revistas/aula-de-secundaria/007-si-quieren-y-pueden-claves-para-la-atencion-al-alumnado-mas-capaz/desarrollo-personal-el-patrimonio-mas-alla-de-las-cosas>
- Froebel, F. (1888). *La educación del hombre*. Nueva York: Appleton y Cía.
- Froebel, F. (1916). *Mother Play*. Boston: Lothrop, Lie and Shepard Co.

- Fujita, F. F. (2005). Patrimonio histórico desde una perspectiva de una región americana. *Boletín*, Año 7(3), 26-29. Obtenido de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/antropologia/2005\\_n03/a01.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/antropologia/2005_n03/a01.pdf)
- Gándara, D. M., & Fernández, C. (Abril de 1927). Revista de la Asociación Nacional de Kindergarten. (8). Habana.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., Vicent, N., & Gillate, I. (2014). Educación y patrimonio: Análisis de la oferta educativa de museos para la formación de la ciudadanía en la etapa 0-6 en España. *Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST*, 7(2), 1-14.
- Llull, J. (2010). Jugar en sitios históricos: dos experiencias de educación en el tiempo libre e interpretación del patrimonio en Alcalá de Henares. *Pulso*, 33, 131-159.
- Martí, J. (1975). El carácter de la Revista Venezolana. Caracas, 15 de julio de 1881. En J. Martí, *Obras Completas, t. 7 Nuestra América* (Segunda ed., págs. 207-212). La Habana: Ciencias Sociales.
- México. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. (1990). *Guía de orientación sobre actividades musicales para el jardín de niños*. México: SEP.
- Palaguina, N. N. (1989). Desarrollo de la imaginación del niño en la pedagogía rusa popular. *Boproci psicológui*(6), 69-73.
- Rivero, C. (1996). *Cantemos y Juguemos en el Circulo Infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- UNESCO. (1931). *Carta de Atenas*. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de <http://unesco.org.es>
- UNESCO. (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. París. Obtenido de <http://www.unesco.com>
- UNESCO. (junio de 2003). *Proyecto UNESCO de Educación de los jóvenes sobre el Patrimonio Mundial*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de Educación sobre el Patrimonio: <http://whc.unesco.org/education>

UNESCO. (2008). Carpeta de información sobre el patrimonio mundial. *Patrimonio Mundial de la UNESCO*. París: Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Obtenido de [http://whc.unesco.org/documents/publi\\_infokit\\_es.pdf](http://whc.unesco.org/documents/publi_infokit_es.pdf)

Vigotsky, L. S. (1992). *Obras escogidas. Vol I*. Madrid: Visor.

## 12.

### **EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: LA EDUCACIÓN EN LOS ADULTOS MAYORES**

Esp. Lucrecia Alicia Pérez Espinosa y

Lic. Dulce María Ramírez Ramírez

Ambas del Centro Universitario Municipal Santa Cruz del Norte. E-mail

[lapereze@unah.edu.cu](mailto:lapereze@unah.edu.cu)

[dulce@unah.edu.cu](mailto:dulce@unah.edu.cu)

#### **Resumen**

El trabajo tiene como objetivo argumentar la importancia de la incorporación de los adultos mayores a las aulas universitarias que tributan a las Cátedras de la Universidad del Adulto Mayor (CUAM), creadas con la finalidad de lograr un envejecimiento activo con plena participación ciudadana en todas las actividades donde sea posible. Esta actividad se incluye en el programa de Extensión universitaria. A partir del diagnóstico del problema se pudo determinar una insuficiente incorporación de adultos mayores a estas aulas, por lo que las autoras se propusieron diseñar actividades que propicien mayor afluencia a esta actividad.

**PALABRAS CLAVES:** adulto mayor, CUAM, extensión universitaria

#### **Abstract**

The objective of this work is to argue the importance of elderly adults' incorporation to the university classrooms that belong to the Chairs of the Elderly adults' University. These chairs were, created with the purpose of archieving an active population's aging with a full citizen participation in all the activities where possible.

This activity is included in the University Extension Program. Through the diagnosis of the problem it was possible to determine an insufficient elderly adults' incorporation to these classrooms. That was the reason why the authors proposed to design several activities with the purpose of achieving a greater participation in this activity.

KEY WORDS: older adult, CUAM, university extension

#### Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a importância da incorporação dos idosos às salas de aula universitárias que são remuneradas aos presidentes da Universidade do Idoso (CUAM), criada com o objetivo de alcançar o envelhecimento ativo com plena participação cidadã em todas as áreas. atividades, sempre que possível. Esta atividade está incluída no programa de extensão universitária. A partir do diagnóstico do problema foi possível determinar uma incorporação insuficiente de idosos a essas salas de aula, motivo pelo qual os autores se propuseram a desenhar atividades que propiciassem maior afluência a essa atividade.

PALAVRAS CHAVE: idoso, CUAM, extensão universitária

#### Introducción

*“El mundo nuevo requiere la escuela nueva.”*

*José Martí*

La Extensión Universitaria constituye uno de los procesos sustantivos de la Educación Superior en Cuba y está llamada a reafirmar la identidad cultural, la formación de valores, la preparación humanista y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Dicho trabajo se desarrolla mediante proyectos y acciones comunitarias en función de solucionar problemáticas sociales por medio de diferentes vías: el trabajo de las

Cátedras Honoríficas Universitarias, donde se incluyen las CUAM, la labor de las instalaciones culturales y deportivas universitarias, que apuestan por la potenciación de opciones extracurriculares de manera sistemática; la promoción de la Historia de Cuba; el desarrollo de programas integrales para la promoción de salud; la difusión de la vida de las comunidades en la sociedad, entre otras.

Las CUAM cumplen dos premisas esenciales: que sus integrantes se sientan útiles a la sociedad para la que siempre trabajaron, y en consecuencia con ello, mejoren su calidad de vida.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores esta investigación se plantea el siguiente **Problema científico**: Cómo contribuir al perfeccionamiento de la labor extensionista del CUM de Santa Cruz del Norte, a través de las aulas universitarias del adulto mayor. Consecuentemente el **Objeto de estudio** es la labor extensionista del CUM de Santa Cruz del Norte, a través de las aulas universitarias del adulto mayor. El **Campo de acción** son las aulas universitarias del adulto mayor de la Filial de Santa Cruz del Norte.

El **objetivo general** es diseñar acciones para contribuir al perfeccionamiento de la labor extensionista en el CUM de Santa Cruz del Norte, a través de las aulas universitarias del adulto mayor. Los **objetivos específicos** son:

- Ampliar el número de aulas universitarias del adulto mayor en el CUM de Santa Cruz del Norte.
- Establecer relaciones de trabajo con instituciones sociales, educativas, deportivas, de salud y culturales que contribuyan a enriquecer el trabajo con el adulto mayor.
- Diseñar acciones que perfeccionen la labor extensionista del CUM de Santa Cruz del Norte en el rescate de la historia local y las tradiciones a través de las aulas universitarias del adulto mayor.

## **Desarrollo**

### **El adulto mayor**

El signo del siglo XXI es el de una educación que prepare al individuo para la lucha por la supervivencia humana y la eliminación definitiva de las desigualdades e injusticias que caracterizan al mundo de hoy. A la educación, en todos sus niveles,

corresponde poner al hombre a la altura de su época, pues como dijera José Martí: “Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época” (Martí: OC. T 8: 281).

En Cuba el derecho a la educación es un principio inclusivo, por lo tanto no puede haber límite de edad para disfrutar este derecho ciudadano. Para el adulto mayor esto tiene una significación especial, pues representa una oportunidad de actualización, participación social y reafirmación de sus potencialidades. Cuando las personas transitan por esta etapa de la vida, la educación también les representa un modo de asegurar salud, felicidad y bienestar, pilares para el envejecimiento activo. El Ministerio de Educación Superior (MES) es co-auspiciador de las CUAM. (*Resolución # 73/2000*).

En algunos países de América Latina, la idea de la educación del adulto mayor también está cobrando terreno y existen experiencias de avanzada; por ejemplo, en Colombia existen programas donde los adultos mayores cursan estudios de nivel primario junto a los niños, en Costa Rica se desarrollan programas de educación a distancia en gerontología. La Universidad Pontificia Católica del Perú ostenta entre sus programas el denominado “Universidad de la experiencia” dirigido a los adultos mayores; fue esta universidad la encargada de organizar el Primer Encuentro Iberoamericano de Universidades de la Tercera Edad realizado en el año 2005.

La primera Universidad de la Tercera Edad fue creada en 1973 por el profesor Pierre Vellas, en Toulouse (Francia). En Cuba se funda en el año 2000 en la Universidad de La Habana (UH) y posteriormente se extienden al resto de las universidades de la enseñanza general; por lo que existe una en cada provincia, con filiales en todos los municipios, integradas por un número ilimitado de aulas.

La adultez mayor es una época de la vida caracterizada por el cúmulo de experiencia y sabiduría; resulta productivo aprovecharla al máximo para hacer de ella una etapa útil, que proporcione el bienestar a quienes tienen la dicha de vivirla. Es también la edad en que más se necesita del estímulo familiar y social; de ese reconocimiento, consecuencia de una vida puesta al servicio, primero de la familia y después de la sociedad en general; es una retribución moral al deber cumplido.

El grupo etario de mayor crecimiento actualmente es el de las personas con 60 años y más, según los últimos estudios demográficos, de ahí el proceso de envejecimiento al que estamos abocados. (Censo de población y viviendas 2012). En Cuba se explica este desmesurado crecimiento, por los niveles de atención primaria y secundaria que reciben los ciudadanos, como beneficio de las transformaciones sociales proporcionadas por la Revolución; lo que ha aumentado de manera significativa la esperanza de vida al nacer, hasta una cifra cercana a los ochenta años. (Vega, s/f).

### **Universalización de la Educación Superior. La extensión universitaria**

El líder de la Revolución Cubana, Fidel Castro, expresó: "La Universalización de la Educación Superior es un proceso continuo de transformaciones, iniciado con el triunfo de la Revolución en el año 1959, dirigido a ampliar las posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad y a multiplicar y extender los conocimientos para contribuir a la formación de una cultura general-integral de la población, con un incremento sostenido de la equidad y la justicia social" (Castro, 2004).

La extensión universitaria, como parte de la Universalización de la Educación Superior, tiene sus antecedentes en los inicios del siglo XX con la Universidad Popular "José Martí" creada por Julio Antonio Mella en 1923, quien asumió lo más puro del pensamiento educativo nacional que le antecedió, como el de José de la [Luz](#) y Caballero, quien dijo: "La educación comienza con la vida y termina en la tumba", o el de José Martí, quien profirió sentencias tan profundas como "Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida" o "... se necesita abrir una campaña de ternura y [ciencia](#), y crear para ella un cuerpo que no existe de maestros misioneros"

Como prolongación del pensamiento de estos próceres, Mella, al crear su universidad expresó: "Al abrir una senda de luz para la generación de nuestros obreros, pedimos la colaboración una vez a toda la [juventud](#) sana que se crea fuerte y capacitada para laborar en el mismo sentido que nosotros, el saber es un privilegio que trae algunos deberes. El tener pensamientos nuevos y no predicarlos es una

traición. La Universidad Popular es una institución para todos y un camino abierto para obtener un futuro mejor".

Este ideal se extendió hasta el líder de la Revolución Cubana, quien sobre esa base, desde el programa del Moncada trazó lo que sería la política de la Revolución, como continuidad de las gestas gloriosas del 68 y del 95.

### **Política educacional cubana**

En el [mismo enero](#) de [1959](#), el día 29, Fidel realizó un llamamiento a médicos, ingenieros, abogados y maestros para que partieran a los campos a impartir sus conocimientos y ejercer sus profesiones. En [Cuba](#) había 600 mil niños sin escuelas y más de 1 000 000 de analfabetos, contrastando con más de 10 000 maestros sin escuelas (Cantón, 2015:17).

El [22 de abril](#) de [1960](#) hace un llamado a todos los jóvenes cubanos para cubrir las plazas vacantes de los maestros rurales (Castro, 1960) La respuesta juvenil fue contundente, acudieron más de 4 000 y solo se habían solicitado 1000.

En 1961 se hace la Campaña de Alfabetización, hecho cultural más trascendente en la historia de la Revolución. Posteriormente se establece la Educación de Adultos para nivel elemental, medio y medio superior dirigido a todas las personas que no lograron alcanzar estos niveles en edad escolar.

Dentro de la etapa revolucionaria ocurren muchas acciones que transforman el panorama educacional cubano. En 1988 la Extensión Universitaria se aprobó como programa del Ministerio de Educación Superior (MES).

En octubre del año 2000 se establece el "Programa Universidad para todos" (TV Educativa) y el de "La Universalización de la Educación Superior" que llegó a todos los municipios del país, dando la oportunidad de profesionalización a todos los ciudadanos que lo desearan.

### **Creación de las CUAM en Cuba**

Como parte del Programa de Universalización de la Educación Superior se crean en Cuba las CUAM en febrero del año 2000 y se oficializan en 2002 en la

Universidad de La Habana por Resolución No. 73 de su Rectoría. Posteriormente se extienden a todas las universidades del país.

El programa de las CUAM genera muchos proyectos propios, que incluyen de manera significativa la relación intergeneracional, en la que los adultos mayores aportan su sabiduría y experiencia, pero siempre teniendo muy en cuenta que nunca se sabe todo de la vida, razón más que suficiente para que también estén prestos a aprender de los jóvenes. Por citar un ejemplo: el manejo de las nuevas tecnologías de la informatización (TICs).

El trabajo a desarrollar por los adultos mayores con las nuevas generaciones, además de basarse en sus experiencias, debe estar contextualizado, atemperado al día a día como indicara el maestro: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”. (Martí, T 8:289).

#### **Apoyo de los adultos mayores a los Círculos de interés científico-técnicos**

Una de las formas en que los adultos mayores pueden influir en la educación de las actuales generaciones es a través de su participación en los círculos de interés científico-técnicos, en calidad de instructores.

#### **Caracterización de la Filial Universitaria del Adulto Mayor (FUAM) en el CUM de Santa Cruz del Norte**

En el CUM de Santa Cruz del Norte funcionan cinco aulas universitarias del adulto mayor: dos en la cabecera municipal, una en el poblado La Sierra, una en la Comunidad Camilo Cienfuegos y una en Puerto, Canasí, con una matrícula promedio de doce estudiantes, para un total aproximado de 60.

El diagnóstico arrojó pocas aulas en relación con los 6 consejos populares que abarcan 30 asentamientos poblacionales en todo el territorio. Según el último Censo de Población y Viviendas, en 2012, la población santacruceña envejecida asciende a 6 995; de ellos 5 922 están en las edades comprendidas entre 60 y 79 años,

período en el que, generalmente, se mantiene la lucidez, imprescindible para un envejecimiento activo en la participación ciudadana.

En el Municipio existe además un hogar de ancianos con alcance provincial. Su matrícula es de 33 adultos mayores, de ellos, 6 son seminternos, con posibilidades de integrarse a este movimiento.

Las actividades diseñadas deben propiciar una mayor inclusión de los adultos mayores a las aulas universitarias. Hay además, una casa de abuelos con una matrícula de 18, donde también pudiera constituirse un aula.

La cifra de adultos mayores matriculados en estas aulas y otros centros asistenciales en el Municipio es de 99, por lo que no representa ni un 1% de los que están aptos.

En el curso actual (2017\_2018) cuatro de las aulas que funcionan en el Municipio están desarrollando el Programa de Abuelidad o Continuidad, correspondiente al segundo año del Programa; solo una desarrolla el Programa del Curso Básico. Las actividades presenciales se desarrollan semanalmente.

En cuanto a participación en eventos puede decirse que desde hace tres años lo hacen en el “Gerontovida” y en los últimos dos, han estado presentes en el “Evento de Desarrollo Local”, significando muy buenos aportes a la localidad. En él se logra la comunicación intergeneracional, donde las nuevas generaciones. Si se logra que los niños y jóvenes actuales conozcan su historia, y dentro de ella, sus tradiciones, se habrá ganado una batalla importante por la reafirmación de la identidad cultural cubana.

## **ETAPAS QUE SE PROPONEN PARA EL TRABAJO**

### **ETAPA DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN**

Esta etapa es definitiva en cualquier proceso investigativo, puesto que una realidad desconocida es imposible de transformar. El diagnóstico influye directamente en los logros o deficiencias que puedan obtenerse al final del proceso. Es la única forma de obtener datos reales y caracterizar científicamente la población objeto de estudio. En esta labor deben participar los profesores que trabajen con el adulto mayor, y

otros que se designen a fin de lograr objetivamente el conocimiento de la realidad existente.

**OBJETIVO:** Investigar el grado de motivación que tienen los adultos mayores para incorporarse a las aulas universitarias del adulto mayor.

**ACCIONES:**

1. Crear una comisión para rectorar el diagnóstico en los adultos mayores.
2. Intercambiar con adultos mayores para conocer sus intereses relacionados con la continuidad de la superación en aras de elevar calidad de vida.
3. Estrechar relaciones con los adultos mayores que ya están matriculados en las aulas universitarias del adulto mayor, a través de intercambios planificados, en la etapa previa al 1ro de octubre “Día del adulto mayor”.
4. Trabajar directamente con los adultos mayores interesados en matricular en las aulas universitarias del adulto mayor y con los que ya están matriculados.

**ETAPA DE ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO**

**OBJETIVO:** Motivar a los adultos mayores con el trabajo de las aulas universitarias del adulto mayor.

**ACCIONES:**

1. Convocar a todos los factores implicados en el trabajo con el adulto mayor al acto de inicio de curso convocado para el 1ro de octubre.
2. Sentar las bases desde el inicio para el desarrollo de las acciones que corresponden a cada uno y al colectivo.
3. Sensibilizar a los adultos mayores para que contribuyan a la formación vocacional de niños y niñas a través del trabajo con los círculos de interés.
4. Establecer relaciones de trabajo con las escuelas primarias y secundarias de las diferentes comunidades para convenir el trabajo con los círculos de interés.
4. Firmar Convenios de colaboración con diversas instituciones municipales: INDER, Salud, Cultura (Museo, Casa de Cultura, Biblioteca, Galería de arte, y creadores en general aunque no estén institucionalizados).

5. Convenir con especialistas, promotores y docentes que hayan trabajado la historia local de cada demarcación para que pongan sus conocimientos a disposición de las nuevas generaciones.
6. Investigar, con ayuda de los matriculados, las causas que afectan la incorporación de los adultos mayores a las aulas universitarias.
7. Crear espacios de intervención para los adultos mayores, donde puedan realizarse y satisfacer sus necesidades espirituales.
9. Gestionar intercambios y/o confrontaciones con especialistas intelectuales y artistas de la localidad o de otros territorios.

## **ETAPA DE EVALUACIÓN Y CONTROL DEL TRABAJO**

**OBJETIVO:** Comprobar los resultados de las acciones realizadas en función de elevar la calidad de vida de los adultos mayores.

### **ACCIONES:**

1. Controlar sistemáticamente el trabajo realizado con el adulto mayor.
2. Comprobar en la práctica si ocurren procesos de transformación en este grupo etario.
3. Convocar a intercambios de experiencias para evaluar la efectividad de las acciones realizadas.
4. Exponer a través de talleres integradores las mejores experiencias del trabajo con el adulto mayor.

### **Conclusiones**

- ✓ El proceso de captación de adultos mayores para la matrícula en las aulas universitarias debe realizarse de forma amena y participativa.
- ✓ El diagnóstico realizado arrojó como fortaleza fundamental el convencimiento que la mayoría de los adultos mayores tienen de que participar en las aulas universitarias para su edad contribuirá notablemente al aumento de su calidad de vida.

- ✓ La debilidad más notoria es la predisposición negativa de ellos para integrarse a las aulas universitarias del adulto mayor, alegando que tienen otras responsabilidades que desempeñar.
- ✓ Las actividades diseñadas deben propiciar una mayor inclusión de los adultos mayores a las aulas universitarias.

### Referencias bibliográficas

- Cantón, J. C. y Arnaldo Silva León; (2015). *La revolución educacional en Historia de Cuba 1959-1999*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Castro, F. (1960). *Discurso pronunciado el 22 de abril de 1960*. Periódico Revolución 23 de abril 1960.
- Castro, F. (2004). *Discurso pronunciado el VIII Congreso de la UJC*. Periódico Granma 6 de diciembre de 2004.
- García, R., Alfonso, E. y Quiñonez, M. (s/f). *Proyección de la Extensión Universitaria en el contexto de la Universalización*. Recuperado de: [http://bvs.cu/revistas/gme/pub/vol.8.%283%29\\_11/p11.html](http://bvs.cu/revistas/gme/pub/vol.8.%283%29_11/p11.html) Consultado 0217.
- Martí, J. (1965). *Obras Completas*. T 8. La Habana, Cuba: Editorial Nacional de Cuba, pp. 278-291.
- Orosa, T. (2017). *La educación a lo largo de la vida: un derecho ciudadano*. Periódico Granma digital, 28 0318.
- Peña, J. y Escalera, A. (s/f). *Decreto Ley 63 del Consejo de Ministros*. Recuperado de: <https://www.ecured.cu/>.
- Portero, L., Ada, ESTHER, González, M. y Machado, R (2016) CUJAE. La extensión universitaria como proceso sustantivo integrador: Organización necesaria. Consultado 20 0318.
- Ministerio de Educación Superior (MES). (*Resolución # 73/2000*). Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

- Torres, [Y.](#) (2010) *La extensión universitaria a través de la Filial Universitaria del Adulto Mayor en Nueva Paz*. Recuperado de: Monografías.com. Consultado 07 03 18.
- Vega, E. et al. (s/f). Incremento de la esperanza de vida en Cuba a 80 años. El reto de la sociedad cubana y el sistema nacional de salud. Recuperado de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/incremento\\_de\\_la\\_ev\\_en\\_cuba.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/incremento_de_la_ev_en_cuba.pdf) Consultado 20 03 18.
- Zolotow, D. (s/f). *La Universidad y los adultos mayores*. Pdf. Recuperado de: <https://www.gerontologia.org/portal/>. Consultado 20 03 18.

## 13.

### **LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA: ESTUDIO DE CASO**

**Autora: M.Sc Mayté Dávila Valdés**

**Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. 254**

#### **Resumen**

Con el objetivo de diagnosticar la situación actual de la educación patrimonial en la Universidad Agraria de La Habana (UNAH), se desarrolla la investigación de tipo mixto cualitativo – cuantitativo, que incluye estudios de índole exploratorio, descriptivo y explicativo, dada la necesidad de enfatizar en la consideración del patrimonio como construcción social e invención, partiendo de su relación con la cultura cotidiana, las formas de actuación y modos de vida, donde la propia comunidad es el principal agente de cambio. Se utilizaron métodos teóricos (histórico - lógico, analítico-sintético, inducción – deducción) y empíricos (consulta a informantes claves, análisis documental, encuesta, entrevista, estudio de caso). Los resultados confirmaron que la situación actual de la educación patrimonial en la UNAH se encuentra en un estado desfavorable, siendo pocas las acciones que se desarrollan, sin constituir una temática priorizada dentro del trabajo sociocultural universitario. Se aporta una fundamentación teórica sobre la educación patrimonial en este contexto contribuyendo al conocimiento, comprensión, valoración y respeto del patrimonio cultural, demostrando que es posible educarlo y aprender, y que al mismo tiempo es preciso organizar esta disciplina para que adquiera el protagonismo necesario, acorde con las necesidades y exigencias sobre las que debe proyectarse la educación superior. Es la primera investigación que propone desarrollar la educación patrimonial desde la creación de una cátedra, partiendo de

los principios de la extensión universitaria, donde la participación activa y significativa, los medios de comunicación y la organización comunitaria beneficiarán los cambios comportamentales para preservar, conservar y promover el patrimonio.

**Palabras clave:** patrimonio, educación, educación patrimonial

### **Abstract**

The investigation that is developed is of mixed qualitative quantitative type. Its purpose is to diagnose the current situation of heritage education at the agrarian university of Havana (UNAH),

Includes exploratory, descriptive and explanatory studies, given the need to emphasize the consideration of heritage as a social construction and invention, based on its relationship with everyday culture, the forms of action and ways of life, where the community itself is the main agent of change. The theoretical methods were (historical - logical, analytical - synthetic, induction - deduction) and empirical (consult key informants, documentary analysis, survey, interview, case study). The results confirmed that the current situation of heritage education in the UNAH is in an unfavorable state, with few actions being carried out, without constituting a priority theme within the university sociocultural work. It provides a theoretical foundation on heritage education in this context contributing to knowledge, understanding, appreciation and respect of cultural heritage, demonstrating that it is possible to educate and learn, and at the same time, it is necessary to organize this discipline to acquire the necessary role, according to the needs and demands on which higher education should be projected. It is the first research that proposes to develop heritage education since the creation of a chair, based on the principles of university extension, where active and meaningful participation, the media and community organization will benefit behavioral changes to preserve, conserve and promote heritage.

**Key words:** patrimony, education, patrimonial education

### **RESUMO**

A investigação desenvolvida é do tipo quantitativo qualitativo misto. Sua finalidade

é diagnosticar a situação atual da educação patrimonial na Universidade Agrária de Havana (UNAH), inclui estudos exploratórios, descritivos e explicativos, dada a necessidade de enfatizar a consideração do patrimônio como uma construção e invenção social, baseada em sua relação com a cultura cotidiana, as formas de ação e modos de vida, onde a própria comunidade é a principal agente de mudança. Os métodos teóricos foram (histórico - lógico, analítico - sintético, indução - dedução) e empíricos (consultar informantes chave, análise documental, pesquisa, entrevista, estudo de caso). Os resultados confirmaram que a situação atual da educação patrimonial na UNAH está em um estado desfavorável, com poucas ações sendo realizadas, sem constituírem um tema prioritário dentro do trabalho sociocultural universitário. Ele fornece uma base teórica sobre educação patrimonial neste contexto, contribuindo para o conhecimento, compreensão, valorização e respeito do patrimônio cultural, demonstrando que é possível educar e aprender, e ao mesmo tempo é necessário organizar esta disciplina para adquirir o papel necessário, de acordo com as necessidades e demandas em que o ensino superior deve ser projetado. É a primeira pesquisa que se propõe a desenvolver a educação patrimonial desde a criação de uma cadeira, baseada nos princípios da extensão universitária, onde a participação ativa e significativa, a mídia e a organização da comunidade beneficiarão mudanças comportamentais para preservar, conservar e preservar promover o patrimônio.

**Palavras-chave:** patrimônio, educação, educação patrimonial

## **Introducción**

Históricamente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha enfatizado en los vínculos entre la cultura y los objetivos más amplios del empeño humano. Esta actividad constituye una parte sumamente importante de su mandato constitucional básico y está dirigida a la promoción por medio de las relaciones educativas, científicas y culturales de los pueblos del mundo, de los objetivos de paz internacional y bienestar común de la humanidad (UNESCO, 1998).

Al analizar con detenimiento los antecedentes de esta labor, podría inferirse el hecho de que resultan evidentes las alianzas antropológicas que se establecen entre el mundo de la cultura y de la educación, las cuales constituyen una premisa básica del desarrollo que supera voluntades y convenios. Son numerosas las posibilidades que se han abierto sustentadas en este principio para que tanto investigadores, como docentes y estudiantes, puedan proyectar un trabajo de calidad encaminado a la promoción de la dimensión cultural de la educación. Sin lugar a dudas, estas acciones permiten afianzar los vínculos necesarios e indisolubles para lograr una formación integral y pertinente a los tiempos de los futuros profesionales, portadores también de las herramientas adecuadas.

Precisamente, uno de los desafíos que plantea la sociedad a las universidades es egresar profesionales mucho más cultos, como “(...) alternativa revolucionaria, humanista y dialógica frente al empobrecimiento espiritual, al escepticismo globalizado y a una impuesta banalidad sustentados y difundidos por la más potente tecnología (...)” (Ministerio de Cultura, 2000, p.3).

El reto fundamental que afronta la educación superior cubana en el contexto actual se encuentra orientado hacia la reafirmación de los valores culturales más genuinos del pueblo cubano, como expresó Aroche (2006:5) en la plataforma para el debate sobre desarrollo cultural en el VIII Taller de Extensión Universitaria, 5to. Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2006. Dichos valores se constituyen como referentes obligatorios en la consolidación de la identidad y la memoria histórica de la nación y, aunque no es la universidad la única entidad capaz de desarrollar la cultura en la sociedad, sí desempeña un papel privilegiado: es la que está mejor preparada de forma integral para tales desafíos.

La educación en el contexto universitario ha de partir de importantes preceptos que devienen un complejo proceso de asimilación social, en correspondencia con los principios de la nueva universidad como tendencia pedagógica. En primer lugar, se trata de encauzar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la integralidad del conocimiento, al cultivo de los valores espirituales y al desarrollo de estilos de actuación en consonancia con la revolución cultural que se lleva adelante en Cuba.

Cualquier reflexión al respecto necesariamente debe remitirse al análisis de la relación dialógica universidad-sociedad. Resulta evidente que la universidad, como institución cultural por excelencia, tiene una marcada responsabilidad con la sociedad, dirigiendo su actuación en beneficio del desarrollo económico, político, social y cultural de todo un pueblo. Ello significa que para cumplir con eficiencia su encargo social debe trascender los procesos de formación e investigación, lo cual involucra el desarrollo simultáneo de la extensión: implica al hombre como gestor de su propio desarrollo.

González (2010), siguiendo esta línea del pensamiento, definió a la extensión universitaria como una forma del vínculo universidad-sociedad, a través de la cual se contribuye a extender mediante la promoción toda la obra cultural de la humanidad en la sociedad, donde el sujeto incorpora los contenidos socialmente valiosos para integrarse lo más plenamente posible a la sociedad. En tal sentido ha de generarse un proceso de auto-reconocimiento y auto-reafirmación que permita trascender el marco intrauniversitario, o sea, la consolidación de una identidad propia y a la vez colectiva que propicie la comprensión e identificación del contexto histórico-social en cuestión, donde es un tema de especial interés la preservación de su patrimonio.

Cuando comienza a existir preocupación por el patrimonio y la necesidad de extender su estudio, se ha de pensar en la educación patrimonial, es decir, en el desarrollo de hábitos, habilidades y transformación de actitudes que se relacionan con la memoria histórica. Se trata no solo de propiciar el conocimiento del legado cultural, sino de lograr un reconocimiento de esos valores identitario y conformar una personalidad definida, identificada y capaz de desarrollar conductas y actitudes positivas hacia los mismos.

La educación patrimonial es un tema de mucha actualidad y necesidad sociocultural. Desde enero de 2009 el Consejo Nacional de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) enfatizó en el congreso su preocupación por el patrimonio y la creación de actividades educativas y comunicacionales que inculquen en la población el conocimiento y su participación activa en la preservación de los valores patrimoniales y ambientales (Aroche; Chis, &, Nicolás, 2014).

A pesar de estas intenciones, en el contexto universitario no se ha puesto suficiente interés por la educación patrimonial. La autora detectó, buscando las causas a tales problemas, que se carece de programas de educación patrimonial que encaren desde la formación de valores y actitudes positivas (o lo que la autora asume como fomentar valores patrimoniales en las comunidades), especialmente en el ámbito universitario. Algunos de los programas de educación patrimonial, sobre todo en Cuba, se concentran en la enseñanza primaria, muchos de ellos auspiciados por la UNESCO (Ministerio de Educación, 2005).

Entre las principales problemáticas detectadas que justifican la necesidad de desarrollar la presente investigación se enuncian las siguientes:

- ↻ Se desarrollan proyectos dirigidos a la educación patrimonial, la mayoría se hacen acompañar de campañas públicas para desarrollar y despertar una conciencia respecto al significado y valor de los bienes patrimoniales de una comunidad. Estos tipos de proyectos dirigidos a las diversas comunidades no son a veces efectivos por las siguientes razones:
  - ✓ Las propuestas educativas se aíslan de los intereses reales de los miembros de la comunidad.
  - ✓ No se estudian cuáles son los motivos de preocupación de los miembros de una comunidad frente al patrimonio.
  - ✓ Los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos desde que nacen, conviven con las mismas concepciones sobre el patrimonio cultural y natural y no logran entenderlos, pues el patrimonio se concibe no como construcción social e invención, sino como acervo cultural, como algo que hay que promover desde afuera.
  - ✓ El medio ambiente no es concebido como patrimonio de la humanidad que es necesario conservar, preservar y defender.
- ↻ Muchos estudios sobre la participación de los sujetos de las comunidades en la educación patrimonial presentan como debilidades las siguientes:
  - ✓ Adoptan estrategias de intervención de un grupo de científicos o profesores de altos estudios, quitándoles a las comunidades la necesidad de desarrollar valores

patrimoniales a partir de una concepción significativa, constructiva e invención del patrimonio.

- ✓ Generalmente, los objetivos y las actividades de los proyectos no tienen en cuenta la organización comunitaria.
- ↻ La ausencia de propuestas de divulgación del patrimonio a nivel universitario se evidencia sobre todo desde las carreras.

Esta última problemática fue detectada en la Universidad Agraria de La Habana (UNAH), mediante la entrevista sostenida con profesores de destacado prestigio en las ciencias agropecuarias, los cuales revelaron el desconocimiento que tienen muchos estudiantes sobre el patrimonio en relación con el perfil de las carreras. Ello indica que en la universidad no hay una política clara hacia una educación patrimonial desde la formación del profesional, de manera que el **objetivo general** consiste en: Diagnosticar la situación actual de la educación patrimonial en la UNAH.

La educación patrimonial universitaria permite el desarrollo cultural de los estudiantes, profesores y otros sujetos de la localidad a partir de la fundamentación teórica de los acontecimientos socioculturales que determinaron el surgimiento de esta disciplina, y se le concede una mayor relevancia (pertinencia e impacto) a la labor universitaria a partir del fortalecimiento de la interrelación universidad – sociedad. En este sentido, de la investigación se deriva la fundamentación teórica sobre la educación patrimonial para el contexto universitario con un carácter procesal y estructural. Es la primera investigación que propone desarrollar la educación patrimonial en el contexto universitario cubano desde la creación de una cátedra, a partir de los principios de la extensión universitaria donde la participación activa y significativa, los medios de comunicación y la organización comunitaria beneficiarán los cambios comportamentales (conocimientos, percepción, actitudes) para preservar, conservar y promover el patrimonio (Dávila, 2014).

### **Desarrollo**

La educación en el contexto universalmente globalizado exige la puesta en marcha de modelos válidos, flexibles y objetivos para poder afrontar los problemas regionales en función de los propósitos más sólidos de la humanidad. Esta tarea

requiere de la universidad para construir los fundamentos de la educación, que tiene como finalidad lograr la formación integral del ser humano en sus tres dimensiones: biológico, social y espiritual. Dicha finalidad, a la vez, está ligada a un fin mucho más elevado: la conservación de la humanidad.

Cuando se habla de la educación en su sentido amplio, resulta imprescindible recurrir a la esencia social y sistémica del proceso educativo, desarrollado para influir en la formación de los rasgos de la personalidad de todos los miembros de la sociedad. Para lograr este objetivo, se requiere la participación conjunta de todas las instituciones sociales y en especial de los medios, sobresaliendo el papel activo de la universidad, la familia y la sociedad en esta educación y formación del hombre. En este sentido, propiciar el estudio del patrimonio en la universidad significa reafirmar la educación como principal herramienta de cambio social, asumiendo que la relación con el patrimonio no es cuestión de información únicamente, sino de transformación de actitudes hacia su conservación y preservación, así como de desarrollo de habilidades para comprenderlo en su magnitud (Aroche, 2004).

La educación patrimonial tiene su génesis en las acciones emprendidas por los seres humanos en favor de la salvaguarda, conservación y protección del patrimonio como legado cultural de la humanidad. Esta práctica en la actualidad resulta tan trascendental como lo fue en sus orígenes, pues los peligros que amenazan a los bienes patrimoniales han magnificado sus efectos devastadores, llevándolos en muchos países a la más triste extinción. Para validar esta afirmación es necesario argumentar en qué consiste propiamente esta disciplina.

### **Educación patrimonial**

El tratamiento unidireccional con carácter depositario que se había manifestado desde las primeras convenciones de la UNESCO respecto a la labor educativa que ha de desarrollarse en, desde y para el patrimonio, fue cambiando hasta ser concebida la educación patrimonial como: "(...) un aprehender de conocimientos que tienen que ver con el pasado, para desarrollar conductas positivas hacia el mismo (...) es para nosotros una herramienta imprescindible en el proceso de formación, desarrollo y cambio de las actitudes hacia el patrimonio (...)" (Aroche, (2004, p.3).

En análisis de estos argumentos permitió llegar a concebir la educación patrimonial como un campo de la educación que se centra en el patrimonio como objeto de estudio. Esta variante de la educación no limita su concepción al desarrollo intelectual, sino que también se extiende a otras áreas de la personalidad –afectiva, moral, motivacional-, tendencia que necesariamente implica el desempeño de un papel activo para toda persona, grupo o comunidad en el proceso de aprendizaje, pues es entendido como un proceso de reconstrucción en el cual se integra y organiza lo que intencionalmente se proporciona, en correspondencia con los instrumentos intelectuales que se posee y con los conocimientos anteriores.

La autora, partiendo de la valoración anterior, define a la educación patrimonial como el proceso educativo consciente, organizado y sistematizado dirigido a la formación de valores patrimoniales y comportamientos adecuados hacia cualquier tipo de patrimonio, expresado en la apreciación, reconocimiento y apropiación de dichos valores que tienen como base el sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual.

En este sentido, Jiménez (2010) se refiere a las cuatro dimensiones que deben estar presentes en la educación patrimonial descritas por Fontal (2010):

1. Conocer: se genera mediante el proceso de aprendizaje con el objetivo de facilitar los conocimientos relacionados con el patrimonio. Pueden ser conocimientos científicos, populares, académicos.
2. Comprender: se trata del intercambio de los ciudadanos con los bienes patrimoniales en aras de acercarse a sus significados y usos.
3. Valorar: formación de los ciudadanos a partir de la importancia de la preservación de los bienes.
4. Actuar: Se centra en generar procesos educativos como pueden ser la creación de carreras, postgrados, programas educativos hasta cambios de diseños curriculares. (Fontal, 2010, citado por Jiménez, 2010, p.35)

Fundamentada en tales argumentos emerge una trascendental interrogante **¿Cómo surge la necesidad de educar en y para el patrimonio?**

**Surgimiento y antecedentes de la educación patrimonial**

Al intentar establecer las coordenadas cronológicas en torno al surgimiento de la educación patrimonial, se destacó la Carta de Atenas de 1931 como el primer documento conocido en la historia por su referencia a la educación para el patrimonio, emitida con motivo de la Conferencia Internacional para la Conservación de Monumentos y Sitios.

Es meritorio el tratamiento aplicado a la relación hombre – patrimonio, pues por vez primera se consideró la necesidad de partir de un enfoque que contemplara la integración de lo cognitivo-afectivo; así como la influencia positiva que puede ejercer la educación para el desarrollo de un interés a favor de la protección del patrimonio. Resulta innegable el acierto que tuvieron estos lineamientos; sin embargo, no fue suficiente para poner en práctica la creación de programas dirigidos a la educación patrimonial, pues aún se carecía de una infraestructura que posibilitara el desarrollo de dicha actividad.

El antecedente más cercano a la educación patrimonial se puso de manifiesto durante la II Guerra Mundial, en los años del bloqueo a Leningrado (1941-1944), hoy San Petersburgo, donde a diferencia de los últimos conflictos internacionales la lucha por conservar los valores tangibles creados por el genio humano durante siglos anteriores y concentrados en el museo mundialmente conocido Ermitage, constituyen hoy una brillante página de cómo defender y conservar el patrimonio cultural de un país. Este hecho suscitó en el hombre una mayor conciencia sobre los valores del patrimonio cultural como imagen de identidad.

Las Misiones de la UNESCO constituyen otro de los antecedentes de la educación patrimonial. La primera de ese género fue organizada en 1950, a raíz del terremoto que destruyó gran parte de la ciudad del Cuzco, en el Perú. En este sentido, debe mencionarse, además, la Campaña Internacional a favor de los Monumentos Históricos, lanzada por la UNESCO el 2 de junio de 1964.

En los años posteriores, se continuó haciendo referencia a las preocupaciones y fueron desarrolladas algunas acciones educativas emprendidas por entidades nacionales para conservar y preservar el patrimonio cultural de una nación y de la humanidad, pero: **¿Qué pasa en la escuela?**

Se ha constatado que desde los últimos años del siglo XX y los primeros del presente siglo XXI, la UNESCO se ha preocupado por salirse del marco de políticas generales sobre el patrimonio, dirigidas a las naciones y por invadir el contexto educativo. Uno de los primeros proyectos es “Las escuelas asociadas a la UNESCO en la lucha por la paz”, plataforma que ha servido de base para que investigadores de Cuba y México aborden el tema de la identidad como elemento central del patrimonio, asumiendo el criterio de que la educación patrimonial tributa a la elevación de la calidad educativa. En el año 1994 la UNESCO creó el programa “El patrimonio mundial en manos de los jóvenes”, proyecto coordinado por el Centro de Patrimonio Mundial y la Red del Sistema de Escuelas Asociadas, con la cooperación de las comisiones nacionales para la UNESCO. (Dávila, 2014, p. 19)

Con el surgimiento de nuevos enfoques pedagógicos comenzaron a organizarse cursos de formación de maestros, talleres de desarrollo de competencias técnicas y otros proyectos con el propósito de que los jóvenes adquieran nuevos conocimientos para participar en la protección del patrimonio local y mundial, creándose, además, materiales para el uso de los educadores como paquetes didácticos. En América Latina, como parte de este movimiento, se creó la Oficina Regional de Educación, generadora de un profundo proceso de investigación.

En un trabajo reciente, “Museo itinerante rural y urbano”, Aroche (2011) señaló que en la bibliografía aparecen experiencias en forma de alternativas o sugerencias, pero todas ellas persiguen como objetivo principal relacionar a las personas con el patrimonio cultural y con los problemas medioambientales.

Las universidades, como instituciones sociales, han tenido históricamente la misión de preservar, desarrollar y promover la cultura acumulada por la sociedad desde sus tres procesos esenciales: docencia, investigación y extensión, los cuales tributan de manera coordinada a su cumplimiento.

Durante el estudio realizado se conocieron algunas de las acciones emprendidas por varias universidades en el ámbito internacional, entre las que se destacan la Universidad Austral de Chile, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Valladolid, la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela. Otras universidades que han trabajado la temática de la educación patrimonial en alguna de sus

manifestaciones son la Universidad de Barcelona, la Universidad de Girona, la de las Islas Baleares, la Universidad de Zaragoza y las universidades de Brasil.

En el contexto universitario cubano la educación patrimonial se considera una disciplina joven. La investigadora que más se ha ocupado de esta línea de investigación desde las edades preescolares hasta la universidad ha sido Aroche (1999) quien desde finales del siglo XX hasta la fecha centró su atención en la formación, desarrollo y transformación de actitudes de conservación y protección del patrimonio de jóvenes universitarios de diferentes carreras y en este sentido ha realizado algunos aportes con una metodología para la educación del patrimonio, implementada en el Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, en la que señala aspectos que han ayudado a formar una concepción al respecto.

Un aporte de gran valor para el desarrollo de la educación patrimonial desde el proceso de extensión universitaria es la Maestría en Trabajo Sociocultural Universitario (UNAH, 2007), la cual contiene el curso obligatorio “Patrimonio y universidad”, que pretende ir más allá de concepciones científicas y estéticas relacionadas con los objetos patrimoniales.

Desde esta perspectiva se debe asumir la educación patrimonial como un proceso educativo permanente y sistemático, centrado en el patrimonio como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo. Desarrollar esta disciplina desde un aprendizaje dialógico proporciona las herramientas necesarias para romper las barreras psicológicas que históricamente se habían levantado entre el hombre y el patrimonio, integrando participación, protagonismo y comunicación como invariantes de esa labor.

### **Estudio de caso: La educación patrimonial en la Universidad Agraria de La Habana**

En el presente epígrafe se realiza un análisis detallado del objeto de estudio en la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, que aportó los argumentos necesarios para posteriormente justificar la pertinencia de una propuesta científica: Estrategia para la constitución de la Cátedra de Educación Patrimonial Universitaria.

El estudio de caso involucra un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Su implementación se fundamenta en el carácter esencialmente crítico que se le otorga, pues permite ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio y llegar al cumplimiento del objetivo general, facilitando así una mayor comprensión del fenómeno que se estudia. Se seleccionó para realizar el estudio a la UNAH por cumplir con los criterios de selección ofrecidos por Stake (1995), citado por Álvarez (2006) y retomados por González (2010), quien planteó que la investigación se facilita en la medida que:

1. Se tenga fácil acceso al mismo.
2. Exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
3. Se pueda establecer una buena relación con los informantes.
4. El investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario.
5. Se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

Para la realización de la investigación fueron encuestados 70 estudiantes pertenecientes al Curso Regular Diurno (CRD) en diferentes carreras y se entrevistó a 7 fundadores de este centro (Anexo # 1).

Para el desarrollo del estudio de caso y la caracterización de la situación actual de la educación patrimonial en la UNAH, se seleccionó el período 2000-2017 y se pudo precisar algunas acciones a través de la consulta a informantes claves. En un primer momento se realizó una entrevista no estandarizada a González (2010), quien realizó una investigación sobre el patrimonio bibliográfico universitario atesorado en la Biblioteca “José Comallonga y Mena”; a Nápoles & Masiel (2014), entre otros especialistas.

González (2010) refirió que como resultado del levantamiento e inscripción de los bienes considerados patrimonio cultural- de acuerdo con la Ley No 1. Ley de la protección al patrimonio cultural- efectuado por el Centro Provincial de Patrimonio de La Habana en el año 1998, quedaron inventariados 19 objetos patrimoniales, de

los cuales 3 libros recibieron la categoría de Valor I (Excepcional); 13 objetos fueron clasificados de Valor II (8 libros, 4 pinturas y 1 escultura); 2 objetos de Valor III (1 libro y una pintura), mientras que una escultura fue clasificada de Valor IV (Anexo # 2, Cuadro 1).

En la biblioteca universitaria se encuentran 12 bienes registrados como patrimonio bibliográfico de la universidad. Esta instalación está ubicada en uno de los extremos del segundo piso del bloque central, por lo que se encuentra alejada del tránsito de la comunidad universitaria. Se caracteriza por la presencia de amplios ventanales y puertas de cristal, pero además son muy frecuentes las filtraciones abundantes en período de lluvia. En su estudio, González (2010) refiere que la fecha de creación de los libros transita desde el año 1842 hasta la década del 50 del siglo XX. Sus autores son de reconocido prestigio, entre los que se destacan: Charles Darwin, L. Agassiz, Esteban Tranquilino Pichardo Jiménez y Álvaro Reinoso y la mayoría están relacionados con la agricultura y están ilustrados. Los textos fueron editados en varias regiones del mundo como Cuba, Estados Unidos, España y Francia, por lo que su escritura está en idioma español e inglés (Anexo # 2, Cuadro 2).

A pesar de que no está claro su origen, se plantea en la mayoría de los casos que los bienes culturales se insertan en el ambiente de la universidad desde que las facultades más antiguas -Medicina Veterinaria y Agronomía- se trasladaron desde el Guayabal hasta la actual construcción que ocupa la universidad, aproximadamente en el año 1976.

Durante la investigación se comprobó que los libros, ya con alto nivel de deterioro, están guardados en un estante de madera y aunque los trabajadores de la biblioteca tratan de desarrollar algunas acciones sencillas encaminadas a la preservación de los libros, estas no han surtido un efecto positivo, al extremo de que cuando sean nuevamente examinados por los especialistas del Museo de San José de Las Lajas, existen altas probabilidades de que algunos hayan perdido su grado de valor. (Anexo # 3).

Los estudios sobre el tema en la UNAH han demostrado que los bienes considerados patrimonio bibliográfico universitario carecen de un tratamiento adecuado desde la universidad como institución que lo atesora y por otras

instituciones culturales responsables de hacer cumplir las leyes y resoluciones para la protección, conservación y preservación de este patrimonio, entre las que se encuentran el decreto Ley No. 271 del año 2010, del Ministerio de Justicia sobre las Bibliotecas de Cuba.

Otra de las técnicas que reveló datos sumamente importantes fue la entrevista de tipo no estandarizada realizada a 7 fundadores de la universidad, profesores de alto prestigio en las Ciencias Agropecuarias. Se pudo comprobar que la mayoría desconoce los bienes patrimoniales de la universidad y específicamente de sus carreras, planteando además que, a pesar de los años de servicio en el centro, no han participado en actividades donde se les brinde esta información tan valiosa.

En conversación con la Dra. C. Alexis Aroche Carvajal se pudo precisar que un espacio que abrió las puertas a la investigación y a la superación en los temas de la educación patrimonial y patrimonio y universidad en la UNAH fue la Maestría en Trabajo Sociocultural Universitario –única en el país, coordinada por dicha investigadora. Otro aspecto de gran valor para el desarrollo de la educación patrimonial es el curso Patrimonio y universidad, de la citada Maestría. A la riqueza investigativa desarrollada por este programa se unieron otras investigaciones realizadas por estudiantes en los temas del patrimonio en las localidades.

En diferentes eventos desarrollados en la propia UNAH y en otras instituciones profesores y estudiantes han presentado ponencias relacionadas con el patrimonio. En este sentido, se destacan los Talleres Nacionales de Educación Patriótico Militar e Internacionalista organizados por el Departamento de Preparación para la Defensa, que en este año arribó a su décimo quinta edición.

Después de analizar las investigaciones –tesis y trabajos de diplomas- y ponencias de los eventos, se encontraron como regularidades que en la mayoría de los casos se realizan propuestas extensionistas: estrategias, proyectos, sistema de acciones y actividades. Se pudo precisar que existe una clara identificación en cuanto al patrimonio como objeto de estudio y su clasificación: tangible, intangible, cultural, natural. Por otra parte, se evidencia la relación recurrente de la educación patrimonial con la extensión universitaria al manifestarse el vínculo universidad-sociedad mediante la relación que se establece, a través de las investigaciones, con

las comunidades extrauniversitarias e intrauniversitarias, manifestándose, además, la vinculación con el proceso de formación al abordar la educación patrimonial desde el currículo de la carrera. En cuanto a las condiciones actuales de la propuesta debe destacarse que, aunque muchas han tenido una continuidad, en la mayoría de los casos solo se limitaron al proceso de investigación.

Para profundizar en el estudio se aplicó, además de las técnicas ya descritas, una encuesta a una muestra probabilística integrada por 70 estudiantes del CRD, estableciéndose una cifra predeterminada de 10 estudiantes por facultades (Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas; Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; Facultad de Agronomía; Facultad de Medicina Veterinaria; Facultad de Ciencias Técnicas; Facultad de Cultura Física y Facultad de Ciencias Pedagógicas), a través de un muestreo aleatorio simple.

Entre los resultados más relevantes se destacó la existencia de un grupo o cátedra dedicada al estudio, investigación y promoción del patrimonio, que confirmó la validez de la propuesta para tratar de encauzar el desarrollo de la educación patrimonial como disciplina en la UNAH.

Otro dato importante es la referencia que hacen varios estudiantes a la realización de algunas actividades en la biblioteca universitaria, sobresaliendo, por ejemplo, la conferencia ofrecida por el Dr. Eusebio Leal Spengler.

Como resultado del análisis integrado de todas las técnicas aplicadas durante el estudio de caso se confirmó que la situación actual de la educación patrimonial en la UNAH se encuentra en un estado desfavorable, pues aún son pocas las acciones que se desarrollan en este sentido, sin constituir, por lo general, una temática priorizada dentro del trabajo sociocultural universitario.

En este caso, la extensión universitaria se ha revelado como un espacio muy oportuno para sistematizar estas prácticas educativas, por lo que la autora considera necesario que se continúen realizando acciones desde este nivel de enseñanza para la formación de actitudes positivas hacia el patrimonio, de manera que en la práctica resulta imposible separar los componentes de este proceso: cognitivo, afectivo y valorativo.

## **Conclusiones**

- ✓ La práctica de la educación patrimonial ha recorrido un largo y sinuoso camino, incluso antes de haber sido acuñada como tal. Lo que en sus inicios se concibió como una sencilla labor informativa sobre la importancia de la conservación del patrimonio ha evolucionado hasta convertirse en una disciplina. Hoy se trata de extender las escalas de valoración, de transgredir los criterios institucionalizados a nivel mundial y asumir el patrimonio desde lo más personal hasta llegar a la nación.
- ✓ La concepción de la educación en su sentido amplio recurre a la esencia social y sistémica del proceso educativo para influir en la formación de valores patrimoniales mediante la educación patrimonial de los miembros de la comunidad intrauniversitaria y de aquellas personas de la comunidad extrauniversitaria; esta concepción amplia de la educación es la que permite la inserción de la educación patrimonial en la función extensionista universitaria y atravesar las otras dos funciones: formación e investigación.
- ✓ La educación patrimonial surge como una categoría pedagógica, psicológica, social y antropológica a partir de la II Guerra Mundial y luego las instituciones mundiales como la UNESCO han convocado a los países a establecer mediante diferentes vías –preferentemente con proyectos locales, regionales, nacionales e internacionales- dicha educación en el contexto escolar; sin embargo, los resultados de los proyectos no tienen continuidad, en muchos países, en el contexto universitario, por adolecer de prácticas educativas patrimoniales sistematizadas.
- ✓ El diagnóstico reveló que la situación específica del caso UNAH con relación al desarrollo incipiente de la educación patrimonial está condicionada en gran medida por la inexistencia de un grupo de trabajo dirigido por líneas de investigación sobre el patrimonio.

## Referencias

Aroche, A. (2004). *Educación patrimonial para estudiantes de ingeniería: una experiencia*. Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura. I Coloquio

- Internacional La extensión de la cultura. CD Memorias - ISBN 959-261-169-6. 12. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.
- Aroche, A. (2006). *Desarrollo cultural. Plataforma para el debate de la Comisión II. Desarrollo cultural. 5to. Congreso Internacional de Educación Superior. VIII Taller de Extensión Universitaria Universidad 2006. Memorias del evento (CD- R).* Ciudad de La Habana, Cuba: MES.
- Aroche, A. (2011). *Metodología para la promoción sociocultural de los músicos de La Edad de Oro en la comunidad escolar.* Congreso Internacional Pedagogía 2011. Memorias del evento. Ciudad de La Habana, Cuba: MINED.
- Aroche, A; Chis, Z, &, Nicolás, I. (2014). *La percepción ambiental del patrimonio natural y construido: su estudio.* XI Taller Nacional de Educación Patriótico Militar e Internacionalista. Mayabeque, Cuba: UNAH.
- Dávila, M. (2014). *Estrategia para la constitución de la Cátedra de Educación Patrimonial Universitaria en la Universidad Agraria de La Habana.* Tesis de Maestría, UNAH, La Habana.
- Fontal, O. (2010). *La investigación universitaria en la didáctica del patrimonio: aportaciones desde la didáctica de la expresión plástica.* Recuperado el 5 de marzo de 2013, de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/.../267.pdf>
- González, M. (2010). *Promoción cultural del patrimonio bibliográfico universitario en las universidades cubanas.* Tesis de Maestría, UNAH, La Habana.
- Jiménez, Y. (2010). *La educación de valores patrimoniales desde lo curricular.* Tesis de Maestría, UNAH, La Habana.
- MINED. (2005). *Escuelas Patrimonio de la Humanidad.* Memorias Pedagogía 2005 [CD-ROM]. Ciudad de La Habana, Cuba: MINED.
- Ministerio de Cultura. (2000). *Programa de Trabajo para el quinquenio 2000-2005.* Ciudad de la Habana, Cuba: MINCULT.
- Nápoles, N., & Masiel, L. (2014). *Los primeros textos de las carreras agropecuarias en Cuba: valioso tesoro patrimonial en vías de fenecer.* Congreso

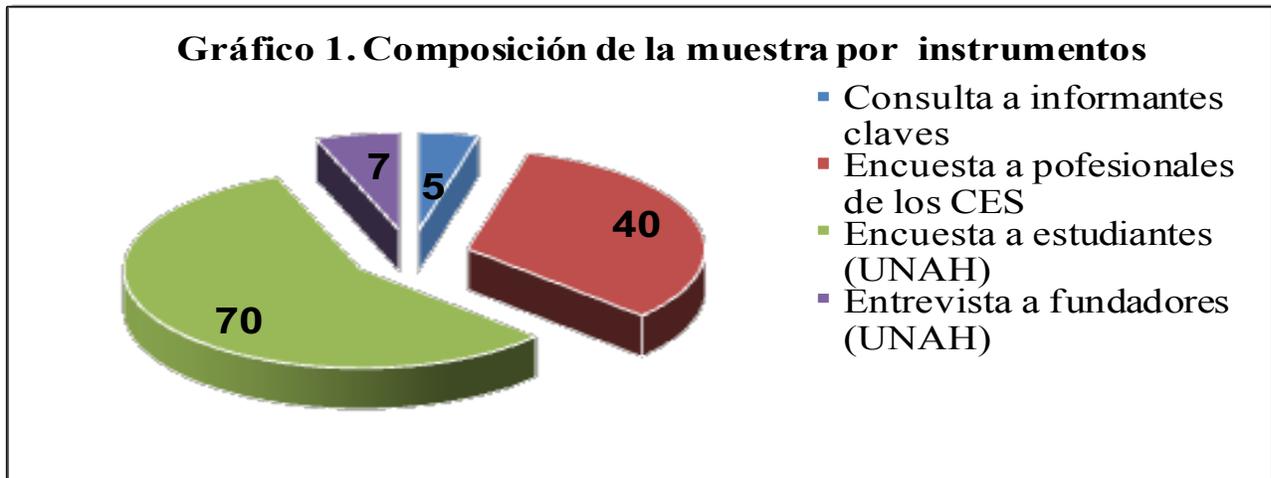
Internacional de Educación Superior Universidad 2014. Mayabeque, Cuba: UNAH.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, C.A: Sage Publications.

UNESCO. (1931). Carta de Atenas. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de <http://unesco.org.es>

UNESCO. (1998). *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo. El Poder de la Cultura*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado el 20 de julio de 2012 en el sitio Web: <http://www.mav.cl>

### Anexo# 1. Datos estadísticos sobre la muestra seleccionada



## Anexo# 2. Patrimonio de la UNAH

Valor	Objetos patrimoniales según clasificación.
I	<p><u>Libros:</u> The descent of a Man and Selection in Relation to Sex.  Novisimo Diccionario de Agricultura Práctica.  Lecciones de Agrimensura y Nivelación.</p>
II	<p><u>Libros:</u> Aritmética Práctica Americana.  The Origen of species.  Diccionario Universal de Agricultura.  Tratado de Patología y Terapéutica Vegetales.  Nomenclator Zoologices.  Dictionaire Technologique.  Dictionaire D´analyse des substances organiques.  Agrimensura Legal de la Isla.  <u>Escultura:</u> Homenaje a la Agricultura. Autor: Geo Maxim.  <u>Pinturas:</u> Retrato de Ricardo Gómez Murillo.  Retrato de Honoré F. Laire Goreshe.  Retrato de Francisco del Río Ferrer.  Retrato de Francisco Etchegoyen y Montané.</p>
III	<p><u>Libro:</u> Ensayo sobre el cultivo de la caña de azúcar.  <u>Pintura:</u> Retrato de Julio E. Brower.</p>
IV	<p><u>Escultura:</u> Homenaje a la Agricultura. Autor: Geo Maxim.</p>

**Cuadro 1. Bienes patrimoniales de la UNAH (Fuente: González, Mayeli, 2010, p. 71)**

No.	Objeto a proteger	Valor	Autor	Año
1	Libro: "The descent of a Man and Slection in Relation to Sex"	I	Charles Darwin	1874
2	Libro: "Novisimo Diccionario de Agricultura Práctica"	I	Redacción de la Biblioteca Agrícola Ilustrada	1883

3	Libro: "Lecciones de Agrimensura y Nivelación"	I	Juan E. Escobar	1902
4	Libro: "Aritmética Práctica Americana"	II	G. A. Went. Worth A.M	1900
5	Libro: "The Origen of species"	II	Charles Darwin	1898
6	Libro: "Diccionario Universal de Agricultura"	II	J.T. Muller	1900
7	Libro: "Tratado de Patología y Terapéutica Vegetales"	II	Teodoro Ferranis	1930
8	Libro: "Nomenclator Zoologices"	II	L. Agassiz	1842-1846
9	Libro: "Dictionaire Technologique"	II	Alexander Tolhousen	
10	Libro : "Dicitionaire D´analyse des substances organiques"	II	Adolpho Renard	1895
11	Libro: "Agrimensura Legal de la Isla"	II	Esteban Tranquilino Pichardo Jiménez	
12	Libro: "Ensayo sobre el cultivo de la caña de azúcar"	III	Álvaro Reinoso	195_

**Cuadro 2. Patrimonio bibliográfico de la UNAH (Fuente: González, Mayeli, 2010, p. 72)**

**Anexo# 3. Estado actual del patrimonio bibliográfico de la UNAH**



Fotografía 1. Patrimonio bibliográfico de la UNAH (Fuente: Dávila, 2014, p.53)

## 14.

### **ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS DESDE LA LABOR EXTENSIONISTA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Autoras: Lic. Yarisleidy Bravo Scull. Universidad Agraria de La Habana Cuba,  
Provincia Mayabeque, Facultad de Educación Infantil. Profesora Carrera  
Licenciatura en Educación Preescolar

Yarisleidy Álvarez Scull. Estudiante Licenciatura en Educación Preescolar. 235

#### **Resumen**

Proponer una estrategia de promoción de prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial en la Universidad Agraria de La Habana constituye el objetivo de esta investigación, pues la investigación parte de la fundamentación teórica de los principales referentes teóricos-metodológicos. La situación problemática detectada señala que existen prejuicios generalizados en la sociedad y carencias en la formación del profesional, se evidencia que el ejercicio de promoción de estas prácticas es insuficiente y falta preparación para ejecutarla. Lo cual está dada porque existen deficiencias en las líneas explícitas de formación del profesorado, así como en las campañas orientadas a la sensibilización y apoyos comunitarios, lo que condujo a que para transformarla se seleccionara entre los procesos sustantivos, el de extensión universitaria por los principios que la sustentan: dialógico, contextual, creativo y participativo, la implementación de la estrategia constituye su contribución esencial a la práctica.

Para llevar a cabo este proceso de extensión, se aplicaron métodos del nivel teórico, empírico y estadísticos matemático que permitieron realizar una investigación participativa, donde se constató la necesidad de proponer alternativas eficientes que

favorezcan la actuación de esta carrera, así como fortalecer la promoción de prácticas inclusivas desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial. Los resultados de las conclusiones y recomendaciones que se presentan constituyen un aporte valioso de esta investigación debido a la no existencia de antecedentes como resultado científico en el contexto de las carreras pedagógicas, específicamente en Educación Especial.

**Palabras claves:** Estrategia de promoción, prácticas inclusivas, discapacidad intelectual

### **Abstract**

To propose a promotion strategy of practical inclusive in children, adolescents and youths with intellectual disability from the work extension of the career of Special Education in the Agrarian University of Havana constitutes the objective of this investigation, because the investigation leaves of the theoretical-methodological relating theoretical foundation of the main ones. The detected problematic situation points out that prejudices generalized in the society and lacks in the professional's formation exist, it is evidenced that the exercise of promotion of these practices is insufficient and it lacks preparation to execute it. That which is given because deficiencies exist in the explicit lines of the faculty's formation, as well as in the campaigns guided to the sensitization and community supports, what drove to that was selected among the processes nouns to transform it, that of university extension for the principles that sustain it: dialogic, contextual, creative and participatory, the implementation of the strategy constitutes its essential contribution to the practice. To carry out this extension process, methods of the mathematical theoretical, empiric and statistical level were applied that allowed to carry out an investigation participatory, where the necessity was verified of proposing alternative efficient that favor the performance of this career, as well as to strengthen the promotion of practical inclusive from the work extension of the career of Special Education. The results of the conclusions and recommendations that are presented not constitute a valuable contribution of this investigation due to the existence of antecedents as a result scientific in the context of the pedagogic careers, specifically in Special Education.

Keywords: Promotion strategy, practical inclusive, intellectual discapacidad

## Resumo

Propor uma estratégia para promover práticas inclusivas em crianças, adolescentes e jovens com deficiência intelectual a partir do trabalho de extensão da carreira de Educação Especial na Universidade Agrária de Havana é o objetivo desta pesquisa, uma vez que a pesquisa se baseia na fundamentação teórica de as principais referências teórico-metodológicas. A situação problemática detectada indica que existem preconceitos generalizados na sociedade e deficiências na formação do profissional, sendo evidente que o exercício de promoção dessas práticas é insuficiente e falta preparo para executá-lo. Que foi concedida porque existem deficiências na formação linhas expressas de professores, bem como campanhas de sensibilização e apoio da comunidade, o que levou a transformar ser selecionada a partir dos processos substantivos, extensão universitária pelos princípios que a apoiam: dialógica, contextual, criativa e participativa, a implementação da estratégia constitui sua contribuição essencial para a prática.

Para levar a cabo este processo de extensão, métodos de nível estatístico teórica, empírica e matemática são permitidos para investigação participativa, onde a necessidade de propor alternativas eficientes que favoreçam o desempenho desta corrida foi encontrada foram aplicados e reforçar a promoção das práticas inclusivas do trabalho de extensão da carreira de Educação Especial. Os resultados das conclusões e recomendações apresentadas constituem uma valiosa contribuição desta pesquisa devido à falta de background como resultado científico no contexto das carreiras pedagógicas, especificamente na Educação Especial.

Palavras-chave: Estratégia de promoção, práticas inclusivas, deficiência intelectual.

## Introducción

Para los venideros años del presente siglo se plantea el objetivo 4de la Agenda 2030por las Naciones Unidas y la CEPAL (2016) para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al tiempo que se promueven oportunidades para aprender durante toda la vida. Este objetivo no solo se circunscribe a la inclusión de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con alguna discapacidad como

tradicionalmente se ha entendido el término, tanto por los estudiosos del tema de inclusión educativa como por muchos docentes de diferentes enseñanzas, sino que se reconceptualiza la atención a las necesidades de niños y personas con discapacidad y diferencias de géneros, para lo cual se exigen instalaciones adecuadas y contextos de aprendizajes seguros, sin violencias y eficaces.

Desde finales del siglo XX, la UNESCO (1994) propuso un proyecto para atender las necesidades educativas especiales y para dar respuesta a esta problemática se insistió en acciones de inclusión referidas al proceso de identificar y responder a las necesidades de la diversidad con la finalidad de reducir la exclusión en la educación. La educación inclusiva en los primeros veinte años del siglo XXI, sobre todo a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se convirtió en una necesidad de continuos estudios e investigaciones (Sailor, 2002; Mendes, 2006; Capellini, 2011; Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, 2013; Díaz, 2014) en búsqueda de alternativas educativas desde la primera infancia, específicamente en la conformación de contextos inclusivos que puedan favorecer el desarrollo de los niños de la educación especial con la colaboración de los miembros de la comunidad, la familia, los coetáneos y los docentes

En Cuba, se concibe a la inclusión como un derecho de todo ciudadano con o sin discapacidad, no es más que la atención a la diversidad, el estar y participar activamente donde se involucre con las personas que le rodean y se promuevan las prácticas inclusivas.

Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013) refieren que es una de las problemáticas a la que se enfrenta la universidad actual, sin embargo, en muchas universidades cubanas y latinoamericanas es una tarea pendiente, pues no abarca a la totalidad de los estudiantes en formación pedagógica, más bien, se concentra en los estudiantes de educación especial, situación que estrecha la concepción de la inclusión educativa.

Para concebir una inclusión educativa con un sentido amplio desde la formación inicial de los estudiantes de carreras pedagógicas es importante prestar especial atención a los ámbitos cultural, político y práctico. Mediante el ámbito cultural se prepara a la comunidad universitaria para transformar sus representaciones y estereotipos respecto a la inclusión educativa e involucrarla en el proceso de

inclusión y desarrollo de valores de colaboración, paz, respeto a la diferencia, entre otros.

En el caso del ámbito político se busca asegurar que los estudiantes universitarios mediante las prácticas laborales profesionales aprendan a emplear los recursos educativos -actividades, materiales y humanos- para la inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en cada institución educativa con la intención de garantizar un aprendizaje con calidad desde una participación activa en dicho proceso.

Las prácticas inclusivas reflejan el contenido de los ámbitos cultural y político y no se ciñen solamente al proceso de aprendizaje áulico, sino que trasciende a las actividades extensionistas, con ellas promueven la participación activa de todos los miembros de las comunidades escolares -niños, adolescentes, jóvenes, docentes, no docentes, directivos y familiares-, a partir del empleo de sus conocimientos y experiencias en la solución de problemas de inclusión en las instituciones educativas donde realizan las prácticas laborales.

Para Ainscow (1999) las prácticas son acciones que los sujetos desarrollan en su comunidad y, definió las prácticas inclusivas como aquellos intentos para vencer las barreras a la participación y al aprendizaje de los alumnos.

Estas prácticas tienen estrecha relación con la vida social como manifestó Marx (s/a) en las Tesis sobre Feuerbach, por lo que las prácticas inclusivas requieren de la participación de toda la comunidad que tenga que ver con los alumnos con necesidades educativas y en el caso de los estudiantes de la formación inicial están relacionadas mediante las categorías sociedad-universidad, las que se materializan con las prácticas extensionistas.

Según Bendicho y Aroche (2014) las prácticas extensionistas comprende a las formas organizativas propuestas por González y González (2003) como proyectos, programas, acciones o actividades, así como a determinadas competencias de los sujetos actores -capacidad de reflexión sobre sí mismo, la acción o la actividad y las relaciones, habilidades de comunicación cara a cara y de relaciones interpersonales, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidades de aprender para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas (creatividad) y liderazgo.

Por otra parte, Aroche, Bendicho y Pérez(2012) enfatizaron en la necesidad de la evaluación sistemática de las prácticas extensionistas, a partir de entenderlo como un proceso autorregulado, el cual puede ser sometido sistemáticamente a cambios necesarios y que exijan análisis que combinen la teoría con la práctica y viceversa. La inclusión educativa desde un enfoque social y extensionista fue abordada en las investigaciones de González Y(2014)y Díaz (2014). Díaz (2014) se planteó como objetivo de investigación perfeccionar el proceso de formación de promotores de cultura de inclusión social en correspondencia con las exigencias de la carrera de Educación Especial; en el caso de González Y (2014) abordó desde diferentes ángulos la forma de promover las prácticas agroecológicas en las comunidades del Consejo Popular Zaragoza. Aún con dos investigaciones que sirven de antecedentes a la presente investigación, no existen en la provincia Mayabeque investigaciones que trabajen la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

El sistema educativo cubano dentro de sus prioridades a partir de la política educativa y social concibe a la escuela como el centro cultural más importante de la comunidad, por lo que la misma tiene el compromiso de diseñar desde su currículo flexible una serie de acciones encaminadas a promover la cultura para todos con o sin discapacidad tanto dentro como fuera de la institución y así establecer el vínculo directo con la comunidad.

En el Plan de Estudio “E” de la Educación Especial (CUBA. Ministerio de Educación Superior, 2016) se presta especial atención al desarrollo de la promoción de prácticas inclusivas, sin embargo, los estudiantes de la carrera entrevistados plantearon que las prácticas que realizan en las escuelas especiales son sin la orientación necesaria, así como insuficientes los conocimientos que poseen para promover prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, explican que si bien existen asignaturas dirigidas a fomentar las prácticas inclusivas, a ellos se les hace muy difícil promoverla, pues es un tema muy amplio que abarca diferentes líneas de atención, y no poseen las herramientas necesarias para llevar a cabo dicha misión.

Estos criterios señalan que existen prejuicios generalizados en los contextos educativos institucionalizados, dados fundamentalmente a la no suficiente promoción de prácticas inclusivas desde la extensión universitaria por carencias en la formación del profesional, encargado de desempeñar su rol para que se asuma las prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Esta situación está dada porque existen deficiencias en las líneas explícitas de formación del profesorado, así como en las campañas orientadas a la sensibilización y apoyos comunitarios, situación que se puede hacer más débil con la carencia de preparación por parte de los docentes universitarios.

Con este escenario están creadas las bases para que se debilite cada día la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Por lo que se determinó el **problema científico**: ¿Cómo fortalecer la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial?

La promoción de prácticas inclusivas desde la labor extensionista constituye el objeto **de estudio**.

Para dar solución al problema científico se trazó el **objetivo general**: Proponer una estrategia de promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial.

**Estrategia de promoción de prácticas inclusivas a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista de la carrera de educación especial**

Establecer una "estrategia" implica conocer de antemano las distintas formas en las que se va a solucionar un conflicto y cómo enfrentarlo, donde se conocen las metas que se desean alcanzar. Las estrategias pueden verse como un plan de actividades que propicia la mejor distribución de los recursos y medios disponibles, para obtener los objetivos deseados, pero antes se hace necesario analizar el término estrategia. Por su parte Cordero (2013) asevera que las estrategias han sido concebidas como la manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos

y tienen como propósito esencial la investigación desde el estado real hasta un estado deseado y vencer las dificultades de tiempo y recursos.

Según Luis López Viera una estrategia es una serie de acciones programadas y planificadas que se implementan a partir de ciertos intereses y necesidades, en un espacio de interacción humana en una gran variedad de tiempos, que lleva un principio de orden, de selección, de intervención sobre una situación establecida.

La autora asume lo planteado por López Viera ya que la estrategia como bien el autor expresa es una serie de acciones programadas y planificadas con un fin determinado.

### **Orientaciones para la implementación de la estrategia**

Un primer momento debe ser para organizar el grupo de implementación y control de la estrategia, el cual se puede conformar con estudiantes de la carrera de Educación Especial, profesores de la carrera, padres de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual y responsable de las actividades extensionista de la Facultad. Estos funcionarios formarían un equipo multidisciplinario para enfrentar la tarea.

### **Recursos materiales y humanos**

El grupo de implementación y control tiene la tarea de asesorar todo el proceso de capacitación y actualización de la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, incluida la organización de actividades extensionistas relacionadas con esos aspectos. Atendiendo al cumplimiento del objetivo general de esta investigación es que se diseña esta estrategia, la cual posee objetivos específicos para cada una de sus cuatro etapas. Las acciones estarán encaminadas a la actualización y profundización del conocimiento sobre prácticas inclusivas y se hará utilizando varias vías como: conferencias, talleres, recorridos, encuentros de generaciones, intercambios que permitan realizar un proceso de retroalimentación de saberes para promocionar las prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

**La misión que asume la estrategia:** Que las prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se promocionen en la comunidad universitaria y su entorno mediante los procesos extensionistas y cuente

dicha promoción con la colaboración sistemática de la carrera de Educación Especial así como instituciones de trabajo, sociales, culturales, educacionales, políticas y de masas.

### **Objetivo general de la estrategia**

- Promover las prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial.

### **Etapas de la estrategia**

La estrategia de promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial, incluye diferentes momentos, a dichos momentos se le llaman etapas.

La primera etapa abarca el diagnóstico, la segunda la planeación, la tercera la implementación y la cuarta la evaluación. Además se realizan controles durante el transcurso de la implementación de cada una de las etapas.

La estrategia de promoción de prácticas inclusivas tiene como punto de partida: La necesidad que tiene la carrera de Educación Especial, de formar a los estudiantes desde el punto de vista curricular como promotores de prácticas inclusivas y así contribuir al desarrollo cultural de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad

intelectual.

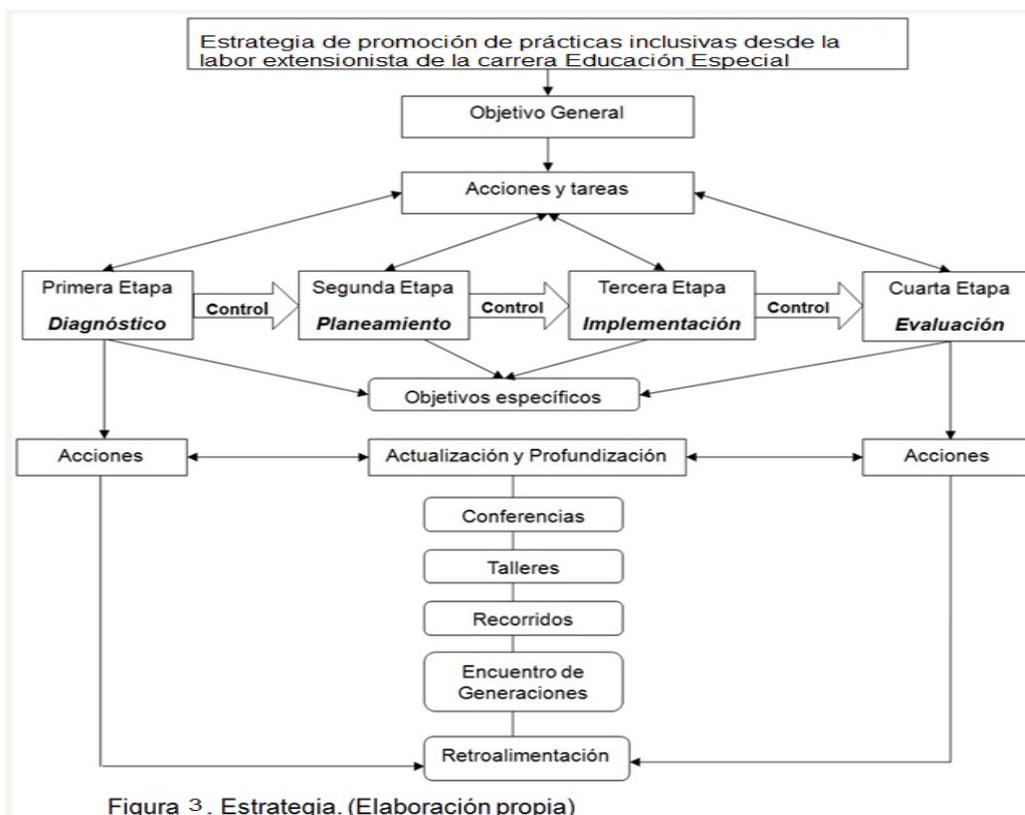


Figura 3. Estrategia. (Elaboración propia)

### Etapa 1. Diagnóstico

Objetivo específico: Realizar un diagnóstico inicial integral en la carrera de Educación Especial, para identificar las barreras, necesidades, intereses y problemas en cuanto a la promoción de prácticas inclusivas.

Acción 1: Evaluación de disposición, necesidades, intereses y estado de la promoción de prácticas inclusivas mediante el uso de métodos empíricos.

Acción 2: Se le surgiera a los estudiantes de la carrera de Educación Especial, qué modalidad de capacitación sería la más adecuada, teniendo en cuenta las dificultades que presenta la promoción de prácticas inclusivas.

### Etapa 2. Planeación

Objetivo específico: Identificar los tipos de acciones que posibilitarán la promoción de prácticas inclusivas, desde una concepción holística.

Acción 1: Caracterización del contexto. Se llevará a cabo la caracterización de la carrera y los implicados del entorno.

Acción 2: Análisis de las acciones y tareas. Se analiza el sistema de acciones propuesto en la estrategia con los estudiantes de la carrera de Educación Especial para conocer sus criterios.

Acción 3: Niveles de organización de las acciones. La autora de la investigación propone trabajar las acciones de capacitación en dos niveles: nivel de especialización y nivel de sistematización.

**Nivel de especialización:** Los contenidos que se impartirán estarán dirigidos a profundizar en los aspectos relacionados con la promoción y prácticas inclusivas.

Objetivo específico: Analizar la promoción de prácticas inclusivas desde una concepción holística.

Acción 1. Se puede conformar un programa de posgrado y un sistema de actividades como conferencias, talleres, entre otros.

Conferencia: Prácticas inclusivas.

Tareas:

- Preparación del programa para el desarrollo de la conferencia.
- Elaboración de materiales de consulta para ampliar los conocimientos.
- Disposición del local y medios necesarios para la conferencia.
- Controlar la actividad y la evaluación de los participantes.
- Organizar encuentros con los promotores de la labor extensionista de otras universidades para comprometerlos en la realización de acciones dirigidas a la inclusión.

Participantes: Estudiantes de la carrera de Educación Especial, padres de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual y responsable de la labor extensionista en la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

Ejecutor: Investigador.

Acción 2.

Taller: El uso de los medios masivos de comunicación en función de la promoción de prácticas inclusivas

Tareas:

- Priorización de los materiales en soporte digital o impresos para su análisis por parte de los participantes.
- Conocimiento de las dificultades respecto a la posibilidad del uso de los medios masivos de comunicación.
- Realizar eventos y talleres donde se socialicen las experiencias de la promoción de prácticas inclusivas realizadas en otras universidades, para incrementar la participación de todos en el proceso de transformación de la comunidad.

Participantes: Estudiantes de la carrera de Educación Especial, padres de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, responsable de la labor extensionista en la Facultad de Ciencias Pedagógicas y profesores de la carrera.

Ejecutor: Investigador.

Acción 3

Taller: Encuentro de generaciones, movimiento de jubilados y estudiantes de la carrera de Educación Especial

Tareas:

- Preparación de las condiciones materiales (bibliografía de consulta, revistas, artículos).
- Puntualización de la actividad y la evaluación de los participantes.
- Estimular y propiciar la participación y el protagonismo estudiantil en el desarrollo de las actividades dirigidas a la promoción de prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Participantes: Jubilados, estudiantes de la carrera de Educación Especial, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Ejecutor: Investigador.

Acción 4. Actividades extensionistas para la promoción de prácticas inclusivas desde los procesos sustantivos.

Tareas:

- Elaboración de las actividades extensionistas.
- Capacitación a los estudiantes de la carrera.
- Someter a una evaluación pertinente las actividades extensionistas.
- Divulgación de las actividades aprobadas.
- Potenciar acciones dirigidas a los estudiantes para que se conviertan en promotores de prácticas inclusivas.

Participantes: Comunidad universitaria, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual y estudiantes de la carrera.

Ejecutor: Investigador.

**Nivel Sistematización.** En este nivel se pretende que los estudiantes de la carrera de Educación Especial, padres de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, responsable de las actividades extensionistas de la Facultad, socialicen todos los conocimientos que poseen respecto al perfeccionamiento de la promoción de prácticas inclusivas.

Objetivo específico: Comprobar cómo ha sido el nivel de socialización de los conocimientos adquiridos sobre la promoción de prácticas inclusivas.

Acción 1. Recorrido por la Universidad Agraria de La Habana.

Tareas:

- Preparación de las condiciones materiales y de aseguramiento para la realización de la actividad.
- Desarrollo durante el recorrido de debates para esclarecer dudas.
- Aprovechar las posibilidades que brinda la clase y otras formas organizativas básicas del proceso docente, para promover las prácticas inclusivas en su más amplia acepción.
- Fomentar la participación estudiantil y del claustro fundamentalmente en las acciones de promoción de prácticas inclusivas, a través de foros, jornadas científicas, exposiciones, conferencias, charlas educativas, video debates y otros.

Participantes: Estudiantes de la carrera de Educación Especial, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, así como profesores de la carrera.

Ejecutor: Investigador.

### **Etapas 3. Implementación**

Objetivo específico: Introducir en la práctica las acciones diseñadas en la estrategia según los niveles establecidos en la etapa anterior.

En esta etapa se introducen las acciones de capacitación con un carácter dinámico, lo que permitirá alcanzar un nivel superior de conocimiento en la carrera.

Acción 1: Encuentro inicial.

En este primer encuentro se analizará el nivel de dificultades que se obtuvo en el diagnóstico.

Acción 2: Introducción del sistema de acciones en la práctica.

Es necesario tener en cuenta los dos niveles de organización de las acciones de capacitación, pues la propuesta de cada uno de los niveles permitirá dar una atención diferenciada a las necesidades de los estudiantes de la carrera a partir de las modalidades de evaluación que se fijaron.

Acción 3: Encuentro de cierre.

En este encuentro se realizará una valoración conjunta por parte de los estudiantes de la carrera de Educación Especial.

#### **Etapa 4. Evaluación**

La evaluación de la estrategia se llevará a cabo durante todo el proceso de implementación y se efectuará a cada uno de los niveles y las acciones de capacitación con carácter integrador.

Objetivos:

- Evaluar los cambios producidos en la carrera con relación a la promoción de las prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.
- Analizar los resultados y transformaciones mediante los impactos ocurridos en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

El proceso de evaluación es de suma importancia dentro de la estrategia pues es la herramienta que permitirá medir la calidad con que han sido desarrolladas las acciones, de esta forma se puede conocer si verdaderamente la estrategia de promoción de prácticas inclusivas cumplió con el objetivo para el cual se diseñó.

A continuación se proponen los pasos a seguir para que la evaluación se realice con calidad:

Paso 1: Análisis de los principales objetivos que en cada nivel deben dominar los estudiantes de la carrera.

En el momento en que se presenta a los estudiantes de la carrera de Educación Especial la estrategia con las acciones de capacitación en cada nivel, estos deben conocer los principales objetivos que se persiguen en cada nivel y como serán evaluados.

Paso 2: Autoevaluación por parte de los estudiantes.

Un aspecto significativo y enriquecedor de esta estrategia está dado en el proceso de autoevaluación que deben hacer los estudiantes de la carrera de Educación Especial respecto a los conocimientos adquiridos sobre las prácticas inclusivas que han podido asimilar y formar en cada nivel. De esta forma mediante esta autoevaluación se decidirá si pasa al nivel siguiente.

Paso 3: Evaluación final.

Resulta importante evaluar los resultados en el proceso, pero también el resultado final. En este caso se tendrán en cuenta las evaluaciones intermedias o parciales que permitan arribar a conclusiones respecto al diseño del perfeccionamiento de la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

### **3.2 Resultados de la validación de la estrategia**

Para medir el criterio de usuario, mediante técnica IADOV, se tomó como muestra a 6 miembros de las comisiones teniendo en cuenta sus años de experiencia en el trabajo. Se utilizó la técnica de no probabilística intencional. El resultado de la satisfacción individual se recogió en la tabla 3.

Resultado	Cantidad	%
Clara satisfacción	4	75
Más satisfecho	2	25
No definido		
Insatisfecho		

Clara insatisfacción		
Contradictoria		
Total	6	100

Tabla 3 Satisfacción individual de los encuestados

Las valoraciones deben estar concentradas en el cumplimiento de los objetivos y acciones de la estrategia y a las insatisfacciones que permanecen, determinando las causas que las originan.

Una forma de evaluar los resultados es socializándolos mediante eventos, reuniones metodológicas y publicaciones. Los trabajos a socializar pueden ser elaborados de forma individual o en colectivo.





### **Resultados Principales**

En la ejecución de las acciones de la estrategia realizadas hasta el momento que representan el 75% los estudiantes de la carrera de Educación Especial sienten satisfacción por lo aprendido lo cual les ha posibilitado un mejor desempeño en la práctica. Entre las acciones diseñadas en la estrategia, tuvo gran aceptación en ellos las dirigidas a sensibilizarlos sobre el tema, a través de las visitas realizadas a la escuela especial y el intercambio de experiencia con adultos discapacitados incluidos socialmente, lo cual los motivó aún más por la temática.

Otra de las acciones que tuvo gran aceptación en ellos fueron las actividades extensionistas realizadas en diferentes momentos como fueron: actividades recreativas en la comunidad con niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual y padres de estos (fotos y video), el taller pequeños creadores donde desarrollaron habilidades manuales y pusieron en práctica sus potencialidades, así como el encuentro de habilidades, las actividades extensionistas en la biblioteca y museo municipal, además de la visita a una de las escuelas especiales de la provincia Raciel López, municipio San Nicolás.(Anexo 6)



Las observaciones que se realizan utilizando la guía de observación participante inicial (Anexo 1), en un análisis comparativo, se ha corroborado que hay un desarrollo en la formación de los estudiantes de la carrera de Educación Especial como promotores de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

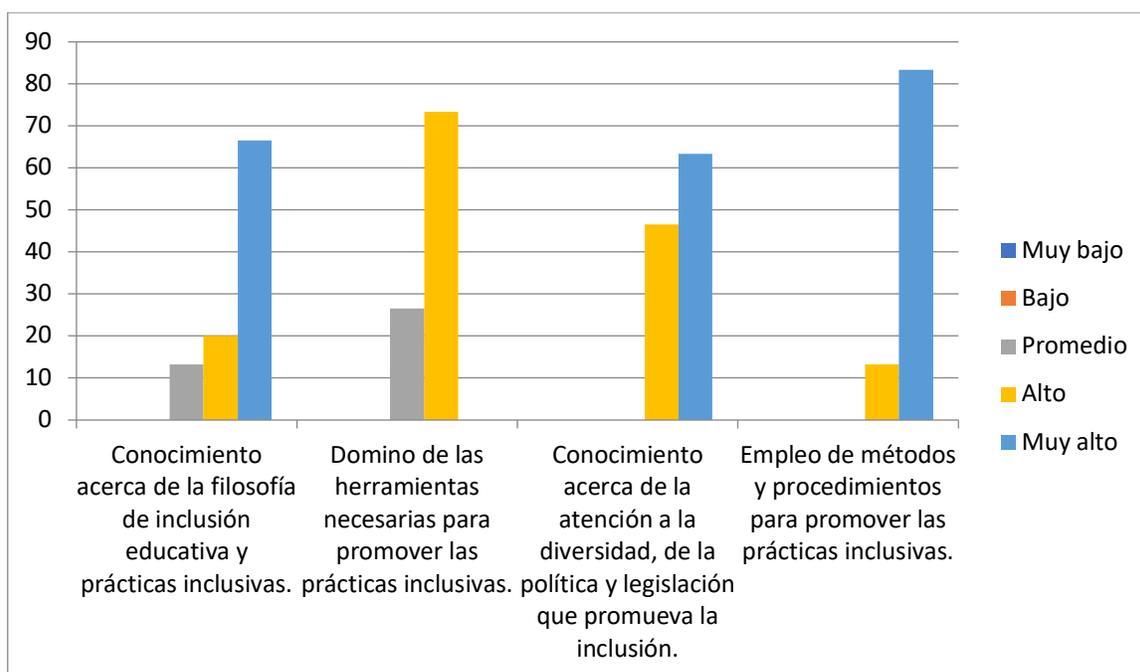
Inicialmente cuando se aplicó la observación se detectaron las dificultades que presentaban los estudiantes para llevar a cabo el proceso de promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial. Con respecto al indicador 1 dominio del concepto de prácticas inclusivas, (Anexo 7) inicialmente se ubicaban en las categorías valorativas de muy bajo y bajo el 53,3% de la muestra, en promedio se encontraba el 20% y en alto solo un estudiante para un 13,3%.

Actualmente este indicador muestra resultados satisfactorios en lo que va de aplicado la estrategia. El 13,3% se ubica en la categoría de promedio, el 20% se encuentra en la categoría de alto y se logra ubicar el 66,6% de la muestra en la categoría de muy alto. El indicador 2 que determina el dominio de las herramientas necesarias para promover prácticas inclusivas inicialmente el 100% de los estudiantes se encontraban en las categorías valorativas más bajas del instrumento y ahora en la etapa del curso que se atraviesa, se hallan en la categoría de promedio el 26,6% de la muestra y el resto alcanza la máxima categoría con una

representación al 73,3%. El indicador 3 analizado, respecto al conocimiento acerca de la atención a la diversidad también demuestra resultados satisfactorios, en un primer momento el 60% se ubicaba en la categoría de muy baja y en este momento está un 46,6% en la categoría de alto y el resto en muy alto.

En el indicador 4 empleo de técnicas participativas en la acción de la promoción también en un primer momento resultó afectado con el 66,6% de los estudiantes ubicados en las categorías de bajo y muy bajo, el resto se hallaba en la de promedio con un 20%, en estos momentos se han corroborado estos datos y se encuentran el 13,3% en la categoría de alto y el resto con un 83,3% en muy alto.

Estos análisis comparativos se expresan en la siguiente figura.



**Figura 4: Resultados de la observación intermedia**

**Fuente: Guía de observación intermedia**

## Conclusiones

- El análisis teórico y metodológico sobre el proceso de extensión de la carrera de Educación Especial, la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, permitió conocer sus postulados tanto en el ámbito internacional como nacional para fundamentar la investigación, esclareciendo los diversos modos de actuar con la implementación de una estrategia.
- El diagnóstico de la situación del proceso de formación de los estudiantes de segundo año de la carrera, permitió determinar que aún persisten deficiencia en la preparación de estos como futuros promotores de prácticas inclusivas para niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista que es su propósito.
- El diseño de la estrategia, demostró que los estudiantes de dicha carrera deben promover estas prácticas, por la vulnerabilidad que tienen los discapacitados al sufrir del aislamiento y la exclusión social, además las acciones de la estrategia responden a las exigencias de la carrera, se logró contribuir al sistema de formación de los profesionales con mejora en su actuación diaria.

## **Bibliografía**

- Ander-Egg, E. (1992). *Práctica de la animación sociocultural. En fundamentos de la animación sociocultural de José María Quintana*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Aroche, A. (2010). *Competencias de la extensión universitaria ante los nuevos paradigmas. Plataforma de Debate. 7mo. Congreso Internacional*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. MES.
- Aroche, A. y Bendicho, M. (2014). *El proceso de Extensión Universitaria y el desarrollo social. Congreso internacional de la Educación Superior. Universidad 2014*. La Habana, Cuba: MES
- Batista et al., (2014). *Buenas prácticas de promoción de salud: experiencias extensionista con enfoque de responsabilidad social universitaria. Memorias. Congreso Internacional de la Educación Superior. Universidad 2014. XII Taller Internacional de Extensión Universitaria*. La Habana, Cuba: MES.
- Borges et al., (2015). *La inclusión educativa: implicaciones para la pedagogía*.
- Castellanos, D. (2003). *Talento: Estrategia para su desarrollo (comp)*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Catalá, M. (2011). *La promoción sociocultural del patrimonio cultural local como prácticas extensionistas desde el Museo Municipal. Tesis de Maestría*. Mayabeque. Cuba: Universidad Agraria de La Habana. UNAH.
- Díaz, J. (2014). *Proyecto extensionista. Por una cultura de inclusión social. Tesis de Maestría en estudios socioculturales*. Mayabeque Cuba: Universidad Agraria de La Habana. UNAH.